

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 4
Μάιος 2023



Παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία σε σχολική τάξη στο Λίβανο.

Photo: Russell Watkins / Department for International Development / [CC BY-SA 2.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/)

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
---------------------	---

Δημήτρης Νικόλαος Αλεξάκης

Το ζήτημα του δογματισμού στο κίνημα της κοινωνικής ανασυγκρότησης	6
---	---

Γιώργος Γρόλλιος

Στόχοι και τρόποι διδασκαλίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών	24
---	----

Αλεξάνδρα Μητσιάλη

Σχολικός ηγέτης: Ιδεολογικοί μύθοι και ρεαλιστική υλικότητα	46
---	----

Αλέξανδρος Μόκias, Αναστάσιος Σιάτρας, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

Διερευνώντας το «λόγο» της εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση: Ένα πλαίσιο ανάλυσης	58
---	----

Χριστίνα Νομικού

Όψεις των επιπτώσεων των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών στην εκπαίδευση. Οι απόψεις των δασκάλων των ΔΥΕΠ	71
---	----

Μαρίνα Σούννογλου

Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και πολιτικός λόγος τη μεταμνημονιακή περίοδο	95
---	----

Εισαγωγικό Σημείωμα

Στο 4ο τεύχος της *Κριτικής Εκπαίδευσης* (Μάιος 2023) δημοσιεύονται έξι κείμενα, κατά αλφαβητική σειρά των επωνύμων των συγγραφέων τους.

Ο Δημήτρης Αλεξάκης αναλύει κριτικά τη θέση που ανέπτυξε ο John Dewey στη διαμάχη του με τον George Counts για το ζήτημα της δογματικής πολιτικής κατήχησης στο πλαίσιο της οπτικής της κοινωνικής ανασυγκρότησης, κατά τη δεκαετία τους 1930. Το συμπέρασμα της ανάλυσής του είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο ο Dewey αντιλαμβάνεται την αναστοχαστική κριτική σκέψη δεν λαμβάνει υπόψη τη σχέση της επιστήμης με συγκεκριμένες αξίες και διαφέροντα, με αποτέλεσμα να διολισθαίνει στον επιστημονισμό και να αποκλείει την ίδια την επιστήμη από το πεδίο του αναστοχασμού.

Ο Γιώργος Γρόλλιος συγκρίνει τους διδακτικούς στόχους και τους τρόπους διδασκαλίας οκτώ νέων Προγραμμάτων Σπουδών (2021) με τους στόχους των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (2003) του Δημοτικού Σχολείου. Οι δύο αυτές συγκρίσεις αποσκοπούν κυρίως στο να απαντηθεί το ερώτημα εάν τα νέα Προγράμματα Σπουδών είναι βελτιωμένα ποιοτικά σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται μέχρι σήμερα, δηλαδή εάν σηματοδοτούν ενίσχυση των διδακτικών στόχων οι οποίοι απαιτούν υψηλού επιπέδου διαδικασίες σκέψης και των ενεργητικών και συμμετοχικών τρόπων διδασκαλίας για τους μαθητές.

Η Αλεξάνδρα Μητσιάλη προσεγγίζει κριτικά τη συζήτηση σχετικά τη θεωρία της αποτελεσματικότητας που αναφέρεται στη διοίκηση και λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού και κυρίως στον όρο του «σχολικού ηγέτη». Αφού κάνει μια ιστορική ανασκόπηση της διαδρομής της έννοιας της αποτελεσματικότητας από τον κόσμο των επιχειρήσεων στον κυρίαρχο παιδαγωγικό λόγο, εξετάζει την έννοια του «διευθυντή-ηγέτη», τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του, καθώς και τις διαφορές του από εκείνα του «παραδοσιακού» αλλά και του «χαρισματικού» διευθυντή, όπως αυτά παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, αναδεικνύοντας την ιδεολογική και πολιτική λειτουργία της σχετικής θεωρητικής τεκμηρίωσης.

Οι Αλέξανδρος Μόκκας, Αναστάσιος Σιάτρας και Αικατερίνη Μιχαλοπούλου σχεδιάζουν ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διερεύνηση του «λόγου» της

εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση. Συμπερασματικά, υποστηρίζουν την ανάγκη μετατόπισης της εστίασης από το «λόγο» της εντατικοποίησης του περιεχομένου στο νηπιαγωγείο προς μια ενταξιακή προσχολική παιδαγωγική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Η έρευνα στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων είναι σημαντικό να εστιάσει στην ενδυνάμωση των κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων των μικρών παιδιών, με στόχο τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που να προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα.

Η Χριστίνα Νομικού παρουσιάζει ορισμένα από τα κυριότερα ευρήματα έρευνάς της στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Τα ευρήματα αφορούν κυρίως τις απόψεις, τις δομικές δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησαν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε αυτές τις δομές σε συνάρτηση με τις εφαρμοζόμενες νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Δείχνει ότι οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην εκπαίδευση αποτυπώνονται με τρόπο ανάγλυφο τόσο στον εργασιακό βίο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών όσο και σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας αυτών των Δομών.

Η Μαρίνα Σούνογλου ερευνά τον δημόσιο λόγο για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών κατά τη μεταμνημονιακή περίοδο, από τον Αύγουστο του 2018 μέχρι τον Ιούλιο του 2021. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς της προκύπτει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται ως ένα δίπολο που αφ' ενός εκλαμβάνεται και υποστηρίζεται ως διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος και αφ' ετέρου λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου και συρρίκνωσης των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών που έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική τους αυτονομία, στις οικονομικές τους απολαβές και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ζήτημα του δογματισμού στο κίνημα της κοινωνικής ανασυγκρότησης

Δημήτρης Νικόλαος Αλεξάκης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

d.alexakis@uoc.gr

Εισαγωγή

Βασικό σημείο αναφοράς στους πολύμορφους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς αγώνες γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα που αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ το πρώτο μισό του 20ού αιώνα υπήρξε το αίτημα της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία με σκοπό το μετασχηματισμό της. Σημαντικοί παιδαγωγοί, όπως ο George Counts, ο Harold Rugg, ο John Dewey, ο John L. Childs και ο William H. Kilpatrick, άσκησαν κριτική στον ακραίο παιδοκεντρισμό της προοδευτικής εκπαίδευσης, η οποία επικέντρωνε την προσοχή της αποκλειστικά στην ψυχολογία του παιδιού, στην ελεύθερη ανάπτυξή του και στην καλλιέργεια των ατομικών του ενδιαφερόντων. Υποστήριξαν ότι τα σχολεία μπορούν και πρέπει να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Kliebard 1995, Γρόλλιος 2011). Βεβαίως, η ιδέα της συσχέτισης της εκπαίδευσης με την κοινωνική μεταρρύθμιση ήταν ήδη παρούσα στο μεταρρυθμιστικό έργο του Horace Mann στο 2ο μισό του 19ου αιώνα, αλλά και στην παιδαγωγική σκέψη του Dewey στις αρχές του 20ού αιώνα (Rury 2009). Ωστόσο, οι οδυνηρές οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης του 1929 οδήγησαν τους παιδαγωγούς να θέσουν το ζήτημα του κοινωνικού μετασχηματισμού με πιο επιτακτικό και ριζοσπαστικό τρόπο, συγκροτώντας το ρεύμα της κοινωνικής ανασυγκρότησης. Υποστήριξαν ότι το σχολείο πρέπει να φέρει στην επιφάνεια και να καταπιαστεί συστηματικά με τα έντονα προβλήματα της βιομηχανικής κοινωνίας, ώστε να καλλιεργήσει στα παιδιά εκείνη την κοινωνική συνείδηση που θα οδηγήσει στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Κομβική στιγμή στην ανάπτυξη του ρεύματος της κοινωνικής ανασυγκρότησης υπήρξε η περίφημη ομιλία του Counts στη 12η ετήσια συνάντηση της Ένωσης για την

Προοδευτική Εκπαίδευση (PEA) με τίτλο *Τολμά η προοδευτική εκπαίδευση να είναι προοδευτική;* (1932a). Στη συγκεκριμένη ομιλία ο Counts, αν και αναγνώρισε τη θετική συμβολή της προοδευτικής εκπαίδευσης, άσκησε έντονη κριτική για την απουσία μιας σαφούς κοινωνικής κατεύθυνσης. Υποστήριξε ότι η προοδευτική εκπαίδευση έχει εγκλωβιστεί στον συναισθηματικό ρομαντισμό μιας φιλελεύθερης αστικής τάξης, η οποία παρά την κοινωνική της ευαισθησία δεν ενδιαφέρεται για μια ριζοσπαστική κοινωνική αλλαγή. Άσκησε κριτική στον καπιταλισμό διότι, πρώτον, είναι σκληρός και απάνθρωπος και ,δεύτερον, αποδεικνύεται αναποτελεσματικός ως προς την οργάνωση της βιομηχανικής παραγωγής. Σε μια εποχή που η επιστήμη και η τεχνολογία έχουν ξεπεράσει τους περιορισμούς της φύσης και είναι δυνατή μια κοινωνία γενικής ευημερίας, ο καπιταλισμός αποδεικνύεται τροχοπέδη. Ο ακραίος ατομικισμός και ο οικονομικός ανταγωνισμός του καπιταλισμού πρέπει να αντικατασταθούν από συνεργατικές δομές μιας κοινωνικοποιημένης οικονομίας.

Η ομιλία του Counts προκάλεσε ιδιαίτερη αίσθηση και συζητήθηκε εκτενώς στην ετήσια συνάντηση, ενώ το προεδρείο του συνεδρίου αποφάσισε τη συγκρότηση μιας επιτροπής με τίτλο Επιτροπή των Κοινωνικών και Οικονομικών Προβλημάτων για να εξετάσει σε βάθος τις προτάσεις και τις θέσεις του Counts. Από την πλευρά του, ο Counts εξέφρασε εκτενέστερα τις απόψεις στο βιβλίο του *Τολμά το σχολείο να χτίσει μια νέα κοινωνική τάξη;* που εκδόθηκε το ίδιο έτος (1932b). Ωστόσο, έναν χρόνο αργότερα, στην επόμενη ετήσια συνάντησή της, η PEA δεν υιοθέτησε τις απόψεις του Counts. Έμεινε προσηλωμένη σε μια μαθητοκεντρική κατεύθυνση και αρνήθηκε να δημοσιεύσει στο περιοδικό της *—Progressive Education—* το πόρισμα της επιτροπής που αναγνώριζε την παιδαγωγική αξία των θέσεων του Counts (Ράσης 2003). Η άρνηση αυτή οδήγησε τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς να εκδώσουν το περιοδικό *Social Frontier*, ώστε να μπορούν να εκφράζουν τις θέσεις τους για το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική ανασυγκρότηση. Έτσι, στα 10 χρόνια της έκδοσής του (1934-1943) το περιοδικό *Social Frontier*, ένα «υβρίδιο πολιτικού ριζοσπαστισμού και προοδευτικής εκπαιδευτικής θεωρίας» (Bowers 1964, 167), συγκέντρωσε γύρω του ριζοσπάστες πολιτικούς στοχαστές και παιδαγωγούς. Ως κύριο όργανο έκφρασης του ρεύματος της κοινωνικής ανασυγκρότησης το περιοδικό αποτέλεσε μία από τις αυθεντικά προοδευτικές φωνές της δεκαετίας του '30 στις ΗΠΑ (Cremin 1968).

Οι παιδαγωγοί της κοινωνικής ανασυγκρότησης είχαν έναν κοινό προσανατολισμό, χωρίς, όμως, να συγκροτούν μια συνεκτική σχολή σκέψης. Ορισμένοι από τους μελετητές του ρεύματος εστιάζουν στα αντιμαχόμενα ρεύματα παιδαγωγικής σκέψης της περιόδου και δίνουν έμφαση στον κοινό προσανατολισμό της κοινωνικής ανασυγκρότησης και την αντιπαράθεσή του με τον παιδοκεντρισμό της PEA (Zeichner

1993, Kliebard 1995, Γρόλλιος 2011) ενώ άλλοι, εστιάζοντας στο ίδιο το ρεύμα της κοινωνικής ανασυγκρότησης, αναδεικνύουν τις εσωτερικές του διαφοροποιήσεις (Ματσαγγούρας 2019, Murrow 2011). Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι μελετητές συμφωνούν ότι η σημαντικότερη διαμάχη που αναπτύχθηκε στο εσωτερικό του ρεύματος αφορούσε το ζήτημα της πολιτικής κατήχησης στα σχολεία. Η διαμάχη αυτή –με κύριους εκπροσώπους τον Counts και τον Dewey– ανασυγκροτείται συχνά ως μια διαμάχη γύρω από τη δογματική πολιτική κατήχηση του Counts και την καλλιέργεια της ανεξάρτητης, κριτικής σκέψης του Dewey (Zeichner 1993, Ματσαγγούρας 2019) ή την ταξική οπτική του Counts σε αντίθεση με την κοινωνική οπτική του Dewey (Hlebowitsh & Wraga 1995, Murrow 2011). Οι συγκεκριμένοι μελετητές επικρίνουν τη δογματική και περιοριστική θέση του Counts και συντάσσονται με την περισσότερο ανοιχτή, φιλελεύθερη και κριτική στάση του Dewey.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε κριτικά τη θέση που ανέπτυξε ο Dewey στη συγκεκριμένη διαμάχη του με τον Counts. Θα θέσουμε το ερώτημα κατά πόσο η θέση του Dewey αποτελεί μια ικανοποιητική απάντηση στο ζήτημα της δογματικής πολιτικής κατήχησης. Αν και η συνολική εξέταση του έργου του Counts υπερβαίνει τις δυνατότητες της παρούσας εργασίας, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η μελέτη της ευρύτερης διανοητικής του πορείας, όπως και η ένταξη των θέσεών του στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής μάς δίνουν μια πολύ πιο σύνθετη εικόνα για τον Counts από αυτή ενός δογματικού θεωρητικού (Lagemann 1992). Ωστόσο, για λόγους οικονομίας χώρου στην παρούσα εργασία δεχόμαστε ότι ο Counts διατυπώνει μια δογματική θέση υπέρ της πολιτικής κατήχησης των σχολείων και θέτουμε το ερώτημα κατά πόσο ο Dewey προσφέρει μια ικανοποιητική διέξοδο από τον δογματισμό.

Στη συνέχεια, θα ανασυγκροτήσουμε τα βασικά σημεία της διαμάχης Counts - Dewey. Θα αναφέρουμε αφ' ενός τις βασικές θέσεις του Counts και αφ' ετέρου θα αναπτύξουμε την κριτική του Dewey και τη δική του θέση. Κατόπιν θα συσχετίσουμε τις απόψεις του Dewey με άλλα κείμενά του της ίδιας περιόδου γύρω από την πολιτική φιλοσοφία και τη θεωρία της λογικής, ώστε να αντιληφθούμε πληρέστερα τις θεωρητικές συνεπαγωγές της θέσης του. Θα υποστηρίξουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο Dewey αντιλαμβάνεται την αναστοχαστική κριτική σκέψη δεν λαμβάνει υπόψη τη σχέση της επιστήμης με συγκεκριμένες αξίες και διαφέροντα (interests), με αποτέλεσμα να διολισθαίνει στον επιστημονισμό και να αποκλείει την ίδια την επιστήμη από το πεδίο του αναστοχασμού.

Η διαμάχη για την πολιτική κατήχηση

Στο βιβλίο του Counts *Τολμά το σχολείο να χτίσει μια νέα κοινωνική τάξη*; (1932b) μπορούν να εντοπιστούν τόσο ο κοινός προσανατολισμός των παιδαγωγών της κοινωνικής ανασυγκρότησης όσο και τα ζητήματα που προκάλεσαν έντονες διαφωνίες. Η θέση του ότι για να γίνει η προοδευτική εκπαίδευση αυθεντικά προοδευτική πρέπει «να αντιμετωπίσει με ευθύτητα και θάρρος κάθε κοινωνικό ζήτημα, να καταπιαστεί με όλες τις πτυχές της σκληρής πραγματικότητας της ζωής, να εγκαθιδρύσει μια οργανική σχέση με την κοινότητα» (Counts 1932b, 9) ακολουθούσε εν πολλοίς την κατεύθυνση της σκέψης του Dewey. Ήδη πριν από την οικονομική και κοινωνική κρίση του 1929 ο Dewey υποστήριζε ότι το σχολείο πρέπει να φέρει σταδιακά τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα της αμερικανικής ζωής και τα προβλήματά της, όπως ο ρατσισμός και ο εθνικισμός. Θεωρούσε δε ότι η διδασκαλία της ιστορίας, της γεωγραφίας και των κοινωνικών σπουδών μπορούσαν να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο (Dewey [1923]1983). Επιπλέον, η οργανική σύνδεση σχολείου και κοινότητας αποτελούσε σταθερή θέση του Dewey σε όλη τη διανοητική του πορεία (Dewey 1899, 1916). Ωστόσο, η απόσταση από τον Dewey αρχίζει να μεγαλώνει όταν ο Counts συνεχίζει τον βασικό του ισχυρισμό γράφοντας ότι η αυθεντική προοδευτική εκπαίδευση πρέπει «να αναπτύξει μια ρεαλιστική και ολοκληρωμένη θεωρία ευημερίας, να διαμορφώσει ένα επιτακτικό και προκλητικό όραμα για την ανθρωπότητα και να φοβάται λιγότερο από ό,τι σήμερα τα σκιάχτρα του *δογματισμού* και της *κατήχησης*» (Counts 1932b, 9-10). Ο Dewey ([1923]1983) είχε ήδη ταχθεί ενάντια στη διδασκαλία οποιασδήποτε οικονομικής ή κοινωνικής ιδεολογίας στο σχολείο και προέκρινε την καλλιέργεια της ανεξάρτητης κριτικής σκέψης και της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών και των μαθητριών. Συνόψιζε δε τη σκέψη του στο απόφθεγμα «Να μάθεις να *δρας* μαζί και για τους άλλους, ενώ μαθαίνεις να *σκέφτεσαι* και να κρίνεις για τον εαυτό σου» (Dewey [1931]1985, 98).

Η αφετηρία της διαφοροποίησης των δύο θεωρητικών βρίσκεται στον τρόπο που προσεγγίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πρωταρχικό ενδιαφέρον του Dewey ήταν το κανονιστικό πλαίσιο της λειτουργίας των σχολείων, ενώ ελάχιστα καταπιάστηκε με μια συστηματική μελέτη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εποχής του και των κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων που διαμόρφωναν τον σχολικό θεσμό (Aronowitz & Giroux 1986). Αντιθέτως, ο Counts υπήρξε ένας από τους πρωτοπόρους της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και η ερευνητική του δραστηριότητα κατά τη δεκαετία του 1920 επικεντρώθηκε στην αναπαραγωγική

λειτουργία της εκπαίδευσης (Lagemann 1992). Με τις εργασίες του προσπαθούσε να δείξει ότι η εκπαίδευση κατευθύνεται και λειτουργεί υπέρ της ανώτερης μεσαίας τάξης. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητικός πληθυσμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν ήταν αντιπροσωπευτικός της αμερικανικής κοινωνίας, αλλά αποτελούνταν κυρίως από μέλη της μεσαίας τάξης. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα δεν λάμβαναν υπόψη τους τις ανάγκες της αμερικανικής κοινωνίας, ενώ υπήρχε μεγάλη απόσταση μεταξύ των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών πρακτικών και υλικών. Τέλος η διοίκηση των σχολείων απαρτιζόταν από άτομα των ανώτερων κοινωνικά και οικονομικά στρωμάτων (Cremin 1968, Kliebard 1995, Γρόλλιος 2011). Συνοπτικά, σε αντίθεση με το κανονιστικό ενδιαφέρον του Dewey, ο Counts επικέντρωνε την προσοχή του περισσότερο σε ζητήματα εξουσίας και πολιτικής στην εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον του Counts για το ζήτημα της εξουσίας στην εκπαίδευση τον οδηγεί να θέσει «το κρίσιμο ζήτημα [...] της φύσης και της έκτασης της επίδρασης που πρέπει να ασκεί το σχολείο στην ανάπτυξη του παιδιού» (Counts 1932b, 10). Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της επιβολής και ότι αυτό το γεγονός είναι αναπόφευκτο. Ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να επιβάλλει στο παιδί τους βασικούς θεσμούς της υπάρχουσας κοινωνίας, όπως η γλώσσα. Μάλιστα, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι αναγκαία τόσο για τη διατήρηση και την εξέλιξη της κοινωνίας όσο και για την ανάπτυξη του ατόμου. Και αυτό διότι το άτομο δεν γεννιέται ούτε ελεύθερο ούτε αγαθό, αλλά κερδίζει την ελευθερία και την ηθική του υπόσταση μέσω της συμμετοχής του στην κοινωνία. Συνεπώς, το ερώτημα δεν είναι αν πρέπει το σχολείο να ασκεί επιρροή πάνω στο παιδί, αλλά τι είδους επιρροή πρέπει να ασκεί (Counts 1932b).

Σύμφωνα με τον Counts, τα σχολεία οφείλουν να συνεχίσουν τη δημοκρατική παράδοση των ΗΠΑ, αλλά σε νέες βάσεις. Η δημοκρατική αυτή παράδοση αντιμάχεται όλες εκείνες τις δυνάμεις που παράγουν κοινωνικές διακρίσεις και προνόμια. Στο παρελθόν οι δημοκρατικοί αγώνες εστίαζαν στην πολιτική σφαίρα επιτυγχάνοντας την ισότητα των ανθρώπων απέναντι στον νόμο. Ωστόσο, στην εποχή της ταχείας ανάπτυξης της επιστήμης, της τεχνολογίας και της βιομηχανικής παραγωγής ο περιορισμός της δημοκρατίας στην πολιτική σφαίρα δεν είναι πλέον δυνατός. Είναι αναγκαία η θεμελίωση της δημοκρατίας σε νέα οικονομικά θεμέλια μέσα από την κοινωνικοποίηση των μέσων παραγωγής, ώστε να υπηρετούν τη γενική ευημερία και όχι το συμφέρον μιας μικρής τάξης. Συνεπώς, το όραμα που πρέπει να υπηρετούν τα σχολεία και με βάση το οποίο να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία προκρίνει τη συνεργασία έναντι του ανταγωνισμού, την κοινωνικοποιημένη οικονομία

από τον ατομικό καπιταλισμό και την εμπιστοσύνη στον προσεκτικό κοινωνικό σχεδιασμό (Counts 1932b).

Είναι βέβαιο ότι ο Dewey συμφωνούσε σε αρκετά σημεία της πολιτικής ανάλυσης του Counts. Η έμφαση στη δημοκρατική παράδοση των ΗΠΑ και η ανάγκη για επανανοηματοδότησή της υπό τις σύγχρονες συνθήκες της βιομηχανικής παραγωγής, η κριτική στον ακραίο ατομικισμό του σύγχρονου καπιταλισμού και η ανάγκη για κοινωνικό έλεγχο της παραγωγής, όπως και η σημασία της οικονομικής ασφάλειας για την άσκηση μιας πραγματικής ελευθερίας αποτελούν βασικά σημεία της πολιτικής του σκέψης κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου (Dewey [1927]1984, [1935]1987). Ωστόσο, ο Dewey ήταν πολύ πιο διστακτικός να περιγράψει ένα ολοκληρωμένο πολιτικό και κοινωνικό όραμα που έπρεπε να ακολουθήσει η αμερικανική κοινωνία. Παρ' όλο που κατά διαστήματα εκφραζόταν υπέρ συγκεκριμένων κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, έδινε μεγαλύτερη έμφαση στην ίδια τη διαδικασία του συνεχούς κοινωνικού πειραματισμού (Campbell 1984, Festenstein 1997). Υποστήριζε ότι η υπέρβαση της κρίσης της δημοκρατίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν τα διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά δόγματα αντικατασταθούν από την εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Dewey [1935]1987).

Επιπλέον, ο Dewey ήταν αρνητικός στην επιβολή ενός συγκεκριμένου κοινωνικού και πολιτικού οράματος μέσω των σχολείων. Θεωρούσε ότι η πολιτική κατήχηση δεν συνιστούσε πραγματική εκπαίδευση. «Θα θεωρήσω ότι η κατήχηση σημαίνει τη συστηματική χρήση κάθε πιθανού μέσου για να εντυπωθούν στα μυαλά των παιδιών συγκεκριμένες πολιτικές και οικονομικές απόψεις και να αποκλεισθούν οποιεσδήποτε άλλες [...] εκλαμβάνοντάς την με αυτόν τον τρόπο, η κατήχηση είναι κάτι πολύ διαφορετικό από την εκπαίδευση, διότι η τελευταία, όπως την κατανοώ, εμπεριέχει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διαμόρφωση στάσεων» (Dewey [1937]1987, 415). Βεβαίως, ο Counts έχει απορρίψει μια τέτοια ακραία μορφή κατήχησης. Υποστηρίζει ότι ανήκει στο παρελθόν, σε μια εποχή που τον έλεγχο της εκπαίδευσης είχε η Εκκλησία. Σήμερα μια τέτοιου είδους κατήχηση δεν είναι ούτε δυνατή ούτε επιθυμητή. Σύμφωνα με τον Counts, η εκπαίδευση πρέπει να αποφύγει τα δύο άκρα –της ακραίας κατήχησης και της απόλυτης ελευθερίας στην ανάπτυξη του παιδιού– και να διαμορφώσει με συνειδητό τρόπο τις έξεις που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Counts 1932b).

Ο Dewey απορρίπτει, επίσης, την άποψη του Counts ότι ως διαδικασία κοινωνικοποίησης η εκπαίδευση εμπεριέχει αναπόφευκτα έναν βαθμό κατήχησης γύρω από τις θεμελιώδεις κοινωνικές αξίες και θεσμούς και ως εκ τούτου η κατήχηση πρέπει να χρησιμοποιηθεί για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Ο Dewey δέχεται ως

γεγονός ότι η κατήχηση χρησιμοποιείται στα σχολεία υπέρ του εθνικισμού και του καπιταλισμού. Υποστηρίζει, όμως, ότι αυτό το γεγονός δεν συνεπάγεται ότι η ορθή λειτουργία των σχολείων εμπεριέχει οπωσδήποτε κάποιου είδους κατήχηση. Στην κατήχηση του Counts αντιπροτείνει τη δημοκρατία ως ένα πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dewey [1937]1987). Το δημοκρατικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σημαίνει την υιοθέτηση από τα σχολεία μιας ευρείας και συμπεριληπτικής κοινωνικής οπτικής, η οποία δεν θα αγνοεί τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, θα ενεργοποιεί τη δράση και θα κατευθύνει τον κριτικό αναστοχασμό (Dewey [1936]1987).

Σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση έχει τρεις επιλογές. «Μπορεί να συνεχίσει να μένει προσκολλημένη στο παρελθόν. Μπορεί να διαμορφώσει μια ιδεώδη εικόνα για το μέλλον και να προσπαθήσει να διαπαιδαγωγήσει με βάση αυτήν την εικόνα. Ή μπορούμε να προσπαθήσουμε μέσω των σχολείων μας να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά σε βάθος τον κοινωνικό κόσμο στον οποίο ζουν» (Dewey [1934]1986, 159). Ο ίδιος τασσόταν ανεπιφύλακτα υπέρ της τελευταίας επιλογής. Η παραδοσιακή εκπαίδευση μπορούσε, ίσως, να στηρίζεται στη διδασκαλία σταθερών δογμάτων, διότι και η ίδια ήταν προϊόν ενός αγροτικού και εν πολλοίς σταθερού κόσμου. Σε εκείνη την εποχή η δογματική διδασκαλία και η κατήχηση είχαν, ίσως, κάποια σημασία. Ωστόσο, στον σύγχρονο κόσμο, που μεταβάλλεται συνεχώς και με ραγδαίους ρυθμούς, η διδασκαλία οποιουδήποτε ιδεολογικού δόγματος ή κοινωνικού οράματος δεν είναι γόνιμη. Η μόνη επιλογή για την εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις και να μπορέσουν να τις ελέγξουν και να τις κατευθύνουν ανάλογα. «Η εκπαίδευση για μια μεταβαλλόμενη κοινωνική τάξη», γράφει ο Dewey, «πρέπει να βασίζεται στην κατανόηση των γεγονότων, των μεταβολών που συμβαίνουν και ειδικότερα την κατανόηση των αιτιών που παράγουν αυτές τις μεταβολές» (Dewey [1934]1986, 162). Συνεπώς, η εκπαίδευση πρέπει να περάσει από τη διδασκαλία των σωστών απαντήσεων στην κριτική διερεύνηση των δυνάμεων που διαμορφώνουν το παρόν. Αντί οι μαθητές και οι μαθήτριες να ακούν και να αποδέχονται ως ορθό ό,τι ακούν, πρέπει να καλλιεργηθούν οι έξεις της έρευνας και του ευφυούς σκεπτικισμού (Dewey [1934]1986).

Η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης στο δημοκρατικό σχολείο

Στη διαμάχη του με τον Counts γύρω από το ζήτημα της πολιτικής κατήχησης στο σχολείο ο Dewey μένει πιστός τόσο στις φαλλιμπουλιστικές αρχές του πραγματισμού όσο και στις ηθικές αρχές της φιλελεύθερης δημοκρατίας για ανεκτικότητα, ελευθερία σκέψης και έκφρασης δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια της σκέψης και όχι στη δογματική διδασκαλία. Επιπλέον, τονίζοντας το δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης και εστιάζοντας στην εξέταση των κοινωνικών δυνάμεων που διαμορφώνουν τη σύγχρονη πραγματικότητα επιχειρεί να προσδώσει έναν κοινωνικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση. Όπως σημειώνει ο ίδιος, στόχος της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική συνειδητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, ώστε να επιλύσουν τα κοινωνικά προβλήματα με την πειραματική μέθοδο και όχι με τη βίαιη επανάσταση και τον εμφύλιο πόλεμο (Dewey [1936]1987).

Είναι, όμως, η θέση του Dewey ικανή να καλλιεργήσει την κοινωνική συνειδητοποίηση των παιδιών αποφεύγοντας ταυτόχρονα το δογματισμό; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό οφείλουμε να θέσουμε τα εξής ερωτήματα: Πώς κατανοείται η κριτική σκέψη σύμφωνα με τον Dewey; Ποιες είναι οι κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη σύγχρονη πραγματικότητα και πώς συνδέονται με τη δημοκρατία και την κριτική σκέψη;

Για τον Dewey η κριτική, αναστοχαστική σκέψη συνίσταται στην «ενεργή, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποιθήσης ή προτεινόμενης μορφής γνώσης στο φως των θεμελίων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων που αυτή συνεπάγεται» (Dewey [1933]1986, 118). Η αναστοχαστική σκέψη απελευθερώνει τον άνθρωπο από την ενστικτώδη ή την απλώς μηχανική δραστηριότητα μετατρέποντας την τυφλή και ενστικτώδη πράξη σε ευφυή δράση. Χάρη στην αναστοχαστική σκέψη έχει αυξηθεί η δυνατότητα του ανθρώπου να ελέγχει το περιβάλλον του, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα για συνεχή εμπλουτισμό του νοήματος του ανθρώπινου κόσμου. Παρά τη σημασία της αναστοχαστικής σκέψης, το άτομο καταφεύγει συχνά σε άλλους τρόπους διαμόρφωσης της πεποιθήσής του και ρύθμισης της δραστηριότητάς του. Ακολουθώντας τον John Locke, ο Dewey αναφέρει τέσσερις τέτοιους τρόπους. Πρώτον, το άτομο προτιμά να ακολουθήσει την παράδοση, δηλαδή την καθιερωμένη γνώμη των άλλων αντί να αναστοχαστεί αυθεντικά πάνω στην κατάστασή του. Δεύτερον, το άτομο αφήνει τα πάθη του να κυβερνούν τις πράξεις του αντί της λογικής. Τρίτον, το άτομο χρησιμοποιεί συχνά τη λογική του, αλλά μόνο με

έναν δογματικό τρόπο χωρίς να προσπαθεί να αποκτήσει μια πλήρη εικόνα του προβλήματος που αντιμετωπίζει και των πιθανών λύσεών του. Τέλος, το άτομο ακολουθεί μια αυθεντία, την οποία καλεί να δώσει απαντήσεις στο δικό του πρόβλημα (Dewey [1933]1986). Συνεπώς, η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης στο σχολείο είναι επιτακτική ανάγκη, ενώ η πρόταση του Counts για την πολιτική κατήχηση ακολουθεί δογματικούς, μη αναστοχαστικούς τρόπους σκέψης.

Σύμφωνα με τον Dewey, η αναστοχαστική σκέψη συνδέεται άρρηκτα με την πειραματική μέθοδο. Η ανάπτυξη της πειραματικής μεθόδου κατά την Επιστημονική επανάσταση του 17ου αιώνα αποτέλεσε μια τομή σε σχέση με την έως τότε δογματική σκέψη της παραδοσιακής φιλοσοφίας (Dewey [1920]1982). Η πειραματική μέθοδος δεν αφορά, όμως, αποκλειστικά τις φυσικές επιστήμες. Διέπεται από μια κοινή δομή ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο πεδίο στο οποίο ασκείται κάθε φορά. Επιπλέον, η διαδικασία της έρευνας είναι κοινή για κάθε άνθρωπο και για κάθε πεδίο της ανθρώπινης εμπειρίας. Η διαφορά μεταξύ του επιστημονικού και του κοινού νου είναι απλώς διαφορά βαθμού και όχι τρόπου σκέψης και έρευνας, ενώ δεν αναγνωρίζεται μια εγγενής λογική ή θεωρητική διαφορά της πειραματικής έρευνας στις φυσικές και στις κοινωνικές επιστήμες (Dewey [1938]1986). Έτσι, η πειραματική μέθοδος αναγνωρίζεται ως το πρότυπο του αναστοχασμού εν γένει.

Συνεπώς, για να κατανοήσουμε τον τρόπο που ο Dewey αντιλαμβάνεται την έννοια της αναστοχαστικής σκέψης οφείλουμε να στραφούμε στην ανάλυσή του για την ερευνητική διαδικασία και τον τρόπο που αναπτύσσεται η πειραματική μέθοδος στο πλαίσιο της. Σύμφωνα με τον Dewey, έρευνα είναι «ο ελεγχόμενος ή κατευθυνόμενος μετασχηματισμός μιας απροσδιόριστης κατάστασης σε μια που είναι τόσο καθορισμένη ως προς τις συστατικές της διακρίσεις και σχέσεις, ώστε να μετατρέπεται τα στοιχεία της αρχικής κατάστασης σε ένα ενοποιημένο όλο» (Dewey [1938]1986, 108). Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας η λειτουργία της αναστοχαστικής σκέψης έγκειται στο «να μετατρέψει κανείς μια κατάσταση, στην οποία προσδίδεται στην εμπειρία κάποιου είδους ασάφεια, αμφιβολία, διένεξη, διαταραχή, σε μια κατάσταση η οποία είναι σαφής, συνεκτική, διευθετημένη, αρμονική» (Dewey [1933]1986, 195). Αφετηρία, λοιπόν, κάθε αναστοχασμού είναι η ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης, στην οποία οι έξεις που έχει αναπτύξει το άτομο για να κατευθύνουν τη συνήθη του δραστηριότητα δεν λειτουργούν, με αποτέλεσμα να επικρατεί ασάφεια και αβεβαιότητα. Η φυσική τάση του κοινού νου μπροστά στην απροσδιοριστία της προβληματικής κατάστασης είναι να αντιδράσει άμεσα, να κάνει κάτι ώστε να λυθεί το πρόβλημα. Αντιθέτως, ο επιστημονικός νους δεν βιάζεται. Ανακατευθύνει τη δραστηριότητά του στην εξέταση των δεδομένων του προβλήματος,

συσχετίζει αυτά τα δεδομένα με τις ιδέες του και συλλογίζεται νοερά πάνω στις πιθανές λύσεις πριν τις δοκιμάσει στην πράξη. «Η επιστημονική στάση», γράφει ο Dewey, «θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως εκείνη που είναι ικανή να απολαύσει την αμφιβολία. Η επιστημονική μέθοδος είναι, από μια άποψη, μια τεχνική για να γίνει παραγωγική χρήση της αμφιβολίας μέσω της μετατροπής της σε λειτουργίες μιας προσδιορισμένης έρευνας» (Dewey [1929]1984, 185).

Η εκπαίδευση καλείται, λοιπόν, να υπερνικήσει τη φυσική τάση του ανθρώπου να αντιδρά άμεσα και αστόχαστα μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση και να καλλιεργήσει την αναστοχαστική σκέψη των παιδιών ως τον πλέον γόνιμο τρόπο για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων σε κάθε πεδίο της ατομικής και της κοινωνικής ζωής. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού το σχολείο πρέπει να εξασκήσει τα παιδιά στην πειραματική μέθοδο και στις τεχνικές της (συλλογισμός, έλεγχος δεδομένων, έλεγχος υπόθεσης κλπ.). Ωστόσο, η κατανόηση των τεχνικών δεν είναι επαρκής όρος για την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης. Είναι, επίσης, αναγκαία η διαμόρφωση μιας θετικής προδιάθεσης απέναντι στον αναστοχασμό και την έρευνα, δηλαδή η καλλιέργεια συγκεκριμένων στάσεων που ευνοούν την αναστοχαστική σκέψη (Dewey [1933]1986). Ο Dewey διακρίνει τρεις τέτοιες στάσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν. Πρώτον, τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν μια ανοιχτόμυαλη στάση (open-mindedness), η οποία κατανοείται αφ' ενός ως απελευθέρωση από προκαταλήψεις και μεροληψίες και αφ' ετέρου ως «επιθυμία να ακούσει κανείς περισσότερες από μια πλευρές, να δώσει προσοχή στα γεγονότα ανεξάρτητα από την πηγή που προέρχονται, να δώσει όλη του την προσοχή σε εναλλακτικές δυνατότητες, να αναγνωρίσει την πιθανότητα του λάθους ακόμα και σε πεποιθήσεις που αποδέχεται» (Dewey [1933]1986, 137). Δεύτερον, τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν ένα ολόψυχο ενδιαφέρον (whole-heartedness) για το αντικείμενο που μελετούν. «Ένας αυθεντικός ενθουσιασμός είναι μια στάση που λειτουργεί ως διανοητική δύναμη» (Dewey [1933]1986, 137). Τέλος, τα παιδιά πρέπει να καλλιεργήσουν μια στάση διανοητικής υπευθυνότητας. Η διανοητική υπευθυνότητα σημαίνει να είναι κανείς έτοιμος να δεχτεί τις λογικές συνέπειες των πεποιθήσεων και των πράξεων του. «Η διανοητική υπευθυνότητα διασφαλίζει την ακεραιότητα, δηλαδή τη συνοχή και την αρμονία στις πεποιθήσεις» (Dewey [1933]1986, 138).

Στη διαμάχη του με τον Counts ο Dewey απέρριπτε την πρόταση για το ρόλο της πολιτικής κατήχησης στο σχολείο και αντιπρότεινε την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης και την υιοθέτηση των δημοκρατικών αξιών ως πλαίσιο για τη λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο η κατανόηση των τεχνικών της πειραματικής μεθόδου και η καλλιέργεια των ανάλογων στάσεων δεν παραπέμπουν ευθέως στις

δημοκρατικές αξίες. Θα ήταν εξίσου εύλογο να σκεφτούμε την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης, όπως την περιγράφει ο Dewey, σε ένα μη δημοκρατικό πλαίσιο. Τόσο η Επιστημονική Επανάσταση του 17ου αιώνα όσο και οι επιστημονικές εξελίξεις των δύο επόμενων αιώνων έγιναν σε μεγάλο βαθμό σε απολυταρχικά καθεστώτα. Επιπλέον, η επιστήμη έχει συχνά υποστηρίξει πολιτικές που ευνοούν το ρατσισμό, τον εθνικισμό ή τον πόλεμο. Αν, όμως, η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης δεν συνδέεται εγγενώς με τη δημοκρατία, τι μας διασφαλίζει ότι και το δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, που προτείνει ο Dewey, δεν είναι ακόμα ένα είδος δογματισμού, το οποίο θα κατηχεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στις δημοκρατικές αξίες; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα πρέπει να στραφούμε στην ανάλυση της πειραματικής κοινωνικής έρευνας και στον τρόπο με τον οποίο αυτή είναι σε θέση να προσανατολίσει την ανθρώπινη πράξη.

Επιστήμη και διαφέροντα

Ο Dewey υποστηρίζει ότι η βασική συμβολή του σχολείου στην κοινωνική ανασυγκρότηση είναι η κατανόηση των κοινωνικών δυνάμεων που προκαλούν τις ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές και ως εκ τούτου το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προσανατολιστεί σε σπουδές που θα βοηθούν τα παιδιά να εξετάζουν κριτικά και να αναστοχάζονται πάνω στα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα (Dewey [1934]1986). Συνεπώς, η κοινωνική ανασυγκρότηση μέσω της εκπαίδευσης δεν απαιτεί απλώς την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης, αλλά την αναστοχαστική αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας. Γιατί, όμως, η αναστοχαστική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας είναι ικανή να συμβάλλει στον δημοκρατικό μετασχηματισμό της κοινωνίας; Δεν είναι δυνατόν ο αναστοχασμός πάνω στη σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα να οδηγήσει σε μη δημοκρατικούς ή αντιδημοκρατικούς τρόπους επίλυσης των συγκεκριμένων προβλημάτων; Με άλλα λόγια, υπάρχει μια εγγενής σχέση μεταξύ αναστοχασμού και δημοκρατικών αξιών;

Για να απαντήσουμε αυτά τα ερωτήματα οφείλουμε να θέσουμε το ζήτημα της αντιμετώπισης των ανθρώπινων σκοπών ή, διαφορετικά, των αξιών από τις κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με τον Dewey, το ζήτημα των αξιών συνιστά τη θεμελιώδη διαφορά των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών. Παρ' όλο που όλες οι επιστήμες έχουν ένα κοινό πρότυπο ερευνητικής διαδικασίας, οι κοινωνικές επιστήμες οφείλουν να λάβουν υπόψη τους το ζήτημα των αξιών. Διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος –όπως συμβαίνει με τη θετικιστική αξιολογική ουδετερότητα– το πεδίο της έρευνας να

συρρικνωθεί αποκλειστικά στον υπολογισμό των καλύτερων μέσων για την επίτευξη δεδομένων σκοπών. Ο Dewey ισχυρίζεται ότι πειραματική κοινωνική έρευνα είναι σε θέση να προσανατολίσει την ανθρώπινη δράση, διότι συσχετίζει στενά τα μέσα με τους σκοπούς. Οι σκοποί κρίνονται στη βάση των μέσων που έχουμε στη διάθεσή μας για την επίτευξή τους και τα μέσα κρίνονται με βάση την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης (Dewey [1938]1986). Ο πειραματικός αναστοχασμός πάνω στα κοινωνικά ζητήματα κρίνει έναν σκοπό της ανθρώπινης δράσης ως επιθυμητό με βάση τις συνέπειες που μπορούν να παραχθούν αντικειμενικά από την ίδια τη δράση υπό τις υπάρχουσες συνθήκες. Όπως τονίζει ο Dewey, «αυτή η δήλωση δεν σημαίνει αυτό που συνήθως λέγεται, ότι δηλαδή οι σκοποί και οι αξίες διαμορφώνονται έξω από την επιστημονική έρευνα έτσι ώστε η τελευταία περιορίζεται στον προσδιορισμό των καλύτερων μέσων για την πραγμάτωση αυτών των αξιών. Αντιθέτως, σημαίνει ότι οι σκοποί, ως ηθικές αξίες, πρέπει να προσδιορίζονται έγκυρα στη βάση των τάσεων, των εμποδίων και των θετικών δυνατοτήτων που εντοπίζονται στην τρέχουσα κατάσταση από την ελεγχόμενη παρατήρηση» (Dewey [1938]1986, 496-7). Με τον τρόπο αυτό η αναστοχαστική σκέψη πάνω στα κοινωνικά ζητήματα αποφεύγει τόσο τον ιδεαλιστικό ουτοπισμό, ο οποίος θέτει ιδεώδεις σκοπούς πέρα από τις δυνατότητες του παρόντος, όσο και τον χυδαίο ρεαλισμό που δεν μπορεί να στοχαστεί πάνω στον εφικτό μετασχηματισμό του παρόντος (Dewey [1927]1984).

Μάλιστα, για τον Dewey η ελεγχόμενη παρατήρηση της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης του Μεσοπολέμου και η διάγνωση «των τάσεων, των εμποδίων και των θετικών δυνατοτήτων» της βιομηχανικής ανάπτυξης, που γνώρισαν οι ΗΠΑ στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού, μπορεί να μας προσανατολίσει έγκυρα προς μια δημοκρατική κατεύθυνση. Οι κύριες δυνάμεις των ραγδαίων κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών είναι η συνεργατική πειραματική επιστήμη και οι τεχνολογικές εφαρμογές της, ενώ εμπόδιο για την περαιτέρω κοινωνική πρόοδο είναι οι θεσμοί του φιλελεύθερου ατομικισμού οι οποίοι καθιερώθηκαν σε μια προεπιστημονική και προτεχνολογική εποχή. Στην προβιομηχανική εποχή ο ατομικισμός και ο οικονομικός ανταγωνισμός της ελεύθερης αγοράς διασφάλισαν την προστασία του ατόμου από τα απολυταρχικά καθεστώτα, την οικονομική ευημερία και την κοινωνική πρόοδο. Στη σύγχρονη εποχή του βιομηχανικά αναπτυγμένου καπιταλισμού οι θεσμοί του φιλελεύθερου ατομικισμού δεν μπορούν να ελέγξουν τις δυνάμεις που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα, διότι οι δυνάμεις αυτές είναι κατ' ουσίαν συλλογικές και συνεργατικές. Το αποτέλεσμα είναι η οικονομική ανασφάλεια, η κοινωνική αδικία, η έλλειψη ουσιαστικής ελευθερίας, αλλά και η

αποδιοργάνωση της ίδιας της παραγωγικής διαδικασίας (Dewey [1935]1987). Η διέξοδος από την κοινωνική και οικονομική κρίση του Μεσοπολέμου μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την υπέρβαση του φιλελεύθερου ατομικισμού και τη συλλογική, συνεργατική και πειραματική μεταχείριση των κοινωνικών υποθέσεων. Με άλλα λόγια, μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την περαιτέρω εμβάθυνση της δημοκρατίας.

Συμπερασματικά, στη διαμάχη του με τον Counts ο Dewey υποστηρίζει ότι ο ρόλος του σχολείου έγκειται στη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν με ανοιχτό μυαλό, γνήσιο ενδιαφέρον και διανοητική υπευθυνότητα τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Μία τέτοια προσέγγιση θα οδηγήσει τα παιδιά αφ' ενός να κατανοήσουν τη σημασία της δημοκρατικής παράδοσης των ΗΠΑ και αφ' ετέρου να αντιληφθούν ότι η υπέρβαση της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης είναι δυνατή μόνο μέσα από την περαιτέρω εμβάθυνση της δημοκρατίας.

Απέναντι στη θέση του Dewey μπορούν, όμως, να διατυπωθούν δύο σημαντικές αντιρρήσεις. Η πρώτη αφορά την ίδια τη λειτουργία της πειραματικής κοινωνικής επιστήμης και τη σχέση της με τις αξίες. Σύμφωνα με τον Dewey, η πειραματική κοινωνική έρευνα μπορεί να προσανατολίσει την ανθρώπινη δραστηριότητα διότι είναι σε θέση να καταδείξει ποιους σκοπούς οφείλει να επιδιώκει με βάση τις παραγόμενες συνέπειες. Ωστόσο, η ταύτιση των σκοπών με τις συνέπειες που παράγει αντικειμενικά η ανθρώπινη δράση μοιάζει προβληματική. Το ποιες συνέπειες θα κριθούν ως επιθυμητές και ως εκ τούτου θα γίνουν αποδεκτές ως σκοποί προϋποθέτουν την ύπαρξη συγκεκριμένων αξιών. Είναι οι αξίες εκείνες που θα προσδιορίσουν κατά πόσο μια συγκεκριμένη διευθέτηση των κοινωνικών ζητημάτων μπορεί να κριθεί ως επιθυμητή ή μη. Επιπλέον, οι αξίες είναι αναγκαία προϋπόθεση για να προσδιορίσουμε μια κατάσταση ως προβληματική ή για να προσδιορίσουμε τα προβληματικά στοιχεία μιας απροσδιόριστης κατάστασης. Συνοπτικά, τα κοινωνικά προβλήματα σχετίζονται με αξιακά φορτισμένες διαμάχες και αντιμαχόμενα συμφέροντα που διαμορφώνουν με διαφορετικό τρόπο την αντίληψη των ατόμων τόσο για την κοινωνική πραγματικότητα όσο και για τις πιθανές διευθετήσεις των κοινωνικών προβλημάτων. Συνεπώς η πειραματική κοινωνική έρευνα αδυνατεί να αντιληφθεί την εγγενή σύνδεση που έχει η γνώση και η κατανόηση της πραγματικότητας με συγκεκριμένα διαφέροντα και αξίες (Dicker 1971). Αδυνατεί να αντιληφθεί αυτό που ο Juergen Habermas ([1965]1994) ονομάζει γνωστικό διαφέρον. Αν και επιθυμεί να υπερβεί την αξιακή ουδετερότητα του θετικισμού, ο Dewey δεν

καταφέρνει να απαλλαγεί πλήρως από τον επιστημονικό αντικειμενισμό (Habermas 1993).

Ο Dewey αναγνωρίζει την ύπαρξη αντικρουόμενων συμφερόντων. Ισχυρίζεται, όμως, ότι η πειραματική μέθοδος, η οποία ταυτίζεται με τη μέθοδο μιας αυθεντικά δημοκρατικής διαβούλευσης, είναι σε θέση να φέρει αυτές τις διαμάχες στο φως, να τις σταθμίσει και να τις κρίνει από τη σκοπιά του γενικού συμφέροντος. «Η μέθοδος της δημοκρατίας –στο βαθμό που είναι η μέθοδος της οργανωμένης διάνοιας– είναι να φανερώνει ανοιχτά αυτές τις συγκρούσεις, ώστε να εξετάζονται και να εκτιμούνται οι συγκεκριμένες απαιτήσεις τους, ώστε να μπορούν να συζητιούνται και να κρίνονται στο φως ευρύτερων συμφερόντων από όσα εκπροσωπούνται ξεχωριστά από τον κάθε φορέα τους» (Dewey [1935]1987, 56). Ωστόσο, οι κοινωνικές διαμάχες δεν συντελούνται σε μια ιδεώδη δημόσια σφαίρα, στην οποία όλοι και όλες έχουν ισότιμη δυνατότητα πληροφόρησης και έκφρασης και στην οποία επικρατεί το βέλτιστο επιχείρημα. Αντιθέτως, διεξάγονται σε ένα κόσμο έντονων ανισοτήτων, ιεραρχίας και σχέσεων εξουσίας. Επιπλέον, η πεποίθηση ότι η επιστήμη είναι σε θέση να κινηθεί πάνω και πέρα από τα επιμέρους συμφέροντα παραβλέπει το γεγονός ότι και η ίδια εμπλέκεται σε συγκεκριμένα γνωστικά διαφέροντα.

Η δεύτερη αντίρρηση στη θέση του Dewey αφορά τη σημασία της επιστήμης και της τεχνολογίας στην κοινωνική πρόοδο. Εκλαμβάνοντας την επιστημονική μέθοδο των πειραματικών επιστημών ως το πρότυπο του αναστοχασμού εν γένει και την επιστήμη και τις τεχνολογικές της εφαρμογές ως την κύρια δύναμη της κοινωνικής προόδου, ο Dewey εγγράφεται στην ευρύτερη παράδοση του Διαφωτισμού, η οποία συναρτά την κοινωνική πρόοδο με την ανάπτυξη της ορθολογικότητας. Επιπλέον, συσχετίζοντας τον πειραματικό αναστοχασμό με τη διαδικασία της δημοκρατικής διαβούλευσης ο Dewey θεωρεί ότι «το ρεύμα [της ιστορίας] έχει τεθεί σταθερά σε μια κατεύθυνση· προς τις δημοκρατικές μορφές» (Dewey [1927]1984, 327). Αδυνατεί, έτσι, να αντιληφθεί την επιστήμη ως ένα ιστορικό και κοινωνικό προϊόν και ως εκ τούτου να αναστοχαστεί πάνω στις ιστορικές και κοινωνικές προϋποθέσεις της ίδιας της επιστήμης και των μεθόδων της. Ωστόσο η σύγχρονη ιστορική εμπειρία δεν μας επιτρέπει να αποσυνδέσουμε την επιστήμη από την κοινωνία. Έχει καταστεί εμφανές ότι η επιστήμη δεν κατ' ανάγκη δύναμη κοινωνικής και πολιτισμικής προόδου. Προϊόντα της επιστημονικής ορθολογικότητας δεν είναι μόνο η ανάπτυξη της ιατρικής και των επικοινωνιών, αλλά και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, η πυρηνική βόμβα και η οικολογική υποβάθμιση. Όπως σημειώνει ο Max Horkheimer, «οι φάμπρικές του θανάτου στην Ευρώπη ρίχνουν εξίσου σημαντικό φως στις σχέσεις μεταξύ επιστήμης

και πολιτιστικής προόδου όσο και η κατασκευή καλτών από αέρα» (Horkheimer [1947]1987, 95).

Συμπερασματικά, η θέση του Dewey γύρω από τη φύση και τη λειτουργία της αναστοχαστικής σκέψης, αν και επιχειρεί να υπερβεί τη θετικιστική αξιολογική ουδετερότητα, δεν καταφέρνει να αποφύγει τον επιστημονισμό. Δεν αντιλαμβάνεται την εγγενή σύνδεση γνώσης και συγκεκριμένων διαφερόντων και ως εκ τούτου τις ιστορικές και κοινωνικές προϋποθέσεις της ίδιας της επιστήμης. Με τον τρόπο αυτό η ντιουσιανή σκέψη δεν καταφέρνει να αναστοχαστεί πάνω στην ίδια την επιστήμη. Για τον Dewey ο ανοιχτός, φαλλιμπιστικός χαρακτήρας της επιστημονικής έρευνας αποτελεί τη βασικότερη απάντηση στο δογματισμό. Ωστόσο, ο επιστημονισμός του πραγματισμού αναπαράγει το δογματισμό με μια διαφορετική μορφή. Επιπλέον, η στενή συσχέτιση επιστημονικής μεθόδου, κοινωνικής προόδου και αυθεντικής δημοκρατίας δεν επιτρέπει στον Dewey να αναστοχαστεί πάνω στη δυναμική και πολλές φορές συγκρουσιακή σχέση μεταξύ δημοκρατίας και επιστήμης. Έτσι, στη ντιουσιανή σκέψη ο επιστημονισμός συμπληρώνεται από μια δογματική αντίληψη για την αρμονική σχέση επιστήμης και δημοκρατίας.

Επίλογος

Η διαμάχη των Counts και Dewey γύρω από τη θέση της πολιτικής κατήχησης στα σχολεία με σκοπό την κοινωνική ανασυγκρότηση θέτει στο επίκεντρο ένα από τα σημαντικότερα θέματα της κριτικά προσανατολισμένης παιδαγωγικής: την υπέρβαση του δογματισμού και την καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης των παιδιών. Για τον λόγο αυτό το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη διαμάχη δεν είναι απλώς ιστορικό. Δεν αφορά αποκλειστικά την ανάλυση ενός επεισοδίου της ιστορίας της προοδευτικής εκπαίδευσης. Περιστρέφεται ουσιωδώς γύρω από ζητήματα που απασχολούν έντονα τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη. Ως εκ τούτου, η ανάλυση των θέσεων των δύο στοχαστών φιλοδοξεί να συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδιεξόδων του παρόντος.

Ο Counts άσκησε σφοδρή κριτική στην προοδευτική εκπαίδευση της εποχής του και υποστήριξε ότι αν η εκπαίδευση θέλει να είναι πραγματικά προοδευτική, πρέπει να έχει έναν σαφή κοινωνικό προσανατολισμό. Επιπλέον, υποστήριξε ότι στο βαθμό που η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης του παιδιού, η πολιτική κατήχηση αποτελεί συγκροτητικό της στοιχείο. Συνεπώς, δεν πρέπει να απορρίπτουμε συλλήβδην την πολιτική κατήχηση, αλλά να την ανακατευθύνουμε προς

μια ριζοσπαστική κατεύθυνση, ώστε να καταστεί εφικτός ο ριζικός μετασχηματισμός της κοινωνίας. Εύλογα, ο Dewey στέκεται επιφυλακτικά απέναντι στις θέσεις του Counts και τους καταλογίζει δογματισμό. Για τον Dewey αυθεντική δημοκρατική κοινότητα είναι εκείνη που δεν θέτει κανέναν φραγμό στην αμοιβαία συνεργασία και τη μετάδοση της εμπειρίας μεταξύ των ατόμων και των ομάδων (Dewey [1916]1980). Αντιθέτως, ο δογματισμός περιορίζει τη λογική ανάλυση και τον αναστοχασμό σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Δεν αρνείται τη σημασία της λογικής και ως εκ τούτου δεν ταυτίζεται με τον ανορθολογισμό. Αλλά διαμορφώνει έναν προστατευμένο χώρο για κάποια ιδέα, αξία ή ον που μένει πάντα απροσπéλαστος από τη λογική (Dewey [1933]1986). Συνεπώς, η δογματική κοινωνικοποίηση της παραδοσιακής εκπαίδευσης δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ευγενέστερους σκοπούς. Οι κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες που εκφράζονται ελεύθερα, συνεργάζονται ισότιμα και αποφασίζουν συνεργατικά αποτελούν βασικό στοιχείο της δημοκρατίας, το οποίο δεν μπορεί να προκύψει μέσα από μη κριτικές, δογματικές παιδαγωγικές διαδικασίες.

Απέναντι στις θέσεις του Counts ο Dewey προτάσσει την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης και την κριτική εξέταση των σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων εντός ενός δημοκρατικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου. Εκλαμβάνει την επιστήμη και τις τεχνολογικές της εφαρμογές ως τις κινητήριες δυνάμεις των ραγδαίων κοινωνικών αλλαγών των τελευταίων αιώνων και θεωρεί ότι η εφαρμογή της συνεργατικής, πειραματικής μεθόδου στις κοινωνικές υποθέσεις είναι επαρκής όρος για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και την περαιτέρω διεύρυνση της δημοκρατίας. Ωστόσο, η ανάλυση της ντιουιανής θέσης μέσα από τα πολιτικά και γνωσιοθεωρητικά του κείμενα την περίοδο του Μεσοπολέμου δείχνει ότι και στη δική του σκέψη παραμένει ένας χώρος απροσπéλαστος από τον αναστοχασμό· ο χώρος της επιστήμης. Ο πραγματισμός του Dewey εκλαμβάνει τη μέθοδο των πειραματικών επιστημών ως το πρότυπο του αναστοχασμού εν γένει και αδυνατεί να αναστοχαστεί πάνω στις ιστορικές και κοινωνικές προϋποθέσεις της ίδιας της επιστήμης. Ο επιστημονισμός του πραγματισμού εμποδίζει τον Dewey να αντιληφθεί πρώτον ότι οι αξιακά φορτισμένες κοινωνικές διαμάχες σχετίζονται με συγκεκριμένα ιστορικά και γνωστικά διαφέροντα και δεν μπορούν να επιλυθούν από την επιστήμη και δεύτερον ότι η επιστημονική ορθολογικότητα μπορεί να οδηγήσει εξίσου στον περιορισμό της δημοκρατίας και στην εγκαθίδρυση ενός μη δημοκρατικού ή αντιδημοκρατικού καθεστώτος.

Καταληκτικά, στη διαμάχη του με τον Counts ο Dewey έχει δίκιο όταν επισημαίνει ότι μόνο ο δρόμος της κριτικής παραμένει ανοιχτός. Ωστόσο, μια σύγχρονη κριτική παιδαγωγική δεν μπορεί να ταυτίζει τον δρόμο της κριτικής αποκλειστικά με εκείνον

της πειραματικής μεθόδου, αλλά οφείλει να προχωρήσει τον αναστοχασμό της πάνω στην ίδια την επιστήμη, τις μεθόδους της και τα αποτελέσματά της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aronowitz, S., Giroux, H.** (1986), *Education under Siege*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bowers, C.A.** (1964), "The Social Frontier Journal. A Historical Sketch", *History of Education Quarterly* 4(3): 167-180.
- Counts, G.** (1932a), "Dare Progressive education to be Progressive?", *Progressive Education* 9(4): 257-263.
- Counts, G.** (1932b), *Dare Schools build a New Social Order?* New York: The John Day Company.
- Campbell, J.** (1984), "Dewey's Method of Social Reconstruction", *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 20(4): 363-393.
- Cremin, L.A.** (1968), *Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*. New York: Alfred A. Knopf.
- Γρόλλιος, Γ.** (2011), *Αναλυτικό Πρόγραμμα και προσοδευτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Dewey, J.** (1916), "Democracy and Education", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dewey, J.** (1920), "Reconstruction in Philosophy", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, vol. 12. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 77-201.
- Dewey, J.** (1923), "The Schools as a means of Developing a Social Consciousness and Social Ideals in Children", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, vol. 15. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 150-157.
- Dewey, J.** (1927), "The Public and its Problems", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 2. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 235-371.
- Dewey, J.** (1929), "The Quest for Certainty", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 4. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dewey, J.** (1931), "American Education Past and Future", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 6. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 90-97.
- Dewey, J.** (1933), "How we Think", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 8. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 105-351.
- Dewey, J.** (1934), "Education for a Changing Social Order", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 9. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 158-168.
- Dewey, J.** (1935), "Liberalism and Social Action", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 11. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 1-66.

- Dewey, J.** (1936), "Class Struggle and Democratic Way", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 11. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 382-386.
- Dewey, J.** (1937), "Education and Social Change", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 11. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, 408-417.
- Dewey, J.** (1938), "Logic: The Theory of Inquiry", στο Boydston, J.A. (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 12. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dicker, G.** (1971), "John Dewey: Instrumentalism in Social Action", *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 7(4), 221-232.
- Festenstein, M.** (1997), *Pragmatism and Political Theory, From Dewey to Rorty*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J.** (1993), «Θετικισμός, πραγματισμός, ιστορισμός», στο Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Κείμενα επιστημολογίας*, τόμ. 1. Αθήνα: Νήσος, 480-483.
- Habermas, J.** (1994), «Γνώση και διαφέρον», στο Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Κείμενα επιστημολογίας των Κοινωνικών επιστημών*, τόμ. 3. Αθήνα: Νήσος, 351-370.
- Hlebowitsh, P.S., Wraga, W.G.** (1995), "Social Class Analysis in the Early Progressive Tradition", *Curriculum Inquiry* 25(1): 7-21.
- Horkheimer, M.** (1987), *Η έκλειψη του λόγου*. Αθήνα: Κριτική.
- Kliebard, H.** (1995), *The Political Struggle of American Curriculum*. Boston: Routledge.
- Lagemann, E.C.** (1992), "Prophecy or Profession? George Counts and the Social Study of Education", *American Journal of Education* 100(2): 137-165.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2019), *Από την τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Murrow, S.** (2011), "Depicting Teachers' Roles in Social reconstruction in the Social Frontier, 1934-1943", *Educational Theory* 61(3): 311-333.
- Ράσης, Σ.** (2003), «Η κρίση της προοδευτικής εκπαίδευσης και η εμφάνιση της ανασυγκροτικής φιλοσοφίας της παιδείας», *Η παιδεία στην αυγή του 21ού αιώνα*. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου.
- Rury, L.J.** (2009), *Education and Social Change. Contours in the History of American Schooling*. New York: Routledge.
- Zeichner, K.** (1993), "Traditions of Practice in U.S. Preservice Programs", *Teaching and Teachers Education* 9(1): 1-13.

Στόχοι και τρόποι διδασκαλίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών

Γιώργος Γρόλλιος

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
grol@eled.auth.gr

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου (ΠΣ) και συγκεκριμένα στα προγράμματα των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών, δηλαδή συνολικά οκτώ μαθημάτων της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα Προγράμματα αυτά ανακοινώθηκαν σε συνέντευξη Τύπου στις 11 Νοεμβρίου του 2021 από την υπουργό Παιδείας της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας και τον πρόεδρο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου δημοσιεύτηκαν στην *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* ως εξής: το ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας στο ΦΕΚ 5815/10-12-2021, του μαθήματος της Γλώσσας στο ΦΕΚ 5877/15-12-2021, του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ΦΕΚ 6223/24-12-2021, του μαθήματος της Ιστορίας στο ΦΕΚ 1367/23-3-2022, του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο ΦΕΚ 5940/16-12-2021, του μαθήματος των Μαθηματικών στο ΦΕΚ 5814/10-12-2021, του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος στο ΦΕΚ 5939/16-12-2021 και του μαθήματος των Φυσικών στο ΦΕΚ 5928/16-12-2021. Οι αναφορές μας στα ΠΣ θα στηρίζονται σε σελίδες αυτών των ΦΕΚ.

Με τη μελέτη των οκτώ ΠΣ έχουμε ήδη ασχοληθεί σε δύο προηγούμενες εργασίες. Στην πρώτη διατυπώσαμε παρατηρήσεις για τη διαδικασία συγγραφής και εξετάσαμε την οπτική του σχεδιασμού τους. Επισημάναμε ότι τα ΠΣ έχουν σχεδιαστεί με βάση την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, μια οπτική τεχνοκρατική,

συμπεριφοριστική και βαθιά συντηρητική, η οποία παρομοιάζει το σχολείο με εργοστάσιο και τους μαθητές και τις μαθήτριες με ακατέργαστο υλικό, ενώ στηρίζεται στη διατύπωση λεπτομερών και σαφών διδακτικών στόχων ως θεμελίου κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Απλώς, στα ΠΣ ο όρος διδακτικοί στόχοι αντικαθίσταται από τον όρο προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Γρόλλιος 2022α). Στη δεύτερη εργασία εξετάσαμε την αξιολόγηση την οποία προβλέπουν τα ίδια οκτώ ΠΣ και την προτροπή που περιέχουν ορισμένα από αυτά για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τη σχέση αυτών με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας με βάση την οποία, όπως προαναφέραμε, σχεδιάστηκαν (Γρόλλιος 2022β).

Στην παρούσα εργασία συγκρίνουμε τους διδακτικούς στόχους των ΠΣ με τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), δηλαδή των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία εφαρμόζονται από τη δεκαετία του 2000 μέχρι σήμερα στο Δημοτικό Σχολείο.¹ Επίσης, συγκρίνουμε τους τρόπους διδασκαλίας που προβλέπεται να εφαρμοστούν με βάση τα ΠΣ του 2021, από τη μια μεριά, με τους τρόπους διδασκαλίας των ΑΠΣ οι οποίοι εφαρμόζονται από τη δεκαετία του 2000 μέχρι σήμερα, από την άλλη. Οι δύο αυτές συγκρίσεις αποσκοπούν κυρίως στο να απαντήσουμε στο ερώτημα εάν τα ΠΣ είναι βελτιωμένα ποιοτικά σε σχέση με τα ΑΠΣ. Βέβαια, αποφεύγοντας μια αόριστη χρήση της έννοιας της ποιότητας, είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι στην παρούσα εργασία η έννοια της βελτίωσης της ποιότητας ενός αναλυτικού προγράμματος (όταν αυτό θεμελιώνεται σε διδακτικούς στόχους και περιέχει συστάσεις για τους τρόπους διδασκαλίας) νοηματοδοτείται αφ' ενός από την αύξηση των διδακτικών στόχων που απαιτούν υψηλού επιπέδου διαδικασίες σκέψης, αφ' ετέρου από την αύξηση των ενεργητικών και συμμετοχικών τρόπων διδασκαλίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Οι διδακτικοί στόχοι

Στη δημόσια ανακοίνωση των ΠΣ από το ΙΕΠ είναι εμφανής η απουσία ενός εισαγωγικού κειμένου στο οποίο να παρουσιάζονται οι λόγοι της συγγραφής τους, τα συναφή ερευνητικά δεδομένα και η οπτική στην οποία θεμελιώθηκε ο σχεδιασμός τους. Η απουσία αυτή προφανώς δεν συνάδει με την αναγκαιότητα της επιστημονικής

¹ Τα ΑΠΣ δημοσιεύτηκαν στην *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* τον Μάρτιο του 2003 ως μέρη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ).

τεκμηρίωσης των ΠΣ και δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να υποκατασταθεί από την ανάρτηση ενός ανυπόγραφου κειμένου στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, σύμφωνα με το οποίο «ήταν αναγκαία η συγγραφή νέων ΠΣ που θα ενσωματώνουν τα θετικά των προηγούμενων ΠΣ αλλά και θα ανταποκρίνονται πρώτα από όλα στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών».²

Αυτή η διακήρυξη περί ανταπόκρισης των ΠΣ στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών προφανώς παραπέμπει στη λογική του Ralph Tyler για τη συγγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο Tyler την παρουσίασε στο κλασικό του βιβλίο πριν από 73 χρόνια, προτείνοντας τα συμπεράσματα από τις μελέτες των αναγκών των μαθητών, της νέας κοινωνικής πραγματικότητας και των νέων δεδομένων των επιστημών να περνούν από τα «κόσκινα» της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας της εκπαίδευσης, ώστε να προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι στους οποίους θα θεμελιώνονται τα αναλυτικά προγράμματα.³ Βέβαια, η λογική του Tyler (1949) δεν αποτελεί τη μοναδική επιστημονική διαδικασία σχεδιασμού αναλυτικού προγράμματος.⁴

Όμως, από τη λογική του Tyler, που προβλήθηκε στις ΗΠΑ (αλλά και διεθνώς) ως η μοναδική επιστημονική διαδικασία σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων, το ΙΕΠ και οι συγγραφείς των ΠΣ υιοθέτησαν αποκλειστικά και μόνο τη θεμελίωση των προγραμμάτων σε διδακτικούς στόχους τους οποίους μετονόμασαν σε «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα», αγνοώντας πλήρως τις απαραίτητες ερευνητικές προϋποθέσεις της διαδικασίας επιλογής τους. Αυτή η αγνόηση συνδέεται με την υποτίμηση του πεδίου των σπουδών για το αναλυτικό πρόγραμμα και (γενικότερα) της Παιδαγωγικής ως επιστήμης.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι από τους 50 επόπτες υποστήριξης της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» που ορίστηκαν από το ΙΕΠ⁵ ούτε ένα από τα 43 μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) τα οποία αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητά τους δεν έχει ως γνωστικό αντικείμενό του τα

² Βλπ <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida> [ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2022].

³ Ο όρος πρόγραμμα σπουδών δεν έχει κάποια ουσιώδη διαφορά από τον όρο αναλυτικό πρόγραμμα. Και οι δύο όροι αντιστοιχούν στον όρο curriculum.

⁴ Για παράδειγμα, ο Paulo Freire πρότεινε και εφάρμοσε μια διαφορετική επιστημονική διαδικασία για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος στα πρωτοβάθμια σχολεία του Δήμου του Sao Paulo το 1989-1992. Για αυτή τη διαδικασία, καθώς και για τη λογική του Tyler, βλ. Γρόλλιος 2005.

⁵ Σύμφωνα με το απόσπασμα πρακτικού 49/15-10-2020 του Διοικητικού Συμβουλίου του με αριθμό πρωτοκόλλου 10847/20-10-2020, όπου σημειώνεται ότι είναι «αναρτητέο στο διαδίκτυο».

αναλυτικά προγράμματα.⁶ Η ηχηρή αυτή απουσία συνδέεται με την υποτίμηση της θεωρίας για το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και με την αναγωγή του σχεδιασμού των ΠΣ σε τεχνικό πρόβλημα που υποτίθεται ότι μπορούν να επιλύσουν ειδικοί των επιστημών στις οποίες αντιστοιχούν τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, σε συνεργασία με ειδικούς της διδασκαλίας των μαθημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, από την εξέταση των γνωστικών αντικειμένων που θεραπεύουν τα 43 μέλη ΔΕΠ τα οποία ανέλαβαν την εποπτεία των ΠΣ προκύπτει ότι τα 22 περιέχουν τους όρους «διδασκτική», «παιδαγωγική», «εκπαίδευση», «εκπαιδευτικές εφαρμογές» και «διδασκαλία». Αυτά τα γνωστικά αντικείμενα κατά κανόνα αναφέρονται στις ειδικές διδακτικές σχολικών μαθημάτων, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Πληροφορική και τα Θρησκευτικά.⁷

Τα άλλα 21 γνωστικά αντικείμενα τα οποία θεραπεύουν τα μέλη ΔΕΠ που ανέλαβαν την εποπτεία των ΠΣ δεν περιέχουν αυτούς τους όρους. Αναφέρονται κατά κανόνα αποκλειστικά στις επιστήμες που αντιστοιχούν σε μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου. Παραθέτουμε ενδεικτικά μερικά από αυτά τα γνωστικά αντικείμενα: «Χριστιανική ηθική», «Νεότερη και σύγχρονη ιστορία», «Ανόργανη χημεία - χημεία ενώσεων άνθρακα και πυριτίου», «Κυτταρική και αναπτυξιακή βιολογία», «Ηλεκτρονική φυσική», «Γεωμορφολογία και γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών», «Γλωσσολογία - κειμενογλωσσολογία», «Αρχαία ελληνική φιλολογία».

Τέλος, όσον αφορά όσους και όσες ανέλαβαν την εποπτεία των ΠΣ χωρίς να είναι μέλη ΔΕΠ, οι επιστημονικές ενασχολήσεις τους δεν εστιάζονται στα αναλυτικά προγράμματα αλλά, παρομοίως με τα μέλη ΔΕΠ, αναφέρονται είτε σε επιστήμες που αντιστοιχούν σε μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου είτε στη διδασκαλία τους.

Η επισήμανση των προηγούμενων δεν σημαίνει ότι υποστηρίζουμε πως οι επιστήμονες των γνωστικών αντικειμένων που αντιστοιχούν στα μαθήματα των νέων ΠΣ δεν μπορούν και δεν πρέπει να έχουν λόγο στη συγγραφή τους. Όμως, δείχνει ξεκάθαρα ότι συνολικά η διαδικασία συγγραφής τους δεν θεμελιώνεται σε θεωρητικές επιστημονικές προϋποθέσεις που απορρέουν από τη γνώση του πεδίου των σπουδών για το αναλυτικό πρόγραμμα, πεδίου το οποίο εντάσσεται στην επιστήμη της Παιδαγωγικής.

Η διαδικασία συγγραφής των ΠΣ αναδεικνύει την τάση απαξίωσης, μη αναγνώρισης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης από την πολιτική εξουσία και παρουσίασής της ως

⁶ Τα σχετικά στοιχεία αντλήθηκαν αφ' ενός από συγκεντρωτικό κατάλογο μελών ΔΕΠ της 30^{ης} Σεπτεμβρίου 2019 που διανεμήθηκε στα Πανεπιστήμια στις 17 Δεκεμβρίου του ίδιου έτους και αφ' ετέρου από το διαδίκτυο (κυρίως από ιστοσελίδες των οικείων Πανεπιστημιακών Τμημάτων).

⁷ Με μοναδική εξαίρεση το γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνική παιδαγωγική».

μια «διακλαδική επιστήμη», δηλαδή ως αθροίσματος κλάδων άλλων επιστημών. Η τάση αυτή ενισχύεται σήμερα στην Ελλάδα στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις αρχές Απριλίου του 2022 η υπουργός Παιδείας έθεσε ανοιχτά σε Σύνοδο των Πρυτάνεων των ελληνικών Πανεπιστημίων πρόταση για συγχωνεύσεις των Παιδαγωγικών Τμημάτων με Τμήματα Φυσικής Αγωγής, καθώς και το ότι ορισμένες πρυτανικές αρχές, όπως του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), την υιοθέτησαν, με αποτέλεσμα τα Παιδαγωγικά Τμήματα του ίδιου Πανεπιστημίου να αντιδράσουν και τελικά η πρόταση να μην υλοποιηθεί. Μάλιστα, ένα σύλλογος εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτήρισε την υπουργική πρόταση «αντιδραστικό, αντιεπιστημονικό πισωγύρισμα για την παιδαγωγική επιστήμη» που σηματοδοτεί μια «πρωτοφανή υποβάθμιση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνολικά και μια τεράστια επιστημονική και επαγγελματική απαξίωση των εκπαιδευτικών».⁸

Η τάση της απαξίωσης και της μη αναγνώρισης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης δεν είναι, βέβαια, αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Όπως επισημαίνει ο Philippe Meirieu (2021, 194-196), το ότι για την τεράστια πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η Παιδαγωγική γίνεται (και στη Γαλλία) μια παντελώς άγνωστη ήπειρος οδηγεί σε καταστροφικά αποτελέσματα:

«Δεν υπάρχουν πλέον παρά δύο τύποι λόγου: από τη μια μεριά εξειδικευμένες μελέτες άχρηστες για τους εκπαιδευτικούς εξαιτίας των ατελειώτων προκαταρκτικών μεθοδολογικών τους όρων [...] και από την άλλη μεριά η ζύλινη θεσμική γλώσσα, ένα είδος νεοφιλελεύθερης εσπεράντο, που εγκωμιάζει το “συμμετοχικό μάνατζμεντ” και οργανώνει τον τεχνοκρατικό έλεγχο των αποτελεσμάτων δίχως ποτέ να νοιάζεται για το τι γίνεται στην τάξη, τόσο όσον αφορά τη μεταβίβαση της κουλτούρας όσο και την ανάδυση των υποκειμένων [...] Και κάπως έτσι οι εκπαιδευτικοί [...] προλεταριοποιούνται: στρατολογημένοι από “ένα σχολείο-μηχανή” που πρέπει, πριν απ’ όλα, να “το κάνουν να λειτουργήσει”, καλούνται να αναπαραγάγουν τυποποιημένες πρακτικές, διαμορφωμένες από απόμακρους “ειδικούς” ή να αυτοσχεδιάσουν μέσα στο “μαύρο κουτί” της τάξης, δίχως να διαθέτουν τα σημεία αναφοράς ούτε τα μέσα για να καταλάβουν τι παίζεται εκεί, πέρα από την (λίγο-πολύ επιτυχή) διαχείριση των ροών και των διενέξεων. Με το παιδαγωγικό ζήτημα

⁸ Βλπ <https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/376044-ti-krybei-i-syzitisi-toy-ypourgeiou-gia-syghoneysi-timaton-daskalon-nipiagogon> [ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2022], καθώς και τις ανακοινώσεις της Κοσμητείας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του ΕΚΠΑ και της Γενικής Συνέλευσης της ίδιας Σχολής με ημερομηνίες 5 και 7 Απριλίου 2022 αντίστοιχα.

αφημένο στο περιθώριο, όλη η εκπαιδευτική (και ευρύτερα κοινωνική και πολιτική) εμβέλεια της μεταβίβασης των γνώσεων συρρικνώνεται. Σ' αυτές τις συνθήκες αποβαίνει, φυσικά, γελοίο να κατηγορούνται οι εκπαιδευτικοί για ένα συντεχνητικό πνεύμα στο οποίο τους έχουν καταδικάσει: όταν θεωρούνται ως απλά "όργανα", φυσικά δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως "δρώντα πρόσωπα" και ακόμη λιγότερο ως "δημιουργοί"!»

Στο βιβλίο τους με τίτλο *History of the School Curriculum*, αναφερόμενοι στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του προγράμματος και, πιο συγκεκριμένα, στην ανάλυση των επαγγελματικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων στη βάση της οποίας θεμελιώνονται οι συμπεριφοριστικοί διδακτικοί στόχοι, οι Tanner & Tanner (1990, 188) γράφουν:

«Προφανώς, όλοι οι διδακτικοί στόχοι δεν αφορούν επαναλαμβανόμενες εργασίες. Σε καμιά περίπτωση. Στην κοινωνία μας, πολλοί από τους πιο σημαντικούς στόχους, όπως η ικανότητα λήψης επαρκών αποφάσεων σε ζητήματα δημόσιας πολιτικής εμπλέκονται με ποικίλες και απρόβλεπτες συνθήκες. Τέτοιου είδους στόχοι του αναλυτικού προγράμματος συνδέονται περισσότερο με τη μεταφορά της μάθησης και λιγότερο με την επανάληψη πανομοιότυπων λειτουργιών. Αυτό επισημαίνει ένα επικίνδυνο ελάττωμα της ανάλυσης δραστηριοτήτων ως μέσου για την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος: συνδέεται άρρηκτα με το κατώτατο επίπεδο των στόχων, εκείνων οι οποίοι απαιτούν μηχανικές απαντήσεις. Οι στόχοι που απαιτούν υψηλότερου επιπέδου διαδικασίες σκέψης αποφεύγονται επειδή δεν ταιριάζουν με μια θεωρία η οποία εξασκεί τους ανθρώπους να δρουν μηχανικά».

Όπως προαναφέραμε, στην περίπτωση του σχεδιασμού των ΠΣ δεν έχει προηγηθεί οποιαδήποτε ερευνητική διαδικασία ως προϋπόθεση της συγγραφής τους ανάλογη με εκείνες που προτάθηκαν από τον Franklin Bobbit το 1918 (ανάλυση των επαγγελματικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων) ή από τον Tyler το 1949 (ανάλυση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών, ανάλυση της σύγχρονης κοινωνικής και κοινοτικής ζωής και ανάλυση των επιστημονικών περιοχών που συνδέονται με τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα).⁹ Οι συγγραφείς των ΠΣ υιοθέτησαν από την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας τη θεμελίωσή τους σε διδακτικούς στόχους τους οποίους μετονόμασαν σε «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» αλλά αγνόησαν πλήρως τις ερευνητικές προϋποθέσεις της διαδικασίας επιλογής τους. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν αυτή η επιλογή οδήγησε

⁹ Βλ. Γρόλλιος 2011.

στη θεμελίωση των ΠΣ κυρίως (και σε ποιο βαθμό) σε στόχους που απαιτούν υψηλού ή χαμηλού επιπέδου διαδικασίες σκέψης.

Ο διδακτικοί στόχοι των ΠΣ των οκτώ μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε είναι σχεδόν στο σύνολό τους γνωστικοί. Εάν τους κατατάξουμε σε κατηγορίες με βάση την ταξινομία των Bloom και Krathwohl, τα αποτελέσματα μπορούν να δώσουν απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Διευκρινίζουμε ότι η επιλογή της συγκεκριμένης ταξινομίας (ειδικότερα των κατηγοριών του γνωστικού τομέα της) για να εξεταστούν οι στόχοι των ΠΣ δεν συνεπάγεται αναγκαστικά παραδοχή της ορθότητάς της, ούτε αποδοχή της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του προγράμματος στην οποία αυτή η ταξινομία θεμελιώθηκε ιστορικά. Επιλέξαμε να τη χρησιμοποιήσουμε αποκλειστικά και μόνο διότι εμπεριέχει ως καταστατική αρχή της τη διάκριση ανάμεσα σε στόχους ανώτερου επιπέδου και σε στόχους κατώτερου επιπέδου.¹⁰ Όπως επισημαίνουν οι Βρεττός και Καψάλης (2014, 228):

«Με τον όρο “ταξινομία στόχων” εννοούμε την συστηματική ταξινόμηση των στόχων μάθησης ανάλογα με το βαθμό της ποιότητας, της πολυπλοκότητας και της αφαίρεσής τους. Δεν πρόκειται ωστόσο απλώς για κατηγοριοποίηση στόχων, αλλά για ιεραρχική κατάταξή τους, δεδομένου ότι κάθε ανώτερη βαθμίδα του ταξινομικού συστήματος προϋποθέτει την αμέσως προηγούμενη και στηρίζεται σε αυτήν. Για το λόγο αυτόν θα ήταν επιτυχέστερος ο όρος “ιεραρχία”. Παρ’ όλα αυτά επικράτησε και καθιερώθηκε διεθνώς ο όρος “ταξινομία” από το πολύ γνωστό στη σχετική βιβλιογραφία βιβλίο του B. Bloom και των συνεργατών του Taxonomy of Educational Objectives (1956)».

Κατατάξαμε και μετρήσαμε, λοιπόν, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των ΠΣ του 2021, τα οποία αποτελούν μετονομασία των συμπεριφοριστικών στόχων της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του προγράμματος (και με τον όρο στόχοι θα τα αποκαλούμε εφεξής) στις έξι κατηγορίες του γνωστικού τομέα της ταξινομίας των Bloom και Krathwohl, εκ των οποίων οι τρεις θεωρούνται ανώτερες (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) και οι άλλες τρεις κατώτερες (Γνώση, Κατανόηση, Εφαρμογή). Τα αποτελέσματα της κατάταξης και της μέτρησης παρατίθενται αμέσως παρακάτω, για κάθε ένα από τα οκτώ ΠΣ του 2021 και για το σύνολό τους, αλλά και συγκρίνονται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της κατάταξης και της μέτρησης των διδακτικών στόχων των ΑΠΣ των ίδιων μαθημάτων του 2003.

¹⁰ Βλ. Bloom & Krathwohl 1986.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 37 και συνιστούν το 23,71% του συνόλου των 156 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 69 (44,23%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 35 (22,4%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 3 (1,92%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 6 (3,84%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 6 (3,84%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 90,34% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 9,6%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 23 και συνιστούσαν το 17,96% του συνόλου των 128 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 64 (50%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 16 (12,5%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 2 (1,56%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 0 (0%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 23 (17,96%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 80,46%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 19,52%. Επομένως, στο μάθημα της Γεωγραφίας, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 9,92% ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 48 και συνιστούν το 10,08% του συνόλου των 476 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 106 (22,26%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 233 (48,94%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 20 (4,2%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 53 (11,13%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 16 (3,36%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 81,28% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 18,69%.

Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 29 και συνιστούσαν το 11,46% του συνόλου των 253 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 90 (35,57%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 83 (32,8%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 14 (5,53%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 12 (4,74%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 25 (9,88%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 79,83% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 20,15%.

Επομένως, στο μάθημα της Γλώσσας, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 1,46% ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 104 και συνιστούν το 42,44% του συνόλου των 245 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 102 (41,63%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 21 (8,57%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 5 (2,04%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 1 (0,4%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 12 (4,89%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 92,64% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 7,33%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 55 και συνιστούσαν το 29,1% του συνόλου των 189 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 97 (51,31%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 10 (5,29%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 10 (5,29%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 2 (1,05%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 15 (7,93%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 85,71% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 14,27%. Επομένως, στο μάθημα των Θρησκευτικών, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 6,94% ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 157 και συνιστούν το 43,01% του συνόλου των 365 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 130 (35,61%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 2 (0,54%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 10 (2,73%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 1 (0,27%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 65 (17,8%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 79,16% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 20,8%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 122 και συνιστούσαν το 36,7% του συνόλου των 332 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 109 (32,83%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 18 (5,42%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 1 (0,3%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 4 (1,2%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 78 (23,49%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών

(Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 74,95% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 24,99%. Επομένως, στο μάθημα της Ιστορίας, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 4,19% ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 35 και συνιστούν το 23,64% του συνόλου των 148 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 40 (27,02%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 36 (24,32%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 10 (6,75%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 5 (3,37%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 22 (14,86%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 74,98% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 24,98%.

Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 8 και συνιστούσαν το 17,77% του συνόλου των 45 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 20 (44,44%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 6 (13,33%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 3 (6,66%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 0 (0%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 8 (17,77%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 75,54% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 24,43%. Επομένως, στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών αυξήθηκε κατά 0,55%, ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών μειώθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 24 και συνιστούν το 5,36% του συνόλου των 447 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 144 (32,21%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 248 (55,48%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 5 (1,11%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 24 (5,36%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 2 (0,44%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 93,05%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 6,91%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 42 και συνιστούσαν το 13,33% του συνόλου των 315

διδασκτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 49 (15,55%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 200 (63,49%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 7 (2,22%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 7 (2,22%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 10 (3,17%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 92,37%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 7,61%. Επομένως, στο μάθημα των Μαθηματικών, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδασκτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 0,7%, ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδασκτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, οι διδασκτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 103 και συνιστούν το 24,87% του συνόλου των 414 διδασκτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 143 (34,54%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 122 (29,46%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 7 (1,69%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 13 (3,14%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 26 (6,28%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 88,87% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 11,11%.

Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, οι διδασκτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 79 και συνιστούσαν το 31,47% του συνόλου των 251 διδασκτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 93 (37,05%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 36 (14,34%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 2 (0,79%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 0 (0%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 41 (16,33%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 82,86%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 16,33%. Επομένως, στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδασκτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 5,22%, ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδασκτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος των Φυσικών, οι διδασκτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 69 και συνιστούν το 25,46% του συνόλου των 271 διδασκτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 90 (33,21%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 84 (30,99%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 11 (4,05%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 13 (4,79%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 4 (1,47%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών

(Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 89,66% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 10,31%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 48 και συνιστούσαν το 23,64% του συνόλου των 203 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 89 (43,84%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 38 (18,71%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 8 (3,94%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 1 (0,49%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 19 (9,35%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 86,19%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 13,78%. Επομένως, στο μάθημα των Φυσικών (ο τίτλος του οποίου στα ΑΠΣ ήταν Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο), το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 3,47%, ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Με βάση τα προηγούμενα, στα 7 από τα 8 Προγράμματα των μαθημάτων που μελετήσαμε (Γεωγραφία, Γλώσσα, Θρησκευτικά, Ιστορία, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος και Φυσικά) το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε. Σε μόνο 1 από τα 8 Προγράμματα (του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής) συνέβη το αντίστροφο.

Αθροιστικά, σε σύνολο 2.522 στόχων των ΠΣ των 8 μαθημάτων, η κατηγορία «Γνώση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 24,82%, η κατηγορία «Κατανόηση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 33,83% και η κατηγορία «Εφαρμογή» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 27,58%. Δηλαδή, το άθροισμα των 3 κατώτερων κατηγοριών του γνωστικού τομέα είναι 86,23%. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των στόχων των 8 ΠΣ των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε είναι χαμηλού επιπέδου. Όσον αφορά τους στόχους υψηλού επιπέδου, η κατηγορία «Ανάλυση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 3,06%, η κατηγορία «Σύνθεση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 4,03% και η κατηγορία «Αξιολόγηση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 6,58%. Δηλαδή, το άθροισμα των 3 ανώτερων κατηγοριών του γνωστικού τομέα είναι 13,67%. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι μόνο μια μικρή μειονότητα των στόχων των 8 μαθημάτων των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε είναι υψηλού επιπέδου.

Στα περίπου ίδια αποτελέσματα για τα ΠΣ καταλήγουμε εάν υπολογίσουμε το ποσοστό των στόχων που εντάσσονται σε κάθε κατηγορία χωρίς να χρησιμοποιήσουμε τον μέσο ποσοστιαίο όρο. Οι 577 στόχοι της κατηγορίας «Γνώση» αντιστοιχούν στο 22,87% των 2.522 συνολικά στόχων των 8 μαθημάτων που μελετήσαμε, οι 824 στόχοι

της κατηγορίας «Κατανόηση» στο 32,67%, οι 781 στόχοι της κατηγορίας «Εφαρμογή» στο 30,96%, οι 71 στόχοι της κατηγορίας «Ανάλυση» στο 2,81%, οι 116 στόχοι της κατηγορίας «Σύνθεση» στο 4,59% και οι 153 στόχοι της κατηγορίας «Αξιολόγηση» στο 6,06%. Έτσι, το άθροισμα των 3 κατώτερων κατηγοριών είναι 86,5% και των 3 ανώτερων κατηγοριών 13,46%.

Όσον αφορά τα ΑΠΣ, σε σύνολο 1716 στόχων των ΑΠΣ των οκτώ μαθημάτων, η κατηγορία «Γνώση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 22,67%, η κατηγορία «Κατανόηση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 38,82% και η κατηγορία «Εφαρμογή» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 20,73%. Δηλαδή, το άθροισμα των 3 κατώτερων κατηγοριών του γνωστικού τομέα ήταν 82,22%. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των στόχων των οκτώ ΑΠΣ των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε ήταν χαμηλού επιπέδου. Όσον αφορά τους στόχους υψηλού επιπέδου, η κατηγορία «Ανάλυση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 3,28%, η κατηγορία «Σύνθεση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 1,21% και η κατηγορία «Αξιολόγηση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 13,23%. Δηλαδή, το άθροισμα των 3 ανώτερων κατηγοριών του γνωστικού τομέα ήταν 17,72%. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι μόνο μια μικρή μειονότητα των στόχων των οκτώ μαθημάτων των ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε ήταν υψηλού επιπέδου.

Στα περίπου ίδια αποτελέσματα για τα ΑΠΣ καταλήγουμε εάν υπολογίσουμε το ποσοστό των στόχων που εντάσσονταν σε κάθε κατηγορία χωρίς να χρησιμοποιήσουμε τον μέσο ποσοστιαίο όρο. Οι 406 στόχοι της κατηγορίας «Γνώση» αντιστοιχούσαν στο 23,65% των 1.716 συνολικά στόχων των 8 μαθημάτων που μελετήσαμε, οι 611 στόχοι της κατηγορίας «Κατανόηση» στο 35,6%, οι 407 στόχοι της κατηγορίας «Εφαρμογή» στο 23,71%, οι 47 στόχοι της κατηγορίας «Ανάλυση» στο 2,73%, οι 26 στόχοι της κατηγορίας «Σύνθεση» στο 1,51% και οι 219 στόχοι της κατηγορίας «Αξιολόγηση» στο 12,76%. Έτσι, το άθροισμα των 3 κατώτερων κατηγοριών ήταν 82,96% και των 3 ανώτερων κατηγοριών ήταν 17%.

Επομένως, με βάση τους στόχους στους οποίους θεμελιώνεται ο σχεδιασμός των ΠΣ, οι μαθητές/ήτριες του Δημοτικού Σχολείου κυρίως προβλέπεται να απομνημονεύουν, να κατανοούν και να εφαρμόζουν και σπανίως να αναλύουν, να συνθέτουν και να αξιολογούν. Με άλλα λόγια, τα ΠΣ δεν θεμελιώνονται κυρίως σε στόχους που απαιτούν υψηλού επιπέδου διαδικασίες σκέψης. Θεμελιώνονται σε στόχους οι οποίοι σε πολύ μεγάλο βαθμό αντιστοιχούν σε κατώτερου επιπέδου διαδικασίες σκέψης, δηλαδή εξασκούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να δρουν κυρίως μηχανικά, όπως προβλέπει, σύμφωνα με τους Tanner & Tanner, η αρχική εκδοχή της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του προγράμματος που διατύπωσε περισσότερο από έναν αιώνα πριν ο Bobbit.

Από αυτή την άποψη, δηλαδή από την άποψη του επιπέδου των στόχων των ΠΣ, το ΙΕΠ, το οποίο έχει τη συνολική ευθύνη για τη συγγραφή τους, ενώ διακηρύσσει ότι τα προγράμματα πρέπει να «αντανακλούν όλες τις αλλαγές στα πεδία των επιστημών που ασχολούνται ή φωτίζουν την εκπαίδευση»,¹¹ δεν κάνει τίποτε άλλο από μια συντηρητικού-τεχνοκρατικού τύπου στροφή στο παρελθόν. Τα ΠΣ όχι μόνο έχουν σχεδιαστεί με βάση μπιχεβιοριστικούς στόχους της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, αλλά και αυτοί οι στόχοι είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό (κατά 86%) χαμηλού επιπέδου.

Μάλιστα, η σύγκριση των διδακτικών στόχων των ΠΣ του 2021 με τα ΑΠΣ του 2003 δείχνει ότι το ποσοστό των στόχων χαμηλού επιπέδου έχει αυξηθεί περίπου κατά 4 ποσοστιαίες μονάδες (από 82% σε 86%), ενώ αντιστρόφως το ποσοστό των στόχων υψηλού επιπέδου έχει μειωθεί περίπου κατά 4 ποσοστιαίες μονάδες (από 17% σε 13%). Δηλαδή, αντί στα ΠΣ να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της συντριπτικής (και συγχρόνως καταθλιπτικής) κυριαρχίας των χαμηλού επιπέδου στόχων, πρόβλημα το οποίο προφανώς επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα των προγραμμάτων και συνεπώς της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, το πρόβλημα αυτό διογκώνεται. Η ευθύνη βαραίνει πρωταρχικά τη διορισμένη από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας διοίκηση του ΙΕΠ. Βαρύνει, όμως, και τον πρόεδρο και το Διοικητικό Συμβούλιο της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ) που, εκτός από το ότι δεν αξιολόγησαν την εφαρμογή των ΑΠΣ επί μια δεκαετία από την ίδρυση της Αρχής, δεν έχουν ασχοληθεί συστηματικά ούτε με τα ΠΣ, παρά το ότι έχει παρέλθει περισσότερο από ένας χρόνος από τη δημοσιοποίησή τους.

Οι τρόποι διδασκαλίας

Στα ΠΣ του 2021 περιέχεται μια πληθώρα εννοιών που αφορούν το ζήτημα της «διδασκτικής πλαισίωσης», όρου ο οποίος αντιστοιχεί σε εκείνον της διδασκτικής μεθοδολογίας που συναντούσαμε στα ΑΠΣ του 2003.¹² Πρόκειται για έννοιες οι οποίες κατά κανόνα δεν ορίζονται με σαφήνεια, ούτε παρατίθεται κάποια σχετική με αυτές βιβλιογραφία, όπως συνέβαινε και στα ΑΠΣ. Συνεπώς οι έννοιες που αφορούν το ζήτημα της διδασκτικής πλαισίωσης ταλαιπωρούνται, χρησιμεύουν ως κλισέ τα οποία

¹¹ Βλπ <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida> [ανακτήθηκε στις 2/8/2022].

¹² Η διδασκτική πλαισίωση αποτελεί χωριστό κεφάλαιο σε κάθε ΠΣ, όπως η διδασκτική μεθοδολογία αποτελούσε ξεχωριστό κεφάλαιο σε κάθε ΑΠΣ.

λειτουργούν παραπλανητικά, όπως δείξαμε στην πρώτη από τις προηγούμενες εργασίες μας για τα ΠΣ με το παράδειγμα του μαθητοκεντρισμού (Γρόλλιος 2022α) και είναι αδύνατον να ελεγχθούν οι διαφορετικές νοηματοδοτήσεις τους.

Όμως, πολύ συνοπτικά, και χωρίς να ασχοληθούμε συστηματικά με την ποικιλία των διαφορετικών νοηματοδοτήσεων των συγκεκριμένων εννοιών, θα παρατηρήσουμε τα ακόλουθα σχετικά με τις σημαντικότερες εξ αυτών, υπογραμμίζοντας ότι συχνά εμφανίζονται με διαφορετικούς τρόπους (είτε ως ουσιαστικά είτε ως επίθετα, π.χ. διερεύνηση ή διερευνητική μάθηση, αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών ή βιωματική διδασκαλία) ή υπάγονται σε ευρύτερες, όπως η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την οποία ασχοληθήκαμε ξεχωριστά στη δεύτερη από τις προηγούμενες εργασίες μας για τα ΠΣ (Γρόλλιος 2022β).

Η μάθηση μέσω ανακάλυψης χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας και της Ιστορίας. Η μάθηση μέσω διερεύνησης χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών. Η αξιοποίηση των βιωμάτων ή/και των εμπειριών των μαθητών/ητριών χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/ητριών χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Μαθηματικών και των Φυσικών. Η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Μαθηματικών και των Φυσικών. Η επίλυση προβλήματος χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών.

Ανάλογη ήταν η χρησιμοποίηση των ίδιων εννοιών στα ΑΠΣ. Η μάθηση μέσω ανακάλυψης εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Μελέτης Περιβάλλοντος και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο. Η μάθηση μέσω διερεύνησης εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Η αξιοποίηση των βιωμάτων ή των εμπειριών των μαθητών/ητριών εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Μελέτης Περιβάλλοντος και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο. Η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/ητριών εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Ιστορίας και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο. Η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή εμφανιζόταν στα ΠΣ των μαθημάτων της Γλώσσας και του Ερευνώ

το Φυσικό Κόσμο. Η επίλυση προβλήματος εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο.

Οι έννοιες που προαναφέραμε μπορούν να συγκεφαλαιωθούν στις λεγόμενες ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας,¹³ οι οποίες ιστορικά προέρχονται από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ του τέλους του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Αυτή η συγκεφαλαίωση συμπληρώνεται από άλλες συνδεδεμένες με το ίδιο κίνημα έννοιες που χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά στα ΠΣ και στα ΑΠΣ, όπως η μάθηση τρόπων μάθησης (ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας), η μάθηση μέσω πράξης (ΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος) και η μέθοδος project (ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο). Με άλλα λόγια, τα ΠΣ του 2021 φαίνεται να συνεχίζουν την παράδοση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 ως προς τη χρησιμοποίηση εννοιών οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Όπως είχαμε γράψει όταν αυτά δημοσιεύτηκαν (Γρόλλιος 2003, 36):

«Η διαθεματική προσέγγιση, έχοντας συνδεθεί ιστορικά με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, αναγορεύεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το υπουργείο Παιδείας σε κρίσιμο στοιχείο για την οικοδόμηση ενός μαθητοκεντρικού, βιωματικού και δημιουργικού σχολείου, χώρου μάθησης, χαράς και ζωής με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκόμενους) συμμετόχους, δηλαδή ενός σχολείου που παραπέμπει σε βασικές ιδέες του ίδιου κινήματος. Πρόκειται για μια επαγγελία χωρίς αντίκρισμα. Όχι μόνο γιατί το νέο πρόγραμμα θεμελιώνεται στη διδασκαλία χωριστών μαθημάτων, και η μεγάλη πλειοψηφία των προβαλλόμενων ως τρόπων που υλοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση είναι τρόποι διεπιστημονικής συσχέτισης της γνώσης, αλλά και γιατί το ΔΕΠΠΣ δεν εντάσσεται σε ένα σχέδιο συνολικού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών δομών και λειτουργιών, οι οποίες κάνουν αδύνατη την πραγματοποίηση της επαγγελίας, αφού εμπεδώνουν συστηματικά τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό στο σχολείο».

Στο ίδιο κείμενο, που δημοσιεύτηκε όταν τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προβάλλονταν επίμονα από το τότε κεντρικό όργανο σχεδιασμού της κρατικής διδακτικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) ως διαθεματικά, είχαμε αναλύσει γιατί δεν ήταν διαθεματικά, δηλαδή αναλυτικά προγράμματα τα οποία θεμελιώνονται στη μελέτη θεμάτων. Στην

¹³ Σχετικούς όρους με τις έννοιες της ενεργητικής και συμμετοχικής διδασκαλίας συναντάμε στα ΠΣ των μαθημάτων των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Μελέτης Περιβάλλοντος, καθώς και στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο.

πραγματικότητα, όπως τονίζαμε, τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ήταν διεπιστημονικά, δηλαδή αναλυτικά προγράμματα ξεχωριστών μαθημάτων που αντιστοιχούν σε σαφώς διακριτές επιστήμες. Ο χαρακτηρισμός τους ως διαθεματικών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στόχευε στην εκτροπή της συζήτησης από το πρωτεύον πρόβλημα, δηλαδή τους στόχους και το περιεχόμενο των τότε νέων αναλυτικών προγραμμάτων, και στον προσανατολισμό της στο (σημαντικό αλλά δευτερεύον) ζήτημα της οργάνωσης του περιεχομένου τους.

Το 2021, το νέο κεντρικό όργανο σχεδιασμού της κρατικής διδακτικής, δηλαδή το ΙΕΠ, επί της ουσίας εγκαταλείπει τη λεγόμενη διαθεματικότητα. Όχι μόνο επειδή δεν ονομάζει τα ΠΣ διαθεματικά, αλλά κυρίως επειδή αυτά δεν περιέχουν τους τρόπους με τους οποίους επιδιωκόταν η διεπιστημονική οργάνωση του περιεχομένου στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Το κάθε ΠΣ δεν συνδέεται με κάποιο διαθεματικό πρόγραμμα του ίδιου μαθήματος, όπως γινόταν στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ούτε αναδεικνύει συγκεκριμένες έννοιες και δραστηριότητες που μπορούν να συνδέσουν το περιεχόμενο των χωριστών μαθημάτων κατά τη διδασκαλία τους. Με άλλα λόγια, η κρατική διδακτική εγκαταλείπει τη διεπιστημονικότητα μέσω της εγκατάλειψης της λεγόμενης διαθεματικότητας.

Άλλωστε, ο όρος διαθεματικότητα περιθωριοποιείται στα ΠΣ, αφού μόνο τρία από τα οκτώ που μελετήσαμε τον χρησιμοποιούν. Πρόκειται για το ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας το οποίο συνδέει την εποικοδομητική διδασκαλία με τη διαθεματική προσέγγιση (σ. 74358), για το ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας που προτείνει την αξιοποίηση της διαθεματικότητας για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος (σ. 13862) και για το ΠΣ των Φυσικών όπου η θεωρία προτείνεται να εφαρμόζεται «διεπιστημονικά/ διαθεματικά» (σ. 75883).

Επίσης, το γεγονός ότι τα ΠΣ συνεχίζουν την παράδοση των ΑΠΣ του 2003 ως προς τη χρησιμοποίηση εννοιών οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης αλλά εγκαταλείπουν τη λεγόμενη διαθεματικότητα και μέσω αυτής τη διεπιστημονικότητα έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική «παράπλευρη απώλεια». Αυτή αφορά την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, δηλαδή μια μορφή διδασκαλίας που επίσης συνδέεται με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στην πλειονότητα των ΠΣ του 2021 υποδεικνύεται άμεσα ή έμμεσα η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας. Στο ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας σκοπός των προτεινόμενων δραστηριοτήτων είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και η εποικοδομητική διδασκαλία συνδέεται με την εφαρμογή των αρχών της συνεργατικής μάθησης (σ. 74358). Στο ΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας σημειώνεται ότι η γλωσσική διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει κάθε

μαθητή/ήτρια υιοθετώντας μεθόδους και αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την οποία λαμβάνεται μέριμνα στο πρόγραμμα σπουδών (σ. 75074). Στο ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας προτείνεται η «κατά περίπτωση ομαδοσυνεργατική διάταξη της τάξης» (σ. 13862). Στο ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών/ητριών σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, καθώς και να προωθούν τη συνεργατικότητα (σ. 78954). Στο ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι διδακτικές προσεγγίσεις εδράζονται, μεταξύ άλλων, σε συνεργατικές μεθόδους και τεχνικές (σ. 76090). Στο ΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος τα περιβάλλοντα μάθησης εστιάζουν στην εμπλοκή των μαθητών στην ατομική και ομαδική έρευνα και «προτείνεται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση» (σ. 76053). Στο ΠΣ του μαθήματος των Φυσικών από τα προτεινόμενα μεθοδολογικά βήματα θεωρείται ότι είναι δυνατό να προκύπτει η ομαδικότητα και η συνεργατικότητα (σ. 75883). Δηλαδή, στα επτά από τα οκτώ ΠΣ που μελετήσαμε υποδεικνύεται άμεσα ή έμμεσα η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας.

Στα ΑΠΣ του 2003 οι υποδείξεις για αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας εκτείνονταν στο ίδιο εύρος μαθημάτων. Συγκεκριμένα, στο ΑΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας αναφερόταν ότι η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται, μεταξύ άλλων, στην «[Α]ποφυγή του δασκαλοκεντρικού προτύπου και εφαρμογή της ευρείας συνεργασίας κατά ομάδες» (σ. 4211). Στο ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών υποστηριζόταν ότι «ενδείκνυται η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η αντίστοιχη οργάνωση της τάξης» (σ. 3913). Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας, η ομαδική εργασία με τη μορφή ερευνητικού σχεδίου περιλαμβανόταν «στις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας» (σ. 3941). Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής προτεραιότητα έπρεπε να δίνεται στη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων στη σχολική τάξη (σ. 3974). Στο ΑΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών κάθε δραστηριότητα έπρεπε, μεταξύ άλλων, «[N]α ενθαρρύνει την συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία» (σ. 4036). Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος στα είδη δραστηριοτήτων που προτείνονταν, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβανόταν η εργασία σε ομάδες (σ. 4067). Στο ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι όφειλαν, μεταξύ άλλων, να προωθούν, να ενισχύουν και να ενθαρρύνουν τη συνεργατική μάθηση (σ. 4244). Δηλαδή, στα επτά από τα οκτώ ΑΠΣ που μελετήσαμε υποδεικνυόταν άμεσα ή έμμεσα η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας.

Επιπλέον, όμως, της ευρύτητας των προηγούμενων αναφορών που κάλυπταν τα επτά από τα οκτώ ΑΠΣ των μαθημάτων που μελετήσαμε, σημαντικό για τη βαρύτητα

των υποδείξεων περί αξιοποίησης της ομαδικής μορφής διδασκαλίας ήταν το Γενικό Μέρος των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003. Εκεί υποστηριζόταν η αναγκαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επειδή αναφερόταν, μεταξύ άλλων, ότι η δεξιότητα της συνεργασίας σε ομαδικές εργασίες έπρεπε να προωθείται συνολικά στη διδακτική πράξη (σ. 3739) και ότι οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας συγκαταλέγονται στις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (σ. 3742-3743). Όμως, στα ΠΣ του 2021 δεν υπάρχει Γενικό Μέρος και συνεπώς δεν υπάρχει και γενική κατευθυντήρια υπόδειξη περί αξιοποίησης της ομαδικής μορφής διδασκαλίας.

Η παράπλευρη απώλεια που αφορά την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας συνίσταται, επιπλέον, στη μείωση των δυνατοτήτων για εφαρμογή ομαδικών μορφών εργασίας οι οποίες περιέχονταν στα ΑΠΣ. Στα ΠΣ των οκτώ μαθημάτων τα οποία μελετήσαμε δεν περιλαμβάνονται «διαθεματικά σχέδια εργασίας», όπως στα ΑΠΣ του 2003, δηλαδή σχέδια εργασίας που προβλεπόταν να πραγματοποιούνται (ως επί το πλείστον) με ομαδική εργασία και μπορούσαν «να συμπληρώνουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο ΑΠΣ “ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες” για τις οποίες διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου».¹⁴

Τα ΑΠΣ περιείχαν μια σειρά διαθεματικών σχεδίων εργασίας που προτεινόταν να υλοποιηθούν στις σχολικές τάξεις. Συγκεκριμένα, το ΑΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας περιείχε 8 σχέδια εργασίας, το ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας 5, το ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών 4, το ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας 8, το ΑΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 4, το ΑΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών 15, το ΑΠΣ του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος 16 και το ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο 5, δηλαδή συνολικά 65 σχέδια εργασίας.¹⁵

Ανεξάρτητα από διαφωνίες ή επιφυλάξεις για τα αντικείμενα αυτών των σχεδίων εργασίας που εντελώς ενδεικτικά επισημαίνουμε ότι αναφέρονταν σε ζητήματα επαγγελματιών, ενέργειας, τέχνης, μουσικής, θρησκείας, οικογένειας, ευρωπαϊκής ενοποίησης, ειδών υπό εξαφάνιση, διατροφής, υγείας, κατοικίας, λογοτεχνίας, μέσων μεταφοράς και θεάτρου, εκείνο που εδώ μας ενδιαφέρει είναι ότι η μη συμπερίληψη

¹⁴ Η διατύπωση αυτή επαναλαμβάνονταν στερεότυπα στα ΑΠΣ των οκτώ μαθημάτων που μελετούμε. Ενδεικτικά, για το ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας βλ. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΦΕΚ 303/13-3-2003, σ. 3771).

¹⁵ Βλ. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ/ΦΕΚ 303/13-3-2003, σ. 4206-4207 και 4211 (ΑΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας), σ. 3771-3772 (ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας), σ. 3892 (ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών), σ. 3922, 3928, 3933 και 3940 (ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας), σ. 3970 και 3973 (ΑΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής), σ. 3990, 3993, 3996, 4000, 4004-4005 και 4008 (ΑΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών), σ. 4050, 4055, 4060 και 4064-4065 (ΑΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος) και 4243-4244 (ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο).

ανάλογων σχεδίων εργασίας στα ΠΣ συνεπάγεται τη μείωση των δυνατοτήτων για εφαρμογή ομαδικών συνεργατικών μορφών εργασίας. Αυτή η μείωση οδηγεί στην πτώση της ποιότητας της διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, αφού, όπως αναφέρει η Δούβλη (2009, 57):

«Ο μεγάλος αριθμός και η ποικιλία των ερευνών που αφορούν τη συνεργατική μάθηση επέτρεψαν στους σύγχρονους ερευνητές να πραγματοποιήσουν έρευνες μετα-ανάλυσης με κυριότερες εκείνες των Johnson και Johnson (1981, 1989a, 1992a, 2000) και του Slavin (1983, 1991a, 1995a). Οι έρευνες των Johnson και Johnson, σε ό,τι αφορά τη σχολική επίδοση, καταλήγουν ότι α) όλες οι μορφές συνεργατικής μάθησης επέφεραν υψηλότερη ατομική και ομαδική επίδοση σε σχέση με τις άλλες δύο μορφές οργάνωσης της τάξης (ανταγωνιστική, ατομική), β) οι συνεργατικές προσπάθειες επέφεραν υψηλότερου επιπέδου γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, γ) η συνεργατική μάθηση επέφερε υψηλότερη επίδοση σε όλα τα είδη έργου εκτός από τα απλά έργα ρουτίνας και αποκωδικοποίησης».

Συμπέρασμα

Παρά την υιοθέτηση μιας τεχνοκρατικής οπτικής για τον σχεδιασμό των νέων Προγραμμάτων (αυτήν της κοινωνικής αποτελεσματικότητας) η οποία διακηρύσσει την ανάγκη της ποιοτικής εκπαίδευσης, τα ΠΣ κάθε άλλο παρά μπορούν να διεκδικήσουν δάφνες ποιότητας. Επιδεινώνουν την ήδη εμπεδωμένη κατάσταση της συντριπτικής κυριαρχίας των διδακτικών στόχων κατώτερης ποιότητας στο Δημοτικό Σχολείο που απέχει πολύ από την ισόρροπη κατανομή των διδακτικών στόχων ανά κατηγορία της ταξινομίας των Bloom και Krathwohl και, βέβαια, απέχει ακόμα περισσότερο από την αύξηση των διδακτικών στόχων ανώτερης ποιότητας, την οποία από την αρχή της εργασίας μας ορίσαμε ως κριτήριο βελτίωσης της ποιότητας ενός προγράμματος που θεμελιώνεται σε διδακτικούς στόχους.

Μια τέτοια υπεροχή των διδακτικών στόχων ανώτερης ποιότητας θα αντιστοιχούσε στις μεγαλόστομες ρητορικές εξάρσεις της πολιτικής εξουσίας που κάνουν λόγο για την έλευση της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας εάν αυτές, στην πραγματικότητα, δεν ήταν απατηλές, έχοντας ως βασικό τους στόχο την προβολή της εικόνας μιας νέας κοινωνίας η οποία υποτίθεται ότι είναι απαλλαγμένη από τις ταξικές

και άλλες ανισότητες, καθώς και από τις κοινωνικοπολιτικές αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις που αυτές γεννούν.¹⁶

Όπως έχει επισημάνει ο Καλημερίδης (2006), η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας εντάσσεται στην τεχνοκρατική-θετικιστική παράδοση των κοινωνικών επιστημών και αναπαράγει μια γραμμική, απλοϊκή και ιστορικά ανακριβή εξελικτική οπτική για την ιστορική εξέλιξη. Παρά το ότι η σύγχρονη σημασία των πληροφορικών τεχνολογιών, της γνώσης και της πληροφόρησης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, η άποψη ότι συνεπάγονται τη μετάβαση σε μια νέα κοινωνική δομή και λειτουργία νομιμοποιείται μόνο στη βάση του τεχνολογικού ντετερμινισμού, αφού η λεγόμενη «νέα οικονομία» απασχολεί έναν μικρό αριθμό εργαζομένων. Επομένως, δεν έχουμε να κάνουμε με κάποια ιστορική ασυνέχεια αλλά με επέκταση των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων. Τελικά, η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας λειτουργεί κυρίως ιδεολογικά, προβάλλοντας την ιδέα του αναπόφευκτου χαρακτήρα των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών. Στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης, οι ιδέες της προόδου και της ευημερίας όλων δίνουν τη θέση τους στον τεχνοκρατισμό της αποτελεσματικότητας και στην επικοινωνιακή διαχείριση των κοινωνικών προβλημάτων από τα πολιτικά κόμματα και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Στο ίδιο συμπέρασμα, δηλαδή στην περαιτέρω υποβάθμιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και όχι στην άνοδό της (η οποία στην εργασία μας νοηματοδοτείται ως αύξηση ενεργητικών και συμμετοχικών τρόπων διδασκαλίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες) συνηγορούν οι μεταβολές που αφορούν τους τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι προβλέπονται από τα ΠΣ. Η εγκατάλειψη της λεγόμενης διαθεματικής (στην πραγματικότητα διεπιστημονικής) προσέγγισης και η περιθωριοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που περιείχαν (σε κάποιο βαθμό) τα ΑΠΣ συνεπάγονται την ενίσχυση της προώθησης συντηρητικών τρόπων διδασκαλίας. Τα ΠΣ δεν θεμελιώνονται απλώς στη συντηρητική-τεχνοκρατική οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό τους. Εμπεδώνουν τη συντηρητική και καταθλιπτική κυριαρχία των χαμηλού επιπέδου στόχων και προωθούν συντηρητικούς τρόπους διδασκαλίας. Επομένως, το πρόβλημα της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο δεν πρόκειται να αντιμετωπιστεί με την εφαρμογή των ΠΣ, αλλά να διογκωθεί.

¹⁶ Για αυτές τις ρητορικές εξάρσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, βλ. Γρόλλιος 1999.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

Γρόλλιος, Γ. (1999), *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ. (2022α), «Η οπτική του σχεδιασμού των νέων Προγραμμάτων Σπουδών», *Σελιδοδείκτης για την Εκπαίδευση και την Κοινωνία* 16: 10-15.

Γρόλλιος, Γ. (2022β), «Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 39(73): 11-24.

Δούβλη, Γ. (2009), *Η σημασία της συνεργατικής μάθησης στη μαθηματική εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καλημερίδης, Γ. (2006), «Κοινωνία της γνώσης» και εκπαιδευτική πολιτική. *Η περίπτωση της Αγγλίας των Νέων Εργατικών*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Meirieu, P. (2021), *Παιδαγωγική: Από τους κοινούς τόπους στις έννοιες-κλειδιά. Για να τελειώνουμε (προσωρινά) με κάποιες παρεξηγήσεις* (μτφρ. Χ. Παπαδόπουλος). Αθήνα: Εύμαρος.

Bloom, B., Krathwohl, D. (1986), *Ταξινομία Διδαχτικών Στόχων. Τόμος Α - Γνωστικός Τομέας* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Tanner, D., Tanner, L. (1990), *History of the school curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company.

Σχολικός ηγέτης: Ιδεολογικοί μύθοι και ρεαλιστική υλικότητα

Αλεξάνδρα Μητσιαλή

PhD Παιδαγωγικής

alexmitsiali@gmail.com

Η λογική της αποτελεσματικότητας: μια παλιά ιστορία

Η λογική της αποτελεσματικότητας εισήχθη επίσημα στη Νεωτερικότητα καταρχάς στο χώρο της εργασίας από τους Taylor και Ford, οι οποίοι, εκκινώντας από τη λογική της μεγιστοποίησης της απόδοσης και της παραγωγικότητας μιας επιχείρησης, προχώρησαν σε ριζικούς μετασχηματισμούς στους χώρους δουλειάς, περιορίζοντας τις χρονοβόρες και κερδοβόρες κινήσεις των εργαζομένων με τη δημιουργία κυλιόμενων αλυσίδων οι οποίες, περνώντας μπροστά από τους εργαζομένους, απαιτούσαν από αυτούς μόνο συγκεκριμένες μηχανιστικές και αυτοματοποιημένες κινήσεις για την παραγωγή ενός έργου (Γρόλλιος 2011). Η λογική της αποτελεσματικότητας στο χώρο της παραγωγής ακολουθήθηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα από την ανάπτυξη της θεωρίας της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι έπρεπε να προσαρμόζονται στα κοινωνικά δεδομένα και στις θέσεις που προδιέγραφαν για αυτούς η κοινωνική καταγωγή τους και η άμεσα συνδεδεμένη με αυτήν μόρφωση, για να εξυπηρετούνται με τον καλύτερο τρόπο οι κοινωνικές ανάγκες, όπως τις όριζαν οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και να εξασφαλίζεται η κοινωνική αναπαραγωγή (Μπονίδης 2012). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη το σχολείο (κοινωνιολόγος E. Ross) έπρεπε να επιτελεί το ρόλο του ως μέσου κοινωνικού ελέγχου, δηλαδή ως μέσου για την εμπέδωση της συνήθειας της υπακοής στο νόμο και την καταπολέμηση των αντικοινωνικών τάσεων (Γρόλλιος 2011).

Η λογική της εργασιακής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας συνεπικουρούμενη από την ανάπτυξη του κλασικού μπεχαβιορισμού, όπως συντελείται στα τέλη του 19^{ου} και στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα, κυρίως από τον Thorndike (1874-1949), επιδρά αποφασιστικά και στο χώρο της εκπαίδευσης και διατυπώνεται ολοκληρωμένα στις ΗΠΑ από τον Bobbit στο τέλος της προοδευτικής εποχής (Γρόλλιος 2011). Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται σταδιακά η αντίληψη ότι το σχολείο είναι ένας θεσμός

μέσα στον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες έπρεπε να μάθουν να εργάζονται για να επιτύχουν προκαθορισμένα αποτελέσματα που θα τους εξασφάλιζαν εφόδια για την ενήλικη ζωή τους, σε αντιστοιχία με την κοινωνική τους προέλευση. Την ίδια περίοδο εμφανίζονται τα αναλυτικά προγράμματα σκοπών και στόχων, τα οποία θεμελιώνονται ακριβώς στην προτεραιότητα της απόκτησης συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις κυρίαρχες κοινωνικές προτεραιότητες, προγράμματα των οποίων η αποτελεσματικότητα θα ήταν δυνατόν να μετρηθεί με καθορισμένους τρόπους (Γρόλλιος 2011, Μπονίδης 2012). Μέσα σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο μορφοποιήθηκαν επίσης το απόλυτα προσδιορισμένο εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο και ψηφιακό, και η αντικειμενικού τύπου αξιολόγηση (Μπονίδης 2012).

Η αποτελεσματικότητα είναι επομένως η αντίληψη που διαπερνά και συνέχει τους κυρίαρχους νεωτερικούς και μετανεωτερικούς λόγους για την κοινωνία και την εκπαίδευση και απορρέει από τη βασική λογική του κεφαλαιοκρατικού συστήματος. Μέσα από την αντίληψη αυτή, η οποία εμποτίζει το φανερό αλλά και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται σε οικονομικές και πολιτισμικές αξίες που μαθαίνουν ότι είναι σημαντικές και χρήσιμες για όλους, ενώ στην πραγματικότητα εξυπηρετούν την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και την αποδοχή της υφιστάμενης ιεραρχίας ως φυσικής και νόμιμης, με τα προνόμια που συνοδεύουν όσους βρίσκονται στην κορυφή της και τους διαβαθμισμένους περιορισμούς και τις στέρησεις όσων στέκονται στα χαμηλότερα σκαλοπάτια (Apple 1986). Η αποτελεσματικότητα, όπως προβάλλεται από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές, μαζί με τις αδερφές έννοιες της λογοδοσίας και του ανταγωνισμού είναι όροι που πραγματεύεται ο κυρίαρχος θεωρητικός εκπαιδευτικός λόγος για να τεκμηριώσει και να ισχυροποιήσει την «κουλτούρα ελέγχου» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple [1998]2010, 2008), κουλτούρα μέσω της οποίας θα εξυπηρετήσει καλύτερα τους στόχους αυτούς.

Η «κουλτούρα ελέγχου» δεν μπορεί, όμως, παρά να συναρτάται με τα πρόσωπα που κατέχουν θέσεις ευθύνης σε έναν επιχειρηματικό, διοικητικό, κοινωφελή ή άλλον οργανισμό και ιδιαίτερα με εκείνο το πρόσωπο που στέκεται στην κορυφή της ιεραρχικής δομής του εκάστοτε οργανισμού, στην καταλληλότητα του οποίου θεωρείται ότι στηρίζεται και από την οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται η επιβολή ή η εμπέδωση αυτής της κουλτούρας. Εμφανίζεται ως ένα πρόσωπο που προΐσταται οργανώνοντας και κατευθύνοντας τη δράση του ανθρώπινου δυναμικού που έχει υπό την ευθύνη και τον έλεγχό του, ως το πρόσωπο που προσδιορίζει και

συγκεκριμενοποιεί τους στόχους του οργανισμού και διαχειρίζεται τους οικονομικούς και τεχνικούς πόρους του (Πετρίδου 2011 στο Τσούνη 2016).

Όπως η θεωρία της αποτελεσματικότητας έτσι και ο ρόλος του ηγετικού αυτού προσώπου εκκινεί και εμπνέεται από το χώρο των επιχειρήσεων και επομένως στρέφεται αναπόφευκτα γύρω από τους όρους του management και του manager, που αποδίδουν ο πρώτος την αρμοδιότητα της διαχείρισης από ηγετική θέση μιας επιχείρησης και ο δεύτερος το πρόσωπο που αναλαμβάνει αρμοδίως αυτή τη διαχείριση. Όσο και αν οι θεωρητικοί υποστηρικτές της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αποφεύγουν να ταυτίσουν τους όρους «manager» και «σχολικός ηγέτης» και προσπαθούν να τους αντιμετωπίσουν ως συμπληρωματικούς (Domenici & Moreti 2011 στο Μπάλιας & Μπέτσας 2016), γίνεται φανερό ότι μελετώνται από κοινού και από το συγκερασμό τους προκύπτει το πρότυπο του προσώπου αναφοράς στη διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού, δηλαδή ο επονομαζόμενος «σχολικός ηγέτης» που, ως όρος, έχει υπερκεράσει τον παραδοσιακό του «διευθυντή».

Παίζοντας με την έννοια της σχολικής ηγεσίας

Αποτελεσματικότητα στον σχολικό χώρο: ο ορισμός μιας ασάφειας

Παρ' όλα αυτά η αποτελεσματικότητα στον σχολικό χώρο φαίνεται να μην μπορεί να προσδιοριστεί με τη σαφήνεια με την οποία ορίζεται συνήθως σε χώρους που διαχειρίζονται ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα (Τσούνη 2016, Κατσαρός 2008). Καθώς ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι εξαιρετικά σύνθετος, η αποτελεσματικότητα σε αυτόν, ακόμα και σύμφωνα με την αντίληψη των πιο ακραιφνών υποστηρικτών της ποσοτικοποίησης, εμφανίζεται ως ένας δείκτης που διαμορφώνεται πολυπαραγοντικά και του οποίου η λειτουργικότητα εξαρτάται από τις ιδιομορφίες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά. Γι' αυτό και η αποτελεσματικότητα στο χώρο αυτόν συναρτάται εν γένει με «το κλίμα του σχολείου, τον πολιτισμό και την ηθική του», ενώ αποφεύγεται η δημιουργία μιας τυπολογίας στη μέτρησή της και υποστηρίζεται πως εν τέλει αυτή εξαρτάται από τους στόχους που θέτουν κάθε φορά οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της (Τσούνη 2016).

Ο προσδιορισμός των στόχων αυτών, όμως, είναι εξίσου ασαφής και κυμαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία από την αποφυγή της σπατάλης οικονομικών πόρων (Πασιαρδής 2006 στο Τσούνη 2016), τη διαρκή βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό (Ζαλβανός 2008 στο Τσούνη 2016), την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Παπαδόπουλος 2016), την ισορροπία, την πειθαρχία και τη συνεργασία των

συνιστωσών της σχολικής ζωής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσούνη 2016), μέχρι την προώθηση της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Στο πλαίσιο αυτό των εγχειρημάτων αποσαφήνισης της έννοιας της αποτελεσματικότητας, αναδεικνύονται με έμφαση, ως αποφασιστικής σημασίας για τη λειτουργία ενός σχολείου, οι δεξιότητες του προσώπου που αναλαμβάνει θεσμικά την αρμοδιότητα να διευθύνει τον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό και ο οποίος λειτουργεί ως προμετωπίδα του.

Παραδοσιακός διευθυντής ή Δον Κιχώτης;

Από τη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως θεμελιώδες γνώρισμα της εποικοδομητικής διευθυντικής ηγεσίας «η ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και τη δράση του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού» (Κατσαρός 2008, 76). Έτσι, η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας εξετάζεται, στο πλαίσιο μιας τυπολογίας που κατατάσσει σε κατηγορίες τους διευθυντές των σχολείων, αναφορικά με το δίπολο που διαμορφώνεται ανάμεσα στα «απλά γραφειοκρατικά στελέχη» από τη μια και στους «ικανούς σχολικούς ηγέτες» από την άλλη (Παπαδόπουλος 2016, 6), καθώς κρίνεται ότι οι πρώτοι προσιδιάζουν σε ένα μοντέλο παρωχημένο που αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες οργάνωσης και παρώθησης του ανθρώπινου δυναμικού προς την επίτευξη στόχων σε ένα σχολείο, όπως γενικόλογα αποτυπώνεται στον προαναφερθέντα ορισμό, ενώ οι δεύτεροι συγκεντρώνουν τις προϋποθέσεις που απαιτεί ένας σύγχρονος λειτουργικός και αποδοτικός δημόσιος εκπαιδευτικός οργανισμός.

Ο παραδοσιακός διευθυντής της σχολικής μονάδας φαίνεται να αντιπροσωπεύει για τους εισηγητές της αποτελεσματικότητας ένα απαρχαιωμένο μοντέλο διοίκησης που υπάρχει άρρηκτα συνδεδεμένο με τις γραφειοκρατικές αγκυλώσεις, τη διεκπεραιωτική υπαλληλική λογική, την τυπολατρική και μηχανιστική αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανακύπτουν μέσα σε ένα σχολείο, την αυταρχική συμπεριφορά ή στον αντίποδα την επιτρεπτικότητα που τρέφει η αδιαφορία, την αργοπορία ή και την ακαμψία σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, το δισταγμό απέναντι στην καινοτομία και συχνά την άρνησή της, τη δύσκαμπτη αντιμετώπιση των κοινωνικών αλλαγών και της κάθε είδους διαφορετικότητας, που αναπόφευκτα εμφιλοχωρεί και στο χώρο του σχολείου (Τσούνη 2016, Κατσαρός 2008).

Ο «ηγέτης» της σχολικής μονάδας διαφοροποιείται, όμως, στη βιβλιογραφία εξίσου από το πρότυπο του «χαρισματικού-ηρωικού» προσώπου το οποίο στηρίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, σε ένα πολυδιάστατο ταλέντο (π.χ.

υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, οραματισμός, ηθικότητα, πίστη στους ανθρώπους) (Φάσουρα & Αντωνίου 2015) που δεν είναι τόσο αποτελέσματα εκπαίδευσης και ενασχόλησης με τα παιδαγωγικά διακυβεύματα όσο μια βιολογική προικοδότηση, ένα κληροδοτημένο από τη φύση προσόν (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Ο χαρισματικός ηγέτης αυτού του είδους προΐσταται, εμπνέει, οργανώνει και στηρίζει μια γενναία προσπάθεια προώθησης ενός δημιουργικού σχεδίου αναβάθμισης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών ενός σχολείου, σηκώνοντας στους ώμους του, σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα, το βάρος του εγχειρήματος κατά κανόνα μόνος, ενάντια σε εμπόδια έμφυχα και υλικά.

Ποιος είναι ο «σχολικός ηγέτης»;

Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό, γραφειοκρατικά παροπλισμένο, σχολικό διευθυντή αλλά και με τον χαρισματικό, ιδανικό Δον Κιχώτη της εκπαίδευσης, ο αποκαλούμενος «ηγέτης» της σχολικής μονάδας είναι, για τους θεωρητικούς της αποτελεσματικότητας, αυτός που παρουσιάζεται να λειτουργεί «ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης που κατανοεί τη θεωρία και την εφαρμόζει στην πράξη, με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα» (Κατσαρός 2008, 77). Σε αυτόν τον ορισμό αντιστοιχεί ο διευθυντής που μπορεί να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει κατάλληλα την εκπαιδευτική πολιτική, όπως εκπορεύεται από το αρμόδιο υπουργείο και όπως αποτυπώνεται στα προγράμματα σπουδών και να την προσαρμόζει στις ανάγκες της δικής του σχολικής μονάδας (Πετρίδου 2011 στο Τσούνη 2016). Επίσης, εμφανίζεται να είναι εκείνος που μπορεί να προσεγγίζει ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο σχολείο του, να αφουγκράζεται τις ανάγκες τους, να αξιοποιεί τα ταλέντα και τις κλίσεις τους, να βοηθά στην υπέρβαση των αδυναμιών τους, να τους προσφέρει κίνητρα για επιμόρφωση και διά βίου εκπαίδευση, να τους εμπνέει και να τους καθοδηγεί, να μοιράζεται τις ανησυχίες τους, να ενισχύει τις δημιουργικές πρωτοβουλίες τους και να τους παρέχει πρακτικές λύσεις για την υλοποίησή τους (Τσούνη 2016), καθώς και να εποπτεύει και να ελέγχει τα παραγόμενα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων και των πρωτοβουλιών με «πρώτιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της (εκάστοτε) δράσης» (Κατσαρός 2008, 86).

Ακόμα, ο «διευθυντής-ηγέτης» παρουσιάζεται να είναι αυτός που στέκεται δίπλα στους μαθητές και στους γονείς τους, αφ' ενός φροντίζοντας για τις καλύτερες επιδόσεις των πρώτων αλλά και για τη στήριξή τους σε δύσκολες προσωπικές στιγμές, αφ' ετέρου εξασφαλίζοντας την αगाστή συνεργασία με τους δεύτερους, τόσο αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με τα παιδιά τους όσο και αναφορικά με ανάγκες της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής 2006 στο Τσούνη 2016). Την ίδια στιγμή,

είναι εκείνος που διαθέτει την ικανότητα να αντιμετωπίζει τελεσφόρα τις συγκρούσεις αποφεύγοντας το κλίμα πόλωσης μέσα στο σχολείο, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στις αντιτιθέμενες πλευρές και ευνοϊκές συνθήκες διαλόγου, ενώ ταυτόχρονα είναι αυτός που οργανώνει και συντονίζει διάφορα δίκτυα διάχυσης των πληροφοριών και επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους του εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρός 2008). Επιπρόσθετα, είναι εκείνος που φροντίζει να διευθετεί τα προβλήματα της υλικοτεχνικής υποδομής εξασφαλίζοντας θετικό περιβάλλον εργασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς (Κατσαρός 2008), ενώ ταυτόχρονα είναι θετικός απέναντι στις νέες ιδέες και στην καινοτομία, νοούμενη ως πολυεπίπεδη αλλαγή (Αθανασίου 2015), μη διστάζοντας ακόμα και να ριψοκινδυνεύσει προκειμένου να τις εισάγει στο σχολείο του (Παπαδόπουλος 2016).

Όσοι υπερασπίζονται στα κείμενά τους την αποτελεσματικότητα του «διευθυντή-ηγέτη» εστιάζουν κυρίως στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Υποστηρίζουν πως ο διευθυντής που οικοδομεί την επαγγελματική του ταυτότητα πάνω σε αυτό το υπόδειγμα συγκεντρώνει τα περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά. Αυτό το μοντέλο ηγεσίας αναφέρεται σε εκείνον που στο πρόσωπό του κάποιος μπορεί να αναγνωρίζει «ένα συνδυασμό γνώσεων και ικανοτήτων που εφαρμόζονται στην πράξη» (Μπάλιας & Μπέτσας 2016), δηλαδή σε έναν προικισμένο και ταυτόχρονα καταρτισμένο εκπαιδευτικό που έχει όραμα για το σχολείο του και την ικανότητα να εμπνέει τους/τις συναδέλφους του να αλλάξουν στάση και συμπεριφορά, να γίνουν καλύτεροι, να δεχτούν καθοδήγηση (Φάσουρα & Αντωνίου 2015). Πρόκειται για ένα στέλεχος εκπαίδευσης που έχει τη δυνατότητα να εμφυσά μια διάθεση μεταμορφωτική στους συνεργάτες του, να πείθει και ταυτόχρονα να συμπαρασύρει σε ανανεωτική δράση, να φέρνει στην επιφάνεια την προωθητική δύναμη των εσωτερικών δημιουργικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών και την επιθυμία τους για υπέρβαση του καθιερωμένου (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Η δυνατότητα αυτή, υποστηρίζει η σχετική βιβλιογραφία, εδράζεται στην προτεραιότητα που δίνει ο διευθυντής αυτού του είδους στις προσωπικές-ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπισή τους όχι ως απρόσωπα και άβουλα γρανάζια μιας μηχανής, αλλά ως προσωπικότητες με ιδιαιτερότητες, ιδέες, προβληματισμούς, απόψεις, ανάγκες, που θα μπορούσαν να γίνουν δημιουργικοί συντελεστές της διαδικασίας της μάθησης και της σχολικής ζωής (Φάσουρα & Αντωνίου 2015).

Ο «διευθυντής-ηγέτης» του μετασχηματιστικού ηγετικού μοντέλου εμφανίζεται ικανός να υπηρετήσει ένα αξιακό σύστημα που υπερβαίνει κατά πολύ τη δυνατότητά του να κατευθύνει, χρησιμοποιώντας τη θέση και το κύρος του για να εμπνεύσει τη δράση των εκπαιδευτικών ή να εξασφαλίζει συνεργασίες ή δεσμεύσεις σε

περισσότερο ή λιγότερο μακρόπνοα σχέδια. Το αξιακό σύστημα που εμφανίζεται να υπηρετεί θέτει ως προτεραιότητά του τη δημοκρατική συμμετοχή και λήψη αποφάσεων, την ισότιμη ανάληψη αρμοδιοτήτων, την εμπλοκή με ελεύθερη βούληση σε πρωτοβουλίες και δραστηριότητες της σχολικής μονάδας (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Σε αυτό το σύστημα αξιών εντάσσεται επίσης η οικειοθελής δέσμευση σε στόχους αυτοβελτίωσης και αυτομόρφωσης που είναι ικανός να εκμαιεύει από το ανθρώπινο δυναμικό που διοικεί (Μπάλιας & Μπέτσας 2016). Ο διευθυντής αυτού του είδους παρουσιάζεται να έχει τη δύναμη να διαμορφώνει μια ορισμένη σχολική κουλτούρα και ένα αντίστοιχο κλίμα μέσα στο σχολείο σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς, στο οποίο να εντάσσονται σταδιακά και όσοι/ες εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες θα μπορούσαν αρχικά να κρατούν μια αποστασιοποιημένη ή και αρνητική στάση. Εμφανίζεται σαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται υπό τη διοίκηση μετασχηματιστικών ηγετών να εμπλέκονται πιο ενεργά στις λειτουργίες του σχολείου και να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους ή τροφοδοτούνται με κίνητρα για να το πράξουν.

Σκέψεις και Συμπεράσματα

Από την παρουσίαση που προηγήθηκε φαίνεται πως η θεωρία της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, η οποία προέρχεται ιστορικά από τις προτεραιότητες και τον τρόπο λειτουργίας του επιχειρηματικού χώρου, αντιμετωπίζει ως πρόσωπο-κλειδί τον διευθυντή του σχολείου, τον οποίο περιβάλλει με την πραγματική εξουσία και το «συμβολικό κεφάλαιο» (Bourdieu 1999, 2000), δηλαδή το κύρος που έχει, επίσης ιστορικά, επενδυθεί στη λέξη «ηγέτης». Η πραγμάτευση του συγκεκριμένου όρου, από τα θεωρητικά κείμενα, δεν μπορεί παρά να είναι μια ιδεολογική παρέμβαση και μια ιδεολογική παραγωγή, αφού ο επιστημονικός λόγος, ως «συμβολικό σύστημα», και οι φορείς του, ως «συμβολική εξουσία», αναλαμβάνουν εδώ να παράσχουν νομιμότητα σε μια πολιτική διαδικασία προσδιορισμού των προβλημάτων του εκπαιδευτικού θεσμού και των λύσεων τους (Bourdieu 1999, 237-246).

Πρόκειται, θα λέγαμε αξιοποιώντας τα εργαλεία ανάλυσης του Bourdieu, για την κατασκευή ενός τίτλου –«σχολικός ηγέτης»– ο οποίος εμφανίζεται να συμβολίζει μια αρχή καθολικά αναγνωρισμένη ως ικανή να πραγματοποιήσει μια θετική αλλαγή στον εκπαιδευτικό θεσμό. Πρόκειται δηλαδή για μια προσπάθεια «νομιμοποίησης», «καθιέρωσης» ή «εγκατάστασης» (institution) μιας συμβολικής, σε επίπεδο λόγου, και

πρακτικής, σε θεσμικό επίπεδο, εξουσίας, αυτής του «σχολικού ηγέτη», στον οποίο αποδίδεται διαμέσου της συγκεκριμένης ονομασίας μια ουσία, ένα χρίσμα, που παρουσιάζεται ως μια τάξη ισχύος, στην οποία οι άλλοι οφείλουν εξ ορισμού να συμμορφωθούν (Bourdieu 1999, 169-181). Η θεωρητική αυτή επεξεργασία είναι ένα «τελετουργικό εγκαθίδρυσης» μιας συμβολικής και πρακτικής διάκρισης ισχυρότερης από αυτήν που ίσχυε μέχρι πρότινος στον εκπαιδευτικό θεσμό, τόσο ανάμεσα στον διευθυντή και στον σύλλογο διδασκόντων ως θεσμικών φορέων διοίκησης, όσο και ανάμεσα στον διευθυντή και στους/στις εκπαιδευτικούς ως συνεργατών στον ίδιο επαγγελματικό χώρο. Η θεωρητική γλώσσα των συγκεκριμένων ειδικών του σχετικού επιστημονικού πεδίου έρχεται, ως «συμβολικό σύστημα», να προσδώσει στον «σχολικό ηγέτη» διαμέσου των «κατηγορημάτων» (χαρακτηρισμών) με τα οποία τον προσδιορίζει, ιδιότητες επαγγελματικής και κοινωνικής φύσης που τον καθιερώνουν ως άριστο. Αυτή η αριστεία α) γίνεται αυτονόητα αντιληπτή ως απαραίτητη για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία του θεσμού, β) νομιμοποιεί τη συμβολική και πρακτική εξουσία που συγκεντρώνει αυτός στα χέρια του και γ) τον επενδύει ταυτόχρονα με τη «συμβολική αποτελεσματικότητα» του θεωρητικού λόγου, ο οποίος πείθει για την πρακτική αποτελεσματικότητα που «θεσμιζόμενος» πια ο «σχολικός ηγέτης» δεν μπορεί παρά να επιδείξει (Bourdieu 1999, 169-181).

Στην πραγματικότητα, όμως, η θεωρητική αυτή ανάλυση επικυρώνει και καθιερώνει έτι περαιτέρω τον προσωποπαγή χαρακτήρα του σχολικού θεσμού, την ατομοκεντρική οπτική στη σχολική λειτουργία, καθώς και τη λογική της αριστείας. Η έμφαση που δίνεται στην ηγετική προσωπικότητα, αφ' ενός με την παρουσίασή της ως μορφής ισχυρής, εμφορούμενης από υψηλά ιδανικά και απόλυτα ικανής και αφ' ετέρου με τις τυπικές και άτυπες αρμοδιότητες που, εξ αυτής της υπεροχής, περιέρχονται στα χέρια της, μετατρέπει όλους και όλες μέσα στο σχολείο σε δορυφόρους του «ηγέτη», των επιλογών, των αποφάσεων, των εντολών του, τους/τις τοποθετεί σε μια περιστροφική κίνηση γύρω από αυτόν: να εξαρτώνται από αυτόν, να απευθύνονται σε αυτόν και να περιμένουν από αυτόν την έμπνευση, την προωθητική δύναμη, τις πρωτοβουλίες, την οξύνοια, τη διορατικότητα, το οραματικό του στοιχείο. Παρά τις αναφορές ορισμένων κειμένων στη δημοκρατική λειτουργία του θεσμού που υπηρετείται από τον «διευθυντή-ηγέτη», γίνεται φανερό ότι η φιλοτέχνηση ενός ηγετικού προσώπου τέτοιων ικανοτήτων και μιας τέτοιας επιδραστικής δύναμης αντιφάσκει με τις δημοκρατικές επικλήσεις, αφού θέτει αυτομάτως στο περιθώριο ή υπονομεύει τη συλλογική διαχείριση των σχολικών υποθέσεων και τον αυτόνομο δημιουργικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού μέσα και έξω από την τάξη. Μάλιστα, η εξιδανίκευση του «σχολικού ηγέτη» αποκτά σε ορισμένα κείμενα «μαγικές»

διαστάσεις, καθώς η παρουσία και η δράση του μέσα στον σχολικό χώρο φτάνει να ενδύεται τον μεσσιανικό, σωτηριολογικό μανδύα του φωτισμένου ενός, με τις μοναδικές, σχεδόν θαυματουργές οργανωτικές, πνευματικές, ηθικές δυνάμεις και δυνατότητες, μπροστά στον οποίο η υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα μοιάζει να μετατρέπεται σε ένα πραγματικό ποίμνιο.

Ως εκ τούτου, όσο μεγαλώνει η σκιά της διοικητικής κεφαλής και ζαρώνουν γύρω της οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, επικυρώνεται, αναπαράγεται και ενισχύεται μια ιεραρχική δομή διοίκησης και άσκησης εξουσίας, η οποία εναρμονίζεται κατ' ουσίαν με τις στοχεύσεις του management (Gunder 2001 στο Μπάλιας & Μπέτσας 2016), εντεταλμένη να ελέγχει την αποτελεσματικότητα, να επιβάλλει κυρώσεις ή να εισηγείται γι' αυτές σε περιπτώσεις αναντιστοιχίας ή μη επίτευξής της, να απαιτεί εν τέλει την ευθυγράμμιση της δράσης των εκπαιδευτικών με τις θελήσεις της αλλά και να τους χειραγωγεί αξιοποιώντας τις ικανότητές της. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στα θεωρητικά αυτά κείμενα ο όρος «διευθυντής-ηγέτης» επικυρώνει και αναπαράγει την παραδοσιακή έμφυλη ταυτότητα της διοικητικής κεφαλής. Ο «σχολικός ηγέτης» παρουσιάζεται πάντοτε και μόνον σε γένος αρσενικό. Η θηλυκή ηγετική φυσιογνωμία δεν αναφέρεται πουθενά, εκτοπίζεται, σαν να μην υφίσταται καν ως δυνατότητα. Έτσι, ενδεδυμένος με όλες τις επιθυμητές ικανότητες ενός ολοκληρωμένου καθοδηγητή-αρχηγού-άντρα, ο «σχολικός ηγέτης» ανταποκρίνεται στα παλαιότατα, συντηρητικά σεξιστικά στερεότυπα της ικανής εξουσιαστικής αρχής.

Το σημαντικότερο, όμως, είναι πως ο «σχολικός ηγέτης» εμφανίζεται σε όλες τις αναλύσεις αποπλαισιωμένος, δηλαδή αποκομμένος από τις παραμέτρους που εν τέλει θα προσδιορίσουν τις κατευθυντήριες γραμμές της καθοδήγησής του, το περιεχόμενο του έργου του, το είδος της αποτελεσματικότητάς του. Στις περισσότερες αναλύσεις παρουσιάζεται να δρα αυτοβούλως, ανεξάρτητα από τη φιλοσοφία της αγωγής που κάθε φορά υιοθετούν οι αρμόδιοι των υπουργείων Παιδείας και επομένως από την πολιτική ιδεολογία και την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης, από τα αναλυτικά και τα ωρολόγια προγράμματα καθώς και το έντυπο και ψηφιακό υλικό που τη συγκεκριμενοποιούν, από τα υλικά μέσα που αποφασίζει να διαθέσει για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, από τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης και συνεπώς και του ίδιου του «διευθυντή-ηγέτη». Ακόμα και οι αναφορές στον παραδοσιακό γραφειοκράτη διευθυντή, ως αρνητικό παράδειγμα σχολικής ηγεσίας, εναποθέτουν στο πρόσωπό του όλη την ευθύνη της δυσπραγίας του σχολείου, σαν ο ίδιος να έχει δημιουργήσει τη σχολική δομή και να είναι ο αποκλειστικός υπεύθυνος της γραφειοκρατικής λειτουργίας της. Αλλά και οι όποιες

βελτιώσεις μπορούν να γίνουν ή αναμένεται να γίνουν στον σχολικό θεσμό, ακόμα και οι σχετικές με την υλικοτεχνική υποδομή, παρουσιάζονται ως προερχόμενες από τις προσωπικές πρωτοβουλίες, ενέργειες και παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών με την εμπνευσμένη καθοδήγηση και την καινοτόμο δράση του «σχολικού ηγέτη». Η εκπαίδευση ως θεσμός, ως σύστημα ιδωμένο στη «ρεαλιστική υλικότητά»¹ του και στην πολιτική του διάσταση, μέρος του οποίου αποτελεί ως στέλεχος εκπαίδευσης σε διατεταγμένη υπηρεσία και ο «σχολικός ηγέτης», είναι άφαντη από τις πιο πολλές αναλύσεις. Αποσυνδεδεμένος από όλες αυτές τις παραμέτρους, φορτωμένος με τη βερμπαλιστική ωραιοποίηση της βιβλιογραφίας, που έχει αναλάβει να τον εγκαθιδρύσει ως έννοια και ως εκπαιδευτική αναγκαιότητα, αιωρείται σαν φωτεινό αστέρι σε ένα σύμπαν του οποίου το βάρος εμφανίζεται να σηκώνει μόνος στις θαρραλές πλάτες του.

Εν τέλει, θα υποστηρίζαμε πως διαμέσου όλων αυτών των ρηματικών ιδεολογικών πρακτικών, η θεωρητική τελετή εγκατάστασης που συντελείται στα σχετικά κείμενα αφ' ενός γνωστοποιεί επιβάλλοντας ταυτόχρονα στον σχολικό ηγέτη την ταυτότητά του ως μείζονα και αφ' ετέρου γνωστοποιεί επιβάλλοντας στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τη δική τους ως ελάσσονα (Bourdieu 1999, 181), τοποθετώντας ανάμεσά τους ένα σύνορο φανερά αποσιωπημένο και υπόρρητα εκφρασμένο που ορίζει, όμως, παρά τις γενικότητες, τις ασάφειες, τις αντιφάσεις, τις δημοκρατικές κορώνες και τους πανηγυρισμούς, διακριτό και σαφές, αν το γειώσεις στο έδαφος της σημερινής πραγματικότητας, τη σχολική λειτουργία.

Γιατί αν «σε αυτό τον κόσμο η γνώση και η αλήθεια είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, πολιτισμικά διαμεσολαβημένες και ιστορικά τοποθετημένες» (McLaren [2002]2010), τότε στο πλαίσιο μια σταθερής προέλασης των νεοφιλελεύθερων ιδεών και πρακτικών στην εποχή που έχει χαρακτηριστεί και ως «νέος Μεσαίωνας» (Νικολακάκη 2011), οι οποίες χαράζουν ακόμα πιο σκληρά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά σύνορα ανάμεσα σε προνομιούχους και αποστερημένους λαούς, κράτη, κοινωνικές-φυλετικές-έμφυλες ομάδες – παρά τις τυμπανοκρουσίες της μαζικής κουλτούρας για το αντίθετο, η πολιτική προτεραιότητα της εξουσίας είναι η με κάθε μέσο κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή. Από την οπτική αυτή, μια δημοκρατική αντίληψη για τη σχολική διοίκηση και ηγεσία που θα αναζητούσε μια πιο αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών όχι στην ενδυνάμωση του ρόλου του διευθυντή, αλλά στην ενδυνάμωση των συλλογικών οργάνων διοίκησης, εκπαιδευτικών και μαθητικών, που ενδεχομένως είναι πιο

¹ Η μεταφρασμένη έκφραση ανήκει στον Massimo Recalcati από το βιβλίο του *Η ώρα του μαθήματος*, Κέλευθος, 2020.

χρονοβόρα στις διαδικασίες τους, εξασφαλίζουν όμως την πολυφωνία, την κριτική προσέγγιση, τον έλεγχο των αποφάσεων και των επιλογών, την αποκέντρωση των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων και τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλεγγύης επ' ωφελεία εν τέλει όλων, θέτοντας ταυτόχρονα με ξεκάθαρο τρόπο τις πολιτικές ευθύνες του θεσμού και απαιτώντας δομικές αλλαγές, δεν θεωρείται απλώς παρωχημένη από την κυρίαρχη ιδεολογία αλλά αντίπαλη και εχθρική.

Πίσω από την έμφαση στα χαρίσματα και στη θετική ιδιαιτερότητα της μοναδικής ηγετικής προσωπικότητας με τις αγαθές προθέσεις, δεν διαφαίνεται κανένα δημοκρατικό έρεισμα ή μια επιθυμία και μια πρόθεση εξυγίανσης του εκπαιδευτικού θεσμού, αλλά αντίθετα μια επιμελημένη πολιτική προσπάθεια να κρυφτεί ιδεολογικά η στόχευση δημιουργίας στελεχών εκπαίδευσης που, συγκεντρώνοντας στα χέρια τους θεσμικές υπεραρμοδιότητες, α) θα λειτουργήσουν ως πιστοί εντολοδόχοι και απολογητές των νεοφιλελεύθερων επιλογών της εξουσίας και των κυβερνήσεων που την υπηρετούν, β) θα υπερασπιστούν επίσημα τη λογική της αριστείας, γ) θα καλύψουν με το επιχείρημα της ατομικής ευθύνης την κατηγοριοποίηση των σχολείων, την υποβάθμιση και την παρακμή τους και υπό το πρίσμα αυτό δ) θα συμπεριφερθούν ως εντεταλμένοι επόπτες του εκπαιδευτικού έργου, τη θέληση και την επιβολή των οποίων κανείς ατομικά ή συλλογικά δε θα μπορεί, χωρίς μεγάλο κόστος, να αντιστρατευτεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασίου, Ι. (2015), «Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής», 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Πρακτικά, 125-140.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ζαλβανός, Μ. (2008), *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης, στο Τσούνη, Β. (2016), «Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγέτων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Πρακτικά.

Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μπάλιας, Ε., Μπέτσας, Γ. (2016), «Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», *Academia* 6(1).

Μπονίδης, Κ. (2012), *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

- Νικολακάκη, Μ.** (επιμ.) (2011), *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Παπαδόπουλος, Α.** (2016), «Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Πρακτικά.
- Πασιαρδής, Π.** (2006), *Αποτελεσματικά σχολεία*. Αθήνα: Δαρδανός, στο Τσουνή, Β. (2016), «Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Πρακτικά.
- Πασιαρδής, Π.** (2014), *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα, Ίων, στο Τσουνή, Β. (2016), «Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Πρακτικά.
- Πετρίδου, Ε.** (2011), *Διοίκηση-Μάνατζμεντ. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Τσουνή, Β.** (2016), «Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Πρακτικά.
- Φάσουρα, Α., Αντωνίου, Α.** (2015), «Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον», 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών και Εκπαίδευσης, Πρακτικά.
- Apple, M.** ([1988]2010), «Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας παιδαγωγούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 221-251.
- Apple, M.** (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M.** (2008), *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bourdieu, P.** (1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bourdieu, P.** (2000), *Η Διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Domenici, G., Moreti, G.** (2011), *Leadership Educative e Autonomia Scolastica*. Roma: Armando Editore, στο Μπάλιας, Ε., Μπέτσας, Γ. (2016), «Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», *Academia* 6(1).
- Gunder, H.M.** (2001), *Leaders and Leadership in Education*. Sage Publications Ltd., στο Μπάλιας, Ε., Μπέτσας, Γ. (2016), «Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», *Academia* 6(1).
- McLaren, P.** ([2002]2010), «Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.

Διερευνώντας το «λόγο» της εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση: Ένα πλαίσιο ανάλυσης

Αλέξανδρος Μόκκας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70
alexmok25@gmail.com

Αναστάσιος Σιάτρας

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asiatras@uth.gr

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kmihal@uth.gr

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση εντοπίζεται στο επίκεντρο μελετών διεθνών οργανισμών για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της ανάπτυξης απαιτητικών εκπαιδευτικών εμπειριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο τη συγκρότηση μιας προκαθορισμένης κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας (OECD 2020). Στην κατεύθυνση αυτή, πολλές χώρες αναδεικνύουν τη σημασία της διαμόρφωσης νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών στο πεδίο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (World Bank 2018) για τη συμβολή στην ανάπτυξη λογοδοσίας, ανταγωνισμού και «κουλτούρας ελέγχου» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple 2010, Apple 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση εστιάζεται στη διαμόρφωση της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση (βλ. Ν.4521/2018

[ΦΕΚ 38/τ. Α/02-03-2018], Ν.4704/2020 [ΦΕΚ 133/τ. Α/14-07-2020]), καθώς και στις μεταρρυθμίσεις προγραμμάτων σπουδών σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία (βλ. υπουργείο Εργασίας & Κοινωνικών Υποθέσεων, 2020, Υπουργική Απόφαση 160476/Δ1 «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση» [ΦΕΚ 5961/τ. Β/17-12-2021]).

Στο πεδίο της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων καταγράφονται κριτικές προσεγγίσεις για τη διαδικασία μεταρρυθμίσεων των προγραμμάτων σπουδών, που αναφέρονται στην ύπαρξη αυξημένης απόστασης μεταξύ του «διακηρυκτικού» και «εφαρμοσμένου» λόγου (Apple & Jungck 2008). Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο «διακηρυκτικού» λόγου, τα προγράμματα σπουδών φαίνεται να δίνουν έμφαση στην ανάδειξη του «λόγου» για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και την ενδυνάμωση της αυτόνομης προσωπικότητάς τους, με στόχο την αντιμετώπιση καταστάσεων σε εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Γέρου 1988). Από την άλλη, στον «εφαρμοσμένο» λόγο, παρατηρείται ότι τα προγράμματα σπουδών προωθούν μαθησιακούς στόχους που αναφέρονται σε αποπλαιοιωμένες εννοιολογικές προσεγγίσεις της λεγόμενης «παιδαγωγικής των περιεχομένων» (Γρόλλιος 2005, Freire 1987). Στην κατεύθυνση αυτή, το σύνολο των γνώσεων που ενσωματώνεται στα προγράμματα σπουδών προβάλλεται ως αντικειμενικό και δεσμευτικό, το οποίο θα πρέπει να κατακτηθεί από τα μικρά παιδιά, χωρίς αυτό να ανταποκρίνεται στις πολύμορφες αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας (Sahlberg 2013).

Τα είδη των «λόγων» που αναδεικνύονται μέσα από τα προγράμματα σπουδών οδηγούν σε διαφορετικές νοηματοδοτήσεις της μαθησιακής ταυτότητας στην παιδική ηλικία (Πεχτελίδης 2015). Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι κυρίαρχοι και εναλλακτικοί «λόγοι» συνυπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, συγκροτώντας ή αποδομώντας «εξουσιαστικές» μαθησιακές ταυτότητες που διαμορφώνονται για τα μικρά παιδιά (Pechtelidis 2021). Από τη μια μεριά, οι κυρίαρχοι «λόγοι» στοχεύουν στη φίμωση και αποσιώπηση των εναλλακτικών «λόγων», εστιάζοντας σε προκαθορισμένα «πιστοποιημένα» αποτελέσματα για την εκπαιδευτική επιτυχία μέσα από την επανάληψη και απομνημόνευση. Από την άλλη, οι εναλλακτικοί «λόγοι» δίνουν έμφαση στην επαναπροσέγγιση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, αναπτύσσοντας πλαίσια παιδαγωγικών πρακτικών για την οικοδόμηση κοινωνικοπολιτισμικών ταυτοτήτων των μικρών παιδιών που να συμβάλλουν στην πραγμάτωση κοινωνικών αλλαγών (Freire & Shor 2011, Freire 1987).

Πιο συγκεκριμένα, ο αφηρημένος «λόγος» αναδεικνύει ένα ακαδημαϊκό περιεχόμενο που δεν έχει συνάφεια με την καθημερινή ζωή των παιδιών, εστιάζοντας

σε μετωπικές και δασκαλοκεντρικές πρακτικές που στοχεύουν στη διαπίστωση της «αποταμίευσης» εξειδικευμένων πληροφοριών από τα μικρά παιδιά (Σιάτρας 2016). Υποστηρίζεται ότι η μάθηση στο πλαίσιο του αφηρημένου «λόγου» που προωθείται στα προγράμματα σπουδών διαμορφώνει ελιτίστικες προσεγγίσεις για την ακαδημαϊκή επιτυχία, που αναφέρεται περιοριστικά στη βαθμολογική επίδοση την οποία εμφανίζουν τα μικρά παιδιά στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Ζάχου 2022). Με αυτό τον τρόπο, το αφηρημένο ακαδημαϊκό περιεχόμενο δεν λαμβάνει υπόψιν τις ανάγκες των μικρών παιδιών, διαμορφώνοντας απαιτητικές μαθησιακές ταυτότητες στις οποίες τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν (Pechtelidis & Stamou 2017). Από την άλλη μεριά, ο κριτικός-εναλλακτικός «λόγος» υποστηρίζει την ανάπτυξη του χαρακτήρα του περιεχομένου που αναδεικνύει διαλεκτικές, συμμετοχικές και ομότιμες εκπαιδευτικές πρακτικές, διαμορφώνοντας αναστοχαστικές παιδαγωγικές διαδικασίες που ενσωματώνουν τις αρχικές ιδέες και εμπειρίες των παιδιών (Bazzul 2012).

Τα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό να εστιάζουν στην καλλιέργεια θεμελιωδών ικανοτήτων, όπου η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά, με στόχο την προσωπική, εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Χαραλάμπους 2010, Westera 2001). Αντλώντας από κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Μάγος 2022, Darder 2015, Γκόβαρης 2013, McLaren & Farahmandpur 2013, Paraskeva 2011, Γούναρη & Γρόλλιος 2010, Freire 2006α) και την κριτική θεωρία για τα αναλυτικά προγράμματα (Freire, Araujo-Freire & Oliveira 2021, Au 2009, Apple 2008, Whitty 2007, Apple & Teitelbaum 1986), στόχος της εργασίας είναι να παρουσιαστεί η σχεδίαση και ανάπτυξη ενός μεθοδολογικού πλαισίου για τη διερεύνηση του «λόγου» εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση, εστιάζοντας στην ανάδειξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών.

Σχεδίαση και ανάπτυξη μεθοδολογικού πλαισίου

Στην εργασία σχεδιάζεται και αναπτύσσεται ένα μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης περιεχομένου σχετικά με το «λόγο» εντατικοποίησης του περιεχομένου στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το μεθοδολογικό πλαίσιο αναφέρεται στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών βάσει τριών (3) αξόνων ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, ο άξονας 1 αφορά το περιεχόμενο και εστιάζεται στην

αλληλεπίδραση μεταξύ του ακαδημαϊκού «λόγου» που προωθεί αφηρημένες και εξειδικευμένες έννοιες και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών, που ενισχύει την ολιστική εννοιολογική κατανόηση των παιδιών για το περιεχόμενο (Μουμουλίδου 2022, Σιάτρας 2016). Ο άξονας 2 αναφέρεται στις πρακτικές διδασκαλίας, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση του «λόγου» που θεμελιώνει αποπλαισιωμένες μετωπικές εκπαιδευτικές εφαρμογές και του «λόγου» που ενισχύει πρακτικές διδασκαλίας για την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζάχου 2022, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 2001). Τέλος, ο άξονας 3 επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και εστιάζεται στη διερεύνηση του «λόγου» που αναπτύσσει τυποποιημένες αξιολογικές προσεγγίσεις και του «λόγου» που ενισχύει την ανάπτυξη βιωματικών δράσεων για την υποστήριξη της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών (Patton 2021, Perrenoud 1995, Weck 1989).

Μεθοδολογικό εργαλείο κριτικής ανάλυσης του «λόγου» εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση

ΠΙΝΑΚΑΣ 1	Άξονες / Λόγοι	Ελιτίστικός «λόγος»	Κριτικός «λόγος»
	Άξονας 1: «Λόγος» του περιεχομένου	Ακαδημαϊκό περιεχόμενο	Περιεχόμενο για τον πραγματικό φυσικό και κοινωνικό κόσμο
	Άξονας 2: «Λόγος» των πρακτικών διδασκαλίας	Παραδοσιακή, μετωπική και δασκαλοκεντρική πρακτική	Διαλογικές, συμμετοχικές και ομότιμες πρακτικές
	Άξονας 3: «Λόγος» της αξιολόγησης	Αποτίμηση και διαπίστωση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων	Αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική παιδαγωγική πρακτική

Ο «λόγος» του περιεχομένου

Υποστηρίζεται ότι οι παραδοσιακές μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών αναφέρονται σε προσθαφαιρέσεις εννοιολογικού περιεχομένου, συσσωρεύοντας όλο και περισσότερο γνωστικό περιεχόμενο στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (OECD 2020, Τσιάκαλος 2008, Weck 1989). Στην κατεύθυνση αυτή, όσον αφορά το

ακαδημαϊκό περιεχόμενο, τα προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός απαιτητικού και αφηρημένου περιεχομένου που λειτουργεί ως εργαλείο παρεμπόδισης για την ανάπτυξη της κριτικής νοοτροπίας στα μικρά παιδιά, περιορίζοντας σημαντικά την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ενεργή εμπλοκή τους σε κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές (Apple 2008). Με αυτό τον τρόπο, η κατανόηση και αφομοίωση του ακαδημαϊκού «λόγου» οδηγεί στη διαμόρφωση μιας ελιτίστικης εικόνας του περιεχομένου που περιορίζει τη διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιεχόμενο και σκιαγραφεί τις γνωστικές απαιτήσεις στις οποίες τα μικρά παιδιά ανταποκρίνονται με δυσκολία (Pechtelidis & Stamou 2020, Freire 2006β).

Σε αντίθεση με την προαναφερθείσα προσέγγιση, η ύπαρξη περιεχομένου για τον πραγματικό φυσικό και κοινωνικό κόσμο στα προγράμματα σπουδών συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει τα μικρά παιδιά να οικοδομήσουν νέες γνώσεις και ικανότητες μέσα από την εμπλοκή τους με κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα της καθημερινής τους ζωής (Πεχτελίδης 2020, Αυγητίδου 2008). Έτσι, ενισχύεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του περιεχομένου που στηρίζεται στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη διαμόρφωση του εννοιολογικού περιεχομένου (π.χ. εκπαιδευτικοί, μικρά παιδιά, γονείς, τοπική κοινότητα) (Freire 2006β).

Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι ο «λόγος» του περιεχομένου είναι σημαντικό να ενισχύει τα μικρά παιδιά να αξιοποιούν γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητες σε ζητήματα που άπτονται του πραγματικού κόσμου, ώστε να αναπτύσσουν την κριτική τους νοοτροπία, να προσεγγίζουν τη νέα γνώση ολιστικά και να μπορούν να ερμηνεύουν τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα που παρατηρούν γύρω τους (Pechtelidis 2021, Γούναρη & Γρόλλιος 2016, Calabrese-Barton & Tan 2010).

Ο «λόγος» των πρακτικών διδασκαλίας

Τα μικρά παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν συνθήκες εκπαιδευτικού αποκλεισμού πριν ακόμη ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο (Κατσαρού 2020, Γκόβαρης 2011). Η αντιμετώπιση των δυσκολιών προϋποθέτει τη διαμόρφωση αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας που οικοδομούν συνεργατικές και συμμετοχικές δράσεις των μικρών παιδιών (Hodson 2011). Η μετουσίωση του γραμμικού ή μετωπικού χαρακτήρα της διδασκαλίας σε πρακτικές που στηρίζονται σε βιωματικές εμπειρίες του πραγματικού κόσμου διαμορφώνουν πλαίσια οικοδόμησης γνώσεων από τα παιδιά

(Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Στην κατεύθυνση αυτή, τα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό να προωθούν «λόγους» πρακτικών διδασκαλίας που ενισχύουν τα μικρά παιδιά να οικοδομούν νέα γνώση μέσα από συλλογικές διεργασίες, συλλέγοντας, αξιολογώντας και ερμηνεύοντας δεδομένα της καθημερινής τους ζωής (Sahlberg 2013, Hodson 2011, Calabrese-Barton & Tan 2010, Tomlinson 2010, Αυγητίδου 2008, Korhonen 2005).

Οι παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας συσχετίζονται με την «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου ο εκπαιδευτικός αποτελεί το υποκείμενο που αφηγείται ενώ τα παιδιά λειτουργούν παθητικά, προσέχουν, παρατηρούν και προσπαθούν υπομονετικά να αφομοιώσουν ένα απαιτητικό και εξειδικευμένο περιεχόμενο (Freire 2006α). Με άλλα λόγια, οι μετωπικές πρακτικές διδασκαλίας στοχεύουν στην προετοιμασία των μικρών παιδιών να ανταποκρίνονται σε απαιτητικές και ανταγωνιστικές μαθησιακές διεργασίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πεχτελίδης 2020, Bazzul 2012, Θεοφιλίδης 2009). Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι οι «λόγοι» των παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας εμποδίζουν τα μικρά παιδιά να αξιοποιούν προϋπάρχουσες ιδέες και εμπειρίες τους, ενισχύοντας την παθητική τους συμμετοχή σε μια μονοδιάστατη και προβλέψιμη μαθησιακή διαδικασία (Θεοφιλίδης 2009, Apple 2008, Freire 2006β).

Τα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό να εστιάζουν στην ανάπτυξη πρακτικών διδασκαλίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση διαλογικών, συμμετοχικών και ομότιμων δράσεων για την ενίσχυση της μαθησιακής ταυτότητας των μικρών παιδιών (Πεχτελίδης 2020). Με την αξιοποίηση των εναλλακτικών «λόγων» των πρακτικών διδασκαλίας, μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη της κριτικής νοοτροπίας των παιδιών μέσω της διατύπωσης προβλέψεων και υποθέσεων για θέματα που μπορούν να διερευνηθούν και να επιλυθούν (Κατσαρού 2020). Ειδικότερα, η αξιοποίηση υποθέσεων και προβλέψεων από τα μικρά παιδιά μπορεί να οδηγήσει στην εξαγωγή εμπεριστατωμένων συμπερασμάτων για θέματα της καθημερινής τους ζωής (Calabrese Barton & Tan 2010). Ταυτόχρονα, παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να μυούνται σε εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω πειραματικών διεργασιών, με στόχο την ενεργή εμπλοκή τους στην οικοδόμηση νέας γνώσης (Bazzul 2012). Έτσι, ο «λόγος» των πρακτικών διδασκαλίας είναι σημαντικό να αναφέρεται σε συνεργατικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως οι διαθεματικές συζητήσεις, η ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών, οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις και τα σχέδια εργασίας, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας του σχολείου με την κοινωνία. Άλλωστε, όταν η νέα γνώση προκύπτει από την άμεση εμπλοκή των παιδιών με το περιεχόμενο, διαμορφώνονται μαθησιακές ταυτότητες που ενισχύουν τα παιδιά να αναπτύσσονται ολόπλευρα μέσα

από διαλογικές πρακτικές (Freire & Shor 2011, Tomlinson 2010, Μπιρμπίλη 2008, Freire 2006, Γρόλλιος 2005, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 1998).

Με άλλα λόγια, η αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μιας κοινωνικής πρακτικής μέσα από ομαδοσυνεργατικές διεργασίες αναδεικνύει την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών εντός του πλαισίου της δημοκρατικής πολιτότητας, με στόχο αφ' ενός την καλλιέργεια του σεβασμού και αφ' ετέρου της προστασίας του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος (Κατσαρού 2020, Sahlberg 2013, Θεοφιλίδης 2009). Με αυτό τον τρόπο, αναδύεται ένας προοδευτικός «λόγος» που ενισχύει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπου διαμοιράζονται ρόλοι και ευθύνες μέσα από συμμετοχικές και ομότιμες πρακτικές που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών και συμβάλλουν σε αλλαγή πεποιθήσεων και στάσεων για το εκπαιδευτικό έργο (Κατσαρού 2020, Korhonen 2005).

Ο «λόγος» της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση που δίνει έμφαση στη διαπιστωτική αποτίμηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών ενισχύει την εκπαιδευτική ανισότητα που επικρατεί στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σιάτρας 2016). Είναι σημαντικό η αξιολόγηση να ιδωθεί ως αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική παιδαγωγική διαδικασία που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Patton 2021). Στην κατεύθυνση αυτή, ο «λόγος» για την αξιολόγηση στα προγράμματα σπουδών συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που επιτρέπει την αυτενέργεια και πρωτοβουλία των παιδιών, με στόχο την έμπρακτη πραγμάτωση του γνωστικού περιεχομένου στην καθημερινή τους ζωή (Patton 2021, Μιχαλοπούλου 2018, Pechtelidis & Stamou 2017, Weck 1989).

Υποστηρίζεται ότι ο «λόγος» που αναδεικνύει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία αποτίμησης και διαπίστωσης ακαδημαϊκών επιτευγμάτων διαμορφώνει τυποποιημένες αξιολογικές πρακτικές που έχουν ως επίκεντρο την αριθμητική βαθμολόγηση. Με αυτόν τον τρόπο, οι δείκτες αξιολόγησης διαμορφώνουν πρακτικές σχολικής επιτυχίας όταν οι βαθμοί βρίσκονται σε ένα «επιθυμητό» επίπεδο, ενώ πρόκειται για αποτυχία αν οι βαθμοί δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα αυτά. Έτσι, ο «λόγος» της αξιολόγησης αποκτά μια «διαπιστωτική» πρακτική αποτίμησης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μικρών παιδιών (Patton 2021, Sahlberg 2013, Freire 2006a, Weck 1989). Οι συγκεκριμένες έννοιες διαμορφώνονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος και στηρίζονται σε προκαθορισμένες ακολουθίες μαθησιακών επιδόσεων που ευνοούν περιοριστικά τα παιδιά που παρουσιάζουν ήδη υψηλές

επιδόσεις σε ένα ακαδημαϊκό περιεχόμενο το οποίο δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση ελλειμμάτων των μαθησιακών διαδρομών (Pechtelidis 2021). Σημειώνεται, όμως, ότι το αριθμητικό σύστημα αξιολόγησης δεν αποτιμά επαρκώς τις γνώσεις και ικανότητες των παιδιών (Weck 1989). Ο «λόγος» της αξιολόγησης ως μιας διαπιστωτικής πράξης αποτίμησης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων αναδεικνύει τη σχολειοποιημένη μάθηση που στοχεύει στην αφομοίωση εξειδικευμένων εννοιών και δεν αποσκοπεί στην επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά (Patton 2021, Weck 1989).

Η μετατόπιση του «λόγου» της αξιολόγησης προς ένα ανατροφοδοτικό σύστημα στοχεύει στην παιδαγωγική ενθάρρυνση των μικρών παιδιών να συμμετέχουν ισότιμα στις μαθησιακές διεργασίες (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 1998). Η εστίαση αναφέρεται στην πρόοδο των παιδιών μέσα από τη συμμετοχική πρακτική και όχι στο περιεχόμενο που τυχόν θα πρέπει να κατακτήσουν στην προσχολική εκπαίδευση (Pechtelidis 2021, Hodson 2011, Dymoke & Harrison 2008). Ο «λόγος» της αξιολόγησης είναι σημαντικό να αφορά την ανάπτυξη αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Patton 2021). Η βιωματική μορφή της αξιολόγησης εντάσσεται στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής που λαμβάνει υπόψιν τα εμπόδια, τις μαθησιακές στρατηγικές και τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, λειτουργώντας διαμορφωτικά, υποστηρικτικά και ανατροφοδοτικά (Sahlberg 2013). Συγκεκριμένα, ο «λόγος» της διαμορφωτικής αξιολόγησης λειτουργεί ως υποστηρικτικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στην παραδοσιακή αξιολόγηση υποστηρίζονται για να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες από την καθημερινότητά τους (Πεχτελίδης 2020, Freire & Shor 2011, Tomlinson 2010, Μπιρμπίλη 2008).

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψιν διεθνείς έρευνες, αναφέρεται ότι ένας πολύ μικρός αριθμός παιδιών ανταποκρίνονται με επιτυχία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αναφέρονται στον αφηρημένο-ελιτίστικο «λόγο» (OECD 2016). Στην κατεύθυνση αυτή, τα προγράμματα σπουδών που στηρίζονται στα παραδοσιακά πρότυπα που αφορούν στο περιεχόμενο, τις πρακτικές διδασκαλίας και την αξιολόγηση μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυνση εκπαιδευτικών ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά πριν ακόμη ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον (Γκόβαρης 2013, Γρόλλιος 2005, Freire 1987).

Όσον αφορά στην προσχολική εκπαίδευση ειδικότερα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική εντατικοποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθησιακών ταυτοτήτων, στοιχείο που επαληθεύεται από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης διάφορων γνωστικών αντικειμένων (βλ. Μερικά, Σιάτρας & Χρονάκη 2022, Μόκας, Σιάτρας & Μιχαλοπούλου 2022, Κουκουρίδης, Σιάτρας, Πεχτελίδης & Χρονάκη 2021). Η αντιμετώπιση της εντατικοποίησης του περιεχομένου προϋποθέτει ουσιαστικές παρεμβάσεις που αναφέρονται σε διαλεκτικές πρακτικές, διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές στρατηγικές που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιεχόμενο (Freire 2006β).

Με βάση το παραπάνω, ο «λόγος» του περιεχομένου είναι σημαντικό να εστιάζει σε ένα καθημερινό εννοιολογικό περιεχόμενο, το οποίο διαφοροποιείται διαρκώς λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών. Μέσα από το περιεχόμενο, προωθείται ο «λόγος» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών που αξιοποιεί βιώματα και πρακτικές των μικρών παιδιών, συμβάλλοντας στην επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλες/ους (Σιάτρας 2016). Η ανάδειξη του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών στα προγράμματα σπουδών μπορεί να διαμορφώσει ολιστικές εννοιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία όπου τα μικρά παιδιά αλληλεπιδρούν με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις καθημερινές τους πρακτικές (Belfied 2007).

Όσον αφορά το «λόγο» των πρακτικών διδασκαλίας, η αξιοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών στοχεύει στην ενεργή εμπλοκή των μικρών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην κατεύθυνση αυτή, η οικοδόμηση βασικών γνώσεων και ικανοτήτων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής νοοτροπίας των παιδιών, διαμορφώνοντας διαλεκτικές στρατηγικές αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο (Μπιρμπίλη 2008, Freire 2006β). Με αυτό τον τρόπο, υποστηρίζεται ότι οι διαλογικές, συμμετοχικές και ομότιμες διδακτικές πρακτικές μπορούν να συμβάλουν τόσο στην ενίσχυση της βιωματικής μάθησης των μικρών παιδιών όσο και στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην κατεύθυνση αυτή, τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο ενεργών και αυτόνομων στοχαστών στη διαδικασία οικοδόμησης βασικών γνώσεων και ικανοτήτων (Κατσαρού 2020, Tomlinson 2010, Dymoke & Harrison 2008).

Τέλος, στον άξονα 3, που αναφέρεται στο «λόγο» της αξιολόγησης, υποστηρίζεται ότι είναι σημαντική η ανάδειξη του αλληλεπιδραστικού και ανατροφοδοτικού «λόγου» που διαμορφώνει πλαίσια για την αντιμετώπιση των παιδιών που διαρκώς μαθαίνουν, συλλέγοντας, αξιολογώντας και ερμηνεύοντας δεδομένα και πληροφορίες γύρω τους

(Patton 2021). Με άλλα λόγια, η αναστοχαστική διαδικασία του «λόγου» της αξιολόγησης στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, επαναπροσεγγίζοντας και μετασχηματίζοντας τον αφηρημένο ακαδημαϊκό «λόγο», προκειμένου όλα τα παιδιά να μπορούν να διαπραγματεύονται με το περιεχόμενο (Dymoke & Harrison 2008, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 1998).

Συμπερασματικά, τα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό να προωθούν περιεχόμενο με μαθητοκεντρική εστίαση που αποσκοπεί στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών με τη μαθησιακή διαδικασία (Γρόλλιος 2005). Στην κατεύθυνση αυτή, η έρευνα στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων είναι σημαντικό να εστιάσει στην ενδυνάμωση των κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων των μικρών παιδιών, με στόχο τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που να προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα (Μπιρμπίλη 2008, Korhonen 2005). Με άλλα λόγια, ο προσανατολισμός των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να εστιάσει στην ανάπτυξη κριτικών «λόγων» στην προσχολική εκπαίδευση, με στόχο την ανεμπόδιστη ανάπτυξη όλων των παιδιών (Μάγος 2022, Πεχτελίδης 2020, Darder 2015, Γκόβαρης 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αυγητίδου, Σ.** (επιμ.) (2008), Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: Έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.
- Γέρου, Θ.** (1988), Κριτική παιδαγωγική. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Γκόβαρης, Χ.** (2011), Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ.** (2013), Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ.** (2010), Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ.** (2016), Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ.** (2005), Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Ζάχου, Ε.** (2022), «Αναλυτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο: Σκιαγραφώντας τον συντηρητικό μηχανισμό συγκρότησής του», στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ. (επιμ.), Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη: Πρακτικά 2ου πανελληνίου συνεδρίου κριτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Προπομπός, 73-76.
- Θεοφιλίδης, Χρ.** (2009), Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (1998), «Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια νεότερη εποχή», Παιδαγωγική Επιθεώρηση 28: 21-35.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2001), «Η ανάπτυξη των προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ως διαδικασία παιδαγωγικής αυτονόμησης του εκπαιδευτικού», Παιδαγωγική Επιθεώρηση 32: 26-37.

Κατσαρού, Ε. (2020), Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού. Αθήνα: Κριτική.

Κουκουρίδης, Α., Σιάτρας, Α., Πεχτελίδης, Ι., Χρονάκη, Α. (2021), «Μια κριτική διερεύνηση της εντατικοποίησης των προγραμμάτων σπουδών μαθηματικών και φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση», στο Ζάγκος, Χ., Θάνος, Θ. (επιμ.), Κοινωνία, πολιτική & εκπαίδευση: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Πεδίο, 357-369.

Μάγος, Κ. (2022), Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

Μερίκια, Ε., Σιάτρας, Α., Χρονάκη, Α. (2022), «“Μαθηματικά από κούνια”: Κριτική ανάλυση προγράμματος σπουδών παιδικών σταθμών», στο Χρυσικού, Β., Σταθοπούλου, Χ., Τριανταφυλλίδης, Τ., Χατζηκυριάκου, Κ., Χρονάκη, Α., Σδρόλιας, Κ. (επιμ.), Πρακτικά 9ου πανελληνίου συνεδρίου της ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.: «Η μαθηματική εκπαίδευση μπροστά σε νέες και παλιές προκλήσεις». Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας & ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ., 754-764.

Μιχαλοπούλου, Α. (2018), Προσχολική εκπαίδευση. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλυτικά προγράμματα. Αθήνα: Πεδίο.

Μόκιας, Α., Σιάτρας, Α., Μιχαλοπούλου, Α. (2022), «Κριτική διερεύνηση της ενότητας “παιδί και θετικές επιστήμες” στο νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης», Υπό δημοσίευση στο περιοδικό Επιστήμες Αγωγής.

Μουμουλίδου, Μ. (2022), «Παιδαγωγικές πρακτικές στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (1896-1989). Μια ανάγνωση με βάση την κοινωνιολογική θεωρία του Β. Bernstein», Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση 10(1): 65-98.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008), Προς μία παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Πεχτελίδης, Γ. (2015), Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας [eBook]. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4744>

Πεχτελίδης, Ι. (2020), Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών». Αθήνα: Gutenberg.

Σιάτρας, Α. (2016), «Επαναπροσδιορίζοντας την αριστεία στην εκπαίδευση: Από τη χαρισματικότητα και το ταλέντο στη διασφάλιση ισότιμων υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων», στο Καρράς, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Πεδιαδίτης, Α., Δρακάκης, Μ. (επιμ.), Παιδαγωγική της χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο, Pedagogy of happiness, towards an unconventional school. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε. /ΚΕΜΕΙΕΔΕ, 353-368.

Τσιάκαλος, Γ. (2008), Αναλυτικό πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Λευκωσία: υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Apple, M. (2010), «Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας παιδαγωγούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 221-251.

Apple, M., Jungck, S. (2008), «Ποιανού αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό;», στο Apple, W.M. (επιμ.) (2008), *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 275-317.

Apple, W.M. (επιμ.) (2008), *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη, Αθήνα: Επίκεντρο.

Apple, W.M., Teitelbaum, K. (1986), "Are teachers losing control of their skills and curriculum?", *Journal of Curriculum Studies*, 18(2): 177-184.

Au, W. (2009), *Unequal by design: High stakes testing and the standardization of inequality*. New York, N.Y.: Routledge.

Bazzul, J. (2012), «Οι έννοιες του λόγου και της υποκειμενικότητας στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων φυσικών επιστημών: Μια προσέγγιση με βάση το έργο του Michel Foucault», *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη* 40-41: 55-72.

Belfield, C.R. (2007), "The promise of early childhood education interventions", στο Belfield, C.R., Levin, H.M. (eds.), *The price we pay: Economic & social consequences of inadequate education*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 200-224.

Calabrese Barton, A., Tan, E. (2010), "'It changed our lives': Activism, science, and greening the community", *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 10(3): 207-222.

Darder, A. (2015), *Freire and education*. New York: Routledge.

Dymoke, S., Harrison, J. (eds.), (2008), *Reflective teaching & learning*. London: SAGE Publications Limited.

Freire, P. (1987), "Letter to North-American Teachers", στο Shor, I. (ed.), *Freire and the classroom. A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth, NH: Bouton/Cook Publishers, 211-214.

Freire, P. (2006α), *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (intro: Macedo, D., trans: Ramos, M.B.). New York: Continuum.

Freire, P. (2006β), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (επιμ. Τ. Λιάμπας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P., Araujo-Freire, A.M., Oliveira, W.D. (2021), *Παιδαγωγική της αλληλεγγύης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P., Shor, I. (2011), *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hodson, D. (2011), *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Rotterdam: Sense Publishers.

Korhonen, R. (2005), "Teaching citizenship in the pre-school educational level", στο Ros, A. (ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447.

McLaren, P., Farahmandpur, R., (2013), Για μια παιδαγωγική της αντίστασης: Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό. Αθήνα: Τόπος.

OECD (2016), PISA 2015 Results: Excellence and equity in education, Vol. I. Paris: OECD Publishing.

OECD (2020), Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States. Paris: OECD Publishing.

Patton, Q.M. (2021) Η παιδαγωγική της αξιολόγησης (επιμ. Θ. Καραλής). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας. Ανακτήθηκε από <https://www.inegsee.gr/ekdosi/i-pedagogiki-tis-axiologisis/>

Pechtelidis, I. (2021), “The child as a social actor”, στο Tomás, C., Trevisan, G., de Carvalho, M.J.L., Fernandes, N. (eds.), Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives. Braga: UMinho Editora, 51-58.

Pechtelidis, I., Stamou, G. (2017), “The ‘competent child’ in times of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek pre-school curricula”, *Palgrave Communication* 3(17065): 1-11.

Perrenoud, Ph. (1995), «Οι συνήθειες διαδικασίες αξιολόγησης τροχόπεδη στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 31: 31-37.

Sahlberg, P. (2013), Φινλανδικά μαθήματα: Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία; Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Tomlinson, C.A. (2010), Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρη.

Weck, H. (1989), Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μτφρ. Δ. Δασκαλάκης). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Westera, W. (2001), “Competences in education: A confusion of tongues”, *Journal of Curriculum Studies* 33(1): 75-78.

Whitty, G. (2007), Κοινωνιολογία και σχολική γνώση: Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

World Bank (2018), World development report 2018: Learning to realize education’s promise. Washington, DC: The World Bank.

Όψεις των επιπτώσεων των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών στην εκπαίδευση. Οι απόψεις των δασκάλων των ΔΥΕΠ

Χριστίνα Νομικού

Δασκάλα

cnomikou1@gmail.com

Εισαγωγή

Η εγγραφή του προσφυγικού ζητήματος στον δημόσιο και τον πολιτικό λόγο ως ζήτημα αιχμής επισφραγίζει μια μακρά περίοδο γενικευμένης κρίσης σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, η οποία σοβεί από το 2008 και εκδηλώνεται με ένταση το 2010.¹ Η καπιταλιστική οικονομική κρίση² στην Ελλάδα με τη σύνοδη διαχείρισή της από ένα ευρύ φάσμα πολιτικών δυνάμεων οι οποίες αντλούν από ορθόδοξες ή

¹ Συγκεκριμένα τον Απρίλιο του 2010 ο τότε πρωθυπουργός Γεώργιος Α. Παπανδρέου μέσω διαγγέλματος που απηύθυνε στον ελληνικό λαό ανακοίνωσε την πρόθεσή του να καταφύγει στους διεθνείς μηχανισμούς οικονομικής στήριξης (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα) προκειμένου να συνδράμουν μέσω του δανεισμού τους στην απομείωση του δημοσιονομικού ελλείμματος που είχε διαπιστωθεί για το οικονομικό έτος 2009. Δρομολογήθηκε με τον τρόπο αυτό η σύναψη δανειακών συμβάσεων υπό επαχθείς όρους (μνημόνια) με τον επιμερισμό του κόστους να βαραίνει σχεδόν αποκλειστικά τις δυνάμεις τις εργασίας.

² Η ερευνητρια υιοθετεί την ανάλυση της μαρξιστικής πολιτικής οικονομίας, σύμφωνα με την οποία οι περιοδικές κρίσεις συνιστούν εγγενές χαρακτηριστικό του κεφαλαιοκρατικού συστήματος παραγωγής και εκφράζονται μέσα από την πτώση του μέσου ποσοστού κέρδους. Κρίσιμης σημασίας διαφορά σε σχέση με τις υπόλοιπες προσεγγίσεις (ορθόδοξες ή ετερόδοξες) είναι ότι οι τελευταίες εστιάζουν στη σφαίρα της κυκλοφορίας του κεφαλαίου αντί της σφαίρας παραγωγής. Δεδομένου ότι η ελληνική καπιταλιστική κρίση έχει προοικονομηθεί ήδη από το 2007 βάσει των εξελίξεων σε διεθνές επίπεδο και παρά τις ιδιαίτερες εκφάνσεις της στο ελληνικό συγκείμενο, παραμένει πρωτίστως μία καπιταλιστική κρίση υπερσυσσώρευσης κατά την οποία ο νόμος της πτωτικής τάσης του ποσοστού κέρδους επηρεάζει σε βάθος χρόνο αρνητικά την κερδοφορία του κεφαλαίου. Πιο αναλυτικά βλ. Μανιάτης 2017 και Μαυρουδέας & Μανιάτης 2013.

ετερόδοξες ερμηνείες σε σχέση με το χαρακτήρα της συνιστούν το παλίμψηστο εκείνο, η κριτική ανάγνωση του οποίου ερμηνεύει όχι μόνο το αφετηριακό χρονικό σημείο κατά το οποίο η διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος τέθηκε στο επίκεντρο της πολιτικής ατζέντας αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκε η πολιτεία. Πιο συγκεκριμένα, επιτρέπει τη συνάρθρωσή του με βασικές όψεις του τρόπου με τον οποίο υλοποιήθηκε η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των προσφύγων αναδεικνύοντας αδυναμίες, ανεπάρκειες και στρεβλώσεις, οι οποίες σχετίζονται τόσο με τους υλικούς όρους, τους πόρους και τα μέσα που είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί όσο και με την ίδια την εργασιακή συνθήκη του συμβασιούχου στην εκπαίδευση, συνθήκη στην οποία εμφιλοχωρούν πλήθος αδικιών ως συνέπεια του ειδικού καθεστώτος που την χαρακτηρίζει.

Κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα

Η πενταετία μεταξύ 2010-2015 αποτέλεσε μια μακρά περίοδο έντονων κλυδωνισμών στο πολιτικό σκηνικό³ αλλά και κλιμάκωσης των κινηματικών διαδικασιών.⁴ Οι εκλογές της 12ης Μάη του 2012 α) καταγράφουν ένα υψηλότατο ποσοστό αποχής, β) πιστοποιούν την πτώση του δικομματισμού σε ιστορικό χαμηλό για πρώτη φορά μετά τη Μεταπολίτευση, γ) αναδεικνύουν ως δεύτερο κόμμα τον Συνασπισμό Ριζοσπαστικής Αριστεράς (ΣΥΡΙΖΑ), έναν πολιτικό φορέα που συγκροτήθηκε αρχικά ως εκλογική συμμαχία αριστερών οργανώσεων και προσωπικοτήτων, ο οποίος στην πορεία επανιδρύθηκε ως ενιαίο κόμμα και δ) την είσοδο στη Βουλή, για πρώτη φορά στα ελληνικά χρονικά, της Χρυσής Αυγής, ενός ακροδεξιού ναζιστικού πολιτικού

³ Οι κλυδωνισμοί στο πολιτικό σκηνικό αποτυπώνονται στις αποκολλήσεις που σημειώνονται στο εσωτερικό των παραδοσιακών αστικών κομμάτων με τις αποχωρήσεις βουλευτών τόσο από το κυβερνών κόμμα όσο και από κόμματα της αντιπολίτευσης. Σε μια προσπάθεια αποσόβησης των κοινωνικών αντιδράσεων αλλά και διατήρησης της ηγεμονίας των δυνάμεων του κεφαλαίου σχηματίζεται μεταβατική κυβέρνηση «εθνικής σωτηρίας» χωρίς τη διενέργεια εκλογών, με τη συναίνεση και τη συμμετοχή τριών κοινοβουλευτικών κομμάτων (ΠΑΣΟΚ/Νέας Δημοκρατίας (ΝΔ)/Λαϊκού Ορθόδοξου Συναγερμού (ΛΑΟΣ)). Στο αξίωμα του πρωθυπουργού τοποθετείται ο Λουκάς Παπαδήμος, πρώην αντιπρόεδρος της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας (ΕΚΤ) και πρώην διοικητής της Τράπεζας της Ελλάδος. Ωστόσο, η «*συνταγματική ακροβασία*», όπως χαρακτηρίστηκε η συγκεκριμένη, αμφισβητούμενης νομιμότητας, ενέργεια, σε συνδυασμό με τις σοβαρές δυσκολίες να γίνει αποδεκτή από το σώμα της κοινωνίας, οδήγησαν έξι μήνες αργότερα σε εκλογές.

⁴ Νέες μορφές πάλης και συλλογικής αντίδρασης εμφανίζονται και αποτυπώνονται μέσω του «κινήματος των πλατειών», το οποίο εκδηλώνεται από τις 25 Μάη έως και τις 15 Ιουλίου του 2011. Συγχρόνως, η ψήφιση του δεύτερου μνημονίου στις 12 Φλεβάρη του 2012 φέρνει σαν επιστέγασμα μία από τις μεγαλύτερες παλλαϊκές κινητοποιήσεις της περιόδου αλλά και μεταπολιτευτικά (Σακελλαρόπουλος 2012, <https://contramee.wordpress.com/2012/10/01/>).

μορφώματος το οποίο μέχρι πρότινος ανήκε στο περιθώριο της πολιτικής ζωής του τόπου. Με τις προσπάθειες για σχηματισμό κυβέρνησης να αποβαίνουν άκαρπες, η εκλογική διαδικασία επαναλαμβάνεται τον Ιούνιο του ίδιου έτους μέσα σε έντονα πολωμένο κλίμα (Terperoglou et al. 2015). Ο δημόσιος πολιτικός λόγος του ΣΥΡΙΖΑ έθετε έως τότε στο επίκεντρό του τη συγκρότηση μιας αριστερής κυβέρνησης με ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά, η οποία με τη λαϊκή στήριξη που θα διασφάλιζε θα ήταν σε θέση να συγκρουστεί με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και τα μνημόνια. Οι επαναληπτικές εκλογές του Ιουνίου του 2012, αν και επιτρέπουν το σχηματισμό κυβέρνησης συνεργασίας μεταξύ ΝΔ, ΠΑΣΟΚ και Δημοκρατικής Αριστεράς (ΔΗΜΑΡ), εμπεδώνουν, παράλληλα, την παρουσία του ΣΥΡΙΖΑ ως ριζοσπαστικού πόλου στη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης, με αυξημένα ποσοστά και με μικρή διαφορά από το πρώτο κόμμα. Ωστόσο, η μετάλλαξη που συντελείται προοδευτικά στη φυσιογνωμία του ΣΥΡΙΖΑ κατά τη διετία που ακολουθεί είναι χαρακτηριστική και θα αποτυπωθεί ευκρινώς με την άνοδό του στην κυβέρνηση το 2015. Σύμφωνα με τον Μηλιό (2020), εκφυλιστικά φαινόμενα στην εσωκομματική λειτουργία (φατριασμός, οργανωτική αποσάθρωση, αυτονόμηση του προεδρικού γραφείου) επιτάχυναν την ιδεολογικοπολιτική διολίσθηση σε συστημικές ερμηνείες για την κρίση και τον τρόπο εξόδου από αυτήν, απεμπολώντας τα όποια ριζοσπαστικά στοιχεία των αρχικών θέσεων και επεξεργασιών παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Η φορολόγηση του μεγάλου κεφαλαίου, οι αναδιανεμητικές πολιτικές και η κοινωνική οικονομία – στοιχεία νεοκεϋνσιανού οικονομικού χαρακτήρα– ουδέποτε ακολουθήθηκαν, με τον Μηλιό να κάνει λόγο για ιστορικό συμβιβασμό του ΣΥΡΙΖΑ με τις οικονομικές ελίτ (Μηλιός 2020). Αντιπροσωπευτική της πολιτικής και οικονομικής ανακολουθίας σε επίπεδο θέσεων και πρακτικών αποτελεί η περίοδος των διαπραγματεύσεων με τους Ευρωπαίους εταίρους, η οποία, λίγους μήνες μετά, καταλήγει σε αδιέξοδο. Τα μέτρα που εισηγούνται οι δανειστές τίθενται στην κρίση του λαού, ο οποίος καλείται να αποφασίσει μέσω δημοψηφίσματος –το οποίο και διενεργείται στις 5 Ιουλίου του 2015– εάν θα έπρεπε να γίνουν αποδεκτά τα νέα οικονομικά μέτρα των θεσμών (ΕΚΤ, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο). Ο ελληνικός λαός πορεύτηκε προς την κάλπη μέσα σε ένα ασφυκτικό κλίμα πιέσεων ακόμα και από κοινωνικούς φορείς (ΓΣΕΕ, Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού, Δικηγορικός Σύλλογος Αθήνας⁵ κλπ). Με ορατό τον κίνδυνο της χρεοκοπίας και της εξόδου της χώρας από την Ε.Ε, με κλειστές τράπεζες και capital

⁵ ΓΣΕΕ, ΠΟΣΔΕΠ, ΔΣΑ και πολλοί ακόμη τάχθηκαν δημόσια υπέρ του ΝΑΙ στο δημοψήφισμα. Ενδεικτικά παρατίθεται η ανακοίνωση του ΔΣΑ, την οποία εξέδωσε λίγες μέρες πριν τη διεξαγωγή του: <https://www.dsa.gr>

controls, το OXI επικράτησε συγκεντρώνοντας ένα συντριπτικό ποσοστό της τάξεως του 61,31%.

Παρά τη δηλωμένη αντίθεση της πλειοψηφίας του λαού στα μνημονιακά μέτρα, η κυβέρνηση, μεταστρέφοντας το «μήνυμα» του δημοψηφίσματος προχωρεί λίγες μέρες αργότερα σε συμφωνία με τους δανειστές η οποία οδήγησε στην ψήφιση ενός ακόμη μνημονίου. Η ταπεινωτική συμπόρευση του ΣΥΡΙΖΑ θα σφραγίσει τη μακρά αυτή περίοδο οδηγώντας στη διάσπασή του και στην προκήρυξη νέων εκλογών για τον Σεπτέμβριο του 2015. Αυτές ανέδειξαν εκ νέου νικητή τον τελευταίο, ο οποίος και προχώρησε τελικά στο σχηματισμό κυβέρνησης με το συντηρητικό κόμμα των Ανεξάρτητων Ελλήνων (ΑΝΕΛ). Με τα επίδικα της προηγούμενης περιόδου (Grexit-χρεοκοπία) να απομακρύνονται, μπαίνει επιτακτικά πλέον στο πολιτικό προσκήνιο, μεταξύ άλλων, και η διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος που το προηγούμενο διάστημα επισκιάζόταν από τις εσωτερικές εντάσεις για τη διαχείριση της οικονομικής κρίσης (Dimitriadi & Sarantaki 2018). Το νέο κυβερνητικό σχήμα των ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ καλείται αφ' ενός να αντεπεξέλθει στις δεσμεύσεις που απορρέουν από την επικύρωση της νέας δανειακής σύμβασης με τους Ευρωπαίους εταίρους, εφαρμόζοντας σκληρά νεοφιλελεύθερα μέτρα, αφ' ετέρου να διαχειριστεί την προσφυγική κρίση που έχει αρχίσει ήδη να εκδηλώνεται με αμείωτη ένταση από το 2014. Πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία το συριακό δράμα βρίσκεται στο απόγειό του, με χιλιάδες αφίξεις προσφύγων στα ελληνικά νησιά, κυρίως σε όσα βρίσκονται σε μικρή απόσταση από τα τουρκικά παράλια.

Οι επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση

Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης διαχέονται σε ολόκληρο το φάσμα της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής του τόπου εξαιτίας της διεύρυνσης και εμπέδωσης των ασκούμενων νεοφιλελεύθερων πολιτικών με τα μέτρα λιτότητας να προβάλλονται ως αναγκαίος και αναπόδραστος μονόδρομος. Τα δημοσιονομικά ελλείμματα πρέπει επειγόντως να εμπεδωθούν στη συνείδηση της κοινωνίας ως συνέπεια του «σπάταλου» κράτους, των μισθών των εργαζομένων και των κοινωνικών δαπανών (Μανιάτης 2011). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γρόλλιος:

«Πρόκειται για μια αυταρχική αναδιάρθρωση η οποία αποσκοπεί στην επιβολή μιας σειράς μέτρων που γυρίζουν τα κοινωνικά δικαιώματα σε καταστάσεις ανάλογες του 19ου αιώνα μέσω συνεχών περικοπών στους μισθούς και στις

συντάξεις, αποδυνάμωσης των συλλογικών και προώθησης των ατομικών συμβάσεων εργασίας, μετατροπής των εργασιακών σχέσεων σε βάρος των εργαζομένων, διατήρησης των μικρών ποσοστών φορολόγησης των εργοδοτών τα οποία ανέρχονται στο μισό των ευρωπαϊκών, μείωσης της αξίας της μικρής και μεσαίας ιδιοκτησίας μέσω πολλαπλών φόρων, μείωσης των κοινωνικών δαπανών, πτώσης του μέσου επιπέδου τραπεζικών καταθέσεων το οποίο για πρώτη φορά υπολείπεται του μέσου όρου χρεών σε δάνεια, απαξίωσης των μετοχών των δημόσιων επιχειρήσεων και του ορυκτού πλούτου της χώρας ώστε να αγοραστούν φθηνά από υπερεθνικούς κολοσσούς και ισχυρούς εγχώριους επιχειρηματίες του κυρίαρχου μπλοκ εξουσίας που εποφθαλμιούν πηγές πρώτων υλών και σημαντικά δίκτυα» (Γρόλλιος 2012,7).

Σύμφωνα με την ετήσια συμπερασματική έκθεση του Ινστιτούτου Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ) για το 2015, τα εφαρμοζόμενα προγράμματα δημοσιονομικής πειθαρχίας, λιτότητας και συρρίκνωσης θεμελιωδών εργασιακών και κοινωνικών δικαιωμάτων αποτυγχάνουν να βγάλουν τη χώρα από την ύφεση. Η συγκεκριμένη μελέτη καταδεικνύει ότι στο διάστημα αυτό οι ευέλικτες μορφές εργασίας επεκτείνονται, ο χρόνος εργασίας ελαστικοποιείται, οι επιχειρησιακές συμβάσεις κυριαρχούν έναντι των συλλογικών, ενώ απελευθερώνονται οι απολύσεις. Συγχρόνως, την ίδια περίοδο, η ανεργία υπερτριπλασιάζεται, ενώ μεταβάλλεται και η διάρθρωση της απασχόλησης, με τη μερική να αγγίζει το 2014 το 10% (από 6% το 2009). Καταγράφεται, επίσης, πτώση της αγοραστικής δύναμης και διεύρυνση της εισοδηματικής ανισότητας, με κύρια χαρακτηριστικά την περαιτέρω φτωχοποίηση των πιο αδύναμων κοινωνικών στρωμάτων αλλά και αύξηση των φαινομένων ακραίας ένδειας και αποστέρησης (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ 2015). Οι επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων πολιτικών εγχαράσσονται και στο σώμα της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι περικοπές των κονδυλίων και η υποχρηματοδότηση συνιστούν πάγια τακτική και αποτυπώνονται πρωτίστως στα επίσημα στοιχεία των προϋπολογισμών του κράτους. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, για το χρονικό διάστημα 2005-2013 η μείωση του συνόλου των δαπανών για την εκπαίδευση ανέρχεται σε ποσοστό 9,8% (ή 100,9 εκ.), τιμή η οποία εμφανίζει σημαντικές διαφοροποιήσεις προ και μετά κρίσης. Συγκεκριμένα, για την περίοδο 2005-2008 καταγράφεται αύξηση κατά 22% (1.513,6 εκ. ευρώ) επί του συνόλου των δαπανών (από 6.806,4 εκ. ευρώ το 2005 σε 8.320,1 εκ. ευρώ το 2008) ενώ, μεσούσης της κρίσης (2008-2013), η μείωση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση φτάνει στο 29,9% (από 8.320,1 εκ. ευρώ το 2008 σε 5.831,8 εκ. ευρώ το 2013) (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ 2015α).

Οι μισθοί των εκπαιδευτικών με το Νέο Μισθολόγιο υφίστανται δραματικές περικοπές μέσω του παγώματος για δύο χρόνια των μισθολογικών κλιμακίων, της κατάργησης μιας σειράς επιδομάτων, της αύξησης των εισφορών και της κατάργησης των δώρων των Χριστουγέννων, του Πάσχα και του καλοκαιριού. Οι μειώσεις είναι της τάξεως του 28% για τους παλαιότερους, ενώ αγγίζουν το 47% για τους νεότερους (Ντούλας 2019). Οι μόνιμες προσλήψεις του αναγκαίου εκπαιδευτικού προσωπικού «παγώνουν», με το καθεστώς της ελαστικής εργασίας να γενικεύεται. Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Ντούλας, η συνολική κρατική δαπάνη για τους/ις αναπληρωτές/ώτριες εκπαιδευτικούς υπολογίζεται κατά 10% μειωμένη σε σχέση με τη δαπάνη για τους/ις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς, ενώ μεγάλο τμήμα τους πληρώνεται μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ και όχι από τον τακτικό κρατικό προϋπολογισμό (2019). Συγχρόνως, τα εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών δέχονται σφοδρό πλήγμα. Επιχειρούνται μαζικές συγχωνεύσεις-καταργήσεις σχολικών μονάδων με συνέπεια τη δημιουργία ενός μεγάλου όγκου υπεράριθμων εκπαιδευτικών, που είτε μετακινούνται⁶ είτε μετατίθενται υποχρεωτικά⁷, ενώ αυξάνεται τόσο ο αριθμός των μαθητών/τριών στην τάξη όσο και το ωράριο εργασίας.⁸ Ο «εξορθολογισμός του κόστους» στην εκπαίδευση θα αποτυπωθεί και μέσω της κάλυψης των πλεοναζουσών ωρών που στοχευμένα δημιουργούνται στο διδακτικό ωράριο των εκπαιδευτικών μέσα από τις αλλαγές των ωρολόγιων προγραμμάτων, των συγχωνεύσεων και των πολυπληθών τμημάτων. Σύμφωνα με το υπ' αριθμόν πρωτοκόλλου 137852/Γ2/02-09-2014 έγγραφο του υπουργείου Παιδείας με θέμα «Οδηγίες για τις αναθέσεις των μαθημάτων του Γυμνασίου, του Γενικού και του Επαγγελματικού Λυκείου για το σχ. Έτος 2014-2015», αναπροσαρμόζεται το πλαίσιο διδασκαλίας συναφών γνωστικών αντικειμένων μέσω των δεύτερων αναθέσεων σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, διευρύνοντας την υποβάθμιση των πτυχίων, τις αδικίες και τις συγκρούσεις μεταξύ των διάφορων επιστημονικών κλάδων της εκπαίδευσης.⁹ Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η πρακτική των δεύτερων αναθέσεων θα αποτυπωθεί για πρώτη φορά ρητά στο θεσμικό πλαίσιο¹⁰ το σχολικό έτος 2017-2018 με ρύθμιση η

⁶ <https://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/wrario-anatheseis/1094-diathesh-ekpaidevtikwn-se-scholeia-symplhrwsh-wrariou>

⁷ ΠΔ 48/28-02-2014 (αρθ.2).

⁸ ν. 4152/ 2013.

⁹ Ενδεικτικά παρατίθεται η ανοιχτή επιστολή διαμαρτυρίας προς τον υπουργό Παιδείας από το Συντονιστικό Συμβούλιο του Εργασιακού Τομέα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ένωσης Πληροφορικών Ελλάδος: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/168668_anatheseis-mathimaton-telika-poioididaskoyn-ti-sti-deyterobathmia

¹⁰ Π. Δ 79/ΦΕΚ Α 109/01.08.2017.

οποία προβλέπει τη διδασκαλία των μαθημάτων των ειδικοτήτων και από δασκάλους ΠΕ70 προκειμένου να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο.¹¹

Νευραλγικής σημασίας ζήτημα το οποίο συνδέεται με τις ευρύτερες αναδιαρθρώσεις στην εκπαίδευση και την ευθυγράμμισή τους με τις θέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Σταθερότητας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) αποτελεί η εκ βάθρων μεταβολή του θεσμικού πλαισίου σε σχέση με το σύστημα διορισμών στη δημόσια εκπαίδευση. Η γενικευμένη αδιοριστία των χρόνων της οικονομικής κρίσης σε συνάρτηση με τον μεγάλο όγκο των συνταξιοδοτήσεων¹² γιγάντωσε το φαινόμενο της αναπλήρωσης, ανατρέποντας τα μέχρι τότε δεδομένα σε σχέση με το χρόνο αναμονής για τη μονιμοποίησή τους καθώς και τον τρόπο προσωρινής πρόσληψής τους. Από το 2007 έως το 2010 μια σειρά από νομοθετικές παρεμβάσεις αναδιαμορφώνουν ριζικά τη διαδικασία των μόνιμων διορισμών μέσα από την κατάργηση της επετηρίδας και την αντικατάστασή της από τον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ εναρμονιζόμενες με τις προτάσεις του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση οι οποίες είχαν δημοσιοποιηθεί έναν χρόνο νωρίτερα. Όπως αναφέρει ο Αλέφαντος (2020, 83):

«Το σύστημα του γραπτού διαγωνισμού Α.Σ.Ε.Π., δημιούργησε μια ακόμη μεγάλη λίστα εκπαιδευτικών, μετακύλησε την ευθύνη για το διορισμό στον ίδιο τον εκπαιδευτικό με την επιτυχία ή αποτυχία του, το ζήτημα της ανεύρεσης εργασίας κατέστη από κοινωνικό σε ατομικό, 'απαξιώθηκαν' τα πτυχία, σαν

¹¹ Είναι χαρακτηριστική η μετατόπιση που συντελείται στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο από μεριάς υπουργείου Παιδείας σε σχέση με τη διδασκαλία των μαθημάτων των ειδικοτήτων (Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, ΤΠΕ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα στη διετία 2015-2017. Ενώ για το σχολικό έτος 2015-2016 στο έγγραφο με θέμα «Ενέργειες Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου σχολικού έτους 2015-2016» αναγράφεται ρητά ότι τα γνωστικά αντικείμενα της Φυσικής Αγωγής, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής μπορούν να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ΠΕ70 «σε εξαιρετικές και μόνο περιπτώσεις» (μάλιστα υπογραμμισμένο με έντονα γράμματα) και «αφού έχει καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια κάλυψης των κενών» (σ. 8) ενώ αντίθετα για τα 1347 σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος είναι υποχρεωτική η διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων από τους/ις εκπαιδευτικούς του αντίστοιχου κλάδου (με συγκεκριμένες, ωστόσο, προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής από τους ΠΕ70), δεν συμβαίνει το ίδιο και κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Το Προεδρικό Διάταγμα του 2017 απαλείφει τις παραπάνω φράσεις κανονικοποιώντας τη διδασκαλία των μαθημάτων των ειδικοτήτων από τους/ις ΠΕ70 επισημαίνοντας: «Σε περιπτώσεις μη κάλυψης των διδακτικών ωρών από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων κλάδων, τα διδακτικά αντικείμενα της Αισθητικής Αγωγής και της Φυσικής Αγωγής δύναται να ανατεθούν και σε εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70 Δασκάλων. Ειδικότερα για τα 4/θέσια και 5/θέσια Δημοτικά Σχολεία η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), δύναται να ανατεθεί σε εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70 Δασκάλων οι οποίοι διαθέτουν πιστοποίηση Β' επιπέδου στις ΤΠΕ».

¹² <https://www.kathimerini.gr/economy/local/861586/stis-40-000-oi-aitiseis-syntaxiodotisis-mono-sto-prototetramino/>

αυτά να χρειάζονται επαναβεβαίωση και δημιουργήσαν νέες “επετηρίδες”, μέσω των πολλαπλών πινάκων. [...] Ο κατακερματισμός του εκπαιδευτικού χώρου συνεχίστηκε με την τμηματική αναγνώριση της προϋπηρεσίας για προσωρινή πρόσληψη αρχικά και μόνιμο διορισμό στη συνέχεια με το 16μηνο, 30μηνο, 24μηνο, με τις συνεχείς αλλαγές των ποσοστών για μόνιμο διορισμό που αναλογούσαν στους επιτυχόντες του Α.Σ.Ε.Π. και τους έχοντες προϋπηρεσία χωρίς να είναι πάντα οριοθετημένο το ακριβές ποσοστό της κάθε κατηγορίας».

Η τομή θα έρθει το 2010 όταν με νομοθετική ρύθμιση (Ν. 3848/2010) επαναφέρεται ο γραπτός διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. ως αποκλειστικός τρόπος διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ θεσπίζονται για πρώτη φορά μια σειρά από προσόντα τα οποία μοριοδοτούνται συμπαρασύροντας και τις προσλήψεις των αναπληρωτών. Η έκθεση του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ το 2010 θα κάνει λόγο για μια «πραγματική Οδύσσεια» που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι αδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί, που βλέπουν την προϋπηρεσία τους να εξαυλώνεται μέσα από τις συγκεκριμένες μοριοδοτήσεις που προβλέπει ο νέος νόμος ενώ ωθούνται σε ένα συνεχές κυνήγι μορίων και προσόντων για να εξασφαλίσουν μία θέση στην εκπαίδευση (Κ.Ε.Μ.Ε.Τ.Ε. 2010). Οι μεταβατικές διατάξεις εφαρμογής του νόμου εκπνέουν το 2015¹³ όταν το Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ) αποφαινεται ότι οι προσλήψεις των αναπληρωτών θα πρέπει να συμμορφώνονται με τις αρχές της αξιοκρατίας και της ισότητας όπως αυτές προσδιορίζονται και εποπτεύονται από το Α.Σ.Ε.Π. (Αλέφαντος 2020, 43). Το «προσοντολόγιο» στην εκπαίδευση θα καθιερωθεί με ακόμη πιο επιτακτικό τρόπο μέσω του νόμου Γαβρόγλου (Ν. 4589/2019) εμπεδώνοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα νεοφιλελεύθερα προτάγματα.

Το κρατικό σχέδιο για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων

Το καλοκαίρι του 2015, γνωστό και ως το μακρύ και θερμό «καλοκαίρι της μετανάστευσης» (Κασπάρεκ 2017, 6) αποτελεί χρονιά-ορόσημο κατά την οποία κορυφώνεται μία από τις μαζικότερες μετακινήσεις πληθυσμών από τη Μέση Ανατολή και την Αφρική προς την Ελλάδα. Χιλιάδες αιτούντες άσυλο, στη συντριπτική τους πλειονότητα βίαια εκτοπισμένοι από πολέμους, εμφύλιες συρράξεις, διώξεις και

¹³ Με την τελευταία παράταση να αφορά στις προσλήψεις του σχολικού έτους 2016-2017.

φτώχεια, εγκαταλείπουν με κάθε τρόπο τις εστίες τους επιδιώκοντας να βρουν έναν ασφαλέστερο προορισμό για τους ίδιους και τις οικογένειές τους (Κοτζαμάνης κ.ά. 2016). Μέχρι τον Φεβρουάριο του 2016 οι μαζικές αφίξεις των προσφύγων στην Ελλάδα έχουν προσωρινό χαρακτήρα, καθώς ως χώρα «πρώτης γραμμής» (frontline country) αποτελεί το ενδιάμεσο πέρασμα στο ταξίδι τους προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και τη Σκανδιναβία, που συνιστούν τον τελικό προορισμό τους. Η γενικευμένη αυτή τάση αποδίδεται κυρίως σε λόγους οικογενειακής επανένωσης αλλά και στο ότι οι βορειοδυτικές ευρωπαϊκές χώρες χαρακτηρίζονταν από οικονομική ευρωστία, γεγονός που θα επέτρεπε στους πρόσφυγες να ξεκινήσουν τη ζωή τους από μια καλύτερη αφετηρία σε σχέση με την Ελλάδα (Mavromattis 2016). Την πρώτη «σιωπηρή συγκατάβαση» (Αναστασιάδου κ.ά. 2018, 31) της ελληνικής πολιτείας, των αστυνομικών αρχών και των γειτονικών χωρών σε σχέση με την ανεμπόδιστη διέλευσή τους ακολούθησε μια αλυσίδα μέτρων όπως η κατασκευή φράχτη, οι βίαιες, αποτρεπτικές πολιτικές και οι αποκλεισμοί μέσω της αναπροσαρμογής των εθνικών θεσμικών πλαισίων, με τελική κατάληξη το οριστικό σφράγισμα των συνόρων.¹⁴ Στις 7 Μαρτίου 2016 ανακοινώνεται πλέον και επίσημα από την Ε.Ε. το κλείσιμο της βαλκανικής οδού, παγιδεύοντας χιλιάδες ανθρώπους στις παραμεθόριες περιοχές της Ειδομένης, της Βόρειας Μακεδονίας, της Σερβίας και της Κροατίας. Συγχρόνως, αιχμή του δόρατος της επίσημης πολιτικής της Ε.Ε. αναδεικνύεται η συμφωνία μεταξύ Ε.Ε. - Τουρκίας,¹⁵ σύμφωνα με την οποία η Τουρκία αναγνωρίζεται ως ασφαλής τρίτη χώρα στην οποία δύνανται να επιστρέφονται ορισμένες κατηγορίες προσφύγων και μεταναστών από τα ελληνικά νησιά, με τα συμφωνηθέντα ανταλλάγματα.¹⁶ Οι

¹⁴ Σε έκθεση της Διεθνούς Αμνηστίας, δημοσιευμένης τον Απρίλιο του 2016, καταγγέλλονται μια σειρά από αυθαίρετες και εχθρικές αποφάσεις των βαλκανικών χωρών οι οποίες υπονομεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα στερώντας τη δυνατότητα στους εκτοπισμένους να έχουν ακώλυτη πρόσβαση στη διαδικασία ασύλου. Οι αποκλεισμοί από τη Βόρεια Μακεδονία όπως το κλείσιμο των συνόρων για τους Αφγανούς υπηκόους, η απόρριψη όσων Σύρων και Ιρακινών δεν έφεραν ταυτότητα ή διαβατήριο και οι ημερήσιοι αριθμητικοί περιορισμοί εισόδου είναι ενδεικτικοί του κλίματος που είχε διαμορφωθεί λίγο πριν από το οριστικό κλείσιμο των συνόρων τον Μάρτιο του 2016. Για περισσότερα βλ. https://www.amnesty.gr/sites/default/files/pagideymenoi_stin_ellada_-_ekthesi_diethnis_amnistia_aprilios_2016_0.pdf

¹⁵ Η συγκεκριμένη συμφωνία έχει δεχθεί σκληρές επικρίσεις από φορείς και διεθνείς οργανώσεις, όπως το Παρατηρητήριο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ή η Διεθνής Αμνηστία, οι οποίες στηλιτεύουν τις συστηματικές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις οποίες προβαίνει η Τουρκία μέσω των επαναπροωθήσεων, καθώς επίσης και το γεγονός ότι (σε αντίθεση με τα ευρωπαϊκά κράτη) διατηρεί ακόμη τους γεωγραφικούς περιορισμούς της Σύμβασης της Γενεύης, γεγονός που σημαίνει ότι οι αιτήσεις ασύλου που εξετάζει προέρχονται μόνο από Ευρωπαίους πολίτες, στερώντας με αυτόν τον τρόπο το δικαίωμα από Σύρους, Αφγανούς και Ιρακινούς να αναγνωριστούν ως πρόσφυγες. Για περισσότερα βλ. <https://www.hrw.org/news/2015/10/07/eu-shifting-responsibility-refugees-asylum-seekers> και <https://www.amnesty.gr/blog/20694/7-erotiseis-kai-apantiseis-gia-ti-symfonia-ee-toyrkias>

¹⁶ Στα κίνητρα συγκαταλέγονται α) η χρηματοδότηση με 6 δισ. ευρώ για τη στήριξη του εγχειρήματος,

εξελίξεις αυτές οδήγησαν στον εγκλωβισμό στην Ελλάδα χιλιάδων προσφύγων, με τους μισούς σχεδόν από αυτούς να είναι παιδιά, θέτοντας επιτακτικά το ζήτημα της ένταξής τους στις δημόσιες εκπαιδευτικές δομές της χώρας. Με πρωτοβουλία του υπουργείου Παιδείας αποφασίζεται η σύσταση τριών επιτροπών¹⁷ ειδικού σκοπού, της Επιτροπής Στήριξης, της Επιστημονικής Επιτροπής και της Καλλιτεχνικής Επιτροπής. Κοινό μέλημά τους αποτελεί η ενδεδειγμένη μελέτη του βέλτιστου δυνατού τρόπου μέσω του οποίου θα μπορούσε να επιτευχθεί η εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων στο πλαίσιο μιας άμεσα υλοποιήσιμης σχολικής πρότασης. Το τελικό σχέδιο το οποίο προκρίνεται περιλαμβάνει την ίδρυση Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) εντός των δημόσιων σχολικών μονάδων, οι οποίες βρίσκονταν σε μικρή απόσταση από τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ). Σύμφωνα με τους θεσμικά ιθύνοντες το συγκεκριμένο προενταξιακό μέτρο επιδιώκει να απαντήσει στις πολλαπλές και διαφοροποιημένες ψυχοσυναισθηματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες ενός ιδιαίτερα ευάλωτου αλλά και αχαρτογράφητου μαθητικού πληθυσμού, μέσα σε καινοφανείς και χρονικά πιεστικές συνθήκες. Ως καταλληλότερο ωράριο λειτουργίας των ΔΥΕΠ προκρίνεται εκείνο της απογευματινής βάρδιας, από τις 14.00 έως τις 18.00. Το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει τα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας (6 ώρες), των Αγγλικών (4 ώρες), των Μαθηματικών (3 ώρες), της Φυσικής Αγωγής (3 ώρες), της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (2 ώρες) και της Αισθητικής Αγωγής¹⁸ (2 ώρες). Για τη στελέχωσή τους προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί πλήρους ή μειωμένου ωραρίου (ΑΠΩ-ΑΜΩ), αλλά και ωρομίσθιοι, ανάλογα με τις ανάγκες της υπηρεσίας, από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών.¹⁹ Στα ειδικότερα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που προσλαμβάνονται σε ΔΥΕΠ αναφέρονται εκείνα της ομαλής ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και της μέριμνας για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους Έλληνες. Οφείλουν επίσης να είναι ευέλικτοι κατά τη διδασκαλία τους συνυπολογίζοντας την πολιτισμική ταυτότητα²⁰ των μαθητών τους και να

β) η αναλογία 1-1, δηλαδή, για κάθε μία επιστροφή Σύριου πρόσφυγα στην Τουρκία, ένας Σύριος πρόσφυγας από την Τουρκία θα επανεγκαθίσταται στην Ευρώπη, γ) η κατάργηση της βίζας για τους Τούρκους πολίτες που ταξιδεύουν στην Ε.Ε και δ) η επανεκκίνηση των διαπραγματεύσεων για την ένταξη της Τουρκίας στην Ε.Ε.

¹⁷ Βλ. Γ.Γ147079/18-03-2016, «Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των παιδιών των προσφύγων. Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΣΠ», <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/21-03-16APOFASI.pdf>

¹⁸ Η Αισθητική Αγωγή περιλαμβάνει τα διδακτικά αντικείμενα της Μουσικής, των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής.

¹⁹ Ωστόσο, εξ αρχής υπήρχε πρόβλεψη που έδινε τη δυνατότητα να αποσπαστούν και μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ΔΥΕΠ λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια.

²⁰ Το θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ υφίσταται προοδευτικά αλλαγές σε

προβαίνουν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων εντός των Κ.Φ.Π. και των σχολικών μονάδων. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται στις ΔΥΕΠ μπορούν να μετακινούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από την αρχική ΔΥΕΠ στην οποία τοποθετήθηκαν σε άλλη ΔΥΕΠ, είτε εντός είτε εκτός περιφέρειας, ανάλογα με τις ανάγκες της υπηρεσίας και με απόφαση της διοίκησης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας που διεξήχθη, τμήμα της οποίας θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, ήταν η ποιοτική διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ΠΕ70 οι οποίοι/ες εργάστηκαν με πρόσφυγες μαθητές σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) ανά την Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Η σάρωση του πεδίου μέσω της έρευνας απογραφής, της μαζικής, δηλαδή, απεύθυνσης σε όλους/ες τους/ις δασκάλους/ες που εργάζονταν με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό επέτρεψε, μεταξύ άλλων, τη συγκρότηση μιας πλήρους και λεπτομερούς εικόνας του πεδίου της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών/τριών στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα, της προσπάθειας ένταξής τους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Λήφθηκαν 58 ημιδομημένες συνεντεύξεις²¹ διάρκειας μιάμιση ώρας κατά μέσο όρο ενώ για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση (Τσιώλης 2018) προσαρμοσμένη στην έρευνα απογραφής. Οι 6 θεματικοί άξονες που συγκροτήθηκαν αφορούσαν α) τη συνθήκη της

σχέση με τις διατυπώσεις που χρησιμοποιεί, καθώς και τις αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων σε αυτές εκπαιδευτικών, ΣΕΠ και σχολικών συμβούλων. Η Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) 1523060/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/Β/23-9-2016 καταργείται έναν μήνα μετά και αντικαθίσταται από (ΚΥΑ) την 180547/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016 (άρ.12-παρ.3). Τον επόμενο χρόνο καταργείται και αντικαθίσταται από την ΚΥΑ 139654/ΓΔ4/2017-ΦΕΚ 2985/Β/30-8-2017 (άρ.11-π.3). Στη συνέχεια, με τον ν.4547/2018, μία σειρά άρθρων εξειδικεύουν, τροποποιούν ή καταργούν προγενέστερες αποφάσεις, κυρίως σε σχέση με τις αρμοδιότητες και τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, συστήνουν νέες επιτροπές ορίζοντας το χρόνο έναρξης ισχύος αυτών και καθορίζουν τις αντίστοιχες μεταβατικές διατάξεις, αρχής γενομένης από το σχολικό έτος 2018-2019. Η διατύπωση «πολιτισμική ταυτότητα» των προσφύγων μαθητών, για παράδειγμα, θα δώσει τη θέση της το 2017 στη διατύπωση «ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ» (Τ. Β2985/30-8-2017, σ.34361). Αν και η φιλοσοφία που διέπει τη συνολική σύλληψη των ΔΥΕΠ παραμένει αναλλοίωτη, ωστόσο, η πιο εμφανής μετατόπιση η οποία παρατηρείται κατά την ανάγνωση των θεσμικών κειμένων σχετίζεται με την αναβάθμιση του ρόλου των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ένας νεοσύστατος θεσμός που αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ καμπ-οικογενειών και ΔΥΕΠ), του ΙΕΠ, το οποίο αποκτά κεντρικό ρόλο στην επιμορφωτική διαδικασία, και των φορέων-υπηρεσιών με τους οποίους οφείλουν να συνεργάζονται και τους οποίους οφείλουν να ενημερώνουν οι ΣΕΠ, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί.

²¹ Οι μόνες περιοχές οι οποίες δεν καλύφθηκαν ήταν της Κω και της Καβάλας.

αναπλήρωσης, β) τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί, γ) την παιδαγωγική διαδικασία, δ) τις απόψεις τους για το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών τους, ε) τα κοινωνικά φαινόμενα στη διδασκαλία και στ) στις ΔΥΕΠ σε συνάρτηση με την επίσημη κρατική πολιτική.

Η μερική παρουσίαση που ακολουθεί εστιάζεται κυρίως στα ευρήματα του πρώτου και του δεύτερου θεματικού άξονα, τα οποία συνδέονται με τις εργασιακές συνθήκες, τις δομικές δυσκολίες και τα προβλήματα που συνάντησαν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κατά το σχολικό έτος 2018-2019 όταν και προσλήφθηκαν για να εργαστούν σε προσφυγικές εκπαιδευτικές δομές. Ο εργασιακός βίος αυτών των δασκάλων προσδιορίζεται κυρίως από δύο ιδιαίτερες συνθήκες οι οποίες διερευνήθηκαν ενδελεχώς. Αφ' ενός εκείνης του καθεστώτος της αναπλήρωσης – δεδομένου ότι το καλοκαίρι απολύονται– και αφ' ετέρου εκείνης του ειδικού πλαισίου που επικρατεί στις ΔΥΕΠ, πλαίσιο για το οποίο ελάχιστα είναι γνωστά παρά το γεγονός ότι το σχολικό έτος 2018-2019 αποτέλεσε την τρίτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού. Η συνεξέταση που επιχειρείται έχει ως σκοπό να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο βασικές όψεις των νεοφιλελεύθερων πολιτικών εκφράστηκαν στο πεδίο της εκπαίδευσης των προσφύγων. Καίρια ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιχειρεί να απαντήσει είναι τα εξής:

1. Πώς εγγράφεται στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην έρευνα το ειδικό καθεστώς της αναπλήρωσης;
2. Ποιες δομικές δυσκολίες συνάντησαν κατά την εργασία τους στις ΔΥΕΠ και πώς επέδρασαν στο παιδαγωγικό τους έργο;

Δεδομένου ότι μέχρι σήμερα δεν έχει επιχειρηθεί αντίστοιχης έκτασης έρευνα²² τόσο σε επίπεδο γενικής όσο και σε επίπεδο ειδικής σκοποθεσίας, τα ευρήματα της παρούσας έχουν γενικεύσιμο χαρακτήρα.

Όσον αφορά το ο προφίλ των συμμετεχόντων, στην έρευνα έλαβαν μέρος 58 δάσκαλοι εκ των οποίων οι 57 ήταν αναπληρωτές και ένας μόνιμος. Οι 53 ήταν γυναίκες και οι 5 άνδρες. Οι 46 είχαν προσληφθεί ως Αναπληρωτές Πλήρους Ωραρίου και οι 11 ως Αναπληρωτές Μειωμένου Ωραρίου ενώ ένας μόνο εκπαιδευτικός ήταν μόνιμος. Οι 36 είναι μεταξύ 21-30 ετών, οι 19 μεταξύ 31-40, οι 2 μεταξύ 41-50 και ένας είναι μεταξύ 51-60 ετών. Άγαμοι δηλώνουν οι 37, έγγαμοι οι 19 και διαζευγμένοι οι 2. Οι 16 έχουν παιδί ενώ μία είναι έγκυος. Τέλος, οι 24 δηλώνουν ότι προέρχονται από τον Πίνακα Μηδενικής Προϋπηρεσίας.

²² Στη συντριπτική τους πλειονότητα πρόκειται για μελέτες περίπτωσης με μικρά ερευνητικά δείγματα, γεωγραφικά εστιασμένες και διαφοροποιημένες τόσο ως προς τον πληθυσμό-στόχο όσο και ως προς το θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης.

Ευρήματα της έρευνας

Η συνθήκη της αναπλήρωσης

Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (33/58) αναφέρονται στο χρόνο που μεσολάβησε από τη λήψη του πτυχίου τους μέχρι να προσληφθούν πρώτη φορά ως αναπληρωτές περιγράφοντας τα συναισθήματα που συνόδευσαν τη χρόνια αναμονή μέχρι να κληθούν να ασκήσουν το επάγγελμα που συνδέεται με τις σπουδές τους. Συναισθήματα όπως αιφνιδιασμός, ματαίωση, απελπισία και απογοήτευση από εκείνους που ξεκίνησαν με υψηλές προσδοκίες σε σχέση με την επαγγελματική αποκατάσταση που θα τους εξασφάλιζαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα συμβαδίζουν με εκείνα της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας για πλήθος ζητημάτων που σχετίζονται με τον εργασιακό και προσωπικό τους βίο. Σκέψεις και προβληματισμοί σχετικά με την απομάκρυνση από το αντικείμενο των σπουδών (το οποίο για τη συντριπτική πλειονότητα υπήρξε προϊόν συνειδητής απόφασης και αγάπης), τη διεύρυνση των επαγγελματικών δυνατοτήτων (είτε με περισσότερες σπουδές είτε με φυγή στο εξωτερικό) μέχρι και τη συνολική αλλαγή επαγγελματικού προσανατολισμού συναντώνται στις αφηγήσεις τους.

Η εμπέδωση της αδιοριστίας και της ισχνής επαγγελματικής απορρόφησης θέτει, ωστόσο, επιτακτικά στους εκπαιδευτικούς το ζήτημα του βιοπορισμού, στρέφοντάς τους σε επαγγέλματα τα οποία δεν είναι πάντα συναφή με το αντικείμενο των σπουδών τους. Από τους 42 εκπαιδευτικούς που περιγράφουν την επαγγελματική τους πορεία απ' όταν τελείωσαν τη σχολή (ορισμένοι και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους), οι 23 δηλώνουν ότι παρέδιδαν ιδιαίτερα μαθήματα, με ελάχιστους, εντούτοις, να ασχολούνται αποκλειστικά με αυτά ή να τους παρέχουν στοιχειώδη οικονομική αυτονομία. Τα ιδιαίτερα μαθήματα αποτελούν για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ένα συμπληρωματικό εισόδημα σε άλλες εργασίες ή ένα «χαρτζιλίκι», όπως οι ίδιοι αναφέρουν, που τους επιτρέπει να καλύπτουν τμήμα των προσωπικών τους εξόδων όσο διαμένουν με την οικογένειά τους. Για κάποιους, μάλιστα, συνιστά την ελάχιστη σύνδεση με το επιστημονικό τους αντικείμενο.

Από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι κύριοι τομείς απασχόλησης για τους ίδιους είναι εκείνοι της εστίασης, του τουρισμού, των υπηρεσιών και του εμπορίου, με πιο διαδεδομένα πόστα εκείνα του σέρβις και της γραμματειακής υποστήριξης. Σπανιότερα συναντώνται εκείνα της πωλήτριας και του υπαλλήλου σε σούπερ μάρκετ, ενώ μεμονωμένες αναφορές γίνονται για εποχιακά επαγγέλματα (ναυαγοσώστης), υπάλληλος σε ζαχαροπλαστείο, σεφ, εργαζόμενος σε ΜΚΟ, λογιστής,

baby-sitter, εργασία σε ΚΔΑΠ ή κέντρο μελέτης, υπεύθυνος εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσείο και εργασία σε παιδότοπο. Δεκατρείς (13) συμμετέχοντες δηλώνουν επίσης ότι απασχολούνται στην ιδιωτική εκπαίδευση, άλλοτε ως εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικά σχολεία ή παιδικούς σταθμούς και άλλοτε σε φροντιστήρια, αξιοποιώντας τις ειδικές γνώσεις που απέκτησαν μέσα από τις ευρύτερες σπουδές τους (ρομποτική, διδασκαλία ξένης γλώσσας, ιδιωτική παράλληλη στήριξη). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διηγήσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν εργαστεί σε ιδιωτικό σχολείο, τμήμα των οποίων κάνει λόγο για συνθήκες στυγνής οικονομικής εκμετάλλευσης. Η πολυπόθητη πρόσληψη, ωστόσο, όταν έρχεται, προκαλεί στους εκπαιδευτικούς αμφιθυμία και εσωτερική σύγκρουση, ειδικά σε όσους είχαν καταφέρει με κόπο να εξασφαλίσουν τα τελευταία χρόνια μια σταθερή εργασία (10/42). Στρεσογόνους για αυτούς παράγοντες αποτελούν η ανακοίνωση στους εργοδότες τους ότι παραιτούνται (συχνά στα μέσα της χρονιάς), αλλά και η ανασφάλεια για το αν θα προσληφθούν εκ νέου το επόμενο έτος. Οι ανατροπές που σηματοδοτεί στη ζωή τους η αποδοχή της πρόσληψης, δίχως εχέγγυα για το μέλλον, στο όνομα της πολυπόθητης προϋπηρεσίας και της επανασύνδεσης με το αντικείμενο των σπουδών, συνιστά για τους εκπαιδευτικούς μια απόφαση υψηλού ρίσκου. Μάλιστα, για την πλειονότητα, η επιλογή του να εργαστούν σε μια ΔΥΕΠ με προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό είναι μεταξύ άλλων συνδεδεμένη με την αύξηση των πιθανοτήτων πρόσληψης, της συγκέντρωσης προϋπηρεσίας και της δυνατότητας να εργαστούν εντός συγκεκριμένων νομών κοντά στον τόπο διαμονής τους. Αντίστοιχες αγωνίες αποτυπώνονται και κατά την επιλογή των μεταπτυχιακών τους σπουδών. Στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι διακριτή η τάση οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίζουν τη συνέχιση των σπουδών τους έχοντας συχνά ως εφιαλτήριο την αύξηση των πιθανοτήτων απορρόφησης και τη διεύρυνση των επαγγελματικών τους προοπτικών είτε μέσα από τη διατήρηση της καλής τους θέσης ή και την άνοδό τους στον πίνακα των αναπληρωτών είτε μέσα από την πρόσληψή τους σε δομές πέραν της γενικής εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι 15 από τους 39 κατόχους ή φοιτητές μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών ή προγραμμάτων δηλώνουν ως αντικείμενο σπουδών εκείνο της Ειδικής Αγωγής. Μάλιστα για 4 από αυτούς συνιστά το δεύτερο μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθούν, ενώ η πλειονότητα δηλώνει ρητά τον προσανατολισμό της στην αύξηση των πιθανοτήτων πρόσληψης ή διορισμού.

Η συζήτηση για τις συνθήκες της αναπλήρωσης συγκεντρώνει πλήθος παραγλωσσικών στοιχείων, με τις περιγραφές και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών να χαρακτηρίζονται από συναισθηματική φόρτιση, παράπονο, σαρκασμό και θυμό. Ειδικά για όσους δεν προέρχονται από τον Πίνακα Μηδενικής Προϋπηρεσίας και

τελούν υπό αυτό το καθεστώς για χρόνια η πρόσληψη δεν συνιστά ανακούφιση, αλλά σημαίνει την έναρξη μιας πολυδιάστατης και βαθιά ψυχοφθόρας διαδικασίας. Οι αναφορές τους περιγράφουν με ένταση τόσο την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση που βάλλεται από τις συνεχείς μετακινήσεις-μετακομίσεις εντός και εκτός του νομού μόνιμης κατοικίας όσο και την αγωνία για τη διασφάλιση των υλικών όρων της ζωής τους, εξαιτίας της γενικευμένης ανασφάλειας και της οικονομικής αιμορραγίας που σηματοδοτεί το καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Από τους 33 εκπαιδευτικούς που αναφέρονται πιο επισταμένα στην οικονομική τους κατάσταση, η συντριπτική πλειονότητα αναδεικνύει την οικονομική εξουθένωση που υφίστανται εξαιτίας του μεγάλου κόστους που απαιτούν οι συνεχείς μετακομίσεις υπογραμμίζοντας τα ακριβά ενοίκια, τη δυσκολία ανεύρεσης σπιτιού και το υψηλό ποσό που χρειάζεται ένας αναπληρωτής για την πρώτη του εγκατάσταση στον τόπο πρόσληψης (από 1.000 έως 2.000 ευρώ). Συγχρόνως αναδεικνύουν το κόστος των μετακινήσεων με τη βενζίνη να εκτοξεύει τα ανελαστικά έξοδα, καθώς και την αδυναμία τους να προβούν σε στοιχειώδη αποταμίευση. Μάλιστα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν στη δημόσια εκπαίδευση και πριν την οικονομική κρίση προβαίνουν σε ρητές αναφορές συγκρίνοντας τους μισθούς τους πριν και μετά, με το σύνολο να συμφωνεί στις δυσμενείς ανατροπές που η τελευταία επέφερε στον προσωπικό και οικογενειακό προϋπολογισμό. Σημαντικές παράμετροι που ανακουφίζουν ή επιβαρύνουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η οικογενειακή και προσωπική τους κατάσταση, η υλική στήριξη που λαμβάνουν από τα οικεία τους πρόσωπα καθώς και το αν παράλληλα παρακολουθούν μεταπτυχιακές σπουδές. Θίγεται ακόμη ο αποκλεισμός τους από το ταμείο ανεργίας λόγω της αργοπορημένης πρόσληψής τους, ενώ τμήμα των εκπαιδευτικών αναγκάζεται να εργάζεται το καλοκαίρι στον ιδιωτικό τομέα προκειμένου να συμπληρώσει τα έτη που του υπολείπονται. Άξιος προσοχής είναι επίσης οι αναφορές οι οποίες κάνουν λόγο για «αγώνα αντοχής» στο επάγγελμα, με ορισμένους να μιλούν μέχρι και για εγκατάλειψη του αντικειμένου ή φυγή στο εξωτερικό. Στα θετικά που αποτυπώνονται σε ορισμένες συνεντεύξεις εντάσσεται η μεγάλη διαφορά μεταξύ του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα σε ό,τι αφορά τις οικονομικές απολαβές και το χρόνο εργασίας. Εξίσου κομβικά σημεία της κριτικής τους αποτελούν συγχρόνως η μεταβολή των συνθηκών της προσωπικής τους ζωής, γεγονός το οποίο έρχεται σε ευθεία σύγκρουση με το ατέρμονο κυνήγι συλλογής μορίων και προσόντων, καθώς και με την επιθυμία τους να επιτύχουν μια έγκαιρη πρόσληψη, όπως και η συνθήκη της μητρότητας σε συνάρτηση με τις κατάφωρες αδικίες που εμφολωρούν στο θεσμικό πλαίσιο μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών. Συγκεκριμένα, από τους 27 εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι περιορίζουν τις

επιλογές τους κατά τη δήλωση τοποθέτησης, μόνο 5 από αυτούς προέρχονται από τον Πίνακα Μηδενικής Προϋπηρεσίας. Το γεγονός αυτό συνάδει και με τις αναφορές τους σε σχέση με τον τρόπο που εγγράφεται στους ίδιους η συνθήκη της αναπλήρωσης. Από τους 18 εκπαιδευτικούς που εργάζονται φέτος για πρώτη φορά και προβαίνουν σε εκτεταμένες αναφορές (από τους συνολικά 24), οι 12 εστιάζουν είτε στην αβεβαιότητα, το φόβο και την επαγγελματική ανασφάλεια που αισθάνονται, είτε στη μοναξιά που βιώνουν, είτε στις πρακτικές και οικονομικές δυσκολίες που επέφερε στη ζωή τους η πρόσληψη. Έξι (6) ακόμη θίγουν το ζήτημα της ηλικίας αλλά και της οικογένειας (ορισμένοι υπό τη μορφή προβληματισμού) ως το φυσικό-προσωπικό όριο το οποίο θα καθορίσει το μέχρι πότε θα «αντέχουν» να οργάνουν την Ελλάδα ως άλλοι νομάδες. Αντιθέτως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζεται υπό αυτό το καθεστώς για χρόνια δίνει έμφαση πρωτίστως στο ζήτημα της δημιουργίας οικογένειας είτε ως προοπτική η οποία βάλλεται είτε ως υπαρκτή μεταβολή της προσωπικής τους ζωής η οποία τους δημιούργησε πολλαπλά αδιέξοδα ερχόμενη σε ρήξη με την μέχρι πρότινος συνθήκη της επαγγελματικής περιπλάνησης. Έτσι, από τους 26 εκπαιδευτικούς (σε σύνολο 33) οι οποίοι αναφέρονται πιο εκτεταμένα στις επιπτώσεις της αναπλήρωσης, οι 18 εστιάζουν κυρίως στο ζήτημα της ηλικίας και της οικογένειας (με τις αναφορές όσων έχουν παιδιά να χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη ένταση) ενώ οι υπόλοιποι 8 (αλλά και ορισμένοι από τους προαναφερθέντες) υπογραμμίζουν άλλοτε τις προσπάθειες που έκαναν προκειμένου να διασφαλίσουν εξ αρχής μια πρόσληψη κοντά στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους κι άλλες φορές στην εξάντληση, την ψυχική κόπωση και την άπωση που τους προκαλεί πλέον το επάγγελμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς που δεν προβαίνουν σε εκτεταμένες ή ιδιαίτερα φορτισμένες αναφορές (είτε προερχόμενοι από τον Πίνακα Μηδενικής Προϋπηρεσίας είτε από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται χρόνια) κοινό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι –τουλάχιστον κατά την χρονιά κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα– έχουν προσληφθεί εντός του νομού τους ή σε κοντινή απόσταση από αυτόν.

Το ζήτημα των εργασιακών δικαιωμάτων των αναπληρωτών απασχολεί εξίσου τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι οποίοι υπογραμμίζουν τις χαώδεις διαφορές στις άδειες μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα 14 γυναίκες εκπαιδευτικοί καυτηριάζουν τις αδικίες που εμφοloxωρούν στο θεσμικό πλαίσιο σε σχέση με τις άδειες μητρότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι σχετικές αναφορές πραγματοποιούνται και από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ακόμα οικογένεια. Ο εξαναγκασμός σε άδεια άνευ αποδοχών σε περίπτωση επαπειλούμενης κύησης αλλά και η επιστροφή στους δύο μήνες, περίοδος κατά την οποία οι

εκπαιδευτικοί ακόμα θηλάζουν, περιγράφονται με μελανά χρώματα ως μια βίαιη και κατάφωρα άδικη εμπειρία. Εννέα (9) εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την υπονόμηση του δικαιώματός τους στην ασθένεια, εξαιτίας των μειωμένων αναρρωτικών αδειών που δικαιούνται ως αναπληρωτές, ενώ τρεις (3) εξηγούν ότι είτε αποφεύγουν τη χρήση τους για οικονομικούς λόγους (2) είτε αποθαρρύνονται από το δαιδαλώδες θεσμικό πλαίσιο (1). Ειδική αναφορά κάνουν, ωστόσο, σχετικά με τα εμπόδια που συνάντησαν κατά την χρονιά της έρευνας στην προσπάθειά τους να κάνουν χρήση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αδειών που δικαιούνταν, εξαιτίας κυρίως της αρνητικής στάσης της διοίκησης να τις εγκρίνει λόγω των επιπτώσεων που θα επέφεραν στη λειτουργία των ΔΥΕΠ (5). Το επίδικο ζήτημα του αν θα κλείσει η ΔΥΕΠ σε περίπτωση απουσίας των εκπαιδευτικών μεταφέρεται ως πρόβλημα στους ίδιους, με αποτέλεσμα είτε να αποθαρρύνονται από το να κάνουν χρήση των αδειών που δικαιούνται είτε να γίνονται αποδέκτες αρνήσεων και εκφοβισμού από τη διοίκηση (8). Παρατηρείται, επίσης, διαφοροποίηση από νομό σε νομό σε σχέση με τον τρόπο που επιλέγεται να γίνει η κάλυψη των αδειών των εκπαιδευτικών. Ενώ σε κάποιες περιοχές θεωρείται δεδομένο ότι η ΔΥΕΠ αναστέλλει τη λειτουργία της, σε άλλες περιοχές είτε μοιράζονται οι μαθητές σε γειτονικά σχολεία είτε ασκούνται πιέσεις να αναλάβουν την κάλυψη των κενών οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων.

Δομικές δυσκολίες και επίδραση στο παιδαγωγικό έργο

Υποστελέχωση

Προεξάρχουσας σημασίας πρόβλημα για τη συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα υπήρξε η γενικευμένη υποστελέχωση των ΔΥΕΠ και η αποψίλωσή τους από το αναγκαίο α) εκπαιδευτικό και β) ειδικό-βοηθητικό επιστημονικό προσωπικό. Συγκεκριμένα, 32 εκπαιδευτικοί περιγράφουν με μελανά χρώματα είτε τα πολλαπλά προβλήματα που προκαλούνται από την απουσία δεύτερου εκπαιδευτικού ΠΕ70 στις ΔΥΕΠ είτε εξαιτίας των συνεχών αναβαθμίσεων των προσληφθέντων δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων δίνοντας έμφαση στο λόγο τους στις σοβαρές δυσκολίες που προκαλούν τόσο στην εύρυθμη λειτουργία των Δομών όσο και στο παιδαγωγικό τους έργο. Αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις 20 εκπαιδευτικών, οι προβλεπόμενες ώρες του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής (Μουσική, Εικαστικά και Θεατρική Αγωγή) δεν διδάσκονται καθώς δεν έχουν προσληφθεί οι αντίστοιχες ειδικότητες. Δεκατρείς (13) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι δεν έχουν εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, 11 ότι δεν έχουν εκπαιδευτικό Νέων Τεχνολογιών (ενώ 3 ακόμη κάνουν λόγο για σοβαρές καθυστερήσεις στην κάλυψη των κενών της συγκεκριμένης ειδικότητας που

προέκυψαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς). Εντύπωση προκαλούν οι περιπτώσεις ΔΥΕΠ σε δύο νομούς οι οποίες ξεκίνησαν τη λειτουργία τους χωρίς καθόλου ειδικότητες καθώς και μία τρίτη περίπτωση σε διαφορετικό νομό στην οποία ορισμένα μαθήματα ειδικοτήτων πραγματοποιούνται εθελοντικά από εκπαιδευτικούς της πρωινής ζώνης. Οι συνέπειες της υποστελέχωσης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, εκτείνονται από λειτουργικά αδιέξοδα στη σύνταξη των ωρολόγιων προγραμμάτων και τη συνακόλουθη αναστάτωση που η τελευταία επιφέρει μέχρι σοβαρότερα προβλήματα, όπως η ασυνέχεια στην παιδαγωγική διαδικασία, η διάρρηξη της σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και ο αρνητικός αντίκτυπος σε ό,τι αφορά το ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο των μαθητών εξαιτίας της συνεχούς αστάθειας στα πρόσωπα των δασκάλων τους. Συγχρόνως, τμήμα των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει την εντατικοποίηση της εργασίας τους, τη μοναξιά και την αποξένωση που αισθάνονται, ενώ ανακύπτουν και ζητήματα ασφάλειας των μαθητών, τα οποία δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν εξαιτίας του μειωμένου προσωπικού. Δεν λείπουν επίσης αναφορές που αφορούν στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, με τη διοικητική ιεραρχία να προβαίνει σε διασταλτική ερμηνεία του διευθυντικού δικαιώματος που της παρέχεται για «εξαιρετικούς λόγους» αποφασίζοντας να προχωρήσει σε έγκριση της αύξησης του αριθμού των μαθητών, στο όνομα του να λειτουργήσουν οι ΔΥΕΠ με οποιοδήποτε κόστος. Στην έρευνα, μάλιστα, καταγράφονται και μεμονωμένες περιπτώσεις ΔΥΕΠ οι οποίες ξεκίνησαν ή συνέχισαν τη λειτουργία τους χωρίς καθόλου ειδικότητες, με τους εκπαιδευτικούς να βρίσκονται για ένα διάστημα μπροστά σε συμπυκμένα τμήματα τα οποία υπερέβαιναν κατά πολύ το τυπικό όριο, είτε αναλάμβαναν οι ίδιοι εξ ολοκλήρου τα μαθήματα των ειδικοτήτων.

Η απουσία πολιτισμικών διαμεσολαβητών και ψυχολόγων αναγνωρίζεται επίσης ως μία ακόμα σοβαρή αδυναμία της στελέχωσης των ΔΥΕΠ με 37 εκπαιδευτικούς να θίγουν το συγκεκριμένο ζήτημα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που προβαίνουν σε πιο εκτενείς αναφορές επιμένουν στην απουσία ψυχοκοινωνικής στήριξης, με τη διαχείριση των τραυματικών εμπειριών των μαθητών να προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη παρέμβασης για την επούλωση των οδυνηρών καταστάσεων που βίωσαν οι τελευταίοι. Άλλοτε οι εκπαιδευτικοί εστιάζονται στην απαραίτητη βοήθεια που θα έπρεπε να τους παρέχεται από μεταφραστές προκειμένου να επιλύουν συγκρούσεις, να εξηγήσουν έννοιες ή και να επιτύχουν ένα πρώτο επίπεδο συνεννόησης μέχρι να ομαλοποιηθεί η επικοινωνία. Θίγεται ακόμη η παντελής απουσία στήριξης των μαθητών στις περιπτώσεις εκείνες που χρήζουν ειδικής φροντίδας, με τα πρωτόκολλα που ισχύουν για τις πρωινές τάξεις να μην ενεργοποιούνται στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών. Ακόμα και στις σπάνιες περιπτώσεις που επιτυγχάνεται η

εμπλοκή των αρμόδιων φορέων ²³, συγκεκριμένα μέτρα αντιμετώπισης δεν λαμβάνονται.

Υλικοτεχνική υποδομή

Με δυσμενείς όρους διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία για πάνω από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, με τους τελευταίους να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην άσκηση του έργου τους εξαιτίας της οικονομικής αδυναμίας πολλών σχολικών μονάδων να καλύψουν το κόστος και τις ανάγκες λειτουργίας των Δομών. Συγκεκριμένα, 22 εκπαιδευτικοί εστιάζονται στην ελλιπή ή και ανύπαρκτη κάλυψη των αναγκών τους σε υλικά τα οποία είναι απαραίτητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (μολύβια, τετράδια, χαρτί φωτοτυπικού), υλικά για κατασκευές (χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, μπογιές) ενώ προβλήματα συνάντησαν και στην απρόσκοπτη χρήση εκτυπωτών και φωτοτυπικών μηχανημάτων που απαιτεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Στις αναφορές τους αποτυπώνεται συχνά είτε η έκπληξη για την ένδεια στην οποία βρίσκονται οι σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν είτε η αμηχανία τους για τον τρόπο που θα υπερβούν αυτές τις δυσκολίες. Καθοριστικός για τη στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις γενικευμένες ελλείψεις αποδεικνύεται ο ρόλος των διευθύνσεων των σχολικών μονάδων, με τη βαρυθυμία των τελευταίων (άλλοτε με άμεσο κι άλλες φορές με έμμεσο τρόπο) να διαπερνά το κλίμα του σχολείου, επηρεάζοντάς τους. Ο τρόπος που εγγράφεται στους συμμετέχοντες στην έρευνα έχει δύο όψεις: οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται είτε επαίτες που παρακαλούν για τα αυτονόητα, είτε –αποθαρρυσμένοι από το κυρίαρχο κλίμα– αποφεύγουν να ζητούν. Τμήμα αυτών προβαίνει στην ατομική λύση φροντίζοντας να καλύψει με προσωπικά έξοδα τις ανάγκες των εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης, 11 εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι η απουσία τεχνολογικών-εποπτικών μέσων ή η αδυναμία χρήσης τους (5) επηρεάζει άμεσα τη δουλειά τους, ενώ 9 ιεραρχούν την απουσία θέρμανσης ως πρώτη στις δυσκολίες που συνάντησαν.

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών που δεν συνάντησαν τέτοιου είδους προβλήματα (είτε καθόλου είτε σε μικρή έκταση) διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση από σχολείο σε σχολείο (εντός και εκτός νομού) σε σχέση με το ποιος τελικά αναλαμβάνει να καλύψει τις υλικές ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ (σχολείο, φορείς που δραστηριοποιούνται στο καμπ όπως ΔΟΜ, ΜΚΟ ακόμα και ΣΕΠ ή συνδυασμός τους). Αξίζει να σημειωθεί ότι και σε αυτή την περίπτωση οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν ότι κάνουν συχνά χρήση των προσωπικών

²³ Όπως τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ).

τους υπολογιστών (10) ενώ καταγράφονται και αναφορές οι οποίες τονίζουν τις εξωτερικές χορηγίες που έλαβαν προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες τους.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην εκπαίδευση αποτυπώνονται με τρόπο ανάγλυφο τόσο στον εργασιακό βίο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας την πολλαπλότητα των όψεων και των δυσμενών επιδράσεων που επιφέρουν στους τελευταίους, όσο και σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας των ΔΥΕΠ μέσα από το πλήθος των δυσκολιών που συνεπάγονται για το παιδαγωγικό έργο που επιτελείται σε αυτές. Η παύση των διορισμών που σηματοδότησε η περίοδος της οικονομικής κρίσης και των μνημονιακών πολιτικών σε συνάρτηση με τις προοδευτικές μεταβολές του θεσμικού πλαισίου σε αρνητική κατεύθυνση, συνιστούν μια φθοροποιό και ιδιαίτερα πιεστική συνθήκη για τους αναπληρωτές δασκάλους. Το φύλο, τα χρόνια υπηρετήσης καθώς και η προσωπική-οικογενειακή κατάσταση αναδεικνύονται σημαντικές παράμετροι που επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο που εγγράφεται στους συμμετέχοντες στην έρευνα η συνθήκη της αναπλήρωσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα όσες δεν προέρχονται από τον Πίνακα Μηδενικής Προϋπηρεσίας, με περισσότερα από 4 χρόνια υπηρεσίας ως αναπληρώτριες έγγαμες ή σε μακροχρόνια σχέση, συνιστούν εκείνη την εκπαιδευτική κατηγορία η οποία βιώνει με ιδιαίτερα οδυνηρό τρόπο τη συνθήκη της αναπλήρωσης. Το έμφυλο στοιχείο είναι κυρίαρχο καθώς πέρα από τη φυσική και ψυχοσυναισθηματική κόπωση που επέρχεται προϊόντος του χρόνου από τις συνεχείς μετακινήσεις προστίθεται και η παράμετρος της οικογένειας ως ένας επιπλέον καθοριστικός παράγοντας ο οποίος μεταβάλλει τις δηλώσεις προτίμησης, συρρικνώνοντας τις επιλογές τους ως προς τις περιοχές που δύνανται να εργαστούν. Ακόμα πιο επιδραστική παράμετρος για την εγγραφή της συνθήκης της αναπλήρωσης με αρνητικό τρόπο αποτελεί το ζήτημα της μητρότητας ειδικά σε όσες συμμετέχουσες στην έρευνα γέννησαν κατά τη διάρκεια της πρόσληψής τους. Η χρόνια αδιοριστία μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς σε νομάδες, παγιώνοντας το καθεστώς του συμβασιούχου εκπαιδευτικού σε ένα επάγγελμα το οποίο από τη φύση του θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα. Οι οικονομικές απολαβές των δασκάλων συρρικνώνονται δραματικά, ενώ ο εργασιακός τους βίος χαρακτηρίζεται από γενικευμένη ανασφάλεια και οικονομική αιμορραγία λόγω των συνεχών μετακινήσεων. Τα πτυχία υποβαθμίζονται, ενώ μια αγοραία λογική συλλογής προσόντων μέσω τίτλων σπουδών που αποκτώνται με κίνητρο τη διασφάλιση μιας

καλής θέσης στον πίνακα των αναπληρωτών αντικαθιστούν την ελεύθερη, ουσιαστική και με παιδαγωγικούς όρους διεύρυνση των επιστημονικών οριζόντων των νέων εκπαιδευτικών. Η εργαλειοποίηση της επιστημονικής γνώσης και η εμπορευματοποίηση των σπουδών μέσω της εισαγωγής διδασκτρων στους μεταπτυχιακούς κύκλους των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων υπονομεύουν τον ίδιο τον σκοπό της επιστημονικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετατρέποντας τον εκπαιδευτικό σε πελάτη και τη γνώση σε πεδίο επιχειρηματικής δραστηριότητας, ενώ ενισχύουν τους ταξικούς φραγμούς στη μόρφωση. Η στροφή σημαντικού τμήματος των συμμετεχόντων στην έρευνα προς τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή αλλά και το πλήθος των επί πληρωμή σεμιναρίων που οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν εξαιτίας της μοριοδότησης που προσφέρουν στο πλαίσιο της εφαρμογής του «προσοντολογίου» προκειμένου να διασφαλίσουν μια προσωρινή θέση εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση επιβεβαιώνει την έκταση του φαινομένου που μόλις περιγράφηκε. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Χατζηκωνσταντινίδου (2021, 71) σε σχέση με τη μετατόπιση που συντελείται στη φύση και στον τρόπο αντίληψης της γνώσης στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου δόγματος, «Η γνώση παύει πια να έχει χειραφετικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα. Υπερτονίζεται η χρησιμοθηρική και ιεραρχική της διάσταση».

Συγχρόνως, οι γενικευμένες ελλείψεις σε επίπεδο στελέχωσης και υλικοτεχνικής υποδομής των ΔΥΕΠ συνηγορούν στην αρχική διαπίστωση. Η συρρίκνωση του κρατικού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση μεταξύ των ετών 2009-2015 είναι της τάξεως του 35,6%, με τις επιπτώσεις της να διαπερνούν ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Γρόλλιος 2016), γεγονός που αποτυπώνεται με αδιαμφισβήτητο τρόπο στην παρούσα έρευνα. Διερμηνείς, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί, νοσηλευτές και φύλακες αναδεικνύονται από μεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών ως πολύτιμοι συνεργάτες με διακριτό ρόλο, η απουσία των οποίων δυσχεραίνει το παιδαγωγικό τους έργο. Την ίδια ώρα, το καθεστώς που θα έπρεπε να κυριαρχεί στις προσλήψεις των αναπληρωτών των ΔΥΕΠ είναι αυτό του πλήρους ωραρίου έναντι του μειωμένου, καθώς οι τελευταίες δεν διασφαλίζουν τη σταθερότητα των διδασκόντων, συνθήκη αναγκαία για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ένταξη των προσφύγων μαθητών. Παράλληλα, ως αποτέλεσμα της υποστελέχωσης των προσφυγικών δομών, προκύπτουν σοβαρά λειτουργικά και παιδαγωγικά προβλήματα είτε εξαιτίας της ελλιπούς ασφάλειας των μαθητών είτε εξαιτίας της αποστέωσης της παιδαγωγικής διαδικασίας στην οποία οδηγεί η απουσία των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων, με έμφαση σε όσους καλύπτουν το αντικείμενο της Αισθητικής Αγωγής. Αν, μάλιστα, στο γεγονός αυτό συνυπολογίσουμε και την

αλλαγή του θεσμικού πλαισίου σε σχέση με τα πρόσωπα από τα οποία δύναται να διδαχθούν τα μαθήματα των ειδικοτήτων (δηλαδή από τους ΠΕ70), έχουμε βάσιμους λόγους να υποστηρίξουμε ότι η υποστελέχωση στα συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία συσχετίζεται και με την ευρύτερα εμπεδωμένη λογική περί «εξορθολογισμού του κόστους» στην εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό οι πλεονάζουσες ώρες των ΠΕ70 μπορούν να καλυφθούν και στην περίπτωση των ΔΥΕΠ αποφεύγοντας είτε ολοκληρωτικά την πρόσληψη ενός νέου αναπληρωτή είτε καταφεύγοντας στην οικονομικότερη λύση της πρόσληψης ενός αναπληρωτή μειωμένου ωραρίου, με τις αντίστοιχες μειωμένες απολαβές.

Ο τρόπος διαχείρισης της οικονομικής κρίσης μέσω της εμπέδωσης των μνημονιακών πολιτικών,²⁴ με τις τελευταίες να παρουσιάζονται ως ένας αναπόφευκτος μονόδρομος (ΕΕ 2017, 91), επηρεάζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα όχι μόνο μέσω του οικονομικού στραγγαλισμού των δημόσιων σχολείων²⁵ αλλά και μέσα από την εναρμόνιση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Η εργαλειοθήκη του ΟΟΣΑ σε σχέση με το προφίλ του επαρκούς εκπαιδευτικού εισάγεται στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα μέσα από το Προσοντολόγιο και τις σύστοιχες νεοφιλελεύθερες –τεχνοκρατικής έμπνευσης– πολιτικές στην εκπαίδευση:

«Η νεοφιλελεύθερη στρατηγική για την εκπαίδευση, που αναπτύσσεται από διάφορους υπερεθνικούς οργανισμούς, βρίσκει σύμφωνη την ελληνική πολιτική εξουσία, γεγονός που αποδεικνύεται από τις πολιτικές πρακτικές των ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ και της ΝΔ την περίοδο 2015-2020. Στις πολιτικές αυτές αναγνωρίζονται στοιχεία που εναρμονίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι η υπογραφή του τρίτου μνημονίου δεσμεύει τη χώρα να εφαρμόσει τόσο τις κοινωνικές και οικονομικές όσο και τις εκπαιδευτικές προτάσεις του ΟΟΣΑ» (Χατζηκωνσταντινίδου 2021, 15).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν είναι εμφανές ότι η διαχείριση της οικονομικής κρίσης με τις περιοριστικές οικονομικές πολιτικές, τα μέτρα λιτότητας και

²⁴ Από ένα πολιτικό κόμμα το οποίο, μάλιστα, αυτοπροσδιοριζόταν ως αριστερό, έτοιμο και ικανό να έρθει σε σύγκρουση προκειμένου να εγγυηθεί την ευημερία και την αξιοπρέπεια των λαϊκών στρωμάτων που πλήττονταν βαθιά.

²⁵ Οι αναφορές για τη χρηματοδότηση και την υλικοτεχνική υποδομή είναι ενδεικτικές της κατάστασης στην οποία έχουν περιέλθει οι δημόσιες σχολικές μονάδες, με τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται επαίτες και με τις προσλήψεις του απαραίτητου προσωπικού να μην ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες λειτουργίας των ΔΥΕΠ.

«εξορθολογισμού του κόστους» των κοινωνικών δαπανών του κράτους αλλά και με την ταυτόχρονη επέκταση και εμπέδωση των νεοσυντηρητικών-νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το πεδίο της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών. Οι όποιες καλές προθέσεις συμπερίληψης και ένταξης των προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία όταν δεν συνοδεύονται από την ανάλογη υλική στήριξη, τους πόρους και την αναγκαία στελέχωση στη βάση των πραγματικών αναγκών λειτουργίας των ΔΥΕΠ τείνουν να μετατρέπονται απλώς σε ένα βολικό ρητορικό σχήμα το οποίο αγνοεί συνειδητά τόσο την με παιδαγωγικούς όρους λειτουργία των προσφυγικών εκπαιδευτικών Δομών όσο και το δυσμενές εργασιακό πλαίσιο που βιώνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό οι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλέφαντος, Κ., (2020), *Το καθεστώς εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αναστασιάδου, Μ., Μαρβάκης, Α., Μεζίδου, Π., Speer, M. (2018), *Ειδομένη: το πέρασμα που έγινε αδιέξοδο*. Αθήνα: Εφημερίδα των Συντακτών.

Γρόλλιος, Γ. (2012), «Η οικονομική, κοινωνική και πολιτική κρίση και οι κατευθύνσεις δράσης των ριζοσπαστών παιδαγωγών στην Ελλάδα», στο Τσαγγαρίδου, Ν., Μαύρου, Κ., Συμεωνίδου, Σ., Φτιάκα, Ε., Συμεού, Λ., Ηλία, Ι. (επιμ.), *Η κρίση κι ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*. Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1-17.

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π., (2016), *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (2017), *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση. Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018)*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf).

ΙΝΕΕ-ΓΣΕΕ (2015), *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση*. Αθήνα: ΙΝΕΕ - ΓΣΕΕ (https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2015/09/EKTHESI_2015.pdf).

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2015α), *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2015. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: Το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ (https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf).

ΚΕΜΕΤΕ (2010), *Σύστημα διορισμού στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση-Διαγωνισμός ΑΣΕΠ*, <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2012/01/asep2010.pdf>

Κασπάρεκ, Μ. (2017), *Μεταναστευτική πολιτική και πολιτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ.

Κοτζαμάνης, Β., Καρκούλη, Α. (2016), «Οι μεταναστευτικές εισροές στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία: ένταση και βασικά χαρακτηριστικά των παρατύπως εισερχομένων ως και των αιτούντων άσυλο», *Δημογραφικά νέα* 26: 1-7.

Μανιάτης, Θ. (2011), «Η δημοσιονομική κρίση και ο κοινωνικός μισθός στην Ελλάδα», <https://www.bankofgreece.gr/RelatedDocuments>.

Μανιάτης, Θ. (2017), «Για τις κρίσεις και την κρίση της ελληνικής οικονομίας: Ο νόμος της πτωτικής τάσης του μέσου ποσοστού κέρδους», *Κρίση* 1: 39-65.

Μαυρουδέας, Σ., Μανιάτης, Θ. (2013), «Η παγκόσμια καπιταλιστική κρίση, το ελληνικό πρόβλημα και ο μαρξισμός: ένα περίγραμμα ανάλυσης και συζήτησης», στο Όμιλος Μαρξιστικών Ερευνών - Μ. Κλαυδιανού (επιμ.), *Ο μαρξισμός και η ελληνική οικονομική κρίση*. Αθήνα: Gutenberg, 13-21.

Μηλιός, Γ. (2020), «Το φαινόμενο ΣΥΡΙΖΑ: Η ανατροπή που δεν έγινε», στο Μηλιός, Γ., Παπαστάμου, Σ., Παπάς, Τ., Προδρομίτης, Γ. (επιμ.), *Πρώτη φορά Αριστερά*. Αθήνα: Εφημερίδα των Συντακτών, 15-97.

Νομικού, Χ. (2022), *Προσεγγίσεις των εναλλακτικών εκπαιδευτικών σχεδίων στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ,

Ντούλας, Π., (2019), *Μισθολογικά εκπαιδευτικών 2019. Μελέτη και παρουσίαση μισθολογίων, ιστορική σύγκριση, σύγκριση με Ευρώπη, αιτήματα και προτάσεις*, https://www.academia.edu/41212418/ΝΤΟΥΛΑΣ_ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΑ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τσιώλης, Γ. (2018), «Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων», στο Ζαϊμάκης, Γ. (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 97-125.

Χατζηκωνσταντίνиду, Χ.Α. (2021), *Οι κατευθύνσεις του ΟΟΣΑ για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ (<http://ikee.lib.auth.gr/record/331301?ln=el>).

Dimitriadi, A., Sarantaki, A.M. (2018), *The refugee "crisis" in Greece: politicisation and polarisation amidst multiple crises*. Athens: ELIAMEP (http://www.eliamap.gr/wp-content/uploads/2019/04/11_Dimitriadi_Sarantaki_WP5_Greece-1.pdf).

Mavromattis, G. (2016), "A Greek perspective of the European refugee crisis", *Turkish policy quarterly* 15: 81-88.

Teperoglou, E., Tsatsanis, E., Nicolacopoulos, E. (2015), "Habituating to the new normal in a post-earthquake party system: the 2014 European election in Greece", *South European Society and Politics* 20(3): 333-355.

Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και πολιτικός λόγος τη μεταμνημονιακή περίοδο

Μαρίνα Σούνογλου

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
masounoglou@uth.gr

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του δημόσιου λόγου για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών κατά τη μεταμνημονιακή περίοδο από τον Αύγουστο του 2018 μέχρι τον Ιούλιο του 2021. Για το σκοπό αυτό μελετάται ο πολιτικός λόγος, όπως αποτυπώνεται στα Πρακτικά της Βουλής από τις αντίστοιχες συνεδριάσεις 01/10/2018-28/07/2021, και συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Μελετάται η αξιολογική τοποθέτηση των βουλευτών σε τρία θέματα: την εκπαίδευση, την οικονομία και τα κοινωνικά δικαιώματα. Τα θέματα επιλέγονται λόγω της συχνότητας αναφοράς στον πολιτικό λόγο των πολιτικών και του ιδεολογικού πλαισίου στο οποίο αναλύονται. Η επιλογή μεθοδολογικού εργαλείου ανάλυσης βασίστηκε στη δευτερογενή ανάλυση και την ανάλυση περιεχομένου του λόγου των βουλευτών στα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η διαφοροποίηση στις αναφορές από τους/ις βουλευτές του εκάστοτε κόμματος αναδεικνύει και την διαφοροποίηση στο ιδεολογικό υπόβαθρο. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται ως ένα δίπολο που αφ' ενός εκλαμβάνεται και υποστηρίζεται ως διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος και αφ' ετέρου λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου και συρρίκνωσης των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών που έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική τους αυτονομία, στις οικονομικές τους απολαβές και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση ως έννοια στην εκπαίδευση αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας του έργου που υλοποιείται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2003): «Αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό που δίδεται στην έννοια αυτή, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως».

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Δημητρόπουλος 1999; Ντολιοπούλου & Γουργιώτου 2008; Π.Ι. 2009), βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου, καθώς αξιολόγηση που δεν αποβλέπει στη βελτίωση είναι περιττή.

Ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά στη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι που απορρέουν τόσο από το ιδεώδες της Αγωγής όσο και από τις ανάγκες ένταξης των εκπαιδευομένων στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2009, 3).

Στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1980 και από το θεσμό του σχολικού συμβούλου η συζήτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και η εκπαιδευτική πολιτική των εκάστοτε κυβερνήσεων περιείχε πρωτοβουλίες και αποφάσεις είτε σε νομοθετικό είτε σε ερευνητικό πλαίσιο για την εφαρμογή της. Ωστόσο, υπάρχει ένα δίπολο στο οποίο από τη μια οι υποστηρικτές της αξιολόγησης εκφράζουν την αναγκαιότητά της για την εφαρμογή, ώστε να βελτιωθεί το παιδαγωγικό έργο, και από την άλλη οι επιφυλακτικοί που εκφράζουν τη δυσπιστία στη διαδικασία της αξιολόγησης ως μέσο ελέγχου και χειραγώγησης με πολιτικές σκοπιμότητες, αφού πρωτίτερα δεν έχει προηγηθεί μια σοβαρή δημόσια διαβούλευση με συμμετέχοντες τους/ις ίδιους/ες τους/ις εκπαιδευτικούς, που τους/ις αφορά άμεσα. Η αμφισβήτηση στην αξιολόγηση δεν είναι αβάσιμη, αφού ο θεσμός του επιθεωρητισμού που εφαρμόστηκε από την εποχή της σύστασης του ελληνικού κράτους έχει αφήσει τα κατάλοιπά του.¹

Ο/Η εκπαιδευτικός ως βασικός/ή συμμετέχων/ουσα και συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρειάζεται την αποτίμηση του έργου του ως βελτιωτικού παράγοντα για την αναδιαμόρφωση και αναπλαισίωση του έργου του προς όφελος της

¹ Βλ. Κάτσικας, Χ., https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/179697_o-epitheoritis-mos-me-nea-foresia, Λακασάς, Α., <https://www.kathimerini.gr/society/561412888/politiki-machi-gia-tin-axiologisi-tonekpaideytikon/>

παιδαγωγικής πράξης και του/ης μαθητή/ήτριας. Όμως το πλαίσιο της αξιολόγησής του είναι και το βασικό ζητούμενο. Σε ποιο πλαίσιο, υπό ποιες συνθήκες και ποια κριτήρια; Ποιος θέτει το πλαίσιο, ποιος θέτει τα κριτήρια και ποιοι είναι οι σκοποί; Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί κριτήριο που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητά τους και την ικανότητά τους στην ανέλιξή τους στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί έναν από τους στόχους της αξιολόγησης, η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να θεωρηθεί σημαντικότερος στόχος της αξιολόγησης γιατί συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Χαραλάμπους & Γκανάκας 2006).

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του δημόσιου λόγου για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών κατά τη μεταμνημονιακή περίοδο. Ως περίοδος έρευνας οριοθετήθηκε η περίοδος από τον Αύγουστο του 2018, όταν τυπικά ολοκληρώθηκε η εφαρμογή του τρίτου κοινοτικού προγράμματος στήριξης της ελληνικής οικονομίας, μεταβαίνοντας σε μια μορφή μεταμνημονιακής εποπτείας, τους βασικούς άξονες της οποίας προσδιορίζουν οι Συνθήκες και τα Προγράμματα,² έως την ψήφιση του Ν. 4823/2021 “Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις”. Στη συγκεκριμένη περίοδο ψηφίστηκαν και τα νομοσχέδια Ν. 4692/2020 “Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις” και Ν. 4713/2020 Κεφ. Α. Άρθρο 2 «Εκσυγχρονισμός της ιδιωτικής εκπαίδευσης και άλλες επείγουσες διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Για το σκοπό αυτό μελετώνται στον πολιτικό λόγο,³ όπως αποτυπώνονται στα Πρακτικά της Βουλής από τις αντίστοιχες συνεδριάσεις 01/10/2018-28/07/2021, τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Μελετάται η αξιολογική τοποθέτηση σε τρία θέματα: την εκπαίδευση, την οικονομία και τα κοινωνικά δικαιώματα. Τα θέματα επιλέγονται λόγω της συχνότητας αναφοράς στον πολιτικό λόγο των πολιτικών και του ιδεολογικού πλαισίου στο οποίο αναλύονται.

² Βλ. Θωμόγλου, Σ., <https://m.naftemporiki.gr/story/1324283/anasxediasmos-tis-anaptuksiakis-politikis-sti-metamnimoniki-epoxi>

³ Σύμφωνα με τον Πλειό (2001, 436), ο πολιτικός λόγος διαρθρώνεται με τρεις τρόπους: πολιτικά “θέματα”, θεσμικός πολιτικός λόγος και τύπο λόγου. Σύμφωνα με τον Edelman (1964, 7), ο πολιτικός λόγος μπορεί να αποσκοπεί στην πληροφόρηση ενός γεγονότος, στην αξιολόγηση ενός γεγονότος ή στο να πείσει τους αποδέκτες.

Η επιλογή μεθοδολογικού εργαλείου ανάλυσης βασίστηκε στη δευτερογενή ανάλυση και την ανάλυση περιεχομένου του λόγου των βουλευτών στα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων.

Με τη συγκεκριμένη μέθοδο διερευνάται συστηματικά το κείμενο και στη συνέχεια εντοπίζονται και κατηγοριοποιούνται οι ενότητες περιεχομένου. Με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Robson 2010) αρχικά γίνεται η καταγραφή, στη συνέχεια η κωδικοποίηση και τέλος η ταξινόμηση του περιεχομένου σε θέματα. Από την ανάλυση προκύπτει η ανάγκη της εμβάθυνσης και κριτικής ανάλυσης με μεθοδολογικό εργαλείο την κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough 1995) προκειμένου να διερευνηθούν οι βαθύτερες νοηματικές αναφορές της αξιολόγησης.

Συλλογή ερευνητικού υλικού

Τα πρακτικά των συνεδριάσεων αναζητήθηκαν από την επίσημη ιστοσελίδα της Βουλής των Ελλήνων. Η αναζήτηση υλοποιήθηκε με λέξεις κλειδιά “αξιολόγηση” “εκπαιδευτικός” αυτούσια ή σε πτώση ή σύνθετη. Ο προσδιορισμός της χρονικής περιόδου “μεταμνημονιακή εποχή”, όπως ερευνάται στο πλαίσιο της συγκεκριμένη έρευνας, αφορούσε το διάστημα 01/10/2018-28/07/2021.

Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε και ανά έτος και ανά σύνοδο, λόγω της τεχνικής αδυναμίας αναζήτησης της περιόδου ως ενιαίας στην ιστοσελίδα. Τα αποτελέσματα εμφανίζονταν ανά Σύνοδο όπως παρατίθενται ακολούθως:

ΙΗ΄

Σύνοδος Α΄ (17/07/2019-02/10/2020)

Σύνολο συνεδριάσεων: 218 - Συνεδριάσεις με εμφάνιση του όρου: 119

Σύνοδος Β΄ (05/10/2020-28/07/2021)

Σύνολο συνεδριάσεων: 174 - Συνεδριάσεις με εμφάνιση του όρου: 90

ΙΖ΄

Σύνοδος Δ΄ (01/10/2018-11/06/2019)

Σύνολο συνεδριάσεων: 132 - Συνεδριάσεις με εμφάνιση του όρου: 75

ΠΙΝΑΚΑΣ 1		Σύνολο συνεδριάσεων	Συνεδριάσεις με εμφάνιση του όρου αξιολόγηση εκπαιδευτικού
	2018	49	28
	2019	158	100
	2020	200	99
	2021	117	57
	ΣΥΝΟΛΟ	524	284

Μελέτη περίπτωσης Πρακτικών της Βουλής

Η ανάλυση αρχικά έγινε με βάση την αναφορά της λέξης/του όρου. Έπειτα αναζητήθηκε η/ο ομιλήτρια/τής που προέβη στην αναφορά και σημειωνόταν το όνομα και το πολιτικό κόμμα στο οποίο ανήκε (κυβερνών ή αντιπολίτευσης). Την περίοδο 2018-2021 μεσολάβησαν οι εκλογές το 2019. Συγκεκριμένα, για την περίοδο 2018-2019 κυβερνώντα κόμματα ήταν οι : Συνασπισμός Ριζοσπαστικής Αριστεράς και Ανεξάρτητοι Έλληνες-Εθνική Πατριωτική Δημοκρατική Συμμαχία (ΣΥΡΙΖΑ και ΑΝΕΛ) με την αντιπολίτευση να απαρτίζεται από τα κόμματα:

Νέα Δημοκρατία (ΝΔ)

Λαϊκός Σύνδεσμος Χρυσή Αυγή (ΧΑ)

Δημοκρατική Συμπράταξη (ΠΑΣΟΚ - ΔΗΜΑΡ)

Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (ΚΚΕ)

Το Ποτάμι (ΠΟΤΑΜΙ)

Ένωση Κεντρώων (ΕΚ)

Στο διάστημα 2019-2021, έπειτα από την εκλογική αναμέτρηση τον Ιούλιο του 2019, εκλέχθηκε κυβέρνηση η Νέα Δημοκρατία (ΝΔ) με αντιπολιτευόμενα κόμματα:

Συνασπισμός Ριζοσπαστικής Αριστεράς (ΣΥΡΙΖΑ)

Κίνημα Αλλαγής (ΚΙΝΑΛ)

Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (ΚΚΕ)

Ελληνική Λύση - Κυριάκος Βελόπουλος (ΕΛ)

ΜΕΡΑ25

Ανάλυση ανά θεματική ενότητα

Κατά την ανάλυση των πρακτικών, διαμορφώθηκαν οι θεματικές βάσει της θεματολογίας του λόγου των ομιλητών/τριών. Οι θεματικές που προέκυψαν είναι δεκαοκτώ. Η θεματική σχετίζεται με το πλαίσιο που αφορά η εκφορά του λόγου του/ης ομιλητή/ήτριας και όχι στην άποψη που εκφέρει. Στην ίδια θεματική υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις, αλλά ομαδοποιούνται με βάση το θέμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2	Θέμα	Θεματικές ενότητες	Αρχική κωδικοποίηση
	Εκπαίδευση	-εσωτερική αξιολόγηση -εξωτερική αξιολόγηση - κατάρτιση/επιμόρφωση -οφέλη μάθησης -κριτήρια ποιότητας -ελεγκτικός μηχανισμός -επιθεωρητισμός	-επιβράβευση -διαρκής βελτίωση παρεχόμενου έργου -ελεγκτικός μηχανισμός -εσωτερική/εξωτερική αξιολόγηση -διαδικασία, κριτήρια ποιότητας αξιολόγησης -αξιοκρατία -πρόοδος οφέλη μάθησης -υλοποίηση στα σχολεία -εγγύηση της παροχής έργου υψηλών προδιαγραφών από ανθρώπους καταρτισμένους -επιμόρφωση/κατάρτιση -ευελιξία προγράμματος -ψευδώνυμη αξιολόγηση -εξετάσεις -γραφειοκρατική -μοντέλο νεοεπιθεωρητισμού

Οικονομία	-ανταγωνισμός -αγορά -ιδιωτικές εταιρείες -κεφάλαιο -πόροι	-κουπόνια στην εκπαίδευση -φθηνό σχολείο για το κράτος, ακριβό για την οικογένεια, ανταγωνιστικό για την αγορά -κανόνας Goodhart -κριτήριο να βρει χρηματοδότηση από την αγορά -σε ιδιωτικές εταιρείες η εξωτερική αξιολόγηση -σχολείο = σουπερμάρκετ -δικαιότερη κατανομή πόρων -διασφάλιση ποιότητας
Κοινωνικά δικαιώματα	-συνδικαλισμός -εργασιακές σχέσεις -απεργίες -μηχανισμοί χειραγώγησης -στέρξη εργασιακών δικαιωμάτων -απόλυση	-συνδικαλιστικό κίνημα, -απεργίες ΟΛΜΕ -μηχανισμοί πίεσης, ελέγχου και χειραγώγησης -διάλυση εργασιακών σχέσεων -ανασφαλείς εκπαιδευτικούς και εργασιακές σχέσεις λάστιχο -εκχώρηση ελέγχου τήρησης εργασιακών σχέσεων στο υπουργείο Εργασίας, αντί του υπουργείου Παιδείας. -εργατικό δίκαιο -στέρξη εργασίας/απόλυση

Κριτική ανάλυση

Έπειτα από την ανάλυση και την παρουσίαση των θεματικών θα επιχειρηθεί η ανάλυση περιεχομένου σε παραγράφους από συγκεκριμένες θεματικές που εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα και έχουν ενδιαφέρον να αναλυθούν περαιτέρω και κριτικά λόγω των αντικρουόμενων απόψεων.

Εκπαίδευση

Ορισμένες αναφορές των βουλευτών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορούν την αποδοτικότητα και οριοθετούν την απόδοση των εκπαιδευτικών βάσει κριτηρίων, αναδεικνύοντας το αντίκτυπο που έχει η αξιολόγησή τους στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και στην αναβάθμισή του. Κατ' αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση αποτελούν εγγύηση για την παροχή εκπαιδευτικού έργου υψηλών προδιαγραφών. Όσοι/ες ασπάζονται τη συγκεκριμένη άποψη θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση την εξωτερική αξιολόγηση, με αντικειμενικά κριτήρια που θα σχετίζονται με την επίδοση, με την προσπάθεια, με το μεράκι και με τη διάθεση που θα έχει ο/η εκπαιδευτικός κι οι υπόλοιποι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρούν ότι τα στοιχεία μπορεί να είναι αξιόπιστα μόνον όταν βασίζονται σε δομημένα αριθμητικά μεγέθη και αποτελέσματα, δηλαδή όπως αυτά που παρουσιάζονται στο πρόγραμμα PISA.

Ωστόσο, δεν αναφέρουν το πώς θα διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των κριτηρίων. Ταυτόχρονα πρέπει να επισημανθεί ότι τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην αξιολόγηση εκφέρονται σε ένα γενικό πλαίσιο χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές συνθήκες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Απεναντίας, οι βουλευτές που εκφράζουν αντίθετη άποψη αναφέρουν ότι η εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί έναν ελεγκτικό μηχανισμό για την εκπαίδευση. Με τις συγκεκριμένες ενέργειες καλλιεργείται ο εκπαιδευτικός ελιτισμός και επικρατεί η ψευδώνυμη αριστεία. Αναφέρουν, επίσης, ότι είναι μια διαδικασία αντιδημοκρατική και νεοφιλελεύθερη, που δημιουργεί ένα πολύπλοκο γραφειοκρατικό σύστημα, οδηγώντας στην απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Κατά τα λεγόμενά τους, φαίνεται να αναβιώνει ο θεσμός του επιθεωρητή, «μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης, που χαρακτήριζε την μεταπολεμική ελληνική κοινωνία» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994, 282) .

Ενδεικτικά αποσπάσματα ομιλιών των πολιτικών:

«Ανά τετραετία ή ανά διετία οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται για το έργο τους, αλλά και για την υπηρεσιακή τους συνέπεια από τον διευθυντή, από τον συμβούλιο επιστημονικής ειδικότητας και τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης» (Μητσοτάκης, ΝΔ)

«Αξιολόγηση με καθαρά βελτιωτικό χαρακτήρα, με έμφαση στην επιμόρφωση, ως απαραίτητο μέτρο για τη θέσπιση ενός μηχανισμού ανατροφοδότησης και διασφάλισης της διαρκούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης είναι θετικό, τότε αποτελεί μοριοδοτούμενο κριτήριο για να γίνεις διευθυντής σχολείου, διευθυντής εκπαίδευσης, για να ανέλθεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Εάν το αποτέλεσμα αυτής της αξιολόγησης δεν είναι θετικό, τότε προβλέπεται επιμόρφωση» (Κεραμέως, ΝΔ)

«Να αρχίσει να δημιουργείται μια κουλτούρα αποτίμησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, όχι με όρους επίδειξης, αλλά με όρους ανάδειξης της δυναμικής των συλλογικοτήτων, των συλλόγων διδασκόντων, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικές δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, όχι την τιμωρητική ατομική αξιολόγηση, αλλά μια συλλογική κουλτούρα αποτίμησης. Γιατί το ζήτημα δεν είναι μόνο το αν θα αξιολογηθεί κάποιος, αλλά και πώς και ποιος θα τον αξιολογεί» (Τσίπρας, ΣΥΡΙΖΑ)

«Εννέα στους δέκα εκπαιδευτικοί αρνούνται –και σωστά– να συναινέσουν στο πραξικόπημα που θέλετε να κάνετε με τη λεγόμενη –ψευδώνυμη είναι– “αξιολόγηση” σήμερα στα σχολεία», «“ελεύθερη επιλογή” – σε κάθε σχολείο να ορίζει δικό του σύστημα αξιολόγησης, με δικά του κριτήρια και διαδικασίες» (Φίλης, ΣΥΡΙΖΑ)

«Αλήθεια, αυτό που λείπει από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένας εκπαιδευτικός που θα συμπληρώνει συνεχώς κουτάκια και στεγνές φόρμες αξιολόγησης;» (Κουτσούμπας, ΚΚΕ)

«Θα υπάρχει διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως συνέχεια της αξιολόγησης. Πώς, με ποιες δομές; Δεν υπάρχουν. Έχουν καταργηθεί κι εσείς δεν τις επανασυστήνετε. Η επιμόρφωση που λέτε θα μείνει στα χαρτιά, είναι στα λόγια» (Γεννηματά, ΚΙΝΑΛ)

«Για ποια επιμόρφωση μιλάτε, αφού δεν επαναφέρετε τα περιφερειακά εκπαιδευτικά κέντρα και δεν προτείνετε ένα σταθερό σύστημα επιμόρφωσης ούτε ένα καθηκοντολόγιο για τα στελέχη, αλλά ούτε και ένα σύστημα αξιολόγησης των υπόλοιπων συντελεστών της εκπαίδευσης πέραν του ανθρώπινου δυναμικού» (Κεγκέρογλου, ΚΙΝΑΛ)

«Είναι αστείο να αυτοαξιολογείται μόνο του το εκπαιδευτικό προσωπικό»
(Ασημακοπούλου, ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΥΣΗ)

«Είναι ένα ιεραρχικό αυταρχικό σύστημα μονόδρομης, κάθετης, από πάνω προς τα κάτω, αξιολόγησης με τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζεται ως ένας απλός εφαρμοστής των όποιων διοικητικών εντολών. Αυτό δημιουργεί γραφειοκρατικές υπερδομές, μειώνει τη δημιουργικότητα και απαξιώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού»
(Λογιάδης, ΜΕΡΑ25)

Οικονομία

Ορισμένες αναφορές των βουλευτών για την αξιολόγηση αφορούν οικονομικά κριτήρια και χαρακτηριστικά οικονομικής πολιτικής. Αφ' ενός, συνδέεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με την ψηφιοποίηση της αγοράς εργασίας και με την επιχειρηματικότητα, ως ένα απαραίτητο επαγγελματικό προσόν ενίσχυσης και βελτίωσης για την καλύτερη απορρόφηση και απόδοση στην αγορά εργασίας. Κατά τη δική τους κρίση, η βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης θα επέλθει με την αλλαγή των λειτουργιών εποπτείας και την εισαγωγή διαφοροποιημένων μεθόδων αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν. Ως εκ τούτου θα αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που υπάρχουν στην αξιολόγηση της ποιότητας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο και θα προωθηθεί η αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών και η ενδυνάμωσή τους.

Αφ' ετέρου, οι αναφορές ορισμένων βουλευτών σχετίζονται με την περαιτέρω δραματική μείωση δαπανών στην εκπαίδευση που θα επέλθει μέσω της επερχόμενης αξιολόγησης. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης θα ανατεθεί σε ιδιωτικές εταιρείες και ο έλεγχος πλέον θα γίνεται από εξωτερικούς φορείς που δεν θα σχετίζονται με τη σχολική μονάδα.

Επίσης, σημαντική μνεία γίνεται για τη στρατηγική επιλογή σύμπλευσης με τις επιλογές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση. Η νέα πολιτική για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζεται από τις στρατηγικές του ΟΟΣΑ με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης PISA και τη στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως προτάσσει και προωθεί ο ΟΟΣΑ μέσω της έρευνας TALIS, το σύστημα αξιολόγησης και ανατροφοδότησης έχει εξαιρετικά θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για τη διαδικασία και τη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας και τη σταδιοδρομία τους (ΟΟΣΑ 2009).

Ο λόγος των ομιλητών από την εκάστοτε παράταξη διαφοροποιείται βάσει των ιδεολογικού προσανατολισμού και κατ' επέκταση των διαφορετικών προτάσεων και

αντιπροτάσεων που προτείνουν τόσο για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Ενδεικτικά αποσπάσματα ομιλιών των πολιτικών:

«Η σύνδεση με την ψηφιοποίηση της αγοράς εργασίας και με την επιχειρηματικότητα, ο διαρκής εκσυγχρονισμός των υποδομών, αλλά και της συνεχούς βελτίωσης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού που χωρίς αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση δεν επιτυγχάνεται» (Λιβανός, ΝΔ)

«Σε αντίθεση με το σχολείο το οποίο θέλει η κ. Κεραμέως, που είναι ένα σχολείο φθηνό για το κράτος, ακριβό για την οικογένεια, τιμωρητικό για τον εκπαιδευτικό, εξοντωτικό για τα παιδιά και τελικά ανταγωνιστικό σχολείο της αγοράς, εμείς θέλουμε ένα σχολείο δημοκρατικό και όχι αυταρχικό, συνεργατικό και όχι ανταγωνιστικό, συμπεριληπτικό και όχι διαχωριστικό, σχολείο ποιότητας και ισότητας». «Σε συνδυασμό με το νέο πλαίσιο απολύσεων δημιουργείται μια εφιαλτική προοπτική όχι μόνο της απόλυσης, αλλά και της απόλυσης με τη ρετσινιά του ανεπαρκούς, στη βάση των κριτηρίων που θα καθοριστούν με ξεκάθαρα επιχειρηματικά κριτήρια, κέρδους δηλαδή» (Φίλης, ΣΥΡΙΖΑ)

«Όμως, όπως τη φέρνετε εσείς με την έννοια της υπό κατάσταση αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων από ένα μίγμα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, το οποίο φωνάζει από χιλιόμετρα μακριά ότι είστε έτοιμοι να δημιουργήσετε μία νέα αγορά. Μην εκπλαγείτε, κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, αν σε λίγους μήνες ανατεθεί σε ιδιωτικές εταιρείες η εξωτερική αξιολόγηση του δημόσιου σχολείου» (Τζάκρη, ΣΥΡΙΖΑ)

«Μέριμνα για σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών, δικαιότερη κατανομή πόρων» (Γεννηματά, ΚΙΝΑΛ)

«Συμφωνούν δηλαδή η αξιολόγηση να αποτελεί εκείνο το βασικό εργαλείο για ένα σχολείο αποκεντρωμένο, διαφοροποιημένο και άρα κατηγοριοποιημένο, πρόθυμο στις επιθυμίες της αγοράς και ευαίσθητο, με ανοιχτές τις πόρτες του να σουλατσάει η παιδαγωγική των επιχειρήσεων, με την ανάλογη ασφαλώς ευελιξία μιας επιχείρησης ως προς το προσωπικό της, εξ ου και οι δεκάδες χιλιάδες των αναπληρωτών. Κοντολογίς, για να μην πολυλογούμε, το σχολείο της αγοράς», «Η αξιολόγηση της επαγγελματικής επάρκειας, που θα πει η αξιολόγηση της επιστημονικής συγκρότησης ενός εκπαιδευτικού, αυτή η αξιολόγηση εδώ θα γίνεται με κριτήρια επιχειρηματικά και οικονομικά;», «ΟΟΣΑ, παιδαγωγική των επιχειρήσεων» (Δελής, ΚΚΕ)

«Ποια θα είναι τα κριτήρια για την αξιολόγηση; Θα είναι κριτήριο να βρει χρηματοδότηση από την αγορά; Ναι, θα είναι. Τέτοια κριτήρια βάζετε. Ανοιχτά στην

επιχείρηση, αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, έρμαιο δηλαδή της όρεξης των επιχειρήσεων, οι οποίοι θα κατευθύνουν και θα διασπάσουν τον ενιαίο χαρακτήρα της παιδείας [...] δημιουργεί ή όχι σχολεία διαφορετικών ταχυτήτων η αξιολόγηση;» (Παφίλης, ΚΚΕ)

«Το νομοσχέδιο αποτελεί μία ακόμη εντολή της τρόικας, όπως αναφέρεται στη δέκατη αξιολόγηση και στη σελίδα 59, η οποία καθυστέρησε κάπως να ψηφιστεί αφού προβλεπόταν έως τον Μάιο του 2021» (Βιλλιάρδος, ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΥΣΗ)

«Στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί να μην συνυπολογίζονται και οι παράγοντες ευθύνες της πολιτείας, λόγου χάριν η υποχρηματοδότηση της παιδείας, η υποστελέχωση των σχολικών μονάδων, οι ελλείψεις υποδομές και οι εγγενείς και παρατεινόμενες αδυναμίες του συστήματος» (Σακοράφα, ΜΕΡΑ25)

Κοινωνικά δικαιώματα

Στο λόγο των βουλευτών αποτυπώνεται το δίπολο που εμφανίζεται και στα προηγούμενα θέματα. Από τη μία πλευρά προτάσσονται τα κοινωνικά δικαιώματα των εκπαιδευτικών και η αναγκαία συνδικαλιστική τους δράση, ώστε να προασπίσουν και να διασφαλίσουν τα επαγγελματικά τους δικαιώματα οι εκπαιδευτικοί. Από τους/ις βουλευτές που υποστηρίζουν αυτήν την άποψη υπάρχει σθεναρή υπεράσπιση στις κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών και στις απεργίες, υποστηρίζοντας τους αγώνες τους. Οι υποστηρικτές των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών ισχυρίζονται ότι οι συλλογικές διαπραγματεύσεις καταλήγουν σε συμφωνίες που παράγονται από δίκαιες διαπραγματεύσεις που προστατεύουν τους εκπαιδευτικούς από άδικη μεταχείριση.

Το κύμα αυτών των μεταρρυθμίσεων που στοχεύουν στη μείωση των συλλογικών διαπραγματεύσεων για τους εκπαιδευτικούς αντανakλά την ευρύτερη πολιτική πίεση που αντιμετωπίζουν σήμερα τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών (Superfine & Gottlieb 2014).

Αντιθέτως, από την άλλη πλευρά οι επικριτές βουλευτές στοχοποιούν τους/ις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν, υποτιμώντας την όποια αντίδραση και αντίσταση στο νομοσχέδιο για την αξιολόγηση του/ης εκπαιδευτικού, αναφέροντας υποτιμητικά σχόλια συλλήβδην για όλους και όλες τους/ις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην προάσπιση των δικαιωμάτων τους και τους συνδικαλιστικούς φορείς, ως όργανα που αποτρέπουν οποιαδήποτε μορφή εξέλιξης στη σχολική μονάδα. Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών βλάπτουν την εκπαίδευση εν γένει περιορίζοντας τη διοικητική εξουσία, εμποδίζοντας τα ανώτερα στελέχη να δημιουργήσουν ευέλικτες εργασιακές συνθήκες, προστατεύοντας τους

αναποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, αποτυγχάνοντας να επιβραβεύσουν την αποτελεσματική διδασκαλία και δημιουργώντας τεράστια αναποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα. Μάλιστα, ορισμένοι/ες προτείνουν ως τιμωρία για τις απεργιακές κινητοποιήσεις και την άρνηση της εφαρμογής του νόμου την απόλυση των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ως αποτελεσματικά παραδείγματα τις απολύσεις των μη «αποδοτικών» υπαλλήλων στον ιδιωτικό τομέα .

Ενδεικτικά αποσπάσματα ομιλιών των πολιτικών:

«Όταν ακούω, λοιπόν, να αναπτύσσεται ένας επικριτικός διάλογος γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης εκπλήσσομαι, ειδικά όταν αυτές οι ενστάσεις κατατίθενται από ορισμένους -ευτυχώς-συνδικαλιστικούς φορείς της εκπαίδευσης. Με την τακτική τους αυτή, ξέρετε, τεκμηριώνουν τις υποψίες όλων μας, σε σχέση με τα πραγματικά αίτια της κρίσης που διέρχεται το συνδικαλιστικό κίνημα στην Ελλάδα του 2020» (Χειμαράς, ΝΔ)

«Αξιολόγηση: απαγορευμένη λέξη μόνο για τους συνδικαλιστές και τους εμμονικούς και ιδεολογόπληκτους. Η ΟΛΜΕ αρνείται τα πάντα. Δεν έκανε καμμία, μα καμμία πρόταση. Η ΟΛΜΕ είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Η ΟΛΜΕ κάνει απεργίες, καλή ώρα σήμερα [...] να μας πει αν όλοι αυτοί που θησαυρίζουν και απομυζούν τα λαϊκά στρώματα, με τα ιδιωτικά φροντιστήρια κατ' οίκον και τα χρηματιστήρια γενικότερα είναι εξωγήινοι ή μήπως είναι μεγάλο κομμάτι που μαύρα και παράνομα το πρωί διδάσκουν σε δημόσιο σχολείο και το βράδυ κάνουν αυτό που προανέφερα» (Πιπιλή, ΝΔ)

«Αυτοί που φοβούνται είναι αυτοί που φοβούνται για τη θέση τους. Είναι αυτοί που έχουν άλλου είδους κριτήρια, κυρίως συνδικαλιστικά και πολιτικά» (Μαντάς, ΝΔ)

«Αυτοί είναι που διδάσκουν τα παιδιά μας; Και εξίσου ευλόγως σκέφτεται στη συνέχεια, “τώρα καταλαβαίνω γιατί αντιδρούν σε κάθε μορφή αξιολόγησής τους”» (Κεδίκογλου, ΝΔ)

«Υπάρχει κάποιος εργαζόμενος οπουδήποτε, που να μην αξιολογείται; Εγώ είμαι τριάντα πέντε στα τριάντα έξι δημοσιογράφος. Αξιολογούμε συνέχεια και έχω χάσει και δουλειές και έχω απολυθεί από δουλειές, γιατί η αξιολόγηση από τα μηχανάκια της AGB τότε δεν ήταν πολύ καλή κι έχω πεταχτεί από τη δουλειά, όπως και πάρα πολλοί άλλοι εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα» (Λοβέρδος, ΝΔ)

«Μετά το τέλος της δημόσιας διαβούλευσης προσθέσατε άρθρα στο νομοσχέδιο, που προβλέπουν πειθαρχικά μέτρα, περικοπές μισθών και μη μισθολογική εξέλιξη. Βεβαίως, δεν φέρνετε κάτι νέο. Είναι μια εκλεπτυσμένη εκδοχή του νόμου Αρβανιτόπουλου-Μητσοτάκη που το 2013 έθεσε στη διαθεσιμότητα-απόλυση δύο

χιλιάδες πεντακόσιους εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης», «Μηχανισμοί πίεσης, ελέγχου και χειραγώγησης» (Τζούφη, ΣΥΡΙΖΑ)

«Διάλυση εργασιακών σχέσεων» (Ελευθεριάδου, ΣΥΡΙΖΑ)

«Καταντήσαμε να απειλείτε με παρακράτηση μισθού τους εκπαιδευτικούς. Λογικό να φοβάστε, αφού οι εκπαιδευτικοί απέρριψαν μαζικά τα αντιπαιδαγωγικά κριτήρια της αξιολόγησης-μαϊμού των σχολείων» (Κουτσούμπας, ΚΚΕ)

«Αξιολόγηση κάτω από αυτές τις συνθήκες; Για τους καθηγητές θα την κάνετε μόνο για τους νεοδιόριστους. Τους άλλους θα τους αφήσετε πιο πίσω, για να τα έχετε καλά μαζί τους, για να μην αντιδράσουν» (Κανέλλη, ΚΚΕ)

«Η πρόβλεψη στο άρθρο 56 για ποινές και για αποκλεισμό οκτώ ετών από τις θέσεις στελεχών για τους εκπαιδευτικούς που δεν θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση είναι εξοντωτική και ανεξήγητα τιμωρητική, είναι δυσανάλογη με την ίδια την έννοια της αξιολόγησης» (Κωνσταντόπουλος, ΚΙΝΑΛ)

«Η μη συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα που επισύρει και συγκεκριμένες ποινές, όπως: στέρηση μισθού ή αναστολή της μισθολογικής εξέλιξης, αποκλεισμός από την επιλογή στελεχών για τα επόμενα οκτώ χρόνια και φυσικά η στέρηση του δικαιώματος νομιμοποίησης για τους δοκίμους» (Σακοράφα, ΜΕΡΑ25)

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Τσουκαλά: «Ο πολιτικός λόγος δεν μπορεί παρά να εκφέρεται στο όνομα του συνόλου, να αναφέρεται στο γενικό συμφέρον, να παραπέμπει στην ιδέα του λαού» (Πετρονότη 2011, 14).

Οι πολιτικοί αφουγκράζονται τα προβλήματα του λαού και οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να τα αντιμετωπίσουν. Οι βουλευτές μέσω του πολιτικού τους λόγου στο Κοινοβούλιο θέτουν τις ερωτήσεις προς διαβούλευση και προτείνουν πιθανές λύσεις με σκοπό ο/η εκάστοτε υπουργός να διερευνήσει τα προβλήματα και να αναζητήσει τις προσφορότερες λύσεις (Μπελίτσης 2015,126). Οι λύσεις που θα προτείνει θα πρέπει να είναι οι ορθότερες και προσφορότερες για τον λαό. Εκεί ακριβώς εντοπίζεται και η ειδοποιός διαφορά των πολιτικών ιδεολογιών των βουλευτών των πολιτικών κομμάτων. Η ορθότητα των αποφάσεων αποτελεί ζήτημα προς αντιπαράθεση στο Κοινοβούλιο. Η διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας και των ζητημάτων προς επίλυση οδηγούν σε διαφορετικές προτάσεις-λύσεις. Η διαφορετική ανάγνωση της αξιολόγησης συνδέεται τόσο σε πραγματιστικό όσο και σε

συμβολικό πλαίσιο. Οι συνέπειες της αξιολόγησης από την Τρόικα (περικοπές μισθών δασκάλων, συγχώνευση τμημάτων κ.ά.) και οι αιτίες (λανθασμένες πολιτικές επιλογές κ.ά.) είναι φανερές και έχουν δυναμική σχέση.

Η συχνή αναφορά της «αξιολόγησης» στις θεματικές ενότητες θα μπορούσε να συνδεθεί με τη μεταμνημονιακή περίοδο, η οποία τυπικά είναι μια περίοδος που δεν υφίσταται μνημονιακή δέσμευση, ωστόσο υπάρχει εποπτεία και αξιολόγηση από τους θεσμούς. Μια ανάγνωση στον λόγο των πολιτικών είναι και η σύνδεση της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού που ουσιαστικά αντικατοπτρίζει την αξιολόγηση εν γένει.

Οι βουλευτές της αντιπολίτευσης υιοθετούν επιχειρήματα κατηγορώντας τα εκάστοτε πολιτικά κόμματα που κυβέρνησαν τα προηγούμενα χρόνια και με τις συγκεκριμένες πολιτικές τους αποφάσεις οδήγησαν την εκπαίδευση στην τωρινή κατάσταση. Αντίθετα, τα μέλη της κυβέρνησης κατηγορούν τους προηγούμενους κυβερνώντες, αντιπαραβάλλοντας τις αποφάσεις τους ως ύστατη και προσφορότερη λύση για το καλό όλων.

Σύμφωνα με τον Edelman (1991, 191), *«Η πολιτική γλώσσα δεν σηματοδοτεί κάποια αλλαγή στον τρόπο ζωής των ανθρώπων, έχει όμως μεγάλη σχέση με την νομιμοποίηση των καθεστώτων και την αποδοχή ενεργειών στις οποίες οι καθημερινοί άνθρωποι δεν έχουν καμία ανάμειξη»*. Παρατηρείται, επίσης, ότι επαναλαμβάνονται αυτολεξεί οι τοποθετήσεις ορισμένων πολιτικών σε διαφορετικές συνεδριάσεις και αυτό επισημαίνεται και από τον γραμματέα του κόμματος ΜΕΡΑ25 Γ. Βαρουφάκη: *«Ομιλίες καρμπόν, από το ίδιο τετράδιο αντιγράφετε»*. Η επανάληψη ως ρητορικό εργαλείο είναι ένα χαρακτηριστικό του λειτουργισμού (Gounari 2021, 48). Σύμφωνα με τον Όργουελ (2016) *«Ο κομματικός αξιωματούχος που επαναλαμβάνει αδιάκοπα τις ίδιες και τις ίδιες λέξεις δεν απέχει πολύ από μια καλά ρυθμισμένη μηχανή. Μπορεί η φωνή να βγαίνει από τον λάρυγγά του, αλλά το μυαλό του παραμένει ουσιαστικά αμέτοχο, καθώς ακόμα και τις λέξεις που χρησιμοποιεί δεν τις έχει επιλέξει ο ίδιος»*.

Η διαφοροποίηση στις αναφορές από τους βουλευτές του εκάστοτε κόμματος αναδεικνύει και τη διαφοροποίηση στο ιδεολογικό υπόβαθρο.⁴ Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι ο πολιτικός λόγος διαφέρει, είτε από πολιτικό κόμμα σε πολιτικό κόμμα, είτε και από βουλευτές ίδιου κόμματος, διότι χρησιμοποιείται διαφορετικός κώδικας ιδεολογίας (Πλειός 2010, 47). Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τη

⁴ Σύμφωνα με τον McLaren (Γούναρη & Γρόλλιος 2010, 307) η ιδεολογία διαπερνά το σύνολο της κοινωνικής ζωής και δεν αναφέρεται απλώς σε πολιτικές ιδεολογίες, αλλά στην παραγωγή έννοιας και νοήματος.

συχνότητα εμφάνισης του όρου «αξιολόγηση» και το συσχετισμό με την οικονομία και τα κοινωνικά δικαιώματα από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες όλων των κομμάτων.

Αναμφισβήτητα, η συσχέτιση των δύο όρων αφορά σε διαρθρωτικές αλλαγές στο οικονομικό και διοικητικό πλαίσιο της εργασίας των εκπαιδευτικών. Αφ' ενός, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών με επιπλέον διοικητικές υποχρεώσεις είναι μεγάλος, αλλά και η κατάρτιση των μη «αποδοτικών» εκπαιδευτικών σε χρόνο πλέον του εκπαιδευτικού ωραρίου εγκαθιστά ένα ωράριο εξαντλητικό. Αφ' ετέρου, δεν υπάρχει πρόβλεψη για την ενίσχυση του γλίσχρου μισθού, που ήδη είναι περικομμένος λόγω των μνημονιακών απαιτήσεων. Αυτές οι δύο διαστάσεις συνομολογούν τη σύνδεση της οικονομίας με τα κοινωνικά δικαιώματα. Επίσης, είναι φανερό ότι, μέσω του πλέγματος των αξιολογικών διαδικασιών, επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν, αν όχι να εξαναγκαστούν, να ενδώσουν και να εργάζονται σε ένα άκρως ταξικό «σχολείο της αγοράς» που προωθείται βίαια, με την προοπτική αυτό να γίνει σύντομα ένα ταξικό «ψηφιακό σχολείο της αγοράς» (Μαυρογιώργος 2021).

Παρότι σε ένα πρώτο επίπεδο οι θεματικές που αναδύθηκαν (οικονομία, κοινωνικά δικαιώματα) δεν συνάδουν με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, εντούτοις συνδέονται με ισχυρό δεσμό και αναδεικνύουν το ζήτημα της αξιολόγησης με όρους αντλούμενους από την οικονομική επιστήμη.

Αφ' ενός, η αξιολόγηση συνδέεται με την απόδοση και την αποδοτικότητα του δασκάλου και χαρακτηρίζεται από αυτό, έχοντας αντίκτυπο στην περαιτέρω επιμόρφωσή του. Ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός θα υποχρεωθεί σε περισσότερες ώρες εργασίας μέσω της επιμόρφωσης και αυτό θα έχει οικονομικό αντίκτυπο, διότι θα απασχολείται περισσότερο με τις ίδιες οικονομικές απολαβές. Με αυτήν την προοπτική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση ως τιμωρητική.

Ταυτόχρονα, τονίζεται και αναδεικνύεται η πολιτική ιδιωτικοποιήσεων μέσω της συρρίκνωσης του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου και της δωρεάν παρεχόμενης εκπαίδευσης, και της εφαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης, που θα υλοποιηθεί από ιδιωτικές εταιρείες. Αφ' ετέρου, η αντίθετη άποψη περιορίζεται στην αναφορά ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και θα διασφαλίσει την ποιότητα, που οφείλει να ακολουθεί τους κανόνες της αγοράς.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών συνδέονται με ανταμοιβές ή κυρώσεις που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν βαθιά τη ζωή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ητρίων, θετικά για τις υψηλές και αρνητικά για τις χαμηλές αξιολογήσεις. Οι εκπαιδευτικοί δρουν και σκέφτονται για τον εαυτό τους με βάση την κατηγορία που έχει αξιολογηθεί και ταξινομηθεί, νιώθουν υπερηφάνεια, ντροπή, φθόνο, ενοχή (Au 2021, 162).

Με βάση το νομοσχέδιο, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα αποτελέσει το προσόν για τη διεκδίκηση ανώτερης θέσης. Σε περίπτωση θετικής αξιολόγησης προβλέπεται επιβράβευση των εκπαιδευτικών που μπορούν να μετεξελιχθούν σε στελέχη της εκπαίδευσης.

Όσοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν άριστη επίδοση θα μπορούν να ανελιχθούν στις βαθμίδες εξουσίας αυξάνοντας την «τιμή» τους στην εκπαιδευτική εργασιακή αγορά, ενώ όσοι/ες κριθούν αναποτελεσματικοί θα προορίζονται για επιμόρφωση και «εργασίες χαμηλότερου επιπέδου» (Larayese 2007, ό.α. στο Au 2021, 91). Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως εργαλείο στιγματισμού του/ης εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με το νομοσχέδιο, θα επιμορφώνονται αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούνται αρνητικά και μόνο αυτοί/ές.

Αυτές οι ανεπάρκειες γίνονται ορατές, ατομικές και εύκολα μετρήσιμες και στιγματισμένες σε ένα ιεραρχικό μοντέλο εξουσίας (Lipman 2004, ό.α. στο Au 2021, 94). Ουσιαστικά, προβλέπεται ένας ασφυκτικότατος ατομικός έλεγχος από έναν πολύπλοκο ιεραρχικό διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται η συμπλήρωση στοιχείων σε ηλεκτρονικές φόρμες και πλατφόρμες. Η διοικητική πυραμίδα θα αποτελέσει ένα συστημικό πλαίσιο, στο οποίο ο ένας θα αξιολογεί τον άλλο και όλοι μαζί τον εκπαιδευτικό.

Σε αυτό το συμπεριφοριστικό μοντέλο ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως δημόσιος υπάλληλος που αξιολογείται ανάλογα με την αποδοτικότητα και όχι ως δημιουργικός και επινοητικός στοχαστής που δημιουργεί τις συνθήκες για την κριτική ανάλυση των συνθηκών που συγκροτούν τη σχολική ζωή (Γούνναρη & Γρόλλιος 2010, 166). Κατ' αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται η επιτελεσματικότητα της διδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Au 2021, 164)

Η ποσοτικοποίηση, λοιπόν, βρίσκεται στον πυρήνα των μετρήσεων μετατρέποντας πραγματικούς ανθρώπους σε πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις σε εύκολα μετρήσιμους και συγκρίσιμους αριθμούς και κατηγορίες. Τα αριθμητικά αποτελέσματα μπορούν να συγκριθούν, να αναλυθούν στατιστικά και να χειραγωγηθούν ποικιλότροπα (De Lisovoy & McLaren 2003, ό.α. στο Au 2021, 88). Ουσιαστικά είναι μια διαδικασία κατηγοριοποίησης, διαλογής και κατάταξης των εκπαιδευτικών με βάση την αποτελεσματικότητά τους.

Ένα ακόμη σοβαρό σημείο στις ομιλίες ορισμένων πολιτικών είναι η σύγκριση των Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών, αλλά και η σύγκριση της χώρας με άλλες χώρες μέσω των δεικτών PISA του ΟΟΣΑ. Με «αντικειμενικά» κριτήρια η διαδικασία της αξιολόγησης κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς σε

“αποδοτικούς” και μη. Μια διαδικασία «αντικειμενοποίησης» και απογύμνωσης εν τέλει του έργου του εκπαιδευτικού από την πραγματική του λειτουργία.

Παρατηρείται λοιπόν μια συντεταγμένη εκπαιδευτική πολιτική από το κυβερνών κόμμα, που απορρέει από το όραμα της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας» στην εκπαίδευση του Bobbitt. Το συγκεκριμένο αναχρονιστικό πλαίσιο εφαρμόζεται ακριβώς για να αποσπάσει τους/ις εκπαιδευτικούς από το κριτικό πλαίσιο, εξαναγκάζοντάς τους σε μια τεχνοκρατική λογική. Οι διδασκόμενοι/ες, ως προϊόντα, σε ένα πλαίσιο εμπορευματοποίησης για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την παρακολούθηση, την επιτήρηση και σε τελική ανάλυση την πειθάρχηση των συστημάτων παραγωγής. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται, απεργώντας και δημιουργώντας ρωγμές, που αποσταθεροποιούν τις βουλιμικές τάσεις που δομούνται στις λογικές του καπιταλιστικού μοντέλου παραγωγής. Υπάρχει χώρος για αντίσταση ακόμη και μέσα στα όρια που έχει ορίσει η εξουσία (Au 2021, 62-181).

Σύμφωνα με τον Gramsci (1971), ο τρόπος που οι κυρίαρχες ομάδες διατηρούν την ηγεμονική εξουσία είναι η επιβολή της δικής τους άποψης περί τι είναι κοινή λογική. Στους ομιλητές/ήτριες της ΝΔ κυριαρχεί στο λόγο τους, ότι η αξιολόγηση με τα δικά τους κριτήρια είναι η κοινή λογική και προτάσσουν ότι είναι παράλογο να μην υπάρχει η αξιολόγηση. Δεν οριοθετούν την αξιολόγηση, αλλά αναφέρονται γενικά και αόριστα σε αυτήν.

Όσοι/ες βρίσκονται σε θέσεις εξουσίας καθιστούν σαφή την εξουσία τους μέσω της γλωσσικής πολιτικής και των δομών που όχι μόνο ρυθμίζουν ό,τι θεωρούμε φυσιολογικό ή αναγκαίο στην εκπαίδευση αλλά και ό,τι θεωρούμε εφικτό στην εκπαίδευση. Ο λόγος ακόμη και από τους κριτικούς περί αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών πλασιώνεται με τη λογική της καπιταλιστικής παραγωγής ως τον μόνο αποδεκτό και λογικό λόγο ακόμη και στο χώρο του πολιτικού κόμματος που υποτίθεται ότι εναντιώνεται στην πολιτική του κυβερνώντος κόμματος. Σε ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο, αναμένεται η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με βάση τα κριτήρια που έχουν τεθεί από τους ανώτερους και η λογοδοσία σε αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο αποτελεί ένα εργαλείο ρυθμιστικής εξουσίας για να ελέγχουν τι συμβαίνει στο επίπεδο σχολικής τάξης (Au 2021, 125-199).

Η αξιολόγηση αποτυπώνεται ως ένα πρόβλημα σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την ιεραρχία, αλλά όχι ως ένα πρόβλημα σχέσεων που θα δημιουργηθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Γρόλλιος κ.ά. 2002). Πώς εκπαιδευτικός, που έχει χαρακτηριστεί ανεπαρκής, θα μπορέσει να επιστρέψει στην τάξη και να αντικρύσει τους μαθητές και τις μαθήτριές του; Οι μαθητές/ήτριες πώς θα τον/ην υποδεχτούν; Αυτά τα ζητήματα είναι κρίσιμα και σαφώς χρειάζεται

εκτενής συζήτηση και έρευνα. Ωστόσο, θα το έπραττε ένα κόμμα προσηλωμένο σε μεθόδους και τακτικές υιοθετημένες και αναδυόμενες από τους νόμους της αγοράς; Όταν το μοντέλο που προτείνει είναι αυτό που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα, στηρίζεται στην εξουσία και στον έλεγχο, θεωρεί την εκπαίδευση προϊόν και υιοθετεί κυρίως τη φιλοσοφία της ποσοτικής αξιολόγησης;

Σύμφωνα με τους Γρόλλιο και Λιάμπα (2021, 26), «*Η έκταση, το βάθος και η ταχύτητα επιβολής των νομοθετικών ρυθμίσεων οι οποίες προωθούν τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης δεν μπορούν να ερμηνευθούν αποκλειστικά στη βάση της αντίστοιχης ιδεολογικής και πολιτικής φυσιογνωμίας της ΝΔ, η οποία είναι πολιτικό κόμμα που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης αστικής τάξης και συνεπώς προωθεί τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση. Η νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική κοινωνικοπολιτική αναδιάρθρωση είναι, πρωταρχικά, μια διεθνής επίθεση των δυνάμεων του κεφαλαίου εναντίον των δυνάμεων της εργασίας με βασικό χαρακτηριστικό της στοιχείο τη μείωση του κοινωνικού χαρακτήρα του κράτους και την ενίσχυση του κατασταλτικού του ρόλου*».

Με όρους όπως τους ορίζει ο Bernstein, ο έλεγχος αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο η εξουσία γίνεται λειτουργική, πραγματώνεται, εφαρμόζεται και μεταδίδεται και η ταξινόμηση αποτελεί την μετάφραση της εξουσίας στο επίπεδο του ατόμου. Το εννοιολογικό πλαίσιο του Bernstein μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καλύτερα πώς εκδηλώνεται η εξουσία του μακροεπιπέδου στον έλεγχο σε ατομικό επίπεδο (Au 2021, 196).

Συνοψίζοντας, οι πολιτικές θέσεις των βουλευτών αναδεικνύουν το ιδεολογικό πλαίσιο το οποίο ο/η εκάστοτε βουλευτής πρεσβεύει. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της παιδαγωγικής διαδικασίας και επηρεάζει όχι μόνο το παραχθέν παιδαγωγικό έργο, αλλά κυρίως αυτούς και αυτές που μετουσιώνουν την αποστειρωμένη εκπαιδευτική πράξη σε παιδαγωγική. Ταυτόχρονα, η ίδια παιδαγωγική πράξη επηρεάζεται από διάφορες μεταβλητές και παραμέτρους των εκάστοτε πολιτικών αποφάσεων, των οποίων η λογική τις περισσότερες φορές λαμβάνει υπόψη μόνο τεχνοκρατικά στοιχεία και όχι τον ανθρώπινο παράγοντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βουγιούκας, Κ. (2003), «Προφίλ, απόψεις και σχολική πρακτική των εκπαιδευτικών», *Το Σχολείο και το Σπίτι* 8: 463-467, και 9: 525-530.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. (2021), «Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας», *Κριτική Εκπαίδευση* 2, <http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2304/1979>.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., Τζήκας, Χ. (2002), «Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, 113-135.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πάυλος Θωμόγλου, Π. (2018), «Ανασχεδιασμός της αναπτυξιακής πολιτικής στη μεταμνημονιακή εποχή», <https://m.naftemporiki.gr/story/1324283/anaxediasmos-tis-anaptuxiakis-politikis-sti-metamnimoniki-epoxi> (ημ. πρόσβασης 23/10/2021).

Κασσωτάκης, Μ. (2003), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», *Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 30: 3-7.

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χρήστος Κάτσικας, Χ. (2019), «Ο επιθεωρητισμός... με νέα φορεσιά», <https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/179697/o-epitheoritismos-me-nea-foresia> (ημ. πρόσβασης 10/06/2022).

Απόστολος Λακασάς, Α. (2021), «Πολιτική μάχη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», <https://www.kathimerini.gr/society/561412888/politiki-machi-gia-tinaxiologisi-ton-ekpaideytikon/> (ημ. πρόσβασης 10/06/2022).

Γιώργος Μαυρογιώργος, Γ. (2021), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού – διαπραγμάτευση προσεταιρισμού», <https://paratiritirio.edu.gr/mayrogiorgos-axiologisi-ekpaide/> (ημ. πρόσβασης 10/04/2022).

Μπελίτσας, Δ. (2015), *Ο δημόσιος λόγος για το έγκλημα στην Ελλάδα την περίοδο της οικονομικής κρίσης: η περίπτωση των πρακτικών της Βουλής των Ελλήνων*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε. (2008), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Όργουελ, Τ. (2016), *Για τον εθνικισμό και άλλα δοκίμια*. Αθήνα: Πατάκης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα.

Πετρονότη Μ. (2011), «Για την κρίση. Συνέντευξη του Κωνσταντίνου Τσουκαλά στην Μαρίνα Πετρονότη», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 134: 13-36, <https://doi.org/10.12681/grsr.28>

Πλειός, Γ. (2001), *Ο λόγος της εικόνας. Ιδεολογία και πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χαραλάμπους, Δ., Γκανάκας, Ι. (2006), «Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 7: 13-41.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.

Au, W. (2021), *Άνισες βάσει σχεδίου*. (εισαγωγή-επιμέλεια Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος, μτφρ. Μ. Γρόλλιου). Αθήνα: Gutenberg.

Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.

Gounari, P. (2021), *From Twitter to Capitol Hill: Far-right Authoritarian Populist Discourses, Social Media and Critical Pedagogy*. Brill.

Gramsci, A. (1971), *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell-Smith, Eds. & Trans.). International Publishers.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.

Robson, C. (2010), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Superfine, B.M., Gottlieb, J.J. (2014), “Teacher evaluation and collective bargaining: The new frontier of civil rights”, *The pursuit of racial and ethnic equality in american public schools*. Michigan State University Press, 381 (<https://doi.org/10.14321/j.ctt13x0p5t.28>)

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 4, Μάιος 2023

<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/>).