Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 5
Μάιος 2024

Λινοτυπία της Ρουμάνας καλλιτέχνιδας **Hortensia (Puia) Masichievici Mișu (1917 -2010)**

CC BY-SA.- Biblioteca digitală a României

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 5

Ελένη Δ. Ζάχου

Ερμηνείες των νηπιαγωγών για τις επιδόσεις των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας: τα όρια της κοινωνικής θεωρίας και ο βιολογισμός 8

Ειρήνη-Ζωή Κοντόσταυλου, Γιάννα Κατσιαμπούρα

Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός
Για τη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην ψηφιακή γνώση 32

Δημήτρης Μαριόλης

Οι δαπάνες για την εκπαίδευση στη μεταπολεμική περίοδο και η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου 44

Ροζαλία Μάτσια

Η εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής
στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο 57

Κυριάκος Μπονίδης, Δημήτρης Χαραλάμπους, Μαρία Κοντοβά

Σχολικό βιβλίο - ιδεολογία - εξωτερική πολιτική
Η περίπτωση των Βουλγάρων ως εθνικών «άλλων» στην ιστορική αφήγηση των ελληνικών σχολικών βιβλίων «νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού» της περιόδου 1944-2017 68

Περικλής Παυλίδης

Το εκπαιδευτικό έργο από τη σκοπιά της εξουθένωσης,
της ικανοποίησης και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών 109

Μαρίνα Σούνογλου

Αναλυτικά Προγράμματα και κοινωνική αποτελεσματικότητα:

Κριτική προσέγγιση του νέου Προγράμματος Σπουδών (2023) Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού 125

Δήλωση αλληλεγγύης μελών του διδακτικού προσωπικού του Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. στον αγώνα των εκπαιδευτικών 139

Ψήφισμα μελών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του ΕΚΠΑ σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών 144

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 005-007 Published online: 27 May 2024

Εισαγωγικό Σημείωμα

Η έκδοση του 5ου τεύχους της *Κριτικής Εκπαίδευσης* (Μάιος 2024) γίνεται σε μια περίοδο κατά την οποία εκδηλώθηκαν και αναπτύχθηκαν δύο σημαντικά κινήματα στην ελληνική εκπαίδευση, αφ' ενός το κίνημα των φοιτητών και μέρους των πανεπιστημιακών ενάντια στη λειτουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων και αφ' ετέρου το κίνημα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενάντια στην αυταρχική αξιολόγησή τους. Και τα δύο κινήματα αμφισβήτησαν και συνεχίζουν να αμφισβητούν στην πράξη τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση που προωθεί η κυρίαρχη (αστική) κοινωνική τάξη στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1990 και η οποία έχει συναντήσει και εξακολουθεί να συναντά πολυποίκιλες ισχυρές λαϊκές αντιστάσεις. Το περιοδικό μας έχει ήδη συμβάλει στην ανάπτυξη αυτών των αντιστάσεων και σκοπεύει στο άμεσο μέλλον να δυναμώσει αυτή τη συμβολή του ως οργανικό στοιχείο του κινήματος της Κριτικής Εκπαίδευσης που, αξίζει να σημειωθεί, πραγματοποίησε με επιτυχία τον περασμένο Δεκέμβρη το 4ο Πανελλήνιο Συνέδριό του στην Αθήνα.

Στο παρόν 5ο τεύχος της *Κριτικής Εκπαίδευσης* δημοσιεύονται εφτά κείμενα, κατά αλφαβητική σειρά των επωνύμων των συγγραφέων τους.

Η Ελένη Ζάχου παρουσιάζει και αναλύει μέρος του υλικού ευρύτερης έρευνάς της σχετικά με τα αίτια που επικαλούνται οι νηπιαγωγοί προκειμένου να ερμηνεύσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας κατά την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Μεταξύ άλλων, συμπεραίνει ότι οι νηπιαγωγοί δέχονται την εξουσιαστική πίεση που τους καταλογίζει επαγγελματική ανεπάρκεια για τη διδασκαλία του προγράμματος ενώ αποδίδουν ανεπάρκεια στο ίδιο το πρόγραμμα, αλλά αντί να προβάλουν έναν αντι-ηγεμονικό δημόσιο λόγο, επιλέγουν να υιοθετήσουν πλευρές του ηγεμονικού λόγου του προγράμματος.

Η Ειρήνη-Ζωή Κοντόσταυλου και η Γιάννα Κατσιαμπούρα υποστηρίζουν ότι η κριτική παιδαγωγική μπορεί να γονιμοποιήσει τις αναλύσεις για την ψηφιακή γνώση μέσω του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού, ενθαρρύνοντας τους/ις εκπαιδευτικούς και τους/ις μαθητές/ήτριες να αναλύουν κριτικά το ψηφιακό τοπίο, δίνοντάς τους τη

δυνατότητα να δρουν ως υπεύθυνοι/ες πολίτες, να αποκτούν κριτική συνείδηση και να αμφισβητούν την ηγεμονική κουλτούρα και τις κοινωνικές δομές ανισότητας.

Ο Δημήτρης Μαριόλης μελετά τη μεταβολή των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση στη μεταπολεμική περίοδο, τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα, εντός του αντίστοιχου κοινωνικοπολιτικού πλαισίου στο οποίο καταγράφεται αυτή η μεταβολή, καθώς και τα ιδεολογικά ρεύματα που την υποστήριξαν θεωρητικά. Καταλήγει στο ότι μετά το 1980 ενισχύεται η μετατόπιση του κόστους της εκπαίδευσης από το κράτος στο άτομο, προωθείται η διαχείριση και όχι η αμφισβήτηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και τίθεται σε προτεραιότητα η εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής αγοράς.

Η Ροζαλία Μάτσια επισημαίνει την ανάγκη εφαρμογής της κριτικής παιδαγωγικής στο σύγχρονο σχολείο, δίνοντας έμφαση στη θεώρησή της για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς και στα χαρακτηριστικά του κριτικού εκπαιδευτικού. Μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, αναδεικνύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ενεργοποιήσουν τους μαθητές και να μετασχηματίσουν ένα σχολείο στο οποίο πρόκειται να δημιουργηθεί μια Δομή Υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων.

Ο Κυριάκος Μπονίδης, ο Δημήτρης Χαραλάμπους και η Μαρία Κοντοβά ερευνούν τη σχέση των δηλώσεων για τους Βούλγαρους στα σχολικά βιβλία νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού της περιόδου 1944-2017 με την εξωτερική πολιτική Ελλάδας-Βουλγαρίας, προσεγγίζοντάς την «παραγωγικά» (από την εξωτερική πολιτική στα σχολικά βιβλία) και «επαγωγικά» (από τα θέματα των σχολικών βιβλίων στην εξωτερική πολιτική). Μεταξύ άλλων, συμπεραίνουν ότι τα τελευταία χρόνια ο κύριος κορμός της μεταπολεμικής ιστορικής αφήγησης παραμένει ίδιος για να υποστηρίζει το έθνος-κράτος, με τις σύγχρονες αντιφάσεις του κατά την περίοδο του ύστερου καπιταλισμού και του νεοφιλελευθερισμού, καθώς και της ύπαρξής του εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της παγκοσμιοποίησης.

Ο Περικλής Παυλίδης εξετάζει την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που την προκαλούν και τις συνέπειές της για το εκπαιδευτικό έργο, καθώς και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο και τις προϋποθέσεις της. Στο άρθρο αυτό αναδεικνύεται η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου το έργο τους να είναι δημιουργικό και αποτελεσματικό.

Η Μαρίνα Σούνογλου προσεγγίζει κριτικά τα νέα Προγράμματα Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ και της ΣΤ΄ Δημοτικού του 2023 χρησιμοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου για να αναδείξει τις γνώσεις και ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά, καθώς και τους τρόπους με τους

οποίους προτείνεται αυτό να επιτευχθεί. Επίσης, αναδεικνύει τις αντιφάσεις και τις ελλείψεις των προηγουμένων, καθώς και τις συσχετίσεις τους με τις κατευθύνσεις των οδηγιών των ανακοινώσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Τέλος, το τεύχος ολοκληρώνεται με δύο Ψηφίσματα, μελών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την πολιτική του υπουργείου Παιδείας.

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 008-031 Published online: 27 May 2024

Ερμηνείες των νηπιαγωγών για τις επιδόσεις των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας: τα όρια της κοινωνικής θεωρίας και ο βιολογισμός

Ελένη Δ. Ζάχου

Νηπιαγωγός
eleni.zachou917@gmail.com

Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται και αναλύεται μέρος του εμπειρικού υλικού[1] σχετικά με τα αίτια που επικαλούνται οι νηπιαγωγοί προκειμένου να ερμηνεύσουν την επίδοση, χαμηλή ή υψηλή, των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας κατά την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) που ανακοινώθηκε το 2003 αντικαθιστώντας το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα του 1989.

Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ορόσημο στην ιστορία των προγραμμάτων για την προσχολική αγωγή καθώς σηματοδοτεί τη στροφή των αναλυτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση των αυστηρά οριοθετημένων μαθησιακών στόχων και την αξιολόγηση των ικανοτήτων μαθητή κι εκπαιδευτικού. Επίσης εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια της διαθεματικότητας η οποία έκτοτε διατρέχει όλα τα επόμενα προγράμματα έως και το τρέχον του 2021 (Πεντέρη, Χλαπάνα κ.ά.) κι επανεισάγεται εμφατικά η διδασκαλία της γραφής.

Το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα επέφερε σύγχυση στους/τις νηπιαγωγούς ενώ παράλληλα η έλλειψη μιας διεισδυτικής κριτικής απέναντι στον θετικά προσκείμενο ακαδημαϊκό λόγο έδωσε στο πρόγραμμα τη δυνατότητα να εμπεδώσει μια ηγεμονία

[1] Το εμπειρικό και θεωρητικό υλικό αφορούν στη διδακτορική διατριβή της γράφουσας με θέμα: «Διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της γλώσσας και κατηγοριοποίηση των μαθητών: η περίπτωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ στο Νηπιαγωγείο» (2022).

παιδαγωγικού λόγου απέναντι στην οποία οι νηπιαγωγοί κι οι μαθητές βρέθηκαν υπόλογοι κι ανεπαρκείς.

Στο ίδιο το κείμενο του αναλυτικού προγράμματος δεν γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει τα διδακτικά περιεχόμενα και τη μεθοδολογία. Βρίσκουμε μόνο μια γενικόλογη αναφορά (ΔΕΠΠΣ 2003, 4307-4308) σχετικά με τη διεξαγωγή μιας θεωρητικής συζήτησης από πανεπιστήμια και διεθνείς οργανισμούς η οποία έχει ληφθεί υπόψη. Ωστόσο γίνεται συγκεκριμένη αναφορά (ΔΕΠΠΣ 2003, 4308) στη σημασία του Νηπιαγωγείου αναφορικά με την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας στις μικρές ηλικίες στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, που, σύμφωνα με το πρόγραμμα, μπορεί να αντιμετωπιστεί με την «εξοικείωση» του παιδιού με τις ποικίλες εκδηλώσεις του γραπτού λόγου.

Αναλυτικότερη αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο γίνεται στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* (Ο.Ν. 2006). Γίνεται σαφές από την «Εισαγωγή» πως η γνώση αντιμετωπίζεται ως «κοινωνική δραστηριότητα» (Ο.Ν. 2006, 10) και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους/τις συνομηλίκους και το περιβάλλον του. Στο 1ο κεφάλαιο «Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών» (Ο.Ν. 2006, 19), συναντάμε τον όρο «αναδυόμενος εγγραμματισμός» (emergent literacy) που «αναφέρεται σε όλες τις αντιλήψεις, τις τάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που συνδέονται τόσο με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση του γραπτού τρόπου αναπαράστασης της πληροφορίας, όσο και με την κατανόηση του περιεχομένου του από παιδιά της προσχολικής ηλικίας, προτού δηλαδή αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής». Σε εμβόλιμη παράθεση οι συντάκτες κοινοποιούν τον προβληματισμό τους σχετικά με την ανάγκη προσαρμογής των παιδιών στις απαιτήσεις της εποχής του τεχνολογικού πολιτισμού, σ' έναν κόσμο με απρόβλεπτες αλλαγές, «νέα προβλήματα» και «διαφορετικά εργασιακά σχήματα» (Ο.Ν. 2006, 20). Παρακάτω (Ο.Ν. 2006, 22-25), συναντάμε τους όρους «αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές» και «κατάλληλα αναπτυξιακά προγράμματα», σε αντιδιαστολή με τον όρο «ακαδημαϊκά προγράμματα». Οι συντάκτες αναδεικνύουν ως πρότυπα τα πρώτα, επισημαίνοντας τις επιλογές που δίνονται στον/τη μαθητή/τρια, τη βιωματική συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με τη γνώση και τον/την εκπαιδευτικό, το σεβασμό στον προσωπικό ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού και την ανάμειξη των μαθητών στην επιλογή των διδακτικών περιεχομένων, σε αντίθεση με τα δεύτερα, τα οποία χαρακτηρίζονται από τη συνολική εποπτεία του εκπαιδευτικού, τη σταθερότητα περιεχομένων και αφορούν στο σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας εξετάζεται το Νηπιαγωγείο ως κοινωνική συνθήκη και γι' αυτό επιλέχθηκαν θεωρητικές οπτικές που προσεγγίζουν την εκπαίδευση με όρους σχέσεων (Νούτσος 1994, 49) όπως αυτή του Bourdieu, του Bernstein με έμφαση στην κοινωνιογλωσσική θεώρηση της μάθησης (Φραγκουδάκη 1985, 393) και της Κριτικής Παιδαγωγικής που συγκροτεί τη θεωρία της γύρω από την εμπέδωση κριτικής κοινωνικής συνείδησης στους/ις εκπαιδευτικούς και τους/ις μαθητές/ήτριες «μέσα από την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους» (Θεριανός & Κουγιουμτζάκη 2020, 86).

Η θεωρία του Bourdieu κρίνεται ιδιαίτερα παραγωγική, αφού γεφυρώνει την αντίθεση δομής-δρώντος υποκειμένου: η δομή ορίζει το πλαίσιο εντός του οποίου οι δρώντες, αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους όσο και με τη δομή, επιβεβαιώνουν ή αναδιαμορφώνουν τη δομή.

Η θεωρητική οπτική του Berstein επικεντρώνεται στην έννοια της οριοθέτησης της σχολικής γνώσης σε σχέση με το περιεχόμενό της, στον τρόπο δημιουργίας των συνόρων-ορίων ανάμεσα στο τι επιλέγεται ως σχολική και τι ως μη σχολική γνώση. Μελετά τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και στη δυνατότητα εκμάθησης και χρήσης γλωσσικών κωδίκων, τόσο μέσα στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και το ρόλο του συμβολικού ελέγχου στη νομιμοποίηση και στην κατανομή του γλωσσικού κεφαλαίου (Niati 2018, Hymes 1995, Banks 1995).

Σε αυτή την προοπτική, αξιοποιείται και το θεωρητικό ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής. Το θεωρητικό αυτό ρεύμα εστιάζει στην παιδαγωγική πράξη, αναλύοντας τους τρόπους με τους οποίους συντελείται η μάθηση ως κοινωνική κι ιστορική διαδικασία, βοηθώντας τον/την εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τις ιδεολογικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος (Car & Kemmis 2002) . Για την κριτική παιδαγωγική το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί κείμενο πολιτικής θεωρίας, αφού συνδέει τη γνώση με τις κοινωνικές πρακτικές που νομιμοποιούν κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, δίνοντας μια συγκεκριμένη εικόνα του κόσμου που ο/η μαθητής/μαθήτρια καλείται να κατανοήσει μέσα από μια διαλεκτική σχέση μ' αυτή (Au 2012, 29). Το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική αποτυπώνει κι αντικατοπτρίζει τη σχέση μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σταθούν κριτικά και να παρέμβουν στο ιδεολογικό περιεχόμενό του και στον μηχανισμό εξουσίας που παράγει τη σχολική ανισότητα και την εργαλειοποίηση των δυο μερών που απαρτίζουν τη διδασκαλία, του/της

δασκάλου/δασκάλας και του/της μαθητή/μαθήτριας (Κάτσικας & Θεριανός 2005, 88, Δαφέρμος 2002, 69).

Με βάση τα παραπάνω, το Νηπιαγωγείο θα προσεγγιστεί υπό την έννοια του «πεδίου» (Bourdieu 2000, Grenfell 2010, Νούτσος 1994), δηλαδή ως οριοθετημένη θεσμικά κοινωνική περιοχή, εντός της οποίας προκύπτει η δράση των δρώντων υποκειμένων, από την οποία παράγεται το κοινωνικό φαινόμενο.

Με την έννοια της πρακτικής ο Bourdieu (2013, 77-86) εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο η δομή ενσωματώνεται στην πράξη των δρώντων υποκειμένων, σε μια διαλεκτική σχέση με τους όρους σύνθεσης ενός συγκεκριμένου πεδίου. Η πρακτική στο Νηπιαγωγείο μπορεί, τουλάχιστον σε κάποιες περιστάσεις, να φαίνεται αυτοσχέδια, αλλά στην πραγματικότητα εξελίσσεται μέσα σε ένα εύρος προσδιορισμένων από τη θέσπισή του επιλογών, που οι νηπιαγωγοί προσεγγίζουν εναρμονιζόμενοι/ες με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου πεδίου.

Το πεδίο ενσωματώνει συγκεκριμένες πρακτικές που ενσαρκώνονται από τους/τις δρώντες ανάλογα με το ρόλο που επιτελούν. Νηπιαγωγοί, μαθητές και γονείς αξιολογούνται και αξιολογούν, κατηγοριοποιούνται και κατηγοριοποιούν μέσα στην «αρένα» (Grenfell 2010, 51), διεκδικώντας να ισχυροποιήσουν τις δικές τους επιλογές και άρα να παγιώσουν συγκεκριμένες πρακτικές ως γενικά «πρότυπα». Το σύνολο των κατάλληλων πρακτικών που επιλέγουν οι δρώντες είναι αποτέλεσμα μάθησης και οι πρακτικές που θα κυριαρχήσουν απορρέουν απ' το συσχετισμό των συμφερόντων (interests),[2] τους περιορισμούς των πόρων, την ιστορία των σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα, τις ικανότητες των δρώντων, αλλά και την τυχαιότητα.

Ο Bernstein συγκρότησε μια θεωρία των γλωσσικών κωδίκων[3], αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο η δομή των κοινωνικών σχέσεων επηρεάζει τη δομή της

[2] Στον Sahlins (όπως και στον Bourdieu), το συμφέρον είναι πάντοτε ένα συμβολικό, νοηματοδοτημένο και νοηματοδοτικό συμφέρον, βάσει των συγκροτημένων συμβολικών δομών αντίληψης, αξιολόγησης και συμπεριφοράς, και αναφέρεται κατ' αναγκαιότητα στην ιστορική, πρακτική δράση (Καψωμένος, Γ. (2008), «Πολιτισμικός και Πρακτικός Λόγος στον Marshall Sahlins», https://praxeologysocial.wordpress.com/2008/11/16/cultural-practical-reason-sahlins/ ημ.τελ.επ. 17/05/2022

[3] Γλωσσικός Κώδικας: με τον όρο «κώδικας» περιγράφεται ένα σύνολο οργανωτικών αρχών πίσω από τη γλώσσα, που υιοθετείται από τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (Littlejohn 2002, 278). Πρόκειται για αρχές, στις οποίες βρίσκονται εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου (Σολομών 1991, 22). Υπό το πρίσμα της «θεωρίας των κωδίκων» ο Bernstein διαχωρίζει τους κώδικες σε δύο κατηγορίες, στον «περιορισμένο» και στον «επεξεργασμένο», για να περιγράψει τα συστήματα νοημάτων και σχέσεων με τα οποία οι χρήστες αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Σε αυτό το πλαίσιο επισημαίνει ότι μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές), οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις: ο «επεξεργασμένος» (elaborated) κώδικας αντιστοιχεί στη «μεσαία τάξη» και ο «περιορισμένος»

επικοινωνίας και το πώς η δομή της επικοινωνίας διαμορφώνει την ανθρώπινη συνείδηση και την ταυτότητα μέσα από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στη σχολική τάξη. Με την έννοια της «ταξινόμησης» (classification) προσεγγίζει την ασθενή ή ισχυρή πρόσληψη των συνόρων (boundaries) ανάμεσα σε ό,τι ταξινομείται τόσο στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, όσο και στην άτυπη γνώση που μεταφέρεται μέσα στη σχολική συνθήκη (Σολομών 1991, 178). Με την «περιχάραξη» (framing) αναφέρεται στο σύστημα μετάδοσης των παιδαγωγικών μηνυμάτων και στη σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και στον/την μαθητή/τρια, καθώς και στη δυνατότητα παρέμβασης κι ελέγχου του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών στο παιδαγωγικό περιεχόμενο, στην οργάνωσή του και στην αλληλουχία του, καθώς και στον χρόνο (βηματισμό) αφομοίωσής του. Σημαντική ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δυο έννοιες είναι ότι η ταξινόμηση σχετίζεται με τη δύναμη (εξουσία) και η περιχάραξη με τον έλεγχο, ενώ η ισχύς τους μπορεί να διαφέρει, ανεξαρτήτως της μιας απ' την άλλη. Όμως ανεξάρτητα απ' το βαθμό ισχύος ή χαλαρότητάς τους, σημασία έχουν οι ρητοί ή άρρητοι κανόνες που ρυθμίζουν τη διδακτική πρακτική. Ο Bernstein επιχειρεί μια αναλυτική προσέγγιση με βάση την «ορατή» και «αόρατη» παιδαγωγική. Οι κανόνες ιεραρχίας μέσα στην τάξη, ο έλεγχος του βηματισμού (pacing) της μεταδιδόμενης γνώσης και, τέλος, τα κριτήρια αξιολόγησής της μπορούν να θεωρηθούν υπό το πρίσμα αυτής της αναλυτικής προσέγγισης.

Με έμφαση στην έννοια του «συμβολικού ελέγχου» ο Bernstein (Solomon 1999, 268, 277) και στην έννοια της εγχάραξης της «συμβολικής βίας» ο Bourdieu (Περσιάνης κ.ά. 1992, 161), αναλύουν τους ρυθμιστικούς κανόνες της σχολικής λειτουργίας και την πάλη για την κυριαρχία των νοημάτων ως προς τη συγκρότηση συνείδησης και ταυτότητας των υποκειμένων (Σολομών 1994, 113-144).

Η «κριτική παιδαγωγική» αποτελεί ένα διακριτό θεωρητικό ρεύμα παιδαγωγικής θεωρίας που συγκροτείται στις αρχές του 1980. Αντιλαμβάνεται το σχολείο, όπως και

(restricted) κώδικας στην «εργατική τάξη». Τα λεξιλογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά των δύο κωδίκων σχετίζονται με τις σύντομες απλές ή σύνθετες προτάσεις με χρήση δευτερευουσών και συνδέσμων, τη χρήση ενεργητικής φωνής με αναφορά στο α΄ πρόσωπο ή τη χρήση τριτοπρόσωπης σύνταξης, τη χρήση ποικίλων επιθέτων κ.α. (Μπασλής 1988, 40-41). Ο Bernstein ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση «υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ότι συνακόλουθα η διαπιστωμένη σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών εργατικής προέλευσης συνδέεται με την άνιση σύγκρουση των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο» (Σολομών 1991, 15). Η χρήση τους εξαρτάται από το κοινωνικοποιητικό πλαίσιο και τις αξίες του (στην οικογένεια, στις ομάδες συνομηλίκων, στο σχολείο και στη δουλειά). Όταν τα πλαίσια είναι σαφώς καθορισμένα επιλέγεται ο «περιορισμένος» κώδικας σε αντίθεση με τις απαιτήσεις της επικοινωνίας σε εύκαμπτα πλαίσια, όπου τα μηνύματα απαιτούν τον «επεξεργασμένο». Συνεπώς, σε κοινωνίες που εκτιμούν κι ενθαρρύνουν την ατομικότητα υιοθετείται ο επεξεργασμένος κώδικας, ενώ σε κοινωνίες κλειστές επιλέγεται ο περιορισμένος (Young 2002, 5).

το κοινωνικό φαινόμενο, στην ιστορικότητά του, άρρηκτα συνδεδεμένο με το κοινωνικό-πολιτικό σύστημα, που χρειάζεται να αναλυθεί στο πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα. Για τον παραπάνω λόγο δεν αποδέχεται την ύπαρξη ιδεολογικής ουδετερότητας ούτε στην επιστήμη ούτε στην εκπαίδευση.

Στις κύριες θεμελιώδεις αρχές της περιλαμβάνεται η αντίληψη του σχολείου ως πολιτισμικού πεδίου δράσης και σύγκρουσης και γι' αυτό το εξετάζει ως μηχανισμό ταξινόμησης που ευνοεί συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/ητριών κι αποθαρρύνει άλλες στη βάση της φυλής, της εθνικής ταυτότητας, του φύλου και της κοινωνικής τάξης. Ωστόσο δεν θεωρεί το σχολείο κλειστό αναπαραγωγικό μηχανισμό του κράτους, αλλά πεδίο που μπορεί να διδάξει την ενδυνάμωση της ταυτότητας, τη συνειδητοποίηση των σχέσεων εξουσίας και την απελευθέρωση του/της αδύναμου/ης μαθητή/μαθήτριας, δίνοντας βήμα στις εμπειρίες που φέρνει στο σχολείο ώστε να καταστεί ικανός/ή να αντιληφθεί τον κόσμο και τον εαυτό του/της ως ισότιμο με τους/τις προνομιούχους και να παρέμβει έμπρακτα προς αυτή την κατεύθυνση (Μακρυνιώτη 1994). Όπως τονίζει ο Simon (McLaren 2010, 283): «Η παιδαγωγική [αναφέρεται] στην έμπρακτη ενοποίηση συγκεκριμένου περιεχόμενου και σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, καθώς και σκοπών και μεθόδων αξιολόγησης. Όλες αυτές οι όψεις της εκπαιδευτικής πρακτικής συναντώνται στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Μαζί, οργανώνουν μια θεώρηση του τρόπου με τον οποίο η δουλειά ενός δασκάλου σε ένα θεσμικό περιβάλλον καθορίζει μια συγκεκριμένη στάση για το ποια γνώση αξίζει περισσότερο, τι σημαίνει να γνωρίζεις κάτι και πώς θα μπορούσαμε να κατασκευάσουμε αναπαραστάσεις του εαυτού μας, των άλλων και του φυσικού και κοινωνικού μας περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, η συζήτηση για την παιδαγωγική είναι συγχρόνως συζήτηση για τι συγκεκριμένα θα μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές από κοινού μαζί με άλλους, καθώς και για την πολιτισμική πολιτική που οι πρακτικές αυτές υποστηρίζουν. Με αυτήν την οπτική, δεν μπορούμε να μιλάμε για διδακτικές πρακτικές χωρίς να μιλάμε για την πολιτική».

Σημαντική θεωρητική παραδοχή για την κριτική παιδαγωγική αποτελεί η έννοια της «ηγεμονίας»[4] και η έκφρασή της στην αποδοχή της μαθητικής «αποτυχίας» με την

[4] Σύμφωνα με τον Gramci, η υπεροχή μιας κοινωνικής ομάδας ή τάξης εκδηλώνεται με δυο διαφορετικούς τρόπους: την «κυριαρχία» ή καταναγκασμό και τη «διανοητική και ηθική ηγεσία». Αυτός ο δεύτερος τρόπος συγκροτεί την ηγεμονία ως έναν «εσωτερικό έλεγχο», που επιτυγχάνεται μάλλον με τη συγκατάθεση παρά με την άσκηση βίας, ενώ αντικειμενοποιείται μέσα στην «κοινωνία των πολιτών» και ασκείται μέσα από αυτήν, δηλαδή μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών, θρησκευτικών και συνεργατικών θεσμών. Η ηγεμονία επιτυγχάνεται μέσα από τους πολλούς τρόπους με τους οποίους λειτουργούν οι θεσμοί της κοινωνίας των πολιτών για να διαμορφώσουν άμεσα ή

αιτιολογία της μειωμένης ικανότητας, την ευθύνη της οποίας επωμίζονται οι μαθητές/μαθήτριες. Αυτή η πρόσληψη μέσα από το μηχανισμό συναίνεσης (μέσα μαζικής ενημέρωσης, οικογένεια, σχολείο, εκκλησία) νομιμοποιεί την ανισότητα. Η κριτική παιδαγωγική αντιστέκεται στον ηγεμονικό λόγο και στην αρνητική λειτουργία της κυρίαρχης ιδεολογίας[5] (Giroux 1983) αναζητώντας τρόπους να διευρύνει τις ρωγμές στο πεδίο της σχολικής πρακτικής, δίνοντας θεωρητικά εργαλεία στους/ις εκπαιδευτικούς να ασκήσουν κριτική στη σχολική ανισότητα, να διατυπώσουν αντιηγεμονικές θεωρήσεις και να οργανώσουν πρακτικές προς όφελος των μαθητών/τριών που υστερούν. Εστιάζεται στην κατανόηση της σχέσης εξουσίας και γνώσης μέσα από το Λόγο και τις πρακτικές του.[6] Σύμφωνα με τον McLaren (2010, 313), «Για την εκπαίδευση, ο λόγος μπορεί να οριστεί ως ένα "ρυθμισμένο σύστημα δηλώσεων" οι οποίες καθιερώνουν διαφορές μεταξύ πεδίων και θεωριών σχετικών με την εκπαίδευση των δασκάλων».

Η κριτική παιδαγωγική συγκροτεί μια αντι-ηγεμονική παιδαγωγική πρόταση, τόσο στο επίπεδο των ιδεών και των περιεχομένων της γνώσης, όσο και στο επίπεδο της δράσης και των πρακτικών των υποκειμένων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό να συνθέσει τις στρατηγικές εκείνες που θα αμφισβητήσουν στην πράξη τους ηγεμονικούς κανόνες στην εκπαίδευση (Marlizah 2017, 168-170, Νικολακάκη 2011, 322, Hyug 1991, 123-156, Young 1971, 320).

Κεντρική θέση στην ανάλυση της κριτικής παιδαγωγικής έχει το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο εκλαμβάνεται ως κατεξοχήν πολιτικό κείμενο επιβεβλημένο από τον αρμόδιο φορέα χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής7 χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών που καλούνται να το εφαρμόσουν. Ο Freire, από το έργο του οποίου αντλεί η κριτική παιδαγωγική, δίνει διαφορετική κατεύθυνση στο αναλυτικό πρόγραμμα, με κύριο χαρακτηριστικό τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο σχεδιασμό του και τη στήριξή του στις αντιλήψεις των λαϊκών τάξεων για την

έμμεσα τις γνωστικές και ψυχολογικές δομές, με τις οποίες οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την πραγματικότητα (Cowan 1998, 19-20).

[5] Η ιδεολογία αναφέρεται στην παραγωγή, εφαρμογή και αναπαράσταση ιδεών και συστημάτων ιδεών με τις οποίες άτομα και ομάδες παράγουν νοήματα για την κατανόηση της πραγματικότητας. Αποτυπώνεται στις δράσεις, στους τρόπους δράσης και στη συμπεριφορά των ανθρώπων και θεωρείται από αυτούς «λογική» (Giroux 1983, 143).

[6] Στις πρακτικές λόγου, σύμφωνα με τον Foucault (1980, 200), εντάσσονται οι ενσωματωμένες διαδικασίες σε τεχνικές, σε θεσμούς, σε μοντέλα γενικής συμπεριφοράς, σε μορφές μετάδοσης και διάχυσης και σε παιδαγωγικές μορφές οι οποίες τις επιβάλλουν και ταυτόχρονα τις διατηρούν.

[7] Στην Ελλάδα ο αντίστοιχος φορέας είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που ιδρύθηκε το 2011 με τον νόμο 3966 (ΦΕΚ Α΄ 118/24-05-2011) και αντικατέστησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

κοινωνική πραγματικότητα σχετικά με την αφετηριακή θέση για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του (Γρόλλιος 2005, 252).

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Κέντρο του προβληματισμού αποτέλεσε το πώς ο κυρίαρχος λόγος για την παιδαγωγική ελευθερία (δηλαδή την επιλογή των διδακτικών περιεχομένων και της μεθοδολογίας), που έχει εμπεδωθεί και σε μεγάλο βαθμό από τους/τις νηπιαγωγούς, αντανακλά την έκφραση ενός θεσμικού μηχανισμού με σαφή χαρακτηριστικά και αντίστοιχα αποτελέσματα στους/στις μαθητές/μαθήτριες αλλά και στους/στις νηπιαγωγούς. Προκειμένου να εξεταστεί ο μηχανισμός παραγωγής των κοινωνικών σχέσεων και των υποκειμενικών νοημάτων των νηπιαγωγών σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα, επιλέχθηκε μεθοδολογικά η προσέγγιση του κριτικού ρεαλισμού. Ως θεωρητικό ρεύμα «δίνει έμφαση στις μεθόδους προσέγγισης της πραγματικότητας μέσα από τους μηχανισμούς (mechanisms) που εξηγούν και ερμηνεύουν τα φαινόμενα στα εκάστοτε πλαίσια (contexts), στα οποία γεννιούνται ή αναπαράγονται» (Ιωσηφίδης 2008, 103). Η προσέγγιση αυτή ξεπερνά τη διχοτομία ανάμεσα στη δομή και στο δρων υποκείμενο, αναγνωρίζοντας την επίδραση του ενός στο άλλο. Διερευνά και καταγράφει τις υποκειμενικές οπτικές, τις «σημασιολογήσεις» των υποκειμένων (Μαυρογιώργος 2000, 110) και μετά από συστηματική επεξεργασία, σε επόμενο στάδιο, τις μεταθέτει και τις εντάσσει στο θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης (Lemke 2012, 142).

Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, μιας και παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης σε βάθος της άποψης των υποκειμένων της έρευνας για το θέμα, δίνοντας την ευχέρεια να καταθέσουν στη συζήτηση οποιοδήποτε στοιχείο κρίνουν απαραίτητο για να εξασφαλίσει μια πιστότερη εικόνα, αλλά και προσδιορίζοντας ακριβέστερα τη σημασία που επιλέγουν να αποδώσουν (Newby 2010, 243-244, Sage 2008, 422).

Για το λόγο αυτό συντάχθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης καλύπτοντας 4 θεματικές περιοχές (Α΄- Β΄- και Δ΄) με ερωτήσεις δομικού χαρακτήρα (structural questions) με στόχο τη διερεύνηση αιτιοτήτων και αιτιωδών μηχανισμών (Sage 2008, 469-470, Ιωσηφίδης 2008, 116), καθώς και ερωτήσεις εμβάθυνσης (probes) για διευκρινίσεις και λεπτομερέστερες, αναλυτικότερες περιγραφές σε νέες διαστάσεις, που αναδύονταν από τα υποκείμενα της έρευνας και προέκυπταν από την εξέλιξη της συζήτησης (Rubin & Rubin 2005, 164-171).

Πραγματοποιήθηκαν 50 συνεντεύξεις στο σύνολο των 162 εργαζόμενων νηπιαγωγών της επικράτειας της Λέσβου όπως προέκυψαν από την τυχαία δειγματοληψία με αναγωγή στο 30%.
Ακολούθησε κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν κάποια ποσοτικά χαρακτηριστικά των οποίων η αξία περιορίζεται στην ανάδειξη της κυρίαρχης άποψης, όπου αυτή προέκυψε μέσα στο πεδίο, ενώ δεν προσφέρονται για ποσοτικό προσδιορισμό και ανάλυση.

Σχολιασμός και ανάλυση εμπειρικού υλικού

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο της ημιδομημένης συνέντευξης οι νηπιαγωγοί μέσα από δύο ερωτήσεις κλήθηκαν να διατυπώσουν την άποψή τους 1) εάν οι στόχοι του προγράμματος για το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας είναι ρεαλιστικοί κι επιτεύξιμοι για το σύνολο των παιδιών της τάξης και 2) να ερμηνεύσουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ανταπόκριση, θετική ή αρνητική, των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας.

Διερεύνηση της ρεαλιστικότητας και επιτευξιμότητας των στόχων του προγράμματος στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας για το σύνολο των παιδιών

Η πλειοψηφία του δείγματος (47) θεωρεί τους στόχους για το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας ιδιαίτερα υψηλούς και αναφέρεται στους παράγοντες που επιδρούν στην αρνητική έκβαση του προγράμματος τόσο σε σχέση με την γλώσσα όσο και τους υπόλοιπους τομείς: *«Με την κατάσταση που δουλεύουμε εδώ δε γίνεται ούτε πρόγραμμα ούτε τίποτα… εγώ είμαι σ' ένα παρθεναγωγείο του 1800 τόσο, …. αχούρι… πού είναι το υλικό;»* Β.Τ. (41/0-4).

Διακρίνονται δύο ευρείες κατηγορίες απόψεων. Στην πρώτη κατηγορία η έμφαση αποδίδεται στη θεσμική οργάνωση και λειτουργία του Νηπιαγωγείου. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή εμφανίζεται πρώτη και ακολουθούν ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα και η ηλικιακή ανομοιογένεια καθώς συνυπάρχουν νήπια και προνήπια. Αν και νωρίτερα στις συνεντεύξεις έχει εκφραστεί έντονη κριτική για τα επιμέρους περιεχόμενα του προγράμματος ωστόσο η συγκεκριμένη οπτική δεν

συσχετίζει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος με την έκβαση του γνωστικού αποτελέσματος στους μαθητές υπονοώντας ότι η ανταπόκριση τους θα ήταν θετική στην περίπτωση που άλλαζαν οι δομικοί όροι λειτουργίας. Η άποψη αυτή συναντάται σε όλες τις κατηγορίες προϋπηρεσίας από 0- 26 έτη και σε όλες τις κατηγορίες σπουδών των ερωτωμένων.

Στην δεύτερη κατηγορία απόδοσης των ευθυνών σε παράγοντες εκτός του αναλυτικού προγράμματος καταγράφονται απόψεις που σχετίζονται με την ανομοιογένεια του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών παραπέμποντας ρητά ή έμμεσα στην ευθύνη των γονέων είτε με τη μορφή της έλλειψης ενδιαφέροντος προς το ίδιο το παιδί συνοδεία μιας απαξιωτικής νοοτροπίας απέναντι στο σχολείο είτε με τη μορφή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που αποτυπώνονται σε πολιτισμική ανομοιογένεια η οποία συμπεριλαμβάνει και την ύπαρξη οικονομικών μεταναστών. Η διαφορά μεταξύ πόλης και υπαίθρου ή επαρχιακής πόλης και μητρόπολης αναφέρεται ανάλογα με την εντοπιότητα του Νηπιαγωγείου που εργάζεται ο/η νηπιαγωγός που απαντά και σε κάθε περίπτωση αναφέρεται ως αίτιο ερμηνείας της χαμηλής επίδοσης των μαθητών: *«Εντάξει… είναι αγρότες… δεν μπορώ να πω ότι είναι πολύ κάτω αλλά τα παιδιά δεν έχουν ερεθίσματα. Έχουν ερεθίσματα που δεν αφορούν τον οδηγό της νηπιαγωγού.*

Ε: Όπως;

Α: Βγαίνουν έξω στο δρόμο, παντού… και παίζουνε, πιάνουν αχινούς και χτυπάνε χταπόδια. Δεν αφορούν το σχολείο αυτά.» Β. Ω. (32/0- 4).

Σημαντικός παράγοντας επίσης θεωρείται το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού το οποίο καθορίζει το βαθμό ετοιμότητας γνωστικής πρόσληψης. Ο προσδιοριστικός όρος ωριμότητα συναντάται συχνά και προέρχεται από τον επίσημο διαγνωστικό λόγο που χρησιμοποιείται από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.[8] κατά την εξέταση παιδιών του Νηπιαγωγείου για μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε πολλές περιπτώσεις έγιναν ερωτήσεις διασάφησης προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο στις απόψεις σχετικά με την ωριμότητα και το αναπτυξιακό στάδιο λανθάνουν πεποιθήσεις που αφορούν τελικά τη βιολογική βάση της ικανότητας σχετικά με το νοητικό υπόβαθρο. Η απόδοση της αποτυχίας των μαθητών στην εκ

[8] Πρόκειται για τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (άρθρο 11, Ν. 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) που αντικατέστησαν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), λειτουργούν στις έδρες των νομών και νομαρχιών, ως αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, υπάγονται απευθείας στο υπουργείο Παιδείας και λειτουργούν με σκοπό την προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

γενετής ανεπαρκή νοητική ικανότητα παρουσιάζει ιδιαίτερα μεγάλη συχνότητα ενώ δυο νηπιαγωγοί την επικαλούνται ως πρώτο αίτιο και προκύπτει στη συζήτηση αφού εξαντληθούν οι παράμετροι της θεσμικής λειτουργίας και του κοινωνικού-μορφωτικού κεφαλαίου: *«Υπάρχουν στόχοι, που θέτεις εσύ, που δεν κατακτιούνται από όλα τα παιδιά;*
Α: Ναι βέβαια. Είναι ανάλογα με το ταλέντο που έχει κάθε παιδί. Δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια. Κάποια στιγμή έρχονται στο Νηπιαγωγείο και αρχίζουν να φαίνονται οι διαφορές. Πιο παλιά αυτό συνέβαινε στο Δημοτικό. Τώρα συμβαίνει στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Εδώ είναι ο χώρος που θα φανούνε όλα» Α. Ψ. (42/17- 26).

Σύμφωνα μ' αυτή την οπτική η ανταπόκριση στους στόχους του προγράμματος αποτελεί ευθύνη των μαθητών/τριών με έμμεση συνεπαγωγή την εξασφάλιση κατάλληλου ομοιογενούς μορφωτικού κεφαλαίου και διανοητικής επάρκειας για την επιτυχία του προγράμματος.

Αρκετοί είναι και οι νηπιαγωγοί των οποίων η άποψη συνενώνει τους παράγοντες της θεσμικής λειτουργίας και του μορφωτικού κεφαλαίου.

Μια διακριτή κατηγορία αποδίδει τη χαμηλή ανταπόκριση των παιδιών στην ακαταλληλότητα των στόχων του προγράμματος: *«Μα δε θα τους φτάσουμε εμείς ποτέ! Αυτά που δείχνει είναι ψεύτικα! Είναι πράγματα τα οποία δεν τα κάνουν τα παιδιά! Το έχω ξεκάθαρο. Δε μπορεί ένα παιδί που μας δείξανε σ' ένα σεμινάριο να κάνει ψηφιδωτό μια ολόκληρη πανοπλία! Δε μπορεί! Δεν είναι αυτά με ψηλό IQ και τα άλλα ραδικιού!»* Β.Λ. (40/5- 10). Σύμφωνα με αυτή την άποψη οι συντάκτες του προγράμματος δεν έλαβαν υπόψη τις γνωστικές δυνατότητες του μέσου όρου των νηπίων αλλά ούτε και την κατανομή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός του ωρολόγιου προγράμματος του Νηπιαγωγείου, το οποίο ρυθμίζει τη διάρκεια και την εναλλαγή τους στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δύο αυτές συνιστώσες συμβάλλουν σ' ένα προβληματικό αποτέλεσμα όπου αφ' ενός οι γλωσσικοί στόχοι είναι εξαρχής ιδιαίτερα υψηλοί, αφ' ετέρου για να επιτευχθεί γνωστικό αποτέλεσμα παρόμοιο με αυτό του προγράμματος θα πρέπει να δαπανάται για τη γλώσσα διδακτικός χρόνος εις βάρος των άλλων αντικειμένων.

Η οπτική αυτή, αν και θίγει τόσο τα προβλήματα της υλικοτεχνικής υποδομής και της θεσμικής λειτουργίας, όσο και του μορφωτικού κεφαλαίου και του αναπτυξιακού σταδίου, ωστόσο δεν τα εκλαμβάνει ως αίτια αποτυχίας των παιδιών. Επίσης οποιαδήποτε αναφορά στη βιολογική ικανότητα χρησιμοποιείται ως αναγκαία λογική συνέπεια των ανεδαφικών στόχων του προγράμματος για να καταλογιστούν περαιτέρω ευθύνες στους συντάκτες του.

Η άποψη αυτή απαντάται σε όλες τις κατηγορίες προϋπηρεσίας και η συχνότητά της αυξάνεται αναλογικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας ενώ αποτελεί τη μοναδική άποψη στην τελευταία κατηγορία. Σε μια περίπτωση θίγεται το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς η διαφορά ανάμεσα στις απαιτήσεις του προγράμματος και της διδασκαλίας στην πράξη είναι τόσο μεγάλη που μόνο η απειλή μπορεί να εξαναγκάσει τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή του.

Παράγοντες που διαμορφώνουν την ανταπόκριση, θετική ή αρνητική, των μαθητών/τριών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας

Το σύνολο των ερμηνειών που διατυπώνονται συγκροτεί τις εξής πέντε κατηγορίες: αίτια που ερμηνεύουν την ανταπόκριση του παιδιού ως απότοκο της γονικής σχέσης, ελλείμματα σχετικά με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, ζητήματα προσωπικής ευθύνης του/ης εκπαιδευτικού, αίτια που αναφέρονται σε ευρύτερους περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες και, τέλος, θέματα που σχετίζονται με τις ατομικές ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας του/ης μαθητή/τριας, όπως το αναπτυξιακό στάδιο, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα, καθώς και η διανοητική ικανότητα του παιδιού.

Για την παραπάνω ταξινόμηση επιλέχθηκε η ερμηνεία που υποστηρίχθηκε αναλυτικότερα και με έμφαση καθώς, σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς, αποτελεί κύριο διαφοροποιητικό παράγοντα αιτιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι περισσότερες/οι νηπιαγωγοί επέλεγαν ποικίλες αιτιάσεις, ακόμα και αντιφατικές, προκειμένου να ερμηνεύσουν το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών/τριών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας ενώ το είδος της σχέσης του γονέα με το παιδί προηγείται ως κύρια ερμηνεία στην πλειοψηφία των απαντήσεων.

Σχέση γονέα-παιδιού

Ο ιδιαίτερος τύπος της σχέσης που περιγράφεται από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών και αποτυπώνεται στη θετική απόκριση του παιδιού στη γλώσσα βασίζεται στη συναισθηματική εγγύτητα, αλληλοτροφοδότηση κι επικοινωνία του γονέα με το παιδί: «…όταν ο γονιός είναι πάνω από το παιδί, δεν εννοώ ο ευκατάστατος ή μορφωμένος, αυτό δεν παίζει ρόλο γιατί έχουμε δει… μη σου πω ότι είναι κι αρνητικό. Οι γονείς οι μετρημένοι, που σε ακούνε, που νοιάζονται για το παιδί, που είναι κοντά του… αυτά τα παιδιά τα πάνε πολύ καλά γιατί στην ουσία το

Νηπιαγωγείο τους θυμίζει το σπίτι τους. Έρχονται με χαρά, με διάθεση να ανακαλύψουν πράγματα. Σέβονται και μένα και το χώρο» Β. Α. (46/17- 26).

Μια σχέση επιτήρησης και ουσιαστικής παρέμβασης του γονέα στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού που επηρεάζει θετικά τόσο την στάση του στο γνωστικό πεδίο της γλώσσας όσο και τη συμπεριφορά.

Στις όψεις της σχέσης του γονέα με το παιδί εντάσσονται οι παράγοντες της μόρφωσης σε μικρότερο βαθμό και του αναφερόμενου «επιπέδου» των γονέων σε μεγαλύτερο. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται είτε ξεχωριστά είτε παράλληλα με την παράμετρο του επιπέδου να αποτελεί ευρύτερη κατηγορία από αυτήν της μόρφωσης την οποία οι περισσότεροι/ες νηπιαγωγοί δεν θεωρούν αναγκαία προϋπόθεση για τις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.

Η έννοια του επιπέδου συγκροτείται από μορφές υποστηρικτικής συμπεριφοράς προς το παιδί και πρακτικές καθημερινότητας που αποτυπώνουν τις πεποιθήσεις του γονέα τόσο για την αξία του σχολείου όσο και την προσωπική του ευθύνη για την καλλιέργεια της σχέσης του παιδιού με τα κυρίαρχα πολιτισμικά αγαθά που αντιστοιχούν στην ηλικία του.

Ως παράγοντας που διαμορφώνει την ποιότητα της σχέσης των γονέων με το παιδί αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός των παιδιών της οικογένειας. Η πολύτεκνη οικογένεια προδιαγράφει, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, μια σχέση αδιαφορίας και πλημμελούς επιτήρησης των γονέων απέναντι στα παιδιά, που αποτυπώνεται με χαμηλή απόδοση στο Νηπιαγωγείο, σε αντίθεση με τα μοναχοπαίδια που το αμέριστο ενδιαφέρον των γονέων τους έχει ως αποτέλεσμα υψηλές επιδόσεις.

Ελλείμματα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η κατηγορία που ερμηνεύει την ανταπόκριση των παιδιών στο γνωστικό πεδίο της γλώσσας ως αποτέλεσμα των ελλειμμάτων του Αναλυτικού Προγράμματος αριθμεί μόνο τρεις νηπιαγωγούς. Αν και στη συνολική συζήτηση οι νηπιαγωγοί ασκούν οξύτατη κριτική στις απαιτήσεις του προγράμματος εστιάζοντας στο υψηλό προαπαιτούμενο επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, στις ερωτήσεις που διερευνούν τα αίτια της επίδοσης αποφεύγουν να ενοχοποιήσουν το πρόγραμμα για τις χαμηλές επιδόσεις των νηπίων.

Προσωπική ευθύνη εκπαιδευτικού

Η προσωπική ευθύνη του νηπιαγωγού για την ανταπόκριση των νηπίων στο γλωσσικό μάθημα αναδεικνύεται από επτά νηπιαγωγούς στο σύνολο του δείγματος και μαζί με τις παραμέτρους που εξετάζουν τα πιθανά ελλείμματα του Αναλυτικού Προγράμματος, το ρόλο των υποδομών και την οργάνωση του θεσμού αποτελούν τους

παράγοντες που αναζητούν την ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών μέσα στο Νηπιαγωγείο. Η αναφορά στην προσωπική ευθύνη χρησιμοποιείται ως πρωταρχικό αίτιο μόνο από μία νηπιαγωγό ενώ οι υπόλοιπες αναφέρονται σ' αυτό καθώς παρατάσσουν πιθανότητες για την ερμηνεία του φαινομένου: «Έπρεπε να είχαμε το δικό μας στόχο για το επίπεδο που θα φτάσουμε κι όχι να περιμένουμε απ' τους γονείς να μας τα φέρουν έτοιμα» Γ. Β. (31/0- 4).

Περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες

Η κατηγορία αυτή συγκροτείται από απόψεις που σχετίζονται με τις συνθήκες διαβίωσης τόσο της οικογένειας όσο και των παιδιών μέσα σ' αυτή και εκλαμβάνονται ως αντικειμενικές. Αφορά καταστάσεις στις οποίες οι γονείς δεν μπορούν να παρέμβουν και να τροποποιήσουν, όπως ο εργάσιμος χρόνος, η γνώση της ελληνικής γλώσσας και η ύπαρξη μεγαλύτερου/ης αδερφού/ής του νηπίου. Η αναφορά σ' αυτές τις συνθήκες συνοδεύεται από την απενοχοποίηση των γονέων σχετικά με την προσωπική τους ευθύνη για την επίδοση του παιδιού και η κατηγορία των οικονομικών μεταναστών χρησιμοποιείται αντιφατικά στη μια περίπτωση ως παράγοντας αρνητικός εξαιτίας της αντικειμενικής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν με την ελληνική ως ξένη γλώσσα και στην άλλη ως παράγοντας θετικός που αποτυπώνει το σεβασμό προς το σχολείο ως μέσο καλυτέρευσης των συνθηκών διαβίωσης.

Η ύπαρξη μεγαλύτερου/ης αδερφού/ης στο Δημοτικό Σχολείο αναφέρεται ως παράγοντας θετικός για την ανταπόκριση του νηπίου στη γλώσσα, με το αιτιολογικό ότι συντελεί στη διαμόρφωση ενός κλίματος εξοικείωσης του νηπίου με το ευρύτερο πλαίσιο της εκμάθησης της γλώσσας πριν από την έλευσή του στο Νηπιαγωγείο.

Η εργαζόμενη μητέρα αναφέρεται ταυτόχρονα ως παράγοντας χαμηλής αλλά και υψηλής επίδοσης του νηπίου. Στην πρώτη περίπτωση εξαιτίας της έλλειψης χρόνου για τη διαμόρφωση της απαιτούμενης σχέσης ενδιαφέροντος κι επιτήρησης με το παιδί ενώ στη δεύτερη εξαιτίας του ποιοτικών χαρακτηριστικών με τα οποία η ίδια συνειδητά επενδύει στη σχέση της με το παιδί προκειμένου ν' αντισταθμίσει την έλλειψη χρόνου: «… Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις… τα παιδιά που δεν τους δίνουν καμιά σημασία οι γονείς τους στην ουσία αλλά δε φαίνεται. Υπάρχουν παιδάκια που έρχονται στο Νηπιαγωγείο ντυμένα ευπρόσωπα, προσεγμένα στο φαγητό τους αλλά δεν υπάρχει κανείς στο σπίτι να ασχοληθεί περισσότερο απ' αυτό. Να το κουβεντιάσει, να κάνουν δυο πράγματα μαζί. (…) Όλα φαίνονται κανονικά, το ντύσιμο, το φαγητό του προσεγμένο, αλλά στο σπίτι δεν ασχολούνται. Και ξέρεις ποιες είναι οι μαμάδες αυτές, Ελένη; Οι μη εργαζόμενες. Οι εργαζόμενες μαμάδες είναι οι πιο συνειδητοποιημένες απέναντι στα παιδιά τους» Γ. Α. (48/ 17- 26).

Το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικονομικών μεταναστών και η μέριμνα για την επίλυσή των βασικών αναγκών που τους αναγκάζει να εργάζονται πολλές ώρες αφήνοντας χωρίς επιτήρηση τα παιδιά και η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι αναφέρονται ως παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στις επιδόσεις των παιδιών τους.

Η κόπωση των γονέων και η έλλειψη χρόνου εξαιτίας των αυξημένων εργάσιμων ωρών αναφέρεται ως γενικό χαρακτηριστικό που αφορά τους γονείς των παιδιών του ολοήμερου τμήματος και αποτελεί αίτιο, σύμφωνα με τις/τους νηπιαγωγούς, που επηρεάζει αρνητικά την ανταπόκριση των νηπίων στο γλωσσικό μάθημα ενώ έμμεσα χαρακτηρίζει το γενικό επίπεδο επιδόσεων του ολοήμερου τμήματος. Η έλλειψη χρόνου εξαιτίας της εργασίας επενδύεται και με κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, αφού για την παρατεταμένη απουσία των γονέων από το σπίτι χρησιμοποιούνται παραδείγματα επαγγελμάτων όπως αυτό του αγρότη και των υπαμειβόμενων μεταναστών ταυτίζοντας τον εργάσιμο χρόνο με το περιεχόμενο της εργασίας.

Ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και βιολογικός παράγοντας

Οι νηπιαγωγοί αυτής της κατηγορίας ερμηνεύουν το ζήτημα της επίδοσης των νηπίων στη βάση των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, είτε πρόκειται για εξελικτικά-ψυχολογικά χαρακτηριστικά είτε για βιολογικά, συγκροτώντας δυο υποκατηγορίες.

Η πρώτη (α΄) υποκατηγορία, που εντοπίζει τα αίτια σε παράγοντες που αφορούν την εξελικτική ψυχολογία και την ψυχολογία της μάθησης, αναφέρεται στο αναπτυξιακό στάδιο, τη γνωστική ετοιμότητα, το κίνητρο και το ενδιαφέρον. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά συγκροτούν την προσωπική ιστορία κάθε μαθητή/ήτριας που με τη σειρά της αποτυπώνεται με διακυμάνσεις στην επίδοση.

Οι ερμηνείες που εστιάζουν στις ατομικές ιδιαιτερότητες του/ης μαθητή/ήτριας, αν και εμμέσως αναφέρονται στην έλλειψη προσαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος στο σύνολο των διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών όπως προκύπτουν στην καθημερινή διδακτική πράξη, εκλαμβάνουν την χαμηλή επίδοση ως ένα αποτέλεσμα πρόσκαιρο που θα τροποποιηθεί στο άμεσο μέλλον προδιαγράφοντας κατ’ αυτό τον τρόπο ανοιχτή τη δυνατότητα κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου από το νήπιο, ωστόσο εντοπίζουν την ευθύνη για την επίδοση στο ίδιο το παιδί. Άλλοτε, πάλι, χρησιμοποιούνται ως προβληματικό ατομικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που προδιαγράφει μια αρνητική αναπόδραστη πορεία. Οι οικονομικοί μετανάστες χρησιμοποιούνται από αυτή την υποκατηγορία αρκετά συχνά συγκροτώντας μια ιδιότυπη ομάδα ελέγχου με την οποία οι νηπιαγωγοί εξετάζουν την εγκυρότητα των συλλογισμών τους: «Υπάρχουν και περιπτώσεις που … που σε … που είναι εξαιρετικές

έτσι; Δηλαδή έχω εγώ Αλβανάκι που είναι το κάτι άλλο το παιδί! Πρόθυμο, να μάθει… τα πάντα να μάθει. Πρώτο σε όλα! Και οι γονείς μη νομίζεις … απ' το πρωί μέχρι το βράδυ δουλειά και τίποτ' άλλο… βλέπεις υπάρχουν κι αυτά… είναι δηλαδή και στο παιδί. Πώς; Από πού αυτό το παιδί;… είναι και θέμα προσωπικό, θέμα χαρακτήρα… υπάρχουν παιδιά που είναι χαρισματικά» Α. Ι. (48/17-26).

Η δεύτερη (β΄) υποκατηγορία που αιτιολογεί το ζήτημα της επίδοσης με βάση τον βιολογικό παράγοντα συχνά αποδίδει στα εξελικτικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά ιδιότητες τετελεσμένου, ανάγοντάς τα στο πεδίο των βιολογικών καταβολών: «Είναι και παιδάκια που … είναι καλά παιδιά αλλά δεν… δεν τραβάνε, προσπαθούν αλλά δεν… δεν έχουν το αποτέλεσμα που θα 'πρεπε… μη νομίζεις είναι κι η ωριμότητα… καμιά φορά είναι κι η εξυπνάδα άλλο αν δεν το λέμε» Β. Α. (46/17-26).

Ο βιολογικός παράγοντας περιλαμβάνει τον διανοητικό δείκτη (IQ) και την κληρονομικότητα καθώς και όλες τις τρέχουσες νοηματοδοτήσεις που χρησιμοποιούνται από τον κυρίαρχο λόγο, όπως το χάρισμα, το ταλέντο, η κλίση και η πολλαπλή νοημοσύνη. Άλλοτε αναφέρεται ως πρώτη και μόνη αιτία, άλλοτε ως η πρωταρχική προϋπόθεση επάνω στην οποία ξεδιπλώνεται το σύνολο των υπόλοιπων παραγόντων και άλλοτε ως η τελική καταφυγή προκειμένου να απαντηθεί το ζήτημα της επίδοσης. Διαπερνά δε και ανατρέπει κάθε προηγούμενη αιτιολόγηση: «Είναι θέμα γονιδίων εγώ πιστεύω. Δεν έχει σχέση αν είναι Αλβανάκια. Από την εμπειρία μου τα Αλβανάκια είναι πιο έξυπνα. Θέμα γονιδίων. Δηλαδή αν δω τη μαμά και τον μπαμπά ξέρω πως θα είναι το παιδί. Όταν βλέπω ότι δεν μπορώ να συνεννοηθώ με το μπαμπά ή όταν βλέπω ότι το IQ του είναι χαμηλό ξέρω τι περιμένω από το παιδί. Γιατί τόσο είναι το γονιδιακό και τόσο οι ικανότητες. Θα προσπαθήσω να το βοηθήσω όσο γίνεται αλλά λίγο πολύ ξέρω τις δυνατότητες του» Α. Μ. (35/0-4).

Συμπεράσματα

Στη θεματική περιοχή Δ΄ συζητήθηκαν ζητήματα που αναδεικνύονται από την εμπειρία της διδακτικής πράξης μέσα από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και μια σειρά απόψεις κι ερμηνείες με τις οποίες οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να αναστοχαστούν πάνω στις διδακτικές τους πρακτικές και την ανταπόκριση των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας.

Από τις αρχικές θεματικές περιοχές συζήτησης του πρωτοκόλλου συνέντευξης καταγράφεται δυσαρέσκεια εκ μέρους των νηπιαγωγών, η οποία εξελίσσεται σταδιακά σε αρνητική κριτική στις επιμέρους συζητήσεις που προκύπτουν σε κάθε ερώτηση συγκροτώντας έναν λόγο αρνητικής αξιολόγησης στον οποίο αναδεικνύονται

οι αντιφάσεις και τα δομικά προβλήματα του αναλυτικού προγράμματος. Προς την ίδια κατεύθυνση και στη θεματική περιοχή Δ΄ επιβεβαιώνονται συστηματικότερα οι αδυναμίες του προγράμματος, αυτή τη φορά εξετάζοντάς το από την πλευρά των αποτελεσμάτων του στους/ις μαθητές/ήτριες.

Ξεκινώντας τη συζήτηση σ' αυτή τη θεματική περιοχή για τις μαθησιακές επιδράσεις του προγράμματος στους/ις μαθητές/ήτριες, οι νηπιαγωγοί, στην πλειοψηφία τους, διατυπώνουν κατηγορηματικά την άποψη πως οι στόχοι δεν είναι ούτε ρεαλιστικοί ούτε επιτεύξιμοι. Αμέσως μετά ξεκινά η διερεύνηση των παραγόντων που οι ίδιοι/ες αναφέρουν για το θετικό και το αρνητικό μαθησιακό αποτέλεσμα και στο σημείο αυτό εμφανίζεται μια σημαντική αντίφαση.

Οι νηπιαγωγοί, αναζητώντας τα αίτια του μαθησιακού αποτελέσματος στα νήπια, απαλλάσσουν το αναλυτικό πρόγραμμα από την ευθύνη που του έχουν αποδώσει νωρίτερα. Όσο η συζήτηση εστιάζεται σε θέματα του προγράμματος, της διδακτικής μεθοδολογίας και των επιδράσεων τους στη μαθησιακή διαδικασία, εκφράζουν απόψεις για την ακαταλληλότητα του. Μόλις η συζήτηση επικεντρωθεί στα αποτελέσματα του προγράμματος στους/ις μαθητές/ήτριες, το πρόγραμμα απουσιάζει ως αιτιολογικός παράγοντας για το μαθησιακό αποτέλεσμα. Παραδόξως το Νηπιαγωγείο δεν μετέχει στο μαθησιακό αποτέλεσμα και τα αίτια της αποτυχίας και της επιτυχίας, που περιγράφονται διεξοδικά, αποδίδονται σε παράγοντες εκτός Νηπιαγωγείου.

Η μεταστροφή αυτή, η λογική ασυνέχεια, ξεδιπλώνεται μέσα από μια προσπάθεια ορθολογικοποίησης, κατά την οποία όταν ζητούνται διευκρινήσεις σχετικά με την αναφερόμενη αιτία επιλέγεται ως απάντηση ένας άλλος αιτιολογικός παράγοντας για να φτάσουν τελικά σ' αυτόν της βιολογικής ικανότητας.

Έτσι, σύμφωνα με την ερμηνεία των νηπιαγωγών, οι δυσκολίες των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν προέρχονται από το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά από την οικογένεια και τις συνθήκες ζωής της, το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων κλπ., ωσότου φτάσουν να επικαλεστούν τη βιολογική ικανότητα του παιδιού που έρχεται να αιτιολογήσει την απόδοση όταν όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες επιδέχονται αμφισβήτηση.

Ο βιολογισμός επιστρατεύεται άλλες φορές ως πρωταρχικό κι άλλες ως έσχατο επιχείρημα, όταν δείχνουν αδυναμία να ενσωματώσουν τα επιχειρήματα και τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν απ' αυτά σε έναν αναλυτικό λόγο ικανό να συνθέσει μια «τοπολογία», μια ρεαλιστική εικόνα των παραγόντων επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών/ητριών. Τότε, η επιλογή του βιολογισμού φαίνεται να υπερκερνά τη σύγκρουση και την αποσπασματικότητα των ερμηνειών, αποτελώντας

την ευρύτατη συμπεριληπτική αιτιολογική κατηγορία που είναι ικανή να απαντήσει στο ερώτημα γιατί άλλοι/ες μαθητές/ήτριες τα καταφέρνουν και άλλοι/ες όχι. Η πεποίθηση αυτή παρουσιάζεται ιδιαίτερα ισχυρή ακόμα και στις περιπτώσεις που δεν αναφέρεται ρητά αλλά παραμένει λανθάνουσα στο λόγο των νηπιαγωγών ακυρώνοντας όλους τους αιτιολογικούς παράγοντες.

Το πεδίο των αιτιολογικών παραγόντων έξω απ' το πεδίο Νηπιαγωγείο, που ερμηνεύει όσα συμβαίνουν μέσα σ' αυτό, συγκροτείται από πεποιθήσεις του ηγεμονικού λόγου. Οι νηπιαγωγοί αναπαράγουν την ηγεμονική θεώρηση για την επιτυχία-αποτυχία των μαθητών/ητριών. Ακόμα και η βιολογική ικανότητα, η νοημοσύνη, αν και δεν αναφέρεται ρητά στον ηγεμονικό λόγο για τις τάξεις μεικτής ικανότητας, η ανάδειξη των χαρισματικών παιδιών και της εκπαίδευσής τους[9] έχει εδραιωθεί (Μπογδάνου 2009). Ο ηγεμονικός λόγος κατασκευάζει το μέσα και το έξω, κατασκευάζοντας τους γνωστικούς όρους, τα γνωστικά σύνορα, που επιτρέπουν την επιτυχή συνάντηση και συνομιλία των δυο κόσμων υπό όρους. Όσο μεγαλύτερη είναι η συνάφεια ανάμεσα στους δυο τόπους, όσο περισσότερο μοιάζουν πριν συναντηθούν, τόσο πιο εύκολη καθίσταται η επικοινωνία του/ης μαθητή/ήτριας με στο σχολικό περιβάλλον. Για να διαπεράσει το νήπιο τα σύνορα της σχολικής τάξης θα χρειαστεί ή να είναι ήδη εξοικειωμένο με έναν επικοινωνιακό κώδικα επιτέλεσης του μαθητικού ρόλου ή να είναι πρόθυμο να τον αφομοιώσει.

Οι ερμηνείες που αφορούν σε ρυθμιστικούς παράγοντες εκτός Νηπιαγωγείου οδηγούν στο πεδίο της ατομικής ευθύνης και ικανότητας είτε του εκπαιδευτικού είτε του μαθητή είτε της οικογένειας εξασφαλίζοντας ασυλία στο αναλυτικό πρόγραμμα.
Το πεδίο της ατομικής ευθύνης και ικανότητας έχει καλλιεργηθεί συστηματικά από τον ηγεμονικό παιδαγωγικό λόγο. Η ηγεμονία έχει επιτρέψει στους παράγοντες που αναφέρονται στο εμπειρικό υλικό να ρυθμίζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει επιτρέψει τη λειτουργία μιας σειράς παραγόντων και προϋποθέσεων της ζωής του παιδιού έξω απ' αυτό να καθορίζουν τη μαθητική του πορεία μέσα σ' αυτό. Μέσω αυτών των παραγόντων που ο κυρίαρχος λόγος εμπερικλείει στην ατομική ικανότητα και τους κοινωνικούς παράγοντες, κατασκευάζει το σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεων του/ης μαθητή/ήτριας, εξασφαλίζοντας για τον εαυτό του το προνομιακό καθεστώς του κριτή των επιδόσεων ορίζοντας περισσότερο, επί της ουσίας, μια «γλώσσα» μαθητικής συμπεριφοράς που πιστοποιεί όχι απαραίτητα τι γνωρίζει ο/η μαθητής/ήτρια αλλά τι φαίνεται να μπορεί να αποδείξει

[9] Το 2004 το υπουργείο Παιδείας, σε ειδική έκδοση με τίτλο Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.

χειριζόμενος αυτόν τον κώδικα. Κανένας ωστόσο απ' τους εξωτερικούς παράγοντες δεν είναι ικανός να απαντήσει στο ερώτημα για το μαθησιακό αποτέλεσμα και επειδή ο καθένας απ' αυτούς συναντάται στον παιδαγωγικό λόγο μεμονωμένος εξετάζοντας, αναλύοντας, διεκδικώντας μια επαρκή ανάλυση του μαθησιακού αποτελέσματος μόνο απ' την οπτική του ειδικού ενδιαφέροντός του, στις συνεντεύξεις δίνεται η ευκαιρία να επιλέγονται από τους/ις νηπιαγωγούς όλοι αλλά ασύνδετοι μεταξύ τους, λειτουργώντας διαζευκτικά ή κατά παράταξη κι όχι διαλεκτικά.

Οι νηπιαγωγοί, θέλοντας να επιδείξουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επαγγελματική επάρκεια, εστιάζουν στην όσο το δυνατόν πιστότερη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος με την προσδοκία να τους αποδοθεί το χαρακτηριστικό του ειδικού. Έτσι, υιοθετούν τις επαγγελίες του αναλυτικού προγράμματος και της μεθοδολογίας που υποδεικνύεται, φετιχοποιώντας τη διαθεματικότητα και ιδιαίτερα το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας.[10] Η πιστή εφαρμογή του προγράμματος αποτελεί σημείο αναφοράς για τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, καθώς σηματοδοτεί τα ιδιαίτερα ιστορικά χαρακτηριστικά της δουλειάς τους.

Σταδιακά αποκόπτεται η εφαρμογή του από το περιεχόμενο που επρόκειτο να υπηρετήσει κι αυτή η αλλοτριωτική διαδικασία, κάτω από το βάρος της αξιολόγησης του/ης εκπαιδευτικού, συμπαρασύρει και τη σχέση που έχει ο/η ίδιος/α με το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αναδύεται για τον/την ίδιο/ια η ανάγκη της προσαρμογής του/ης σε μια εικόνα επιτελεστικής δεινότητας, ανάλογη με αυτή του/ης μαθητή/ήτριας, που τον/την απομακρύνει από τον αρχικό διακηρυκτικό στόχο της επιστημονικής διερεύνησης και του χρέους ν' αρθρώνει αντίλογο, ως επιστήμονας κι ο/η ίδιος/α, σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού. Αυτή η αποξένωση εντείνεται καθώς η ίδια η μέθοδος απομακρύνεται, στην ιστορική της διαδρομή, από τις αρχικές ανάγκες και δεσμεύσεις για τις οποίες δημιουργήθηκε, αποπλαισιώνεται και καταλήγει να λειτουργεί εργαλειακά, αυτονομημένη, σε σχέση με το περιεχόμενο του διδακτικού στόχου, άλλοτε περιορίζοντας κι άλλοτε παραμερίζοντας τις πολύπλοκες διαδικασίες της μάθησης (Φράγκος 2002).

Οι συντάκτες του προγράμματος είχαν ήδη εξασφαλίσει, σε σχέση μ' αυτό, την απόστασή του από την πραγματικότητα των δρώντων υποκειμένων της σχολικής τάξης αλλά ταυτόχρονα είχαν εξασφαλίσει την υψηλή του «ανταλλακτική αξία» φροντίζοντας να αποδίδεται η αποτυχία-επιτυχία στα ατομικά χαρακτηριστικά του/ης δασκάλου/ας ή του/ης μαθητή/ήτριας.

[10] «Ωστόσο, η γλώσσα, όπως καθετί άλλο, μπορεί επίσης να εκδηλωθεί ως φετίχ- τόσο με τη μαρξιστική έννοια της πραγμοποίησης, περιβεβλημένη με μια υπερφυσική δύναμη, όσο και με τη φροϋδική έννοια, ότι αντικαθιστά, δηλαδή, κάτι που σήμερα απουσιάζει διαφεύγοντας» (Ίγκλετον, 2003: 47)

Η συμβολική του βία συνδέθηκε με αξιολογικές πρακτικές τόσο για τον/ην εκπαιδευτικό όσο και για τον/ην μαθητή/ήτρια, αλλοτριώνοντας τον/ην εκπαιδευτικό από την επιστημονική του ιδιότητα και τον/ην μαθητή/ήρια από τη θεμελίωση της μακράς διαδικασίας για την ανακάλυψη της γνώσης διασπώντας και ετεροκαθορίζοντας, εν τέλει, τη σχέση του πυρηνικού ζεύγους της μάθησης.

Στον μηχανισμό επιτήρησης κι ελέγχου συμμετέχουν και συνεπιδρούν οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, των γονέων, οι ανταγωνισμοί μεταξύ των νηπιαγωγών και οι ανταγωνισμοί των μαθητών/ητριών αντίστοιχα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως θεσμικό πλαίσιο της γνωστικής οργάνωσης είχε τη δυνατότητα να εισάγει διαφορετικούς τρόπους σκέψης, καθώς και διαφορετικά νοητικά και γλωσσικά πρότυπα από αυτά που ήδη επικρατούν στην κοινωνία, να εντάξει μεθοδικά αντιλήψεις και πρακτικές που καταργούν την ανταγωνιστική στάση και την αξιολόγηση, εν τέλει, του πολιτισμικού κεφαλαίου των μη προνομιούχων μαθητών/ητριών (Περσιάνης 2002, Bernstein 1996, Νούτσος 1988, Apple 1986, Bourdieu στο Reynolds & Skilbeck 1976, 37). Μπορεί στον επίσημο διακηρυκτικό λόγο του προγράμματος να καταγράφεται αυτή η πρόθεση, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, ωστόσο ταυτόχρονα καταγράφεται και η ανάγκη προσαρμογής στην υφιστάμενη κοινωνική οργάνωση και πραγματικότητα (Κάσκαρης 2008). Ανάμεσα στις δύο πλευρές αυτής της αντίφασης επικρατεί η δεύτερη.

Οι νηπιαγωγοί ως οργανικοί διανοούμενοι[11] δέχονται την πίεση του κυρίαρχου λόγου που τους καταλογίζει επαγγελματική ανεπάρκεια για τη διδασκαλία του προγράμματος ενώ οι ίδιοι/ες αποδίδουν ανεπάρκεια στο ίδιο το πρόγραμμα. Παρ' όλη την αντίθεσή τους, αντί να προβάλλουν έναν αντιηγεμονικό δημόσιο λόγο, αποκαλυπτικό, στηριγμένο στα επιχειρήματα από την εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος και την επιστημονική τους ιδιότητα που θα αιτιολογούσε το φτωχό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα των μαθητών, επιλέγουν να ενσωματώσουν τον ηγεμονικό λόγο του προγράμματος, υπερασπίζοντας έτσι το στάτους τους.[12]

[11] Ο οργανικός διανοούμενος δημιουργείται παράλληλα με την κυρίαρχη ομάδα μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα για να εκτελέσει και να οργανώσει μια λειτουργία προς όφελός της. Ωστόσο μέσα από την πραγματικότητα της εργασιακής ζωής μπορεί να προκύψει ένας συνειδησιακός μετασχηματισμός ικανός να συγκροτήσει μια αντιηγεμονική ιδεολογία (Burke 2005, Τρικούκης 1985, 106).

[12] Γι' αυτό το ζήτημα ο Apple, στηριζόμενος στις θέσεις του R. Williams για την ηγεμονία, τονίζει ότι η πολιτισμική σφαίρα δεν είναι μια απλή αντανάκλαση των οικονομικών πρακτικών (Apple 2008, 10). είναι «βιωμένη ηγεμονία», ένα ζωντανό σύμπλεγμα εμπειριών, σχέσεων και δραστηριοτήτων (Williams 1994, 303), ένα σύνολο νοημάτων και αξιών που εμφανίζονται ως αμοιβαία επιβεβαιωτικές ώστε να σχηματιστεί μια αίσθηση της πραγματικότητας, απόλυτη, ακριβώς επειδή βιώνεται ως πραγματικότητα. Μέσα από μια συνεχή διαδικασία συμπερίληψης και αποκλεισμού συγκροτείται μια

Σύμφωνα με τη θεωρία της αντίστασης του Giroux (1983, 291-293) κάθε αντίπαλη συμπεριφορά δεν αποτελεί αντίσταση με τη συνειδητή έννοια της επιλογής της δράσης εκείνης που θα οδηγούσε προς τη χειραφέτηση και την αυτονομία του υποκειμένου, οργανώνοντας μια αντικουλτούρα στην κατεύθυνση της απελευθέρωσης από τον κυρίαρχο λόγο, καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι μορφές αντίπαλης συμπεριφοράς υπηρετούν τους στόχους των κυρίαρχων. Η επιλογή απόδοσης της ευθύνης για το γνωστικό αποτέλεσμα στις ατομικές ικανότητες των νηπίων και η απαλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, από τις συνέπειες που επιφέρει σ' αυτό θα μπορούσε, σύμφωνα με τον Giroux, μια τέτοια επιλογή να ενταχθεί σε μια αμφισβητούμενη περιοχή συμπεριφορών γιατί ενώ αρχικά φαίνεται να εμφανίζει χαρακτηριστικά αντίστασης, όπως φαίνεται κατά τη διάρκεια της κριτικής του προγράμματος στις συνεντεύξεις, στην πορεία «αποσιωπά τις κοινωνικές αντιφάσεις ενώ ταυτόχρονα συγχωνεύεται με αυτές» φανερώνοντας προσαρμογή και κομφορμισμό (Γούναρη & Γρόλλιος 2010, 115).

Τα όρια της κοινωνικής θεωρίας αποδεικνύονται ασθενή κι ευπρόσβλητα απέναντι στη βιολογική ικανότητα. Η βιολογική ικανότητα υποβόσκει λανθάνουσα και καθορίζει τις αξιολογικές κρίσεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα των νηπίων υποδηλώνοντας την εμπεδωμένη «κοινωνική συνείδηση» που προέρχεται από τον κυρίαρχο λόγο. Η βαθιά διάχυτη πίστη στην έννοια της αξιοκρατίας, που αποτελεί κομβικό πρόταγμα του νεοφιλελευθερισμού, εκφράζει τις επικρατούσες κοινωνικές σχέσεις και όχι την κριτική επιστημονική θεώρηση των σχέσεων αυτών. Η ιδεολογική επικράτηση της αξιολόγησης, εν τέλει της βιολογικής ικανότητας, στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού προϋποθέτει την αναγωγή της ατομικής ευθύνης και ιδιομορφίας σε καίριο παράγοντα από τον οποίο εξαρτάται η περαιτέρω μορφωτική πορεία κι εξέλιξη κάθε μαθητή/ήτριας ήδη από το Νηπιαγωγείο καθώς και τη βαθιά πίστη στην ιδέα της αξιοκρατίας για να νομιμοποιήσει την κοινωνική ανισότητα (Bowles, Gintis & Meyer, 1975-76, 234-242). Πρόκειται για μια αντίληψη ενσωματωμένη στο κυρίαρχο αφήγημα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την ατομική κοινωνική ανέλιξη, που όταν εκτίθεται στην ανάλυση της κριτικής κοινωνικής θεωρίας αποκαλύπτει τον κοινωνικό μηχανισμό παραγωγής «περιττών ανθρώπων» (Νούτσος 2021, 138, Παυλίδης 2003, 95).

παράδοση του παρόντος και του παρελθόντος εντός των ορίων της κυρίαρχης κουλτούρας (Apple 2008, 11).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

Apple, W.M. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Au, W. (2012), *Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*. New York: Routledge.

Banks, O. (1995), "The Legasy of Bernstein", *British Journal of Sociology of Education* 16(2): 255-258.

Bernstain, B.B. (1996), *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.

Bourdieu, P. (2000), *Πρακτικοί Λόγοι*. Αθήνα: Πλέθρον.

Bourdieu, P. (2013), *Outline a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bowles, S., Gintis, H., Meyer, P. (1975-76), "Education, IQ, and the legitimation of the social division of labor", *Berkeley Journal of Sociology* 20: 233-264.

Burke, B. (2005), "Antonio Gramsci, schooling and education", in *The encyclopedia of pedagogy and informal education*
https://infed.org/mobi/antonio-gramsci-schooling-and-education/?fbclid=IwAR1P2J0Iv1we5R3QNHLdR-9GTWovIyqleZxeewSVgT5zGcdlGsUns8jWjDE

Car, W., Kemmis, S. (1998), *Becoming critical. Education, knowledge and action research.* London: Taylor & Francis.

Cowan, J. (1998), *Χορός και κοινωνικότητα στη βόρεια Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Foucault, M. (1980), *Power/Knowledge.* Ed. by Colin Gordon. London: Vintage.

Giroux, H.A. (1983), *Theory and resistance in education: a Pedagogy of the Opposition*. Massachusetts: Bergmin & Garvey Publishers, Inc.

Grenfell, M. (2010), *Pierre Bourdieu-Key Concepts*. UK: MPG Books Group.

Hymes, D. (1995), "Berstein and the Poetics", in Atkinson, P., Davis, B., Delamon, S. (eds), *Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein.* Cresskill, NJ: Hampton Press, 1-24.

Hyug, B.I. (1991), "Hegemony and Counter- hegemony in Gramci", *Asian Perspective* 15: 123-156.

Lemke, J.L. (2012), "Analyzing Verbal Data", in. Fraser, B.J., Tobin, K.G., McRobbie, C.J. (eds), *Second International Handbook of Science Education*, Vol. 1. New York: Springer, 1471-1484.

Littlejohn, S. (2002), *Theories of Human Communication*. London: Wadsworth/Thomson Learning, 7th ed.

Marlizan, Y. (2017), "Designing critical pedagogy to counteract the hegemonic culture of the traditional chemistry classroom", *Issues in Educational Research* 27(1): 168-184.

McLaren, P. (2010), "Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση", στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ., *Κριτική Παιδαγωγική-Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Newby, P. (2010), *Research Methods for Education.* Harlow, UK: Pearson Education Ltd.

Niati, M. (2018), "Intergration of Bourdieu's Habitus into Bernstein's Code", *Open Science Journal* 3(1).

Reynolds, J., Skilbeck, M. (1976), *Culture and the Classroom*. London: Open Books

Rubin, J., Rubin, S. (2005), *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. USA: Sage.

The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods, Vol 1 & 2 (Given editor: Lisen, M.).

Williams, R. (1994), *Κουλτούρα και Ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.

Young, M. (1971), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. University of Michigan: Collier- Macmillan.

Young, R. (2002), *Basil Bernstein's Sociolinguistic Theory of Language Codes*, http://zimmer.csufresno.edu/~johnca/spch100/3-3-bernstein.htm

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

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

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

Δαφέρμος, Μ. (2002), *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky: Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Ζάχου, Ε.Δ. (2022), *Διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της γλώσσας και κατηγοριοποίηση των μαθητών: η περίπτωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Θεριανός, Κ., Κουγιουμτζάκη, Φ. (2020), «Κριτική Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία: ιστορία και όροι μιας δημιουργικής συνάντησης», στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ. (επιμ.), *Η Κριτική Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Προπομπός, 85-92.

Ίγκλετον, Τ. (2003), *Οι αυταπάτες της μετανεωτερικότητας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κάσκαρης, Γ. (2008), «Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η καταγωγή της έννοιας του "κριτικού μεταμοντερνισμού" στο έργο του Peter McLaren. Όψεις της κριτικής παιδαγωγικής στην εποχή της κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση», *Ουτοπία* 78: 113-133.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (2005), Η εκπαίδευση της αμάθειας. Αθήνα: Gutenberg.

Καψωμένος, Γ. (2008), «Πολιτισμικός και Πρακτικός Λόγος στον Marshall Sahlins», https://praxeologysocial.wordpress.com/2008/11/16/cultural-practical-reason-sahlins/

Μακρυνιώτη, Δ. (1994), «Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη», στο Σολομών, Ι., Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση- Τοπικά Α.* Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 145-168

Μπασλής, Γ., (1988), *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Μπογδάνου, Δ. (2009), «Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* 15: 135-147.

Νικολακάκη, Μ. (2011), *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Νούτσος, Χ. (1994), «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu», στο *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας. Δέκα Ανακοινώσεις*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 49- 53.

Νούτσος, Χ. (1998), *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931- 1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Νούτσος, Χ., (2021), «Διδακτική και Ιδεολογία (Σημειώσεις για μια έρευνα)», *Κριτική Εκπαίδευση* 1: 132-143, http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/issue/view/163/showToc

Παυλίδης, Π. (2003), «Παιδεία και καθημερινή συνείδηση υπό το πρίσμα της κοινωνικής προόδου», 1ο μέρος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*: 131: 89-99.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., Μαρινάτου, Θ. (2021), Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης Εκπαίδευσης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Περσιάνη, Π., Κουτσελίνη, Μ., Κεφάλα, Μ. (1992), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Έννοιες και θέματα*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Περσιάνης, Π. (2002), *Η εκπαιδευτική γνώση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας (1833-1929)*. Αθήνα: Ατραπός- Περιβολάκι.

Σολομών, Ι. (1991), «Εισαγωγή», στο Bernstein, B., *Παιδαγωγικοί κανόνες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σολομών, Ι. (1994), «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου», στο Σολομών, Ι., Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση-Τοπικά Α.* Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 113-144.

Τρικούκης, Μ. (1985), *Πολιτική και Φιλοσοφία στον Γκράμσι*. Αθήνα: Εξάντας.

ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το Νηπιαγωγείο», *Φ.Ε.Κ.,* τεύχος Β΄, αρ. φύλ. 304/13-03-03.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε.) (2006), *Οδηγός Νηπιαγωγού-Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φράγκος, Χ. (2002), «Διάλογος για την παιδεία και την εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα προγράμματα σπουδών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 125: 60-68.

Φραγκουδάκη, Ά. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήση.

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 032-043 Published online: 27 May 2024

Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός Για τη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην ψηφιακή γνώση

Ειρήνη-Ζωή Κοντόσταυλου

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

Γιάννα Κατσιαμπούρα

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

Εισαγωγή: Η Κριτική Παιδαγωγική στη μεταψηφιακή εποχή

Η Κριτική Παιδαγωγική μελετά το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στη διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και τις δυνατότητες απόκτησης κριτικής συνείδησης μέσα από την εκπαίδευση. Στόχο έχει λοιπόν οι εκπαιδευόμενοι/ες να κατανοήσουν το κοινωνικό πλαίσιο, την ηγεμονική κουλτούρα και ιδεολογία και τις αιτίες των κοινωνικών ανισοτήτων. Εκκινώντας από τη βασική παραδοχή ότι η εκπαίδευση γενικότερα αλλά και η μάθηση ειδικότερα είναι μια δραστηριότητα η οποία είναι κοινωνικά και πολιτικά προσδιορισμένη.

Σύμφωνα με τον Freire (1974), δεν υπάρχει ουδέτερη παιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική παρέμβαση μπορεί να λειτουργήσει με δύο τρόπους, είτε για να διευκολύνει την αφομοίωση της νέας γενιάς στη λογική του υπάρχοντος συστήματος είτε για να διευκολύνει την απελευθερωτική διαδικασία που θα οδηγήσει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Ο συνδυασμός στοχασμού και δράσης μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών/ητριών και, ως εκ τούτου, να απελευθερωθούν από

τις αιτιοκρατικές μορφές ερμηνείας και να μετασχηματίσουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία λειτουργούν (Freire 1974).

Το σχολείο είναι ένας χώρος πολιτικός. Μπορεί να είναι τόσο θεσμός επιβολής της ηγεμονικής κουλτούρας και ιδεολογίας όσο και χειραφέτησης, αφού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή και στην αναπαραγωγή ιδεών και ταυτοτήτων (Giroux 1989). Οι εκπαιδευτικοί, άρα, δεν πρέπει να θεωρούνται ιμάντες μεταβίβασης του αναλυτικού προγράμματος αλλά διανοούμενοι, οι οποίοι συνδέουν κριτικές ιδέες και αξίες στον δημόσιο χώρο της καθημερινής ζωής και επίσης συνδέουν την καθημερινή δουλειά τους με τα ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα (Guilherme 2006).

Σύμφωνα με τον Aronowitz (2008), το ερώτημα του τι χρειάζεται ένα παιδί για να γίνει ένας ενημερωμένος και ενεργός πολίτης, ο οποίος θα είναι σε θέση να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν όχι μόνο τον ευρύτερο κόσμο αλλά και την ίδια του τη ζωή, αν και είναι επίκαιρο και διαχρονικό, δεν έχει εξεταστεί στη λεπτομέρειά του. Ο λόγος που τέτοιου είδους ερωτήματα δεν έχουν τεθεί ουσιαστικά είναι λόγω της κυρίαρχης συστημικής αντίληψης, που θεωρεί ότι η προετοιμασία των μαθητών για επαγγελματική σταδιοδρομία τίθεται πάνω απ' όλες τις άλλες αξίες στην εκπαίδευση.

Ο McLaren (2018) έδωσε μια νέα προοπτική στην Κριτική Παιδαγωγική χρησιμοποιώντας ο ίδιος τον όρο Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική (Revolutionary Critical Pedagogy). Δεν πρόκειται απλώς για μια αλλαγή ορολογίας αλλά για μια αλλαγή ουσίας. Ο McLaren υποστήριξε πως το σύστημα έχει την ικανότητα να ενσωματώνει ό,τι δεν μπορεί να πολεμήσει και να το μετασχηματίζει σε μια ηπιότερη μορφή, αποδυναμώνοντάς το. Με βάση αυτή την παραδοχή, θεωρεί πως οι αρχικές αντιλήψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως αυτές εκφράστηκαν από τον Freire, χρειάζονται πλέον μια νέα εκδοχή, αφού, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, έφτασαν να περιορίζονται μόνο σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και να αποφεύγουν την κοινωνική κριτική, που ωστόσο αποτελούσε τη βάση της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire.

Η Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική, λαμβάνοντας υπόψη τις ανισότητες που κυριαρχούν στις σύγχρονες κοινωνίες και προέρχονται από την ταξική διαστρωμάτωσή τους, διατυπώνει μερικά θεμελιώδη ερωτήματα για την εκπαίδευση, όπως τα εξής: Ποια γνώση είναι πιο σημαντική; Ποιος επωφελείται από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα; Πώς το σχολείο βοηθά στη διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης; Ποια είναι η σχέση γνώσης και εξουσίας; Από ποιους παράγεται η γνώση και για ποιους; Ποιων τα συμφέροντα εξυπηρετούνται από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα; (McLaren & Farahmandpur 2013)

Σύμφωνα με τον McLaren (2013), η Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική πρέπει να προκαλεί τους/ις μαθητές/τριες να προβληματίζονται για το ζήτημα της παραγωγής αξίας μέσω της εργασιακής δραστηριότητας. Επομένως, είναι επιτακτικό τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι/ες να διερωτώνται πώς παράγεται η γνώση και να θέτουν ερωτήματα, όπως ποιος και τι παράγει γνώση, ποιος την καταναλώνει και πώς και τι καταναλώνεται ως γνώση.

Αυτά τα ερωτήματα στοχεύουν στην άσκηση κριτικής και αμφισβήτησης και ενισχύουν την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης και κατ' επέκταση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
Στην κοινωνική πραγματικότητα του 21ου αιώνα η ανθρώπινη παραγωγική δραστηριότητα δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις ψηφιακές τεχνολογίες. Ιδιαίτερα η επί θύραις νέα τεχνολογική επανάσταση με την τεχνητή νοημοσύνη ξεπερνά κατά πολύ τη σφαίρα της παραγωγής, καθώς έχει σοβαρές επιπτώσεις σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής.

Η σχέση της εκπαίδευσης με την τεχνολογική επανάσταση έχει δομηθεί γύρω από δύο διαφορετικές θέσεις: Η πρώτη αφορά τη σχέση της κοινωνίας, της τεχνολογίας και της οικονομίας. Οι τεχνολογικές καινοτομίες του 21ου αιώνα έχουν επιφέρει τεράστιες αλλαγές παγκοσμίως σε όλους τους τομείς, με αποτέλεσμα και η εκπαίδευση να έχει προσανατολιστεί προς την ενσωμάτωση όλο και περισσότερης τεχνολογίας. Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη θέση αναφορικά με τη σχέση της εκπαίδευσης με την τεχνολογική αλλαγή διακρίνει ότι η εκπαίδευση παρουσιάζει μια υστέρηση στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και οι τεχνολογικές καινοτομίες του 21ου αιώνα δεν είναι δυνατόν να ενσωματωθούν σε αυτήν.

Τι είναι στην ουσία η νέα τεχνολογική επανάσταση; Είναι η ένταξη της γνώσης στη διαδικασία παραγωγής ως άμεσης παραγωγικής δύναμης, ως βασικού συντελεστή στην κερδοφορία του κεφαλαίου. Αυτή η νέα μορφή παραγωγής υπεραξίας έρχεται να καλύψει τη μόνιμη και δομική κρίση του καπιταλιστικού συστήματος, που προσπαθεί να ξεπεράσει την κρίση του μέσα από τις διαρκείς τεχνολογικές επαναστάσεις, χρησιμοποιώντας τη γνώση όχι μόνο ως εμπόρευμα αλλά και ως παραγωγική δύναμη.

Αποτέλεσμα αυτής της παραγωγικής αναδιάρθρωσης που συντελείται με τη νέα τεχνολογική επανάσταση είναι η προλεταριοποίηση της διανοητικής εργασίας. Δηλαδή αυτός/ή που αναγκάζεται να πουλήσει τη διανοητική του/ης δύναμη στον συλλογικό εργοδότη, το κράτος, όπως είναι ο/η εκπαιδευτικός, δεν είναι ένας χειρώνακτας εργάτης, ωστόσο στο νέο πλαίσιο η διανοητική εργασία τίθεται στο ίδιο επίπεδο εκμετάλλευσης με τη χειρωνακτική. Στη φάση αυτή ο βαθμός εκμετάλλευσης

του εκπαιδευτικού είναι ίδιος με τον βαθμό εκμετάλλευσης του εργάτη στο εργοστάσιο. Είναι λοιπόν βασικό χαρακτηριστικό του ψηφιακού καπιταλισμού και του πώς αυτός εκφράζεται στην εκπαίδευση.

Στις αναλύσεις που παρουσιάζονται από τους κριτικούς παιδαγωγούς, κυρίως από τους Jandrić & McLaren (2021), υποστηρίζεται ότι βρισκόμαστε πλέον στην «μεταψηφιακή εποχή». Ο όρος «μεταψηφιακή εποχή» περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζονται οι ανθρώπινες σχέσεις από την τεχνολογία και τα δημιουργήματά της (τεχνουργήματα), κάτι που βιώνουμε ατομικά και συλλογικά εδώ και τώρα. Οι συνθήκες που δημιουργεί η μεταψηφιακή εποχή αφορούν πρωτίστως το πώς η τεχνολογία συνυπάρχει και διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα. Η ανάλυση και μελέτη της μεταψηφιακής εποχής αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις σήμερα στην επιστήμη, στην εκπαίδευση και σε άλλους τομείς του ανθρώπινου ενδιαφέροντος (Jandrić et al. 2018).

Το ερώτημα που ανακύπτει είναι αν υπάρχει μια παιδαγωγική στρατηγική που θα μπορέσει να απαντήσει σε αυτές τις προκλήσεις από την πλευρά των κριτικών παιδαγωγών και αν ο Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός αποτελεί μια πειστική απάντηση.

Τι είναι ο Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός

Στην ενότητα αυτή επιχειρούμε μια προσπάθεια περιγραφικού ορισμού της έννοιας του Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού ξεκινώντας από την έννοια του Γραμματισμού και προχωρώντας στον Κριτικό Γραμματισμό, τον οποίο σε επόμενο στάδιο εντάσσουμε στο ψηφιακό πλαίσιο που χαρακτηρίζει την σημερινή εποχή.

Αρχικά η έννοια του Γραμματισμού περιλαμβάνει την ανάγνωση, την ερμηνεία, την αποκωδικοποίηση και την παραγωγή ενός κειμένου. Πρόκειται για διαδικασίες οι οποίες είναι ιδεολογικά και πολιτικά προσδιορισμένες και αναπαράγουν κανόνες και σχέσεις εξουσίας.

Ο Κριτικός Γραμματισμός περιλαμβάνει την έννοια της αμφισβήτησης μέσα από την αναζήτηση νέων δρόμων για κοινωνική συνειδητοποίηση. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν συνείδηση μέσα στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Ένα άτομο το οποίο είναι κριτικά εγγράμματο είναι σε θέση να αντιληφθεί τις μεροληπτικές θέσεις οι οποίες νοηματοδοτούν τον κόσμο μέσα στον οποίο υπάρχει και αναπτύσσεται. Ο Κριτικός Γραμματισμός είναι γραμματισμός που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (White & Cooper 2015).

Στη σημερινή εποχή, η ψηφιακή τεχνολογία παρέχει πολλαπλά πλαίσια και διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να αναπτύξουν νοήματα μέσα από τις εμπειρίες και τις πρακτικές τους. Όπως δεν μπορούμε να αγνοούμε τον τρόπο με τον οποίο παράγονται και αναπαράγονται τα νέα είδη γνώσης που προέρχονται από τα ψηφιακά μέσα, έτσι δεν μπορούμε να μην αναζητούμε την ένταξη του Κριτικού Γραμματισμού στο ψηφιακό πλαίσιο.

Ο Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός, λοιπόν, είναι η ικανότητα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης των ψηφιακών μέσων αλλά και η ικανότητα πρόσβασης σε αυτά, και αυτές οι ικανότητες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν τα ψηφιακά μέσα. Ο Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός εξετάζει πώς η εξουσία μπορεί να διαμορφώσει τη γνώση, τις ταυτότητες και τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στο ψηφιακό πλαίσιο (Gounari 2009).

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ως χώρος της δημόσιας παιδαγωγικής παράγουν συγκεκριμένες μορφές γνώσης και γραμματισμού και αναπαράγουν αναπαραστάσεις που διαμεσολαβούνται πάντα μέσω συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων Gounari (2009). Επιπλέον, οι χρήστες/στριες των ψηφιακών μέσων καταναλώνουν και δημιουργούν κείμενα, χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους σε διαφορετικό πλαίσιο και ανακατασκευάζουν τη γλώσσα ανάλογα με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των ψηφιακών μέσων.

Τα ψηφιακά μέσα αποτελούνται από νέες κειμενικές μορφές που περιλαμβάνουν ενδεικτικά εικόνες, βίντεο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, βιντεοπαιχνίδια. Αυτές οι νέες μορφές αμφισβητούν και επαναπροσδιορίζουν την παραδοσιακή αντίληψη για το γραμματισμό, δεδομένου ότι τα κείμενα αυτά μέσα σε ελάχιστα δευτερόλεπτα μπορούν να ταξιδέψουν στην άλλη άκρη του πλανήτη και να δομήσουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η γνώση και επαναπροσδιορίζεται η χρήση της γλώσσας. Τα άτομα αλληλεπιδρούν με τα κείμενα με μια αμφίδρομη διαδικασία, διαπραγματεύονται τα νοήματα, τις μορφές γνώσης, τις ταυτότητες και κοινωνικοποιούνται (Gounari 2009). Σχετικά δε με τη δυνατότητα πρόσβασης στα ψηφιακά μέσα, καθίσταται φανερό ότι με τη χρήση ή τη μη χρήση των ψηφιακών μέσων κάποιοι/ες μπορούν αυτόματα να βρίσκονται σε προνομιακές θέσεις, ενώ άλλοι/ες να περιθωριοποιούνται.

Όσον αφορά, τώρα, τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο, αυτή δημιουργεί μια ομάδα εγγράμματων χρηστών/τριών, που όμως βρίσκεται απέναντι από ομάδα που δεν έχει πρόσβαση σε αυτό. Στο σημείο αυτό εμφανίζεται η εξής αντίφαση: ενώ οι νέες τεχνολογίες υπάρχουν πλέον παντού και όλο και περισσότεροι άνθρωποι τις χρησιμοποιούν, τα εξελιγμένα ψηφιακά μέσα εξακολουθούν να παραμένουν απρόσιτα

τόσο λόγω του υψηλού κόστους όσο και του απαιτούμενου πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου που χρειάζεται για να χρησιμοποιηθούν (Castells 2004). Κι ενώ είναι δεδομένο ότι οι νέες τεχνολογίες ανοίγουν νέους δρόμους πρόσβασης στη γνώση και την επικοινωνία και όλο και περισσότεροι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους σε ένα ευρύτερο κοινό, η συμμετοχή στον ψηφιακό κόσμο περιορίζεται από οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και πολιτικούς λόγους. Οι νέες τεχνολογίες διευρύνουν το ψηφιακό χάσμα αντί να το μειώνουν και να αυξάνουν την πρόσβαση στις ΤΠΕ. Σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από ασυμμετρίες και αντιφάσεις, πρέπει να επανεξεταστεί το ζήτημα της πρόσβασης όχι μόνο με οικονομικούς όρους αλλά και με πολιτισμικούς.

Από την άλλη, οι τεχνολογικές καινοτομίες έχουν οδηγήσει σε νέες μορφές εργασίας και τρόπους παραγωγής με αποτέλεσμα η τεχνολογία να αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την απόκτηση οικονομικού, πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου. Επομένως είναι αναγκαίο οι πολίτες να αποκτήσουν μια ψηφιακή κουλτούρα που να λειτουργεί με διαφορετικές παραδοχές και αξίες και εδώ εμφανίζεται ως αναντικατάστατη η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, όπως αναπτύσσεται στην επόμενη ενότητα.

Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός και Κριτική Εκπαίδευση

Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης σήμερα είναι να καθιστά τους πολίτες «ψηφιακά εγγράμματους». Σε σχέση όμως με τον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό προκύπτουν τα εξής δύο κρίσιμα ερωτήματα: Ποιος/α εκπαιδευόμενος/η θα μπορούσε να θεωρηθεί κριτικά ψηφιακά εγγράμματος/η; Και πώς πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός;
Ο Merchant (2007) προσδιόρισε τον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό ως σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης και υποστήριξε πως τα σχολεία θα πρέπει να παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια στους/ις εκπαιδευόμενους/ες, ώστε να είναι σε θέση να εξετάζουν από κριτική σκοπιά τα ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, τις σχέσεις εξουσίας, τις προκαταλήψεις και τις ανισότητες.

Καθώς η τεχνολογία εννοείται πλέον ως αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι/ες θα πρέπει να αναπτύξουν έναν Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό, ώστε να διαμορφώσουν τρόπους σκέψης και δράσης που να προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη. Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι αναγκαίο να αποκτήσουν την ικανότητα να εξετάζουν κριτικά τα ψηφιακά μέσα, τα οποία χρησιμοποιούν καθημερινά, προκειμένου να ελέγχουν, να επαληθεύουν και να

φιλτράρουν τις πληροφορίες που δέχονται. Οι εκπαιδευόμενοι/ες, γνωρίζοντας πώς λειτουργεί η εξουσία στον ψηφιακό κόσμο, διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης τους και εκτός αυτού.

Οι ιδέες αυτές για τον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό βασίστηκαν στις απόψεις του Giroux (1989), στις οποίες κεντρική θέση κατέχει ένα ευρύτερο όραμα που επεκτείνει τις αρχές και τις πρακτικές της ανθρώπινης δραστηριότητας, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επομένως, τα σχολεία πρέπει να παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια και τις ευκαιρίες στους μαθητές και στις μαθήτριές τους, για να αντιμετωπίζουν κριτικά τα ψηφιακά μέσα τα οποία χρησιμοποιούν.

Όσον αφορά τον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό, θα πρέπει να υποστηρίζει ορισμένα βασικά δικαιώματα, όπως:

- το δικαίωμα στην ελεύθερη πρόσβαση και χρήση των ΤΠΕ,
- το δικαίωμα σε μια εκπαίδευση που προωθεί την ανάπτυξη γνώσεων και στάσεων που είναι απαραίτητες για τη χρήση των ΤΠΕ δίνοντας ευκαιρίες για πρακτικές σχετικές με τον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό,
- το δικαίωμα να εξερευνά και να πειραματίζεται ο καθένας και η καθεμία στον ψηφιακό του/ης χώρο και
- το δικαίωμα της κριτικής και της αντίστασης στους κυρίαρχους λόγους των ψηφιακών κέντρων.

Είναι διαδεδομένη η άποψη ότι τα προγράμματα σπουδών που προωθούν την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού θα πρέπει να περιλαμβάνουν εκτός από τη χρήση των ψηφιακών μέσων και αναλυτικές πρακτικές, ώστε να προωθείται η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Ο Facer (2011) θεωρεί πως η ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων είναι πολύ βασική για την οικοδόμηση της γνώσης και συμβάλλει στην κοινωνική αλλαγή.

Πράγματι, οι εκπαιδευόμενοι/ες πρέπει να μάθουν να διακρίνουν τη σχέση μιας πληροφορίας με τις άλλες καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται. Με την ορθή-κριτική διαχείριση της πληροφορίας οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να συμμετέχουν σε μια κουλτούρα μάθησης, όπου η τεχνολογία μπορεί να ωφελήσει διαφορετικές ομάδες ατόμων λειτουργώντας ως κοινότητα.

Ανοιχτά ζητήματα για τον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό

Ο Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός είναι ένα πεδίο που το τελευταίο διάστημα αναπτύσσεται σε μια προοπτική τέτοια ώστε να απαιτεί παρεμβάσεις και αλλαγές. Η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή με τη μορφή του

Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού, δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν οι νέες σχέσεις που διαμορφώνονται στον ψηφιακό κόσμο και να εξαχθούν συμπεράσματα για την κατανόηση της αλληλεξάρτησης του ψηφιακού χάσματος και της απελευθερωτικής υπόσχεσης των νέων τεχνολογιών.

Παράλληλα, προκύπτουν μια σειρά σημαντικά ανοιχτά θεωρητικά ζητήματα που κατά την γνώμη μας συνεχίζουν και διευρύνουν τη συζήτηση για τη συγκρότηση ενός συνεκτικού προγράμματος διδασκαλίας με κέντρο τον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό.

Εδώ ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση αυτών των ανοιχτών θεωρητικών ζητημάτων:

Το ζήτημα της σημασίας του όρου «κριτική»

Σύμφωνα με τους Hinrichsen & Coombs (2013), στον όρο *κριτική* υπάρχουν οπτικές οι οποίες διαχωρίζονται σε εσωτερικές και εξωτερικές: Οι εσωτερικές σχετίζονται με τις αναλύσεις που αφορούν το περιεχόμενο, τη χρήση και τα εργαλεία της τεχνολογίας, ενώ με τον όρο εξωτερικές αναφέρονται οι κοινωνικές σχέσεις που συνδέονται με την τεχνολογία και τις επιπτώσεις τους.

Και, επιπλέον, με δεδομένο ότι η τεχνολογία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο μετασχηματισμό των σύγχρονων κοινωνιών, το ερώτημα που τίθεται είναι αν μπορεί να θεωρηθεί κοινωνικά ουδέτερη (Darvin 2017).

Το ζήτημα της κατασκευής ταυτοτήτων

Η κουλτούρα και η ταυτότητα είναι δύο στοιχεία τα οποία είναι και γλωσσικά κατασκευασμένα. Σήμερα μέσω των ψηφιακών μέσων διαβάζουμε, γράφουμε και κατασκευάζουμε τους εαυτούς μας, όταν είμαστε online ή offline, ερμηνεύοντας ή υιοθετώντας ταυτότητες με στόχο την αλληλεπίδραση με τους/ις άλλους/ες (Dooly & Darvin 2022). Το ερώτημα εδώ είναι πώς αυτό λειτουργεί στο πλαίσιο του Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού.

Οι γλωσσικές δομές στα ψηφιακά μέσα

Ο Darvin (2016), αναγνωρίζοντας πως η τεχνολογία έχει αλλάξει δραματικά τη γλώσσα, την ταυτότητα και τη μάθηση στον 21ο αιώνα, προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με το πώς οι γλωσσικές δομές έχουν εξελιχθεί στα ψηφιακά μέσα, ποιες πρακτικές πρέπει να υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι/ες και πώς η τεχνολογία δημιουργεί από τη μια πλευρά τρόπους ένταξης και από την άλλη τρόπους αποκλεισμού για τους/ις εκπαιδευόμενους/ες που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο.

Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός ή Κριτικός Ψηφιακός Σχεδιασμός;

Η Pangrazio (2016), σε μια προσπάθεια να επαναπροσδιορίσει την έννοια του Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού, προτείνει αυτό που αποκαλεί Κριτικό Ψηφιακό Σχεδιασμό. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, εξετάζονται τα κοινωνικά και τα πολιτικά ζητήματα που αφορούν τη χρήση των τεχνολογικών μέσων με στόχο τον κριτικό αναστοχασμό. Η θέση αυτή στοχεύει στην ανάλυση των ποικιλότροπων χαρακτηριστικών των ψηφιακών κειμένων αλλά και του γενικότερου τρόπου λειτουργίας της τεχνολογίας. Με τον κριτικό αναστοχασμό, οι εκπαιδευόμενοι/ες αμφισβητούν, ερμηνεύουν τις ιδεολογικές βάσεις των ψηφιακών πρακτικών και εξετάζουν τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που σχετίζονται με τα ψηφιακά μέσα. Θα μπορούσε λοιπόν αυτός να είναι ένας τρόπος με τον οποίο θα ήταν δυνατό να αμφισβητηθούν οι κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές;

Το ζήτημα των διεπαφών

Οι Knight et al. (2023) αναδεικνύουν την ανάγκη για τη δημιουργία προγραμμάτων Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού ως μέρους της ψηφιακής κουλτούρας. Σύμφωνα με αυτούς, οι χρήστες/στριες του διαδικτύου αλληλεπιδρούν καθημερινά με το περιεχόμενο μέσω διεπαφών, όπως τις οθόνες αφής ή τις φωνητικές εντολές, ή ακόμη μπορεί να συνδέονται και με τεχνικές οντότητες, όπως τα bots, και πολλές φορές οι χρήστες/τριες αποδίδουν πραγματικές διαστάσεις σε αυτές τις οντότητες. Το βασικό ερώτημα εδώ αφορά το πώς οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν αυτές οι διεπαφές.

Το ζήτημα της Τεχνητής Νοημοσύνης

Στη σημερινή πραγματικότητα, η τεχνητή νοημοσύνη εμφανίζεται ολοένα και πιο συχνά στην καθημερινή ζωή και συγκριμένα εμφανίζεται συνεχώς σε εργασίες ρουτίνας. Οι Leander & Burriss (2020) υπογραμμίζουν την ανάγκη της σύνδεσης της τεχνητής νοημοσύνης με τον γραμματισμό, και ειδικότερα με τον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό. Αυτό που θα πρέπει εδώ να διερευνηθεί είναι αν μπορεί να γίνει δυνατή μια «κριτική» τεχνητή νοημοσύνη.

Συμπεράσματα

Θεωρείται δεδομένο ότι σε μια περίοδο όπως η σημερινή, καθίσταται αναγκαίος ο ριζικός κοινωνικός μετασχηματισμός. Η εκπαίδευση συνδέεται στενά με την κοινωνική συνείδηση και δράση και οι εκπαιδευτικοί που αγωνίζονται για την κοινωνική αλλαγή πρέπει να κατανοούν τις κοινωνικές ανάγκες και να διδάσκουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης (Pavlidis 2015).

Η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία αποσκοπεί στο να ενθαρρύνει τους/ις εκπαιδευόμενους/ες να αμφισβητούν τις κυρίαρχες δομές του σχολείου και να αναπτύσσουν κριτική συνείδηση, τους καθιστά ικανούς να αναλύουν και να αμφισβητούν τις κοινωνικές δομές και πρακτικές (Γρόλλιος & Κάσκαρης 1997).

Ο Freire (1974) εισηγήθηκε την Κριτική Παιδαγωγική ως διαδικασία που επιτρέπει την απελευθέρωση των ατόμων μέσω του κριτικού στοχασμού και της κριτικής αυτενέργειας. Η σύγχρονη Κριτική Εκπαίδευση προωθεί τη δράση για την κοινωνική αλλαγή και βασίζεται στις αρχές της αλληλεγγύης, της ισότητας και της δημοκρατίας, ώστε, μέσω μιας διαλεκτικής σχέσης στοχασμού, παρέμβασης και δράσης, οι εκπαιδευόμενοι/ες θα γίνουν ενεργοί/ές και σκεπτόμενοι/ες πολίτες που θα υιοθετούν τις αρχές της αλληλεγγύης, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της κοινωνικής απελευθέρωσης (Λιάμπας & Παυλίδης 2019).

Όπως έχει προταθεί σε παλαιότερη εργασία μας (Κατσιαμπούρα 2020), η περαιτέρω ανάπτυξη της προσέγγισης της Κριτικής Παιδαγωγικής για την ψηφιακή γνώση και την επιστήμη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την απελευθέρωση του ατόμου και την ανατροπή των καταπιεστικών κοινωνικών σχέσεων.

Στην παρούσα εργασία αναπτύξαμε την θέση ότι η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να συμβάλει στην κριτική προσέγγιση της Ψηφιακής Γνώσης μέσω του Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού, ενθαρρύνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλύουν και να αμφισβητούν τον ψηφιακό κόσμο. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι ΤΠΕ έχουν βελτιώσει την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες, αλλά η έλλειψη ισότιμης πρόσβασης έχει οδηγήσει σε ανισότητες, δημιουργώντας το Ψηφιακό Χάσμα (Graham 2010; Funk et al. 2015)).

Υποστηρίζουμε λοιπόν ότι ο Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει την πρόσβαση στις ΤΠΕ και να γεφυρώσει το ψηφιακό χάσμα. Πιο συγκριμένα, ο Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός αξιοποιεί έννοιες από τις πολιτισμικές σπουδές και την κριτική θεωρία, ενθαρρύνοντας τους ανθρώπους να προσεγγίζουν κριτικά πληροφορίες που βρίσκονται εντός του ψηφιακού χώρου και να δημιουργούν εναλλακτικές αναπαραστάσεις.

Συμπερασματικά, ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/ις μαθητές/τριες να αντιμετωπίζουν κριτικά τον ψηφιακό κόσμο, προσφέρει τη δυνατότητα να δρουν ως υπεύθυνοι/ες πολίτες, να αποκτούν κοινωνική συνείδηση και να αμφισβητούν την ηγεμονική κουλτούρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ. (1997), «Εκπαιδευτική Πολιτική, "Μεταμοντέρνο" Και "Κριτική Παιδαγωγική"», *Ουτοπία* 25: 101–118.

Κατσιαμπούρα, Γ. (2020), *Επιστήμες και πολιτική δέσμευση. Ιστορίες του εικοστού αιώνα.* Αθήνα: Προπομπός.

Λιάμπας, Τ., Παυλίδης, Π. (2019), «Εισαγωγή», στο Κατσιαμπούρα, Γ., Λιάμπας, Τ., Παυλίδης, Π. (επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Aronowitz, S. (2008), *Against Schooling for an Education that Matters*. Boulder, CO: Paradigm.

Castells, M. (2004), «Informationalism, Networks, and the Network Society: Theoretical Blueprint", in **Castells, M.** (ed.), *The Network Society: A Cross-cultural Perspective.* Northhampton, MA.: Edward Elgar.

Darvin, R. (2016), «Language and identity in the digital age», in Preece, S. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*. London: Routledge, 523–540.

Darvin, R. (2017), "Language, Ideology, and Critical Digital Literacy", in Thorne, S, May, S. (eds.), *Language, Education, and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (3rd Edition). Springer Cham., 17–30.

Dooly, M., Darvin, R. (2022), "Intercultural communicative competence in the digital age: critical digital literacy and inquiry-based pedagogy", *Language and Intercultural Communication* 22(3): 354-366. https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2063304

Facer, K. (2011), *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. London: Routledge.

Freire, P. (1974), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Funk, S., Kellner, D., Share, J. (2015), «Critical Media Literacy as Transformative Pedagogy», in Yildiz, M., Keengwe, J. (eds.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age.* Hershey, PA: IGI Global, 1-30.

Giroux, H. (2018), "Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους", *Σελιδοδείκτης*, https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/η-κριτική-παιδαγωγική-ο-paulo-freire-και-η-τόλμη/?fbclid=IwAR0M_7Lcou-h08GihJCPinZZc6hCupwjONBuQw4PavI-rVxtmPRpksCsTzk (ημ. ανάκτησης: 19 Μαρτίου 2022).

Giroux, H. A. (1989). *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge*. Minneapolis: The University of Minnessota Press.

Gounari, P. (2009), "Rethinking Critical Literacy in the New Information Age", *Critical Inquiry in Language Studies* 6(3): 148-175. https://doi.org/10.1080/15427580903115164

Graham, R. (2010), «Group differences in attitudes towards technology among Americans», *New Media and Society* 12(6): 985-1003. https://doi.org/10.1177/1461444809341436

Guilherme, M. (2006), "Is There a Role for Critical Pedagogy in Language/Culture Studies? An Interview with Henry A. Giroux", *Language and Intercultural Communication* 6(2): 163-175. https://doi.org/10.2167/laic235.0

Hinrichsen, J., Coombs, A. (2013), "The five resources of critical digital literacy: A framework for curriculum integration", *Research in Learning Technology 21*(1063519): 1-16. https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., Hayes, S. (2018), "Postdigital science and education", *Educational Philosophy and Theory* 50(10): 893-899. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000

Jandrić, P., McLaren, P. (2021), "Critical intellectuals in postdigital times", *Policy Futures in Education* 19(6): 626-639. https://doi.org/10.1177/1478210320964372

Knight, J., Dooly, M., Barberà, E. (2023), "Getting smart: towards critical digital literacy pedagogies", *Social Semiotics* 33(2): 326-349. https://doi.org/10.1080/10350330.2020.1836815

Leander, K.M., Burriss, S.K. (2020), "Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines", *British Journal of Educational Technology* 51(4): 1262-1276. https://doi.org/10.1111/bjet.12924

McLaren, P. (2018), "Revolutionary critical pedagogy", in Bhattacharya, D. (ed.), *The University Unthought*. London: Routledge, 246-268.

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

Merchant, G. (2007), «Writing the future in the digital age», *Literacy* 41(3): 118-128. https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00469.x

Pangrazio, L. (2016), "Reconceptualising critical digital literacy", *Discourse* 37(2): 163-174. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836

Pavlidis, P. (2015), «Social consciousness, education and transformative activity», *Journal for Critical Education Policy Studies* 13(2): 1-37.

White, R., Cooper, K. (2015), *Democracy and Its Discontents*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 044-056 Published online: 27 May 2024

Οι δαπάνες για την εκπαίδευση στη μεταπολεμική περίοδο και η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου

Δημήτρης Μαριόλης

Δάσκαλος, δρ Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας
Πάντειο Πανεπιστήμιο
jimmariolis@gmail.com

Εισαγωγή

Όπως έχει σωστά επισημανθεί, οι εκπαιδευτικές πολιτικές προϋποθέτουν τη χρηματοδότησή τους για να υλοποιηθούν και να μετουσιωθούν σε εκπαιδευτική πράξη (Πεσμαζόγλου 1987). Με αυτή την έννοια, οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες αποτελούν μια κρίσιμη ένδειξη για τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση στη μεταπολεμική περίοδο, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, καθώς και στο κοινωνικό, πολιτικό και διεθνές πλαίσιο μέσα στο οποίο καταγράφεται αυτή η μεταβολή. Επίσης, αναφέρεται στα ιδεολογικά ρεύματα που υποστήριξαν θεωρητικά αυτή τη μεταβολή αλλά και στις μετατοπίσεις τους από τη δεκαετία του 1970 ακόμη.

Η μελέτη των σχετικών δεδομένων, η σύνθεση ενιαίων χρονολογικών σειρών σε σταθερές τιμές, οι διαχρονικές συσχετίσεις των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών και του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος, όπως και οι διεθνείς συγκρίσεις τέτοιων συσχετίσεων αποτελούν μια σύνθετη διαδικασία. Οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο βασικές πηγές στοιχείων για τις εκπαιδευτικές δαπάνες, δηλαδή ανάμεσα στους Εθνικούς Λογαριασμούς και τους ετήσιους Προϋπολογισμούς-Απολογισμούς και οι μεθοδολογικές επιλογές των ερευνητών, ερμηνεύουν τις σημαντικές αποκλίσεις

που παρατηρούνται.[1] Επίσης οι διεθνείς συγκρίσεις χαρακτηρίζονται επισφαλείς καθώς διαφοροποιούνται οι στατιστικές που χρησιμοποιούνται.

Από ερμηνευτική άποψη, η νεοκλασική σχολή αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ημιδημόσιο αγαθό και τις εκπαιδευτικές δαπάνες του δημοσίου ως δαπάνες δημόσιων ή ημιδημόσιων αγαθών και υπηρεσιών, ενώ σύμφωνα με τη μαρξιστική σχολή οι εκπαιδευτικές δαπάνες διασφαλίζουν τους όρους για την αναπαραγωγή του συστήματος (Πεσμαζόγλου 1987).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, το Sputnik shock και η επίδρασή τους στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση

Από τις αρχές της δεκαετίας του ’60, κυρίαρχη νεοκλασική προσέγγιση στα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου – η οποία αποτελεί «ένα είδος τεχνολογικού φονξιοναλισμού» (Φραγκουδάκη 1985).

Η πρώτη συγκροτημένη παρουσίασή της γίνεται από τον Theodore Shultz με τη δημοσίευση των άρθρων “Capital Formation by Education” το 1960 και “Investment in Human Capital” το 1961, όπου εισάγονται οι έννοιες του ανθρώπινου κεφαλαίου και της ανθρώπινης επένδυσης και προτείνεται «να θεωρηθεί η εκπαίδευση ως επένδυση στον άνθρωπο και να αντιμετωπιστούν οι συνέπειές της ως μορφή κεφαλαίου» (Schultz 1960). Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η υγειονομική περίθαλψη θεωρούνται μορφές επενδύσεων οι οποίες βελτιώνουν την οικονομική θέση του ατόμου και τροφοδοτούν την οικονομική ανάπτυξη προσφέροντας ειδικευμένο εργατικό δυναμικό (Schultz 1961). Επομένως, οι γνώσεις, το επίπεδο εξειδίκευσης, οι ικανότητες και οι εμπειρίες ενός ατόμου αποτελούν μορφή κεφαλαίου (τη σημαντικότερη) και οι δαπάνες για την ανάπτυξή τους πρέπει να θεωρούνται επενδυτικές. Συνιστούν το ανθρώπινο κεφάλαιο, που είναι ενσωματωμένο στο άτομο, δεν διαχωρίζονται από αυτό και αποτελούν μορφή κεφαλαίου ως πηγές μελλοντικών ικανοποιήσεων και κερδών. Το 1960, ο Shultz παρουσιάζει τους βασικούς άξονες της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου σε ομιλία του στην 73η ετήσια συνάντηση του Αμερικανικού Οικονομικού Συνδέσμου.

[1] Όσο αφορά τα ελληνικά δεδομένα, «οι συνολικές δαπάνες του Τακτικού προϋπολογισμού ξεπερνούν μόνιμα το σύνολο των καταναλωτικών δαπανών του Δημοσίου κατά 20% με 30% (…) αφού περιλαμβάνουν και κονδύλια που δεν αποτελούν καταναλωτικές δαπάνες». Επιπρόσθετα, «το ύψος των καταναλωτικών δαπανών για την εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει τα ποσά για την εκκλησία που περιλαμβάνονται στον προϋπολογισμό αλλά εμπεριέχει και τις δαπάνες των ΝΠΔΔ», βλ. Πεσμαζόγλου 1987.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση, την παραγωγικότητα, το εισόδημα και την οικονομική ανάπτυξη επικεντρώνοντας στον ανθρώπινο παράγοντα με σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας. Ο ίδιος ο Schultz (1972) επισημαίνει ότι η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου προέκυψε από την ανάγκη ερμηνείας της ανεξήγητης αύξησης της οικονομικής αξίας του ανθρώπου, υποστηρίζοντας ότι η διαφορά στις αποδοχές μεταξύ των ανθρώπων, των κοινωνικών τάξεων αλλά και μεταξύ αναπτυγμένων και υπανάπτυκτων χωρών σχετίζεται με τις διαφορές στις επενδύσεις για ανθρώπινο κεφάλαιο, ενώ αναγνωρίζει ότι η αρχική ιδέα προέρχεται από τον Adam Smith, ο οποίος υποστήριζε ότι τα άτομα και οι αποκτώμενες ικανότητές τους αποτελούν τον πλούτο των εθνών.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει επικριθεί ως μια οικονομίστικη προσέγγιση που παραβλέπει το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο επικεντρωνόμενη στο ιδεολόγημα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την απασχόληση (Bowles & Gintis 1976) και αγνοεί τις σύνθετες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, εντάσσοντάς την σε ένα μοντέλο οικονομετρικής ανάλυσης κόστους-απόδοσης. Χαρακτηριστικά, όπως υποστηρίζει ο Σ. Πεσμαζόγλου, «οποιοσδήποτε χρησιμοποιήσει μεθόδους αποδοτικότητας της εκπαίδευσης με βάση εισοδηματικές συναρτήσεις ως κριτήριο των εκπαιδευτικών προσανατολισμών και δαπανών, ουδέποτε θα υπολογίσει τις άλλες λειτουργίες της εκπαίδευσης», δηλαδή τις πολιτισμικές ή κοινωνικές λειτουργίες που αντιμετωπίζονται ως εξωτερικές οικονομίες οι οποίες αποδίδονται στο σύνολο της κοινωνίας. Αποτέλεσμα είναι το μόνο μέτρο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος να αποτελεί η παραγωγικότητα των αποφοίτων του (Πεσμαζόγλου 1987).

Υποδηλώνοντας ότι η ταξική θέση κάθε ατόμου είναι αποτέλεσμα των προσωπικών του επιλογών, επομένως «αν δεν ικανοποιείται κανείς από τη θέση του στην αγορά εργασίας δεν έχει παρά να την αλλάξει», η θεωρία παραβλέπει ότι «οι εργάτες μπορούν να βελτιώσουν το ανθρώπινο κεφάλαιό τους και τη μελλοντική τους θέση στην αγορά εργασίας μόνο στην περίπτωση που έχουν ήδη ένα επιπλέον ποσό για να ξοδέψουν κατά τη διάρκεια της περιόδου της επιμόρφωσης/επένδυσης» (Green & Nore 1980). Τόσο η προαναφερθείσα όσο και κάθε άλλη διάκριση στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας αντιμετωπίζονται από τη θεωρία ως ατέλειες της αγοράς κεφαλαίου, παραγνωρίζοντας ότι ο χώρος μέσα στον οποίο μπορούν να κινηθούν όσοι προέρχονται από λαϊκές κοινωνικές τάξεις «είναι μάλλον περιορισμένος και ότι τα χαρακτηριστικά της φυλής, του φύλου και του πολιτιστικού τους επιπέδου τους ακινητοποιούν μέσα σε μια συγκεκριμένη περιοχή στην αγορά εργασίας και τους

στερούν τη δυνατότητα της ανεμπόδιστης ανόδου με βάση την προσωπική επιλογή» (Green & Nore 1980). Η εκπαίδευση θεωρείται πηγή εισοδημάτων ενώ «τα εισοδήματα συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις απασχόλησης στην κοινωνική ιεραρχία και όχι με την εκπαίδευση» (Πεσμαζόγλου 1987).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι μεθοδολογικά η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου «εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο που ορίζεται από τον απλοϊκό εμπειρισμό» αφού μεταβάλλει περιγραφικές σε αιτιώδεις συσχετίσεις οδηγώντας σε αμφισβητούμενα συμπεράσματα (Πεσμαζόγλου 1987). Ο ίδιος ο Schultz αναγνωρίζει ότι είναι αδύνατον να υπολογιστεί το επενδυτικό στοιχείο της εκπαίδευσης και να διαχωριστεί από το στοιχείο των καταναλωτικών εκπαιδευτικών δαπανών, ακόμα όμως και να ήταν εφικτός ένας τέτοιος διαχωρισμός και να υπολογιστεί η συσχέτιση του επενδυτικού στοιχείου της εκπαίδευσης με το μελλοντικό εθνικό εισόδημα, όπως βάσιμα έχει επισημανθεί, «αυτό θα αποτελούσε το αποκλειστικό κριτήριο της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Πεσμαζόγλου 1987).

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στηρίζεται στη συνάρτηση παραγωγής Cobb-Douglas, η οποία θεωρεί ότι και οι τρεις συντελεστές παραγωγής (κεφάλαιο, εργασία, γη) παράγουν αξία. Από αυτή την άποψη η διαφορά των νεοκλασικών οικονομικών αναλύσεων με τις μαρξιστικές είναι θεμελιώδης, αφού οι τελευταίες θεωρούν ότι όλοι οι παραγωγικοί συντελεστές αποτελούν στην ουσία έναν, την εργασία που εμφανίζεται σε διαφορετικές μορφές (Σαμαράς 1986). Σε κάθε περίπτωση, η μη υλική φύση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θεωρείται από τη μαρξιστική ανάλυση ότι εγείρει ανυπέρβλητα εμπόδια στη μέτρηση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αναδύθηκε μέσα στο περιβάλλον της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης, αφού τις τρεις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, για μια σειρά από λόγους που δεν έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση, οι αναπτυγμένες καπιταλιστικές οικονομίες σημείωσαν πρωτοφανή ανάπτυξη, με την παραγωγικότητά τους να αυξάνεται με ρυθμό 6% κατ' έτος (Θεριανός 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολιτικές ανοικοδόμησης που προωθούνται για να αντιμετωπίσουν τις καταστροφικές συνέπειες του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου προϋποθέτουν εξειδικευμένο προσωπικό και επομένως ενίσχυση των εκπαιδευτικών δομών και αύξηση της χρηματοδότησής τους. Συνολικά, την περίοδο 1950-1970, «οι δαπάνες για την εκπαίδευση στις βιομηχανικές χώρες που είναι μέλη του ΟΟΣΑ αυξάνονται με ρυθμό 10% τον χρόνο, αύξηση κατά το μισό μεγαλύτερη από την ετήσια αύξηση του ΑΕΠ και μιάμιση φορά μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των δημοσίων δαπανών» (Φραγκουδάκη 1985).

Επιπλέον, το 1957, το αποκαλούμενο Sputnik shock, δηλαδή, το δέος και η ανησυχία που προκάλεσε η εκτόξευση από τους Σοβιετικούς του πρώτου τεχνητού δορυφόρου στον κόσμο, σε συνδυασμό με τα επιτακτικά αιτήματα που θέτει η καπιταλιστική ανάπτυξη (Νούτσος 1973), λειτουργεί καταλυτικά για τη στροφή των δυτικών κοινωνιών στην εκπαίδευση και ειδικότερα στις θετικές επιστήμες. Μέσα στο κλίμα του Ψυχρού Πολέμου[2] και κάτω από το βάρος αυτής της εξέλιξης, το 1958 το Κογκρέσο των ΗΠΑ ψηφίζει τον Εθνικό Νόμο Αμυντικής Παιδείας, γνωστό και ως νόμο του ενός δισεκατομμυρίου δολαρίων, ο οποίος προωθεί τη χρηματοδότηση δανείων για τις σπουδές φοιτητών, υποτροφιών και επιστημονικού εξοπλισμού δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας των επιστημών, των μαθηματικών και των ξένων γλωσσών και τη χρηματοδότηση φοιτητικών δανείων, υποτροφιών και επιστημονικού εξοπλισμού για δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.[3] Από αυτό το σημείο και μετά, η στροφή στις θετικές επιστήμες και η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση καταγράφεται ως μια σταθερή τάση τόσο στις ΗΠΑ όσο και στις αναπτυγμένες αλλά και αναπτυσσόμενες οικονομίες: «χώρες, όπως η Νιγηρία, η Χιλή, η Σιγκαπούρη και η Αλγερία επένδυσαν περίπου το 30% του προϋπολογισμού τους και αναπτυγμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η Σουηδία, η Μεγάλη Βρετανία, επένδυσαν το 15% του προϋπολογισμού τους στην εκπαίδευση» (Θεριανός 2017).

Υπερεθνικοί οργανισμοί, κυβερνήσεις και επιχειρηματικοί όμιλοι υιοθετούν τη συσχέτιση οικονομικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές τους με βασικό εργαλείο τις οικονομετρικές μεθόδους (ανάλυση κόστους-κέρδους, ανάλυση του ποσοστού αποδοτικότητας, ανάλυση κόστους-αποδοτικότητας). Η Παγκόσμια Τράπεζα χρηματοδοτεί εκπαιδευτικά προγράμματα – από το 1963 ως το 1979 δαπανά 2,74 τρις δολάρια σε 195 προγράμματα (Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακαλής 2015), ενώ ήδη από το 1957 ο ΟΗΕ έχει ιδρύσει την UNESCO με σκοπό τη στήριξη της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Το 1968, «σε μια περίοδο αυξανόμενων επενδύσεων και προσδοκιών για την εκπαίδευση», ιδρύεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και

[2] Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη του Burton Clark, *Educating the expert society*, όπου προσεγγίζεται η επίτευξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ως μέσο για να αποδυναμωθεί «η εξάπλωση του ολοκληρωτισμού», βλ. Clark 1962.

[3] Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η αλλαγή του προσανατολισμού της αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου στρατιωτικού σχεδίου για να διασφαλίσουν τη στρατιωτική τους ηγεμονία οι ΗΠΑ. Μέσα στο κλίμα της λεγόμενης Sputnik crisis, η χρηματοδότηση των αμυντικών προγραμμάτων αυξήθηκε «περισσότερο απ' ότι ο Eisenhower θα ήθελε», αναπτύχθηκε ταχύτερα το πρόγραμμα διηπειρωτικών πυραύλων, ιδρύθηκε η NASA: «Τέλος, το 1958, το Κογκρέσο θέσπισε τον Εθνικό Νόμο Αμυντικής Εκπαίδευσης που χορήγησε ομοσπονδιακές χρηματοδοτήσεις για την εκπαίδευση στα μαθηματικά, τις επιστήμες, τις σύγχρονες γλώσσες καθώς και για σπουδαστικά δάνεια και υποτροφίες», βλ. Tindall & Shi (1976).

Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) το CERI (Centre for Educational Research and Innovation) με την υποστήριξη δύο μεγάλων ιδρυμάτων –Ίδρυμα Ford και Royal Dutch Shell, με βασικούς άξονες εργασιών, όπως δηλώνει ο επικεφαλής του, την ισότητα στην εκπαίδευση και την καινοτομία (Bengtsson 2008).

Συμπεράσματα για τις δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες

Με βάση τα στοιχεία για τις δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες και τα συμπεράσματα που παραθέτουν στις μελέτες τους οι Πεσμαζόγλου (1987), Αθανασίου-Τσακνάκη (2009) καθώς και οι Roser & Ortiz-Ospina (2018), επισημαίνουμε ορισμένες βασικές παρατηρήσεις:

Α. Για τη διεθνή εξέλιξη των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών:

- Η προώθηση της αντίληψης για την παροχή εκπαίδευσης σε όλο και μεγαλύτερα τμήματα του παιδικού πληθυσμού εμφανίζεται μετά τα μέσα του 19ου αιώνα, όταν οι περισσότερες βιομηχανικές χώρες διευρύνουν την πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – η τάση αυτή αποτυπώνεται στην αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών.
- Το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα η επέκταση της δημόσιας εκπαίδευσης και η αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ αποτελούν παγκόσμια τάση.
- Τα σχετικά γραφήματα δείχνουν ότι κατά τα έτη 1950-1970 παρατηρείται σημαντική αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση στις ΗΠΑ και μάλιστα ιδιαίτερα στο δημόσιο τομέα.
- Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται μια κάμψη των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών σε αρκετές αναπτυγμένες χώρες.

Β. Για την εξέλιξη των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών στην Ελλάδα:

- Οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες είναι εξαιρετικά χαμηλές από το 1948 και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950.
- Η αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών για τη δεκαετία 1950-1960 είναι σχεδόν δυόμισι φορές μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των καταναλωτικών αγαθών.
- Το πραγματικό ΑΕΠ, η δημόσια κατανάλωση και οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες υπερτριπλασιάζονται στα έτη 1958-1978.

- Οι δημόσιες τρέχουσες εκπαιδευτικές δαπάνες κυμαίνονται γύρω στο 2% του ΑΕΠ σε όλη την περίοδο, με κύριο συντελεστή τις δαπάνες για μισθοδοσία εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Κ. Τσουκαλά (1981), οι κρατικές πιστώσεις του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ, «ήταν, στη δεκαετία του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960, οι χαμηλότερες στην Ευρώπη, με εξαίρεση την Ισπανία».
- Όπως σημειώνει ο Πεσμαζόγλου (1987), «Παρατηρείται ανυπαρξία προγραμμάτων σε ολόκληρους τομείς της εκπαίδευσης που αποτυπώνεται στα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά των δημόσιων δαπανών που συχνά αγγίζουν την ανυπαρξία, όπως σε τομείς προσχολικής και ειδικής αγωγής, των Σχολών Μαθητείας του ΟΑΕΔ, της έρευνας και της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης».
- Το 1964 σημειώνεται σημαντική ποσοστιαία αύξηση των δαπανών του Τακτικού Προϋπολογισμού για την εκπαίδευση.
- Διαπιστώνεται αντίστροφη σχέση ανάμεσα στις δαπάνες για την άμυνα και την εκπαίδευση ως ποσοστιαία συμμετοχή στο σύνολο των δημόσιων καταναλωτικών δαπανών για όλη την περίοδο που εξετάζουμε. Στην περίοδο 1948-1955, οι δαπάνες για την άμυνα προσεγγίζουν το 50% του συνόλου, ενώ οι αντίστοιχες για την εκπαίδευση είναι πολύ χαμηλές. Στην περίοδο 1955-1966, αυξάνονται οι εκπαιδευτικές δαπάνες ενώ οι δαπάνες για άμυνα μειώνονται και φθάνουν στο 30,5% την τριετία 1964-1966. Την περίοδο της δικτατορίας έχουμε πτώση των εκπαιδευτικών δαπανών και άνοδο των αμυντικών.

Τα βασικά συμπεράσματα της θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου ότι η αύξηση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό θα διορθώσει τις ατέλειες της αγοράς εργασίας, θα μειώσει την άνιση κατανομή του εισοδήματος, θα ευνοήσει την οικονομική ανάπτυξη τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις υπό ανάπτυξη χώρες, παρά το ότι ενίσχυσαν «ένα γενικευμένο αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση» (Φραγκουδάκη 1985), δεν επιβεβαιώθηκαν από την πραγματικότητα.

Επιπλέον, η οικονομική κρίση της δεκαετίας του ’70 διέψευσε αυτές τις προσδοκίες και τροφοδότησε την αμφισβήτηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου από διαφορετικές, αντίθετες μεταξύ τους, προσεγγίσεις. Οι νεοφιλελεύθεροι υποστήριξαν ότι η αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών δεν συσχετίζεται με την οικονομική ανάπτυξη, αντίθετα σπαταλά οικονομικούς πόρους δημιουργώντας πληθωρισμό πτυχιούχων, και αντιπρότειναν τη δραστική περικοπή τους, την πλήρη

εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, τη λειτουργία των σχολείων με όρους επιχείρησης, τη γονεϊκή επιλογή σχολείων. Ενδεικτικά, το 1981, ο νεοφιλελεύθερος Hanusek (1981), ερμηνεύοντας την έρευνα του Coleman για την *Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών* ως τεκμήριο για την αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού,, γράφει το άρθρο "Throwing money at schools", υποστηρίζοντας ότι οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες είναι ανώφελες.

Στις δεκαετίες που θα ακολουθήσουν, ο πυρήνας της θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου που αφορά την οικονομική σημασία του ανθρώπινου παράγοντα αποτελεί συστατικό στοιχείο των εκπαιδευτικών πολιτικών υπερεθνικών οργανισμών και κυβερνήσεων, στην κατεύθυνση όμως του περιορισμού των δημόσιων δαπανών και της προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς. Αναγνωρίζεται ότι «οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο βρίσκονται στο επίκεντρο των στρατηγικών στις χώρες του ΟΟΣΑ για την προώθηση της οικονομικής ευημερίας, της πληρέστερης απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής (…) σε ένα πλαίσιο που επιδιώκει να επεκτείνει τη διά βίου μάθηση σε όλους» (OECD 1998). Αναπτύσσονται νεότερες θεωρίες οικονομικής μεγέθυνσης που εστιάζουν στη σημασία της χρηματοδότησης της έρευνας και της ανάπτυξης της τεχνολογίας (Αθανασίου-Τσακνάκη 2009). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο ΟΟΣΑ (OECD 1998), «ανθρώπινο κεφάλαιο είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και άλλες ενσωματωμένες στα άτομα ιδιότητες οι οποίες σχετίζονται με την οικονομική δράση (…) επομένως, αποτελεί άυλο περιουσιακό στοιχείο με την ικανότητα να ενισχύει ή να υποστηρίζει την παραγωγικότητα, την καινοτομία και την απασχολησιμότητα».[4] Στο ίδιο κείμενο, αναγνωρίζεται ότι ο ορισμός περιορίζεται μόνο στα χαρακτηριστικά που έχουν οφέλη μέσω οικονομικών δραστηριοτήτων, άλλωστε διακηρυγμένος στόχος είναι να αναπτυχθεί ένα σύνολο δεικτών μέτρησης της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Η μετατόπιση των εκπαιδευτικών πολιτικών με αφετηρία τη διάψευση των προσδοκιών των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών είναι σαφής. Σε αυτό το πλαίσιο, ενισχύεται η μετατόπιση του κόστους από το κράτος στο άτομο, η διαχείριση και όχι η αμφισβήτηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η διασφάλιση «δίκαιων» και «αξιοκρατικών» όρων κοινωνικής κινητικότητας. Το εργαλείο δεν είναι πια το κράτος πρόνοιας και η κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης αλλά η

[4] Ενδεικτική της μονόπλευρης οικονομικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και της επενδυτικής ή καταναλωτικής της διάστασης είναι η αναγνώριση στο ίδιο κείμενο ότι ο κρίσιμος ρόλος «που διαδραματίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο στις οικονομίες του ΟΟΣΑ, που αποτελεί κεντρικό ζήτημα πολιτικής, δεν έχει ως σκοπό να υπονοήσει ότι όλες οι μορφές εκπαίδευσης πρέπει να υπηρετούν οικονομικούς σκοπούς. Είναι σαφές ότι η εκπαίδευση, για παράδειγμα, έχει υψηλή καταναλωτική αξία, αν και αυτή η πτυχή του οφέλους της δεν εξετάζεται εδώ», βλ OECD 1998.

εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής αγοράς, απαλλαγμένης από τις στρεβλώσεις της κρατικής παρέμβασης, του περιοριστικού θεσμικού πλαισίου που συγκροτεί τον δημόσιο δωρεάν χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και της ενοχλητικής δράσης των συνδικάτων.

Όπως αναφερόταν εύγλωττα σε ένα σχόλιο στην επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ (OECD 2018) με τίτλο «Μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την πρόκληση της καινοτομίας;», «στη δεκαετία του 1960 και του 70, η αιτιολόγηση για πολλές κρατικές επενδύσεις στη Δύση ήταν ο Ψυχρός Πόλεμος – η αρχική "στιγμή Sputnik". Σήμερα, αυτό δεν υπάρχει πλέον». Ωστόσο, 5 μόλις χρόνια μετά, το συγκεκριμένο σχόλιο έχει αποσυρθεί από την ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ, άλλωστε η συζήτηση που κυριαρχεί πλέον περιστρέφεται γύρω από το ερώτημα: Is America Facing Another Sputnik Moment?

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Πίνακας Ι: Ποσοστό Δημόσιων Δαπανών για την Εκπαίδευση εκτός των «Λοιπών Δαπανών» στο ΑΕΠ (Αθανασίου-Τσακνάκη 2009)

Έτος	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Εκπαίδευση	2,2	2,0	2,1	2,1	2,3	2,2	2,3	2,2	2,1	1,9	1,9	1,8	1,8	1,9	1,9

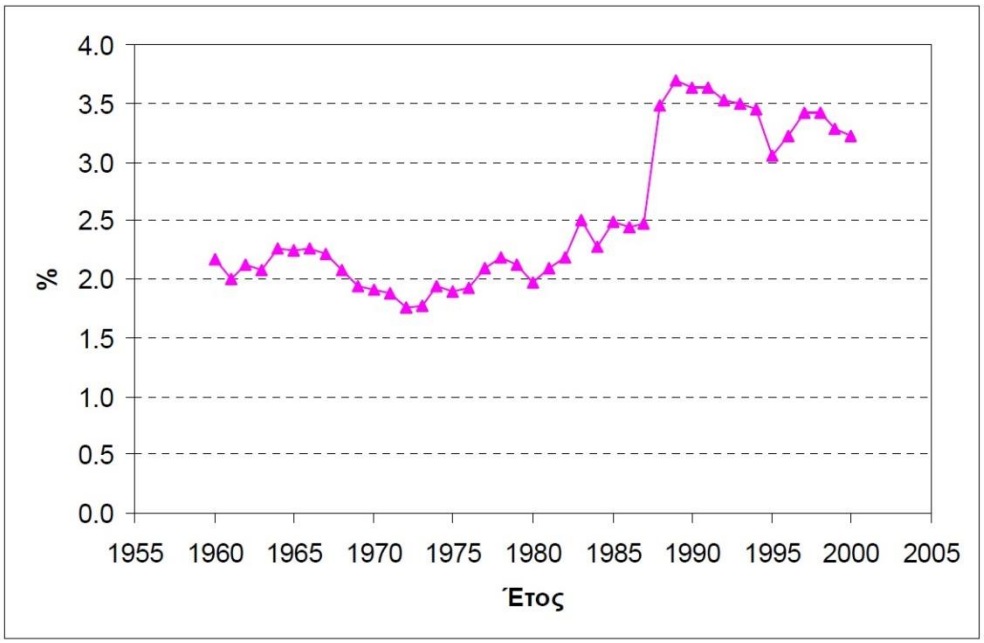
Πίνακας ΙΙ: Δημόσιες τρέχουσες εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (Πεσμαζόγλου 1987)

Έτος	1958	1960	1965	1970	1975
Εκπαίδευση	1,94	1,95	2,10	1,85	1,83

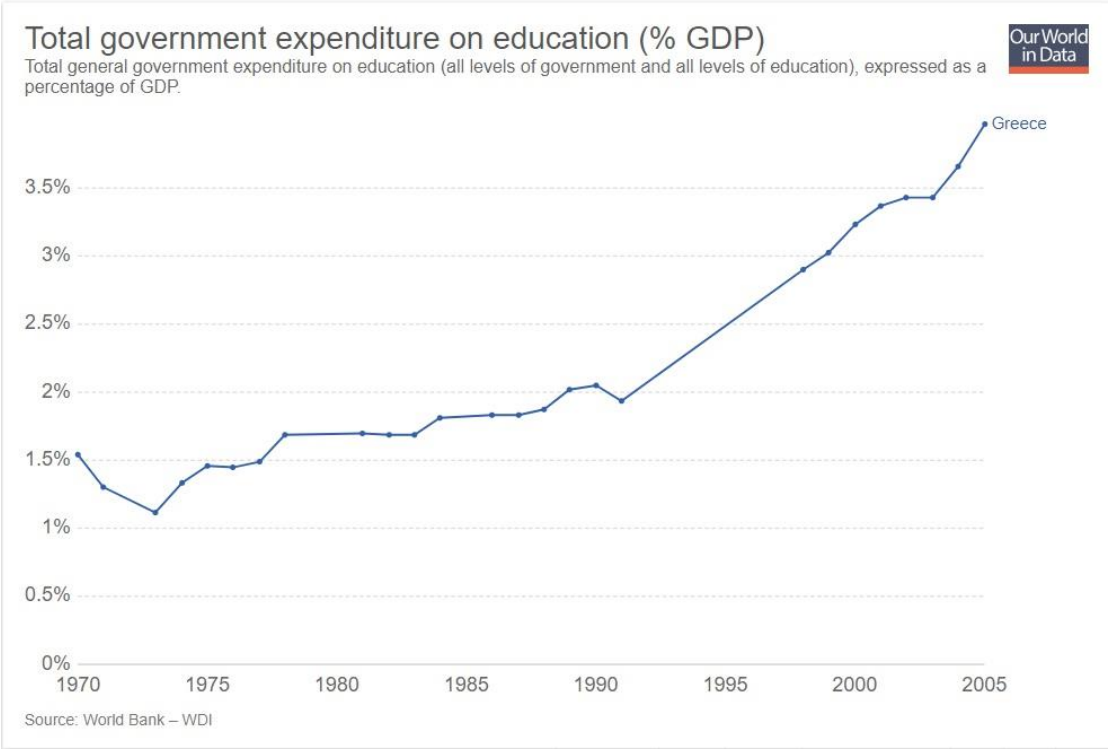
Πίνακας ΙΙΙ: Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του Τακτικού Προϋπολογισμού (Πεσμαζόγλου 1987)

Έτος	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Εκπαίδευση	7,5	6,8	7,1	8,5	8,6	8,7	8,7	8,6	7,9	7,1	7,4	7,6	8,2	10,8

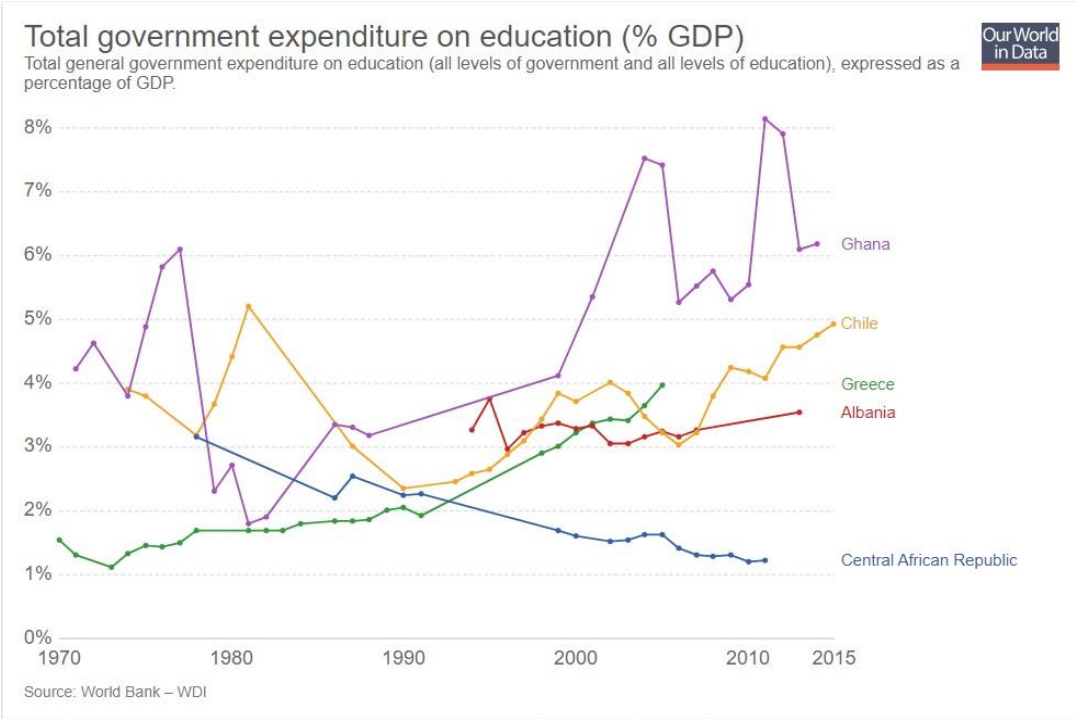
Διάγραμμα Ι: Δαπάνες εκπαίδευσης ως ποσοστό του ΑΕΠ (Ελλάδα 1960-2000) (Αθανασίου-Τσακνάκη 2009)



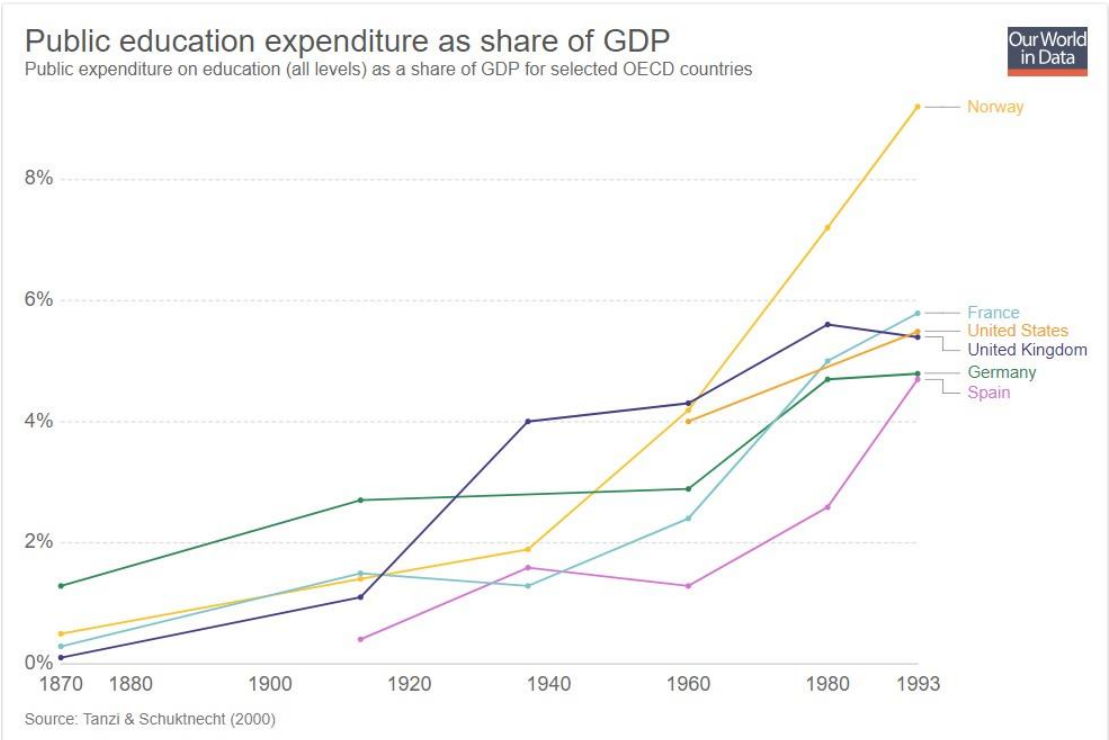
Διάγραμμα ΙΙ: Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (Ελλάδα, 1970-2005) (Roser & Ortiz-Ospina 2018)



Διάγραμμα ΙΙΙ: Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (σύγκριση Ελλάδας με αναπτυσσόμενες χώρες) (Roser & Ortiz-Ospina 2018)



Διάγραμμα ΙV: Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (αναπτυγμένες χώρες) (Roser & Ortiz-Ospina 2018)



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασίου-Τσακνάκη, Α. (2009), *Δημόσιες δαπάνες και οικονομική ανάπτυξη: Η περίπτωση της Ελλάδας 1960-2000.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Θεριανός, Κ. (2013), «Η ασθένεια του διπλώματος, η προσέγγιση του Ronald Dore στις σπουδές, τα πτυχία και την απασχόληση», http://criticeduc.blogspot.com/2013/03/blog-post_23.html

Θεριανός, Κ. (2017), «Η αμφισβήτηση του σχολείου στη δεκαετία του '60», http://criticeduc.blogspot.com/2017/07/blog-post.html

Νούτσος, Μπ. (1973), *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα* (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας). Ιωάννινα: Δωδώνη.

Πεσμαζόγλου, Σ. (1987), *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα.* Το ασύμπτωτο μιας σχέσης. Αθήνα: Θεμέλιο.

Σαμαράς, Γ. (1986), *Κράτος και Κεφάλαιο στην Ελλάδα.* Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακαλής, Α. (2015), *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές.* Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παπαζήση.

Bengtsson, J. (2008), "OECD's Centre for Educational Research and Innovation – 1968 to 2008", *OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy"*, http://www.oecd.org/site/educeri21st/40601796.pdf

Berch, B. (1980), «Οι μισθοί και η εργασία», στο Green, F., Nore, P., *Τα οικονομικά χωρίς προσωπείο.* Αθήνα: Κάλβος

Bowles, S., Gintis, H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life.* New York: Basic Books.

Clark, B. (1962), *Educating the expert society.* San Francisco: Chandler Publishing Company.

Hanusek, E. (1981), "Throwing money at schools", *Journal of Policy Analysis and Management* 1: 19-41.

OECD (2018), *Can we meet the innovation challenge?,* http://oecdinsights.org/tag/education/page/7/

Roser, M., Ortiz-Ospina, E. (2018), *Financing Education.* Published online at OurWorldInData.org., https://ourworldindata.org/financing-education

Schultz, T. (1960), «Capital Formation by Education», *Journal of Political Economy* 68(6): 571-583.

Schultz, T. (1961), «Investment in Human Capital», *The American Economic Review* 51(1): 1.

Schultz, T. (1972), "Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities*", Economic Research: Retrospect and Prospect* 6: 1 (Human Resources, National Bureau of Economic Research), http://www.nber.org/chapters/c4126

Tindall, G., Shi, D. (2007), *America. A Narrative History*. New York: Norton Company.

Tsoukalas, K. (1981) "Some aspects of 'over-education' in Modern Greece", *Journal of the Hellenic Diaspora* VIII(1-2): 109-121.

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 057-067 Published online: 27 May 2024

Η εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο

Ροζαλία Μάτσια

Εκπαιδευτικός
rmatsia@gmail.com

Εισαγωγή

Ο όρος Κριτική Παιδαγωγική έκανε την πρώτη του εμφάνιση στις αρχές του 1970 κι ο αντίστοιχος προβληματισμός άρχισε να αναπτύσσεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Πρόκειται για μια σύγχρονη θεώρηση για την εκπαίδευση κι έχει ως στόχο το μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, οι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής απορρίπτουν τον συντηρητικό χαρακτήρα του σχολείου και αναφέρονται σε πρακτικές που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη (Κοσσυβάκη 2006; Νικολακάκη 2011). Σημειώνουν επίσης, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεασμένο από τις καπιταλιστικές πολιτικές, στηρίζεται σε εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως αυθεντίες και μεταδίδουν κατακερματισμένες γνώσεις. Αντίθετα, η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι η οικοδόμηση της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από έναν συνεχή διάλογο, στον οποίο καλούνται να λάβουν ενεργά μέρος όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές/ήτριες (McLaren 2010).

Η παρούσα μελέτη επιμερίζεται στις ακόλουθες ενότητες. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται οι απόψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τις παιδαγωγικές πρακτικές του σύγχρονου σχολείου. Παράλληλα εξετάζεται με ποιο τρόπο οι ιδέες του Freire μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Στη συνέχεια, η συζήτηση εστιάζεται στο ρόλο του κριτικού εκπαιδευτικού, όπως αποτυπώνεται μέσα από το έργο του Freire.

Στο δεύτερο μέρος η μελέτη επικεντρώνεται στην περιγραφή μιας δραστηριότητας, η οποία στηρίζεται στην αντίληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής. Εκκινώντας λοιπόν, από το εκπαιδευτικό συγκείμενο, παρουσιάζεται το πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας και γίνεται λόγος για τη σημασία σχεδιασμού μιας δέσμης ενεργειών. Για τις ανάγκες της

εργασίας επιλέγεται ένα δημοτικό σχολείο, στο οποίο πρόκειται να δημιουργηθεί μια Δομή Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ).

Αφού διατυπώνονται ο σκοπός και οι στόχοι της δραστηριότητας, περιγράφονται τα επιμέρους στάδια και γίνεται αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ολοκληρώνοντας, χρειάζεται να διαπιστωθεί κατά πόσο η συγκεκριμένη δραστηριότητα ακολούθησε τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Παράλληλα εξετάζεται αν ήταν επιτυχημένη, αν διαπιστώθηκαν προβλήματα κατά τη διεξαγωγή και με ποιους τρόπους θα μπορούσαν αυτά να επιλυθούν.

Η αντίληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής στο πεδίο της εκπαίδευσης

Μελετώντας τις θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής διαπιστώνεται ότι τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν συγκεκριμένες πολιτικές με σκοπό να οργανώσουν τις εμπειρίες των μαθητών και να ορίσουν την πραγματικότητά τους (McLaren 2010). Πιο συγκεκριμένα, ο Τσάφος (2014) σημειώνει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια κοινωνική κατασκευή, η οποία καθορίζει τι χρειάζεται να μάθουν τα παιδιά, με ποιο τρόπο μπορούν να το μάθουν και πώς θα αξιοποιήσουν αργότερα αυτές τις γνώσεις (Πηγιάκη 2006). Παράλληλα, το αναλυτικό πρόγραμμα υποδεικνύει στους/ις μαθητές/ήτριες την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσουν, επιλέγοντας τα αντικείμενα διδασκαλίας και χρησιμοποιώντας διδακτικές πρακτικές, οι οποίες τοποθετούν τον/ην εκπαιδευτικό στο κέντρο της μαθησιακής πράξης. Αποστολή του είναι να συντηρήσει το υπάρχον κοινωνικό πλαίσιο και να ικανοποιήσει τα συμφέροντά του (Κοσσυβάκη, 2002; McLaren, 2010).

Μέσα από την επισταμένη αξιολόγηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, με πρώτο τον Freire, επισημαίνουν ότι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εκφράζει το λόγο των κυρίαρχων δυνάμεων κι είναι υπεύθυνο για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Freire 1977).

Σύμφωνα λοιπόν, με τον Freire (1977), το αναλυτικό πρόγραμμα και οι παιδαγωγικές πρακτικές προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, όταν αξιοποιούν τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Χρησιμοποιώντας το διάλογο, οι μαθητές/ήτριες προβληματίζονται, εντοπίζουν διάφορες δυσλειτουργικές καταστάσεις, αναστοχάζονται και ενεργούν για την επίλυσή τους (Μάνθου 2007).

Ο κριτικός εκπαιδευτικός

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και κυρίως το έργο του Freire, διαπιστώθηκε ότι ο/η κριτικός εκπαιδευτικός έχει σημαίνοντα ρόλο μέσα στην κοινωνία. Δεν είναι ουδέτερος παρατηρητής, αλλά αφουγκράζεται όσα συμβαίνουν μέσα στον κοινωνικό ιστό. Ενδιαφέρεται για τα παιδιά και προσπαθεί να τα υποστηρίζει όχι μόνο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι ενεργός ακροατής και επιθυμεί να ακούσει για τις ανησυχίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Είναι υπέρμαχος του διαλόγου, καθώς θεωρεί ότι με τη βοήθειά του οι μαθητές/ήτριες θα κατορθώσουν να απελευθερωθούν από οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης (Freire 1996, Freire 2006).

Αποστολή του κριτικού εκπαιδευτικού δεν είναι η μεταβίβαση κατακερματισμένων γνώσεων στους/ις μαθητές/ήτριες, αλλά η ανακάλυψή τους μέσα από την ουσιαστική εμπλοκή των ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι ο κριτικός εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και δεν παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία. Βρίσκεται ωστόσο, σε έναν συνεχή διάλογο με τους/ις μαθητές/ήτριες, τους/ις υποστηρίζει, τους/ις ενθαρρύνει, χωρίς όμως, να τους/ις οδηγεί σε συγκεκριμένη κατεύθυνση (Jarvis 2007, Κόκκος 2004).

Για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο νέο του ρόλο, ο κριτικός εκπαιδευτικός προσπαθεί να αποκτά συνεχώς νέες γνώσεις και να καλλιεργεί τις απαραίτητες δεξιότητες. Παρακολουθεί τις πολιτισμικές και πολιτικές αλλαγές, ενώ ενημερώνεται για τις εξελίξεις στην οικονομία και τις τεχνολογίες. Η ανάπτυξή του σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, τον βοηθά να κατανοήσει περισσότερα για τις κοινωνικές μεταβολές και να εντοπίσει τις συνέπειές τους (Freire 2006).

Επίσης, ο κριτικός εκπαιδευτικός είναι ταπεινός και δεν αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αυθεντία. Βασική αρχή του είναι να ερευνά προσεκτικά όσα τον περιβάλλουν. Παράλληλα, όμως, είναι και εξαιρετικά τολμηρός, δεν φοβάται να διατυπώσει τη γνώμη του, να έρθει σε αντιπαράθεση ή να αναλάβει ενεργό δράση (Κατσούλης 2005). Αντιμάχεται την κοινωνική αδικία και καταπολεμά τις ανισότητες. Μέριμνά του είναι να δημιουργήσει ένα πεδίο ελεύθερης έκφρασης και να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για την εκπαίδευση όλων των ατόμων (Freire, 2006).

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν θεωρεί τους/ις μαθητές/ήτριες tabula rasa και δείχνει σεβασμό απέναντι στα βιώματά τους. Τους/ις διευκολύνει να προσεγγίσουν κριτικά το περιβάλλον, να το αξιολογήσουν και να εντοπίσουν τι είδους αλλαγές χρειάζεται να γίνουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά παύουν πλέον να ενεργούν ατομικά και αφοσιώνονται σε ένα συλλογικό έργο (Μάνθου 2007).

Η Κριτική Παιδαγωγική στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: Σχεδιασμός δραστηριότητας

Λαμβάνοντας υπόψη όσα διατυπώθηκαν παραπάνω για την ανάγκη εξανθρωπισμού της εκπαίδευσης και την κριτική του Freire γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα και το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, επιχειρείται ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας που διαπνέεται από την φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Το εκπαιδευτικό συγκείμενο

Η σχολική μονάδα βρίσκεται στην Περιφέρεια της Δυτικής Αττικής και λειτουργεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Κατά το τρέχον σχολικό έτος σε αυτή φοιτούν 348 παιδιά. Το συγκεκριμένο σχολείο είναι αρκετά κοντά στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων και γι' αυτό επιλέχθηκε να δημιουργηθεί στο πλαίσιό του μία από τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ανακοίνωση για τη λειτουργία της ΔΥΕΠ προκάλεσε την έντονη αντίδραση των γονιών. Οι περισσότεροι κατηγόρησαν την πολιτεία για αδιαφορία και σημείωσαν ότι μια τέτοια αλλαγή θα υποβαθμίσει ακόμη περισσότερο τη σχολική μονάδα.

Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν τα παραπάνω περιστατικά, πρότειναν το σχεδιασμό δράσεων με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Στόχος τους ήταν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/ητριών και των γονιών απέναντι σε ζητήματα που συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Με την υλοποίηση του προγράμματος το σχολείο παύει να αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και μετασχηματίζεται πλέον σε ένα πεδίο δημοκρατικής και συλλογικής δράσης.

Σκοπός και στόχοι της δραστηριότητας

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σχεδιάστηκε με αφορμή την εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και συνδέεται με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Σε αυτήν έλαβαν μέρος οι μαθητές/ήτριες της ΣΤ τάξης.

Το θέμα της δραστηριότητας είναι τα παιδιά ως θύματα του πολέμου και η καταπάτηση των δικαιωμάτων τους. Το συγκεκριμένο επιλέχθηκε διότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών/ητριών που φοιτούν στη σχολική μονάδα βιώνουν την επιβολή της κυρίαρχης κουλτούρας σε όλα τα επίπεδα. Εξαιτίας λοιπόν, των

εμπόλεμων συγκρούσεων τα παιδιά αναγκάστηκαν να αφήσουν την πατρίδα τους, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις χωρίστηκαν ακόμη κι από τις οικογένειές τους. Το βιοτικό τους επίπεδο είναι αρκετά χαμηλό, αφού οι συνθήκες διαβίωσης στα κέντρα φιλοξενίας δεν είναι κατάλληλες για τη σωματική, την κοινωνικοσυναισθηματική, την ηθική και την πνευματική τους ανάπτυξη. Εξίσου σημαντικό είναι ότι, εισερχόμενα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά αντιμετωπίζουν διακρίσεις, λόγω της γλώσσας, της θρησκείας, του χρώματος, της χώρας καταγωγής κ.ά.

Από την άλλη πλευρά, οι γηγενείς αντιμετωπίζουν όλη αυτή την κατάσταση παθητικά, κατηγορώντας τους ίδιους τους πρόσφυγες. Τέτοιες πρακτικές φαίνεται, σύμφωνα με την Darder (2017), να ενισχύουν την κοινωνική αδικία, αφού στην ουσία το θύμα θεωρείται ότι είναι υπεύθυνο για όσα του συμβαίνουν. Παράλληλα, η αδιάφορη στάση της σχολικής κοινότητας απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα εγκυμονεί σημαντικούς κινδύνους. Ειδικότερα, ο συντηρητικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού πολιτικού συστήματος συνεχίζει να αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας, καθιστώντας τους γηγενείς στη θέση του ισχυρού και τους πρόσφυγες σε εκείνη του καταπιεζόμενου (Freire 1996, Freire 2005). Στην ουσία, λοιπόν, το δικαίωμα των παιδιών για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση διακυβεύεται.

Σκοπός της δραστηριότητας είναι να διαμορφώσει κριτικά συνειδητοποιημένους πολίτες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις πρακτικές των κυρίαρχων δυνάμεων, να εξετάζουν σε ποιο βαθμό αυτές επηρεάζουν τη ζωή τους και να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που απασχολούν την ανθρωπότητα.

Σχεδιασμός και διεξαγωγή της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα επιμερίστηκε σε δύο διδακτικές ώρες. Κατά την υλοποίησή της ο εκπαιδευτικός είχε στη διάθεσή του έναν διαδραστικό πίνακα κι έναν βιντεοπροβολέα. Επίσης, οι μαθητές/ήτριες είχαν πρόσβαση στην αίθουσα της Πληροφορικής, όπου χρησιμοποίησαν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις δυνατότητες του διαδικτύου. Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας προβλήθηκαν εικόνες από την παλιότερη και σύγχρονη επικαιρότητα σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός εισήγαγε τα παιδιά στο βασικό ζήτημα. Ακολούθησε μια σύντομη συζήτηση, όπου οι μαθητές/ήτριες εστίασαν στις δυσκολίες που συναντούν οι πρόσφυγες. Μίλησαν για την εγκατάλειψη της πατρίδας, την απώλεια των αγαπημένων τους προσώπων, τις επικίνδυνες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, προσπαθώντας να επιβιώσουν. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να παρακολουθήσουν το βίντεο «What are child rights?», όπου παρουσιάζονται περιεκτικά τα βασικά δικαιώματα του παιδιού και θέτει το ερώτημα: *Ποια πιστεύετε*

ότι είναι τα προβλήματα των παιδιών που έχουν βρεθεί στην χώρα μας ως πρόσφυγες; Με αφορμή τις εικόνες και το βίντεο, οι μαθητές/ήτριες διαπίστωσαν ότι τα δικαιώματα των παιδιών σε αυτή την περίπτωση καταπατώνται κατάφορα.

Την επόμενη ώρα οι μαθητές/ήτριες σχημάτισαν τρεις ομάδες. Η πρώτη αναζήτησε στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών. Ενδεικτικά, τα παιδιά μελέτησαν τη *Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού* και παρακολούθησαν ορισμένα βίντεο με κινούμενα σχέδια που αναφέρονται στο θέμα. Η δεύτερη ομάδα αναζήτησε πληροφορίες για τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων στη χώρα μας, καταφεύγοντας σε άρθρα από τη σύγχρονη επικαιρότητα. Η έρευνά της επικεντρώθηκε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Η τρίτη ομάδα εστίασε στις οργανώσεις που προστατεύουν τα δικαιώματα του παιδιού, αναφέρθηκε στους στόχους τους, εξέτασε τα μέτρα που λαμβάνονται και τις δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί.

Οι μαθητές/ήτριες συγκέντρωσαν υλικό χρησιμοποιώντας τις υπηρεσίες του διαδικτύου, αντάλλαξαν ιδέες και αντιπαρατέθηκαν μεταξύ τους. Στη συνέχεια οι τρεις ομάδες κλήθηκαν να συμμετέχουν σε έναν ανοιχτό διάλογο κατά τον οποίο επισήμαναν τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων που υφίστανται τα παιδιά των προσφύγων. Αποστολή τους ήταν να καταγράψουν τα προβλήματα, να διερευνήσουν τη στάση της παγκόσμιας κοινότητας απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των ενεργειών της. Έτσι οι μαθητές/ήτριες κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών συνεχίζει να αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες.
- Σε πολλές περιπτώσεις το έργο των οργανώσεων δεν επαρκεί.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης τα παιδιά αντιλαμβάνονται της σημασία της αλληλεγγύης και της ενεργητικής εμπλοκής της κοινωνίας. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός θέτει στους/ις μαθητές/ήτριες ένα ερώτημα: *Με ποιον τρόπο μπορούμε να προστατεύσουμε τα δικαιώματα των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο μας;* Τα παιδιά αναζητούν λύσεις για το πώς η σχολική κοινότητα και οι τοπικοί φορείς μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή των συμμαθητών τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι ως υπεύθυνοι πολίτες οφείλουν να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις και να ασχολούνται ουσιαστικά με τα προβλήματα του κοινωνικού ιστού.

Εξετάζοντας τη δραστηριότητα υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής

Ακολούθως διερευνάται αν η διεξαγωγή της δραστηριότητας κατόρθωσε να προωθήσει την φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής. Όπως προαναφέρθηκε, το θέμα της δράσης (δικαιώματα των παιδιών προσφύγων) συνδέεται άμεσα με παιδαγωγικές θεωρίες που εστιάζονται στην κοινωνική δικαιοσύνη και αναδεικνύουν την ανάγκη για μια παιδεία με προσανατολισμό τον άνθρωπο (Freire 1977).

Σκοπός της δραστηριότητας δεν ήταν μόνο να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/ητριών, αλλά να τους/ις βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως πνευματικών, κοινωνικών και πολιτισμικών υποκειμένων (Price & Osborne 2000). Τα παιδιά κινητοποιήθηκαν και μέσα από την εξέλιξη της δραστηριότητας ανέλαβαν στην ουσία την ευθύνη για την πορεία του μαθήματος (Law 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές/ήτριες χρειάστηκε να αναλογιστούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Βασιζόμενοι/ες σε αυτές, έλαβαν μέρος σε μια συζήτηση κατά την οποία αξιολόγησαν και αναμόρφωσαν το εννοιολογικό τους πλαίσιο (οι αντιδράσεις των γονιών, τα μέτρα που λαμβάνει η πολιτεία κ.ά.) (Papastephanou & Koutselini 2006).

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι μαθητές/ήτριες ήρθαν σε έντονη αντιπαράθεση μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, δύο παιδιά ισχυρίστηκαν ότι αυτοί οι άνθρωποι δεν έπρεπε να φύγουν από την πατρίδα τους, αλλά να παραμείνουν εκεί και να συνεχίσουν να πολεμούν. Εκφράζοντας την απάθεια και την αδιαφορία τους απέναντι στο φαινόμενο, τα συγκεκριμένα παιδιά φαίνεται ότι, υποσυνείδητα τουλάχιστον, κατατάσσουν αυτούς τους ανθρώπους στους μη ευνοημένους (Stovall 2006).

Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/ήτριες εναντιώθηκαν στην παραπάνω αντίληψη. Προσπάθησαν λοιπόν, να τους εξηγήσουν με έντονο ύφος ότι αυτοί οι άνθρωποι είναι τα θύματα μιας κατάστασης και υφίστανται τις συνέπειες της κοινωνικής αδικίας. Από το παράδειγμα φαίνεται καθαρά ότι μέσα στο σχολικό πλαίσιο υπάρχουν συμπεριφορές που συντηρούν και αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες (Zembylas 2015). Από την άλλη πλευρά, όμως, φαίνεται ότι υπάρχει και μια σημαντική μερίδα μαθητών/τριών που σκέφτονται ως κριτικά συνειδητοποιημένοι πολίτες. Αναγνωρίζουν τις δυσλειτουργικές καταστάσεις (την επιβολή των δυνάμεων εξουσίας, την καταπίεση κ.ά.) και αντιδρούν απέναντι σε αυτούς που τις εκφράζουν (Zembylas 2007).

Επίσης, μέσα από τη δραστηριότητα τα παιδιά είναι ελεύθερα να διατυπώσουν τις απόψεις τους, αξιοποιώντας όσα έχουν μάθει για τη δημοκρατία (Κοσσυβάκη 2002,

Κοσσυβάκη 2006). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι η αναγνώριση και η αποδοχή του. Ωστόσο διαπιστώνουν και μόνα τους ότι αυτό δεν αρκεί. Ο μετασχηματισμός της κοινωνικής πραγματικότητας απαιτεί την υπεύθυνη συμμετοχή του ατόμου και την αλλαγή των δυνάμεων εξουσίας (Πηγιάκη 2006).

Εξετάζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού, διαπιστώθηκε ότι σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας εκείνος επέλεξε να υποστηρίζει την προσπάθεια των μαθητών κάνοντας τις ακόλουθες ενέργειες:

- Ασχολήθηκε με τη λειτουργία και το χειρισμό του βιντεοπροβολέα.
- Έδωσε στους/ις μαθητές/ήτριες οδηγίες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας.
- Απηύθυνε στους/ις μαθητές/ήτριες ερωτήματα σε δύο σημεία της διαδικασίας.
- Μετέφρασε, όπου δεν υπήρχαν υπότιτλοι.
- Εξήγησε, όταν του ζήτησαν οι μαθητές/ήτριες, λέξεις ή φράσεις.

Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός είχε συγκεκριμένες αρμοδιότητες και ενθάρρυνε τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν περισσότερο γύρω από το θέμα (Zinn & Rodgers 2012). Έτσι οι μαθητές/ήτριες αναζήτησαν πληροφορίες, τις αξιολόγησαν και με βάση τα δικά τους συμπεράσματα αναμόρφωσαν τις εμπειρίες τους (Freire 2006, Λευθεριώτου 2008, McLaren 2010). Εξίσου σημαντικό είναι ότι ο εκπαιδευτικός δεν ζήτησε από τους/ις μαθητές/ήτριες να αποτυπώσουν σε γραπτό κείμενο τις ιδέες τους. Τα παιδιά ενεπλάκησαν σε μια φυσική συζήτηση, η οποία δεν περιορίζεται από την κανονιστική λειτουργία ενός μαθήματος, όπως υπαγορεύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αντιθέτως μέσα από αυτήν οι μαθητές/ήτριες άρχισαν να προβληματίζονται για το ρόλο τους ως πολιτών, καθώς και για τη δική τους ευθύνη απέναντι σε ανάλογα ζητήματα (McLaren 2010, McLaren & Farahmandpur 2013).

Όπως σημειώθηκε στα προηγούμενα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης δέσμης ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν με αφορμή τις αντιδράσεις των γονιών απέναντι στη δημιουργία ΔΥΕΠ στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Υπό αυτή την έννοια λοιπόν, η δραστηριότητα υπακούει στην φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής. Θεωρείται επιτυχημένη διότι κινητοποίησε τους/ις μαθητές/ήτριες να συμμετέχουν ενεργά σε κάθε βήμα της. Τους/ις ενθάρρυνε να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να αναζητήσουν πρακτικούς τρόπους για την εμπλοκή της σχολικής μονάδας στην καταπολέμηση των ανισοτήτων (del Carmen Salazar 2013, Νικολακάκη 2011).

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της μελέτης έγινε λόγος για την αντίληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής και την επίδρασή της στην προσπάθεια εξανθρωπισμού της παιδείας. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα. Στην ουσία λοιπόν, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν εστιάζεται στη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων, αλλά λειτουργεί ως μοχλός για τη συντήρηση και την αναπαραγωγή των δυνάμεων κυριαρχίας. Έτσι το σύγχρονο σχολείο ακολουθεί συντηρητικές πρακτικές, οι οποίες εντείνουν ακόμη περισσότερο τις κοινωνικές ανισότητες.

Μέσα από την Κριτική Παιδαγωγική οι μαθητές/ήτριες αναλαμβάνουν οι ίδιοι/ες την ευθύνη για τη μάθηση. Μιλούν ελεύθερα, διαφωνούν, ενεργούν, αμφισβητούν, προβληματίζονται, αναθεωρούν. Σε όλη αυτή την προσπάθεια ο εκπαιδευτικός παύει να λειτουργεί πλέον παραδοσιακά. Υποστηρίζει τους/ις μαθητές/ήτριες, δεν τους/ις αναγκάζει να αποδέχονται άκριτα τις γνώσεις, ενώ τους/ις ενθαρρύνει να ερευνούν και να αξιολογούν κάθε τι καινούργιο που μαθαίνουν.

Λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό συγκείμενο της μελέτης, παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Περιγράφηκαν τα στάδια διεξαγωγής κι αναφέρθηκαν τα υλικά και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Παράλληλα αναλύθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας. Με γνώμονα λοιπόν, το συγκεκριμένο παράδειγμα αναδείχθηκε η ανάγκη για αξιολόγηση και μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας, η ανάγκη δημιουργίας μετασχηματιστικών αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς κι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών με αφορμή εμπειρίες και ζητήματα από την καθημερινή ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού **(**2019), https://eliza.org.gr/wp-content/uploads/entipo_simbasi_ex.pdf (ημ. πρόσβασης: 20.01.2024)

Κατσούλης, Μ. (2005), «Η πράξη της μελέτης του Paulo Freire», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4: 37-38.

Κόκκος, Α. (2004), «Αφιέρωμα Paulo Freire. Ira Shor: Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 2: 25- 26.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Λευθεριώτου, Π. (2008), «Απόσπασμα από το βιβλίο του P. Freire *L' education: pratique de la liberté*», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 15: 4-6.

Μάνθου, Χ. (2007), «Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 10: 22-26.

Νικολακάκη, Μ. (επιμ.)(2011), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Πηγιάκη, Π. (2006), *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσάφος, Β. (2014), *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Darder, A. (2017), *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. London: Taylor & Francis.

del Carmen Salazar, M. (2013), "A humanizing pedagogy: Reinventing the principles and practice of education as a journey toward liberation", *Review of Research in Education* 37(1): 121-148.

Freire, P. (1977), *Η Αγωγή του Καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (1996), *Letters to Cristina*. London: Routledge.

Freire, P. (2005), *Education for critical consciousness*. London: Continuum.

Freire, P. (2006), *Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.

Jarvis, P. (2007), «Paulo Freire», στο Jarvis, P. (επιμ.), *Οι Θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 355- 375.

Law, L.P. (2015), *Humanizing education: Teacher leaders influencing pedagogical change.* Doctoral dissertation. Ames: Iowa State University.

McLaren, P. (2010), «Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.

McLaren, P., Farahmandpur, R. (2013), *Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης : διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. Αθήνα: Τόπος.

Papastephanou, M., Koutselini, M. (2006), "Reason, language and education: philosophical assumptions for new curricular orientations", *Pedagogy, Culture & Society* 14(2): 149-169.

Price, J.N., Osborne, M.D. (2000), "Challenges of forging a humanizing pedagogy in teacher education", faculty.education.illinois.edu/m-osbor/osborne/hum.rt

Stovall, D. (2006), "Forging community in race and class: Critical race theory and the quest for social justice in education", *Race ethnicity and Education 9*(3): 243-259.

What are child rights? (2019), https://www.youtube.com/watch?v=V1BFLitBkco (ημ. πρόσβασης: 20.01.2024).

Zembylas, M. (2007), "Mobilizing anger for social justice: The politicization of the emotions in education", *Teaching Education* 18(1): 15-27.

Zembylas, M. (2015), "'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education", *Ethics and Education* 10(2): 163-174.

Zinn, D., Rodgers, C. (2012), "A humanising pedagogy: Getting beneath the rhetoric", *Perspectives in Education* 30(4): 76-87.

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 068-108 Published online: 27 May 2024

Σχολικό βιβλίο - ιδεολογία - εξωτερική πολιτική

Η περίπτωση των Βουλγάρων ως εθνικών «άλλων» στην ιστορική αφήγηση των ελληνικών σχολικών βιβλίων «νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού» της περιόδου 1944-2017[1]

Κυριάκος Μπονίδης

Αναπλ. καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
bonidis@eled.auth.gr

Δημήτρης Χαραλάμπους

Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μαρία Κοντοβά

Δρ Παιδαγωγικής, φιλόλογος

Η έρευνα του σχολικού βιβλίου ως politicum και το ιδεολογικό ερώτημα

Κατά την δεκαετία του 1970, οι παγκόσμιες κοινωνικοπολιτικές διεργασίες από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και η ανάπτυξη και η ευρεία απήχηση νεομαρξιστικών κριτικών θεωριών και των διάφορων εκδοχών της Κριτικής Παιδαγωγικής οδήγησαν και στην έρευνα του σχολικού βιβλίου ως politicum, ενταγμένη στο πεδίο της

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

(Κριτικής) έρευνας του σχολείου ως *κυρίαρχου ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους* (Altusser 1971). Αφετηρία της έρευνας αυτής είναι η παραδοχή ότι το σχολικό βιβλίο –σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιβάλλει την κυρίαρχη ανάγνωσή του στις αποδέκτριες και στους αποδέκτες του– είναι ένα κείμενο που από τη διαδικασία παραγωγής και διανομής του εξυπηρετεί την κρατική πολιτική, εσωτερική και εξωτερική, και διαχέει, νομιμοποιεί και αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία της περιόδου συγγραφής και χρήσης του (Neumenn et al. 1974, Apple & Christian-Smith 1991).

Οι «κριτικές» ερευνήτριες και οι «κριτικοί» ερευνητές του σχολικού βιβλίου εστίασαν τόσο στη διαδικασία παραγωγής, έγκρισης και εισαγωγής του βιβλίου στη σχολική τάξη και στη σχέση της διαδικασίας αυτής με την πολιτική όσο και στο *ιδεολογικό ερώτημα,* στην ιδεολογία δηλαδή που μεταβιβάζουν τα σχολικά βιβλία στους αποδέκτες και στις αποδέκτριές τους (Schallenberger 1973, Stein 1977 & 1979, Pöggeler 1985). Έτσι αυτές/οί: 1. προσεγγίζουν το σχολικό βιβλίο ως ιδεολογικό δημιούργημα και δημιουργό οικονομικών και κοινωνικοπολιτικών διεργασιών, που συμβάλλει στην αλλοτρίωση και στην καθυπόταξη του ανθρώπου, στη διαμόρφωση της «ψευδούς συνείδησης» αναφορικά με την υφιστάμενη άνιση κοινωνική πραγματικότητα και 2. το αναλύουν, *με στόχο τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας*, μέσα από μια σειρά ερωτημάτων αναφορικά με τη δημιουργία της «ψευδούς συνείδησης», αποβλέποντας τόσο στην αποκάλυψη των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και των συγκεκριμένων συμφερόντων που η ιδεολογία των βιβλίων εξυπηρετεί όσο και στην κατάδειξη των διαδικασιών με τις οποίες η τελευταία διαχέεται από αυτά, καθιστώντας την κοινωνική ανισότητα common sense στους καταπιεσμένους και στις καταπιεσμένες, ισχυροποιώντας τις υπάρχουσες δομές εξουσίας και νομιμοποιώντας την ηγεμονία (Μπονίδης 2009).

Αυτές/αυτοί, σε πολλές περιπτώσεις, ανέλυσαν σε σχολικά βιβλία τις αναπαραστάσεις του εθνικού «άλλου» ως μέρος των αναπαραστάσεων του εθνικού «εαυτού» και ως έκφραση της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας του κράτους που τα παρήγαγε και τα χρησιμοποιεί. Την αντανάκλαση δε της εξωτερικής πολιτικής στο ιδεολογικό περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου εξετάζουν είτε έμμεσα (π.χ. σε έρευνες με ευρύτερη στόχευση) στις κριτικές ερμηνευτικές αναλύσεις τους είτε, σε ελάχιστες περιπτώσεις, άμεσα, θέτοντάς την ως κύριο σκοπό της έρευνά τους (π.χ. οι διεθνείς σχέσεις μεταξύ των δύο Γερμανιών κατά την ψυχροπολεμική περίοδο και το γερμανικό Ζήτημα στην έρευνα σχολικών βιβλίων των δύο γερμανικών κρατών).

Η προαναφερθείσα κριτική έρευνα, αν και δεν κατέστη ηγεμονική στο πεδίο της έρευνας του σχολικού βιβλίου, ανέδειξε τον κοινωνικοοικονομικοπολιτικό

αναπαραγωγικό ρόλο του σχολικού βιβλίου, αλλά, μεταξύ άλλων, έμμεσα και τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις που διαμορφώνονται σε πολιτικό-διπλωματικό επίπεδο διαχέονται και στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτό το σχολικό βιβλίο, και κυρίως το σχολικό βιβλίο Ιστορίας, ως politicum καθίσταται ένα κρατικό κείμενο διάχυσης και «νομιμοποίησης», μεταξύ άλλων, και της εκάστοτε εξωτερικής πολιτικής.

Η έρευνα της εικόνας των Βουλγάρων και της Βουλγαρίας στα ελληνικά σχολικά βιβλία

Στην Ελλάδα από το 1945 έως το 1974, η ψυχροπολεμική εξωτερική πολιτική Ελλάδας και Βουλγαρίας δεν «επέτρεπε» οποιαδήποτε δημόσια ενασχόληση με την εικόνα των Βουλγάρων σε σχολικά βιβλία, αλλά και με την κριτική των εν χρήσει τότε σχολικών βιβλίων γενικά. Τις πρώτες έρευνες που ανέλυσαν το θέμα διεξήγαγαν μεταπολιτευτικά, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, η Άννα Φραγκουδάκη (1979) που, σε μια ευρύτερη κριτική έρευνά της με θέμα την ιδεολογία των Αναγνωστικών της περιόδου 1954-1974, ανέδειξε τον τρόπο με τον οποίο οι αφηγήσεις για τους Βουλγάρους στα τελευταία απέρρεαν από το κυρίαρχο αντικομμουνιστικό ιδεολογικό τρίπτυχο «πατρίς-θρησκεία-οικογένεια» –εν προκειμένω από τον εθνικισμό (πατρίς) και τον αντιβουλγαρισμό=αντικομμουνισμό– αλλά και το διέχεαν και το συντηρούσαν, και ο Νίκος Άχλης (1983), ο οποίος, υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, κατέγραψε, με ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, την εικόνα των Βουλγάρων και των Τούρκων στα βιβλία Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από τη δεκαετία του 1990 και εξής έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών στα ελληνικά σχολικά βιβλία, παλαιότερα και σύγχρονα, με θέμα την εικόνα του «άλλου», συμπεριλαμβανομένου και του Βουλγάρου (Κοντοβά 2017), από ερευνητικά κέντρα (π.χ. το ΚΕΣΒΙΔΕ, ΚΕΑΣΒΕΠ), ερευνητές και ερευνήτριες της Εκπαίδευσης, της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Ιστορίας και της Πολιτικής Επιστήμης, μεταπτυχιακούς φοιτητές και μεταπτυχιακές φοιτήτριες, διδάκτορες και μεταδιδάκτορες, οι οποίοι/οποίες προσεγγίζουν το θέμα τους αναλόγως των επιστημολογικών παραδοχών τους και έχουν συγκροτήσει διαφορετικές ερευνητικές παραδόσεις· τις νεωτεριστικές, την ερμηνευτική της κατανόησης του «άλλου», την πραγματιστική της διεθνούς κατανόησης, την κριτική της (ιδεολογικο)πολιτικής κατανόησης, και τη μετανεωτεριστική της ανάλυσης του λόγου, εν προκειμένω του λόγου για τους Βουλγάρους, ως λόγου κατασκευής της εθνικής ταυτότητας.

Οι έρευνες αυτές, ανεξαρτήτως της επιστημολογικής τους ταυτότητας, έδειξαν ότι η ελληνική ιστορική σχολική αφήγηση είναι εθνοκεντρική, δομείται βάσει της κατασκευής της γραμμικής εθνικής συνέχειας από την αρχαία Ελλάδα έως τη νεότερη Ελλάδα-έθνος-κράτος. Στην κατασκευή αυτή από το μεσαιωνικό ελληνικό Βυζάντιο και εξής στα σύνορα του εθνικού χώρου εμφανίζονται οι Βούλγαροι ως διεκδικητές του τελευταίου ή και δολοφόνοι του εθνικού «εαυτού». Το επιχείρημα αυτό της εθνικής ταυτότητας (εμείς οι Έλληνες ≠ οι Βούλγαροι εχθροί) διατηρείται σταθερό, παρά τις όποιες, κατά εποχές, αυξομειώσεις της έκτασης στην αφήγηση της συνάντησης των Ελλήνων, κατά την ιστορική τους πορεία, με τους Βουλγάρους ή τις αλλαγές του λεξιλογίου της αφήγησης αυτής.

Σε κάθε περίπτωση, ενώ οι ερμηνευτικές και κριτικές έρευνες συζητούν το ζήτημα της σχέσης των δηλώσεων για τους Βούλγαρους στο σχολικό βιβλίο με την εξωτερική πολιτική Ελλάδας-Βουλγαρίας, δεν έχει διεξαχθεί έως τώρα μια έρευνα η οποία να έχει προσεγγίσει «παραγωγικά» (από την εξωτερική πολιτική στα σχολικά βιβλία) και «επαγωγικά» (από τα θέματα των σχολικών βιβλίων στην εξωτερική πολιτική) τη σχέση αυτή.

Οι διεθνείς σχέσεις Ελλάδας-Βουλγαρίας κατά την περίοδο 1944-2017

Οι τεταμένες σχέσεις από το β΄ μισό του 19ου αιώνα μεταξύ Ελλάδας-Βουλγαρίας, με τον ανταγωνισμό και τον ακήρυχτο πόλεμό τους σε διαφιλονικούμενα εδάφη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, επιδεινώθηκαν στο α΄ μισό του 20ού αιώνα, κατά τον Β΄ Βαλκανικό Πόλεμο και τη βουλγαρική κατοχή της Ανατολικής Μακεδονίας και της Δυτικής Θράκης κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Στις 23.04.1941 ο Έλληνας πρέσβης στη Σόφια επέδωσε στο βουλγαρικό ΥΠΕΞ επιστολή με την οποία γνωστοποιούσε τη διακοπή των διπλωματικών σχέσεων της Ελλάδας με το γειτονικό κράτος. Οι διώξεις του γηγενούς ελληνικού στοιχείου επιβάρυναν ακραία τις σχέσεις των δύο κρατών. Οι για δεκαετίες πλέον συγκρούσεις μεταξύ τους κατέστησαν συλλογική την πεποίθηση ότι ο εκ βορρά κίνδυνος για την Ελλάδα είναι η Βουλγαρία (Κόκκινος & Γατσωτής 2007). Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, κι ενώ η υπογραφή της συνθήκης ειρήνης τον Φεβρουάριο του 1947 θεωρητικά δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για την αποκατάσταση των διπλωματικών και των εν γένει σχέσεων των δύο κρατών, μια αλληλουχία γεγονότων επιπρόσθετε αρνητικό φορτίο στις ήδη βεβαρημένες σχέσεις τους. Η μη διευθέτηση συνοριακών διαφορών, η χαμηλή αποζημίωση που έλαβε η Ελλάδα για τη βουλγαρική κατοχή, η ανάμειξη της Βουλγαρίας στον εμφύλιο πόλεμο

υπέρ του ΕΛΑΣ και, στη συνέχεια, η ένταξη των δύο κρατών στα δύο διαφορετικά στρατόπεδα της ψυχροπολεμικής περιόδου τροφοδότησαν την κυριολεκτική εχθρότητα και την ένταση στα σύνορα (Κουσκουβέλης 2004).

Έκτοτε και έως τη Μεταπολίτευση, η ανάπτυξη των διμερών σχέσεων εγκλωβίστηκε μέσα στα δίπολα του Ψυχρού Πολέμου καπιταλισμός-κομμουνισμός και αντιστοίχως αντικαπιταλισμός/αντιιμπεριαλισμός-αντικομμουνισμός, ΝΑΤΟ-Σύμφωνο της Βαρσοβίας. Η εξωτερική πολιτική της Ελλάδας-Βουλγαρίας από τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια έως και το 1975, παρά τις όποιες ελάχιστες διπλωματικές σχέσεις αναπτύχθηκαν κατά την περίοδο αυτή, υπαγορευόταν στην Ελλάδα από το ιδεολογικό, πολιτικό και στρατιωτικό σύμπλεγμα εθνικισμός (ελληνοχριστιανισμός)-καπιταλισμός-αντικομμουνισμός-ΝΑΤΟ, το οποίο και αποτελούσε τροχοπέδη για τη βελτίωση των διπλωματικών σχέσεων μεταξύ των δύο ψυχροπολεμικά αντίπαλων κρατών (Σφέτας 2007).

Οι πρώτες προσπάθειες για βελτίωση των διμερών σχέσεων είχαν γίνει στις αρχές της δεκαετίας του 1950. Το καλοκαίρι του 1953, επί κυβέρνησης του Ελληνικού Συναγερμού, δημιουργήθηκαν οι πρώτοι διπλωματικοί δίαυλοι μεταξύ των δύο κρατών και διευθετήθηκαν οριστικά οι συνοριακές διαφορές. Ακολούθησαν συνομιλίες στο Παρίσι, από το Νοέμβριο του 1953 έως και τον Μάιο του 1954, κατά τις οποίες αποφασίστηκε η αποκατάσταση διπλωματικών σχέσεων με την ανταλλαγή επιτετραμμένων μεταξύ των δύο κρατών (Κεντρωτής 1995).

Η επανέναρξη, όμως, συνομιλιών με σκοπό την πλήρη αποκατάσταση των διπλωματικών τους σχέσεων είχαν γίνει, παρά τα όποια προβλήματα, στο α΄ μισό της δεκαετίας του 1960, όταν οι πολιτικές εξελίξεις και στα δύο κράτη ευνόησαν τον μεταξύ τους διάλογο**,** εξαιτίας αφ’ ενός της ανάληψης της ηγεσίας της Βουλγαρίας από τον Τ. Ζίβκοφ στα τέλη του 1962, αφ’ ετέρου, της κυβέρνησης της Ένωσης Κέντρου στην Ελλάδα (1963-1965), η εξωτερική πολιτική της οποίας απέβλεπε στην αποκατάσταση σχέσεων καλής γειτονίας στα Βαλκάνια. Οι νέες συνομιλίες διεξήχθησαν στη Σόφια από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 1964 και οδήγησαν στην αποκατάσταση των διπλωματικών σχέσεων με την υπογραφή συμφωνίας συνεργασίας μεταξύ των δύο ΥΠΕΞ (09.07.1964), που προέβλεπε, μεταξύ άλλων, και την ανταλλαγή πρεσβευτών. Κατά την επίσκεψη του Έλληνα ΥΠΕΞ στη Σόφια, συμφωνήθηκε η χρήση ειρηνικών μέσων για τη διευθέτηση των όποιων διαφορών και η αποφυγή στον μέλλον εδαφικών διεκδικήσεων (βλ. Κατσάρας 2016).

Ωστόσο, τα πολιτικά γεγονότα που ακολούθησαν στην Ελλάδα και η επταετής διδακτορία διέκοψαν τις παραπάνω διπλωματικές προσπάθειες, ενώ η ελληνική εξωτερική πολιτική, με κυρίαρχο τον εθνικισμό (πατρίς, θρησκεία-οικογένεια) και τον

αντικομμουνισμό, προσέγγιζε την κομμουνιστική Βουλγαρία ως απειλή, ως τον «*από βορράν κίνδυνον»,* τον «*κίνδυνον του πανσλαβισμού και του κομμουνισμού»* (Clogg 1992).

Η μεταπολίτευση στην Ελλάδα συνέπεσε χρονικά με την υπογραφή της Τελικής Πράξης του Ελσίνκι[2] το 1975, η οποία μεταξύ άλλων ευνόησε τη βελτίωση των διεθνών σχέσεων και Ελλάδας-Βουλγαρίας, μεσούντος ακόμη του Ψυχρού Πολέμου. Από ελληνικής πλευράς η πρώτη κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας επιδίωξε τη δραστικότερη ανάπτυξη διμερών και πολυμερών σχέσεων στην περιοχή των Βαλκανίων και με τα όμορα κράτη που ανήκαν σε διαφορετικό οικονομικοπολιτικό και στρατιωτικό συνασπισμό. Έτσι, τον Ιανουάριο του 1975 ο Έλληνας ΥΠΕΞ επισκέφθηκε τη Σόφια και ακολούθησε τον Ιούλιο του ίδιου χρόνου η επίσκεψη του Έλληνα πρωθυπουργού Κ. Καραμανλή. Η συνάντηση Καραμανλή-Ζίβκωφ υπήρξε η πρώτη ιστορικά ανάμεσα στα δύο γειτονικά κράτη (Σβολόπουλος 1987). Η εγκαθίδρυση νέων σχέσεων υποβοηθήθηκε από την επίσημη παραίτηση της Βουλγαρίας από κάθε εδαφική ή άλλη βλέψη κατά της Ελλάδας, αλλά και επιβεβαιώθηκε με τον τριπλασιασμό των εμπορικών σχέσεων το 1975 ή ακόμη και με την προσπάθεια διαμεσολάβησης της Βουλγαρίας μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας για την επίλυση των διαφορών στην Κύπρο και το Αιγαίο. «Οι διμερείς σχέσεις της Ελλάδας με τη Βουλγαρία, μετά από έναν αιώνα αγεφύρωτων αντιθέσεων, απαλλάσσονταν από τις επιβαρυντικές υποθήκες του παρελθόντος. Η επιβίωση παρωχημένων εθνικιστικών παρορμήσεων σε μερίδα της κοινής γνώμης δεν φαινόταν να είχε υπολογίσιμο αντίκρισμα στη διαμόρφωση της εξωτερικής πολιτικής της Σόφιας» (Σβολόπουλος χ.χ., 336). Τον Απρίλιο του 1976 έγινε και η πρώτη επίσκεψη Βούλγαρου προέδρου στην Ελλάδα. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά, κατά την επίσκεψη του Τ. Ζίβκοφ, ο πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας Κ. Τσάτσος: «Σήμερα έγινε κοινή συνείδηση στους δύο λαούς μας ότι οι παλιές διαφορές παραγράφτηκαν» προς όφελος αμφοτέρων των πλευρών.

Κατά τη δεκαετία του 1980 η πρόθεση των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ να υιοθετήσουν μια πολυδιάστατη εξωτερική πολιτική, χαλαρώνοντας την εξάρτηση από

[2] Η Τελική Πράξη του Ελσίνκι, η οποία χαρακτηρίστηκε «νίκη της λογικής». Πιο συγκεκριμένα, ηγέτες από 35 χώρες –εκ των οποίων οι 15 ήταν κράτη μέλη του ΝΑΤΟ, επτά χώρες μέλη του Συμφώνου της Βαρσοβίας και 13 ουδέτερα κράτη– στο πλαίσιο της Διάσκεψης για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη που προετοιμαζόταν για τουλάχιστον δύο χρόνια και πραγματοποιήθηκαν περισσότερες από 3.000 διαβουλεύσεις, υπέγραψαν την Τελική Πράξη που συμπεριλάμβανε, μεταξύ άλλων, τη διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τις σχέσεις μεταξύ των χωρών και τη μεταξύ τους συνεργασία στους τομείς του εμπορίου, της επιστήμης, του περιβάλλοντος και της τεχνολογίας (Λιάκος 2019).

τους παραδοσιακούς δυτικούς συμμάχους και ακολουθώντας τον λεγόμενο «τρίτο δρόμο», οδήγησε σε πρωτοβουλίες διμερούς (ενίσχυση διακρατικών σχέσεων) ή πολυμερούς συνεργασίας στα Βαλκάνια (π.χ. αποπυρηνικοποίηση των Βαλκανίων). Έτσι, τη δεκαετία του 1980 οι ελληνοβουλγαρικές σχέσεις όχι μόνο «εμπλουτίζονται από ένα διμερές πλέγμα συμφωνιών που καλύπτουν πλειάδα τομέων της ανθρώπινης δραστηριότητας», αλλά σημειώνεται και ένα σημαντικό άλμα στην πολιτική συνεργασία (Μακρής 2007). Το 1986, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης του Α. Παπανδρέου στη Σόφια, τα δύο κράτη υπέγραψαν μια δήλωση (Διακοίνωση) «Φιλίας, Καλής Γειτονίας και Συνεργασίας», που περιείχε μια υποτυπώδη αμυντική συμμαχία[3] (Ροζάκης χ.χ., 387). Ο «άξονας» Αθήνας-Σόφιας, όπως αποκλήθηκε, ενεργοποιήθηκε το Μάρτιο του 1987, όταν οι ελληνοτουρκικές σχέσεις περιήλθαν σε φάση μεγάλης όξυνσης, με την απειλή της Τουρκίας για έξοδο πολεμικών πλοίων της σε περιοχές του Αιγαίου (Κουβερτάρης, Ρουδομέτωφ, Κουτσούκης, Κουβερτάρης 2007).

Οι καλές σχέσεις συνέχισαν και επιβεβαιώθηκαν, με τη φιλελεύθερη πλέον Δημοκρατία της Βουλγαρίας, το 1990-91, κατά την επίσκεψη του Έλληνα πρωθυπουργού Κ. Μητσοτάκη στη Σόφια (Κωφός χ.χ., 414). Έκτοτε οι ελληνοβουλγαρικές σχέσεις σταθεροποιούνται, δεδομένης της συνύπαρξης πλέον των δύο κρατών στον ίδιο στρατιωτικό συνασπισμό και στην ίδια οικονομική και πολιτική Ένωση, με την ένταξη της Βουλγαρίας στο ΝΑΤΟ από τις 02.04.2004 και στην Ευρωπαϊκή Ένωση από την 01.01.2007 (Δουδούμη 1999, Κουζινόπουλος & Βλασίδης 1999).

Βασικό ερώτημα της παρούσας έρευνας

Στις επτά και πλέον τελευταίες δεκαετίες, μεταπολεμικά, ψυχροπολεμικά, μεταπολιτευτικά και μεταψυχροπολεμικά, η εξωτερική πολιτική Ελλάδας-Βουλγαρίας, σε συνάρτηση με την εκάστοτε κυρίαρχη ελληνική κρατική ιδεολογία, αντανακλάται στην ιστορική αφήγηση των ελληνικών σχολικών βιβλίων νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας αναφορικά με τους Βουλγάρους και τη Βουλγαρία και, αντιστοίχως, η αφήγηση αυτή μετασχηματίζεται αναλόγως των αλλαγών στις διπλωματικές σχέσεις των δύο κρατών;

[3] Η δήλωση «περιείχε ρήτρα με βάση την οποία, σε περίπτωση που τα δύο μέρη κρίνουν ότι μια κατάσταση μπορεί να απειλήσει την ειρήνη και την ασφάλεια οποιουδήποτε από τα δύο κράτη, η Ελλάδα και η Βουλγαρία θα επικοινωνήσουν και θα ανταλλάξουν απόψεις για τους τρόπους απομάκρυνσης των κινδύνων» (Ροζάκης χ.χ., 387).

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Με αφετηρία το παραπάνω μακροεπίπεδο, *σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συγκριτική ανάλυση μεταξύ της εξωτερικής πολιτικής Ελλάδας-Βουλγαρίας, σε συνάρτηση με την εκάστοτε κυρίαρχη ελληνική κρατική ιδεολογία, και της ιστορικής αφήγησης των ελληνικών βοηθημάτων και σχολικών βιβλίων νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού με θέμα τους Βουλγάρους και τη Βουλγαρία κατά την περίοδο 1944-2017.*

Το υλικό της έρευνας

Τα σχολικά βιβλία της νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου (1944-2017): Είδη, διαδικασία συγγραφής και διανομής

Ερευνούμενο υλικό αποτέλεσαν 36 βοηθητικά βιβλία και σχολικά βιβλία νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού της περιόδου 1944-2017. Ειδικότερα, αναλύσαμε, 24 *βοηθητικά βιβλία* και 12 *σχολικά βιβλία* του ΟΕΔΒ (βλ. αναλυτικά: Πηγές). Κατά την παραπάνω περίοδο το θεσμικό πλαίσιο συγγραφής, έγκρισης και διανομής του σχολικού βιβλίου Ιστορίας, όπως και των υπόλοιπων βιβλίων και οι πρακτικές που αυτό συνεπαγόταν έχει διαφοροποιηθεί σε συνάρτηση με την εκάστοτε πολιτικοοικονομικοκοινωνική περιρρέουσα ατμόσφαιρα στο ελληνικό κράτος, ως εξής:

Η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού που είχε εφαρμοστεί κατά την περίοδο 1838-1882 και από το 1895 έως το 1907 επισώρευσε πολλά προβλήματα στο χώρο του σχολικού βιβλίου. Η λογική του ανταγωνισμού, στην οποία εδραζόταν η πολιτική αυτή, μέσα στο πλαίσιο του πελατειακού κράτους, αντί να λειτουργήσει ορθολογικά και να οδηγήσει στην παραγωγή «καλών» και φθηνών σχολικών βιβλίων, λειτούργησε ως πολλαπλασιαστής της διαφθοράς ανάμεσα στους συντελεστές της βιβλιοπαραγωγής (συγγραφείς-εκδότες) αλλά και τους αποδέκτες εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, τα κερδοσκοπικά φαινόμενα που επικράτησαν λειτούργησαν και εις βάρος της ελληνικής οικογένειας, ενώ η κριτική κοινωνική στάση ενεργοποίησε πολιτικούς φορείς και κόμματα προκειμένου να υπάρξει αντιμετώπιση του ζητήματος των σχολικών βιβλίων

που αναγνωρίζεται ότι προσέλαβε «διαστάσεις φλέγοντος σχεδόν πολιτειακού προβλήματος».[4]

Ο σχετικός νόμος του ΓΣΑ/1907 επιχειρεί να καθιερώσει ένα νέο θεσμικό πλαίσιο για τα σχολικά βιβλία που ουσιαστικά τείνει να περιορίσει δραστικά τη δυνατότητα του ιδιωτικού παράγοντα να αποκομίζει μεγάλα κέρδη από τη σχολική βιβλιαγορά. Έτσι, επαναφέρει την προκήρυξη διαγωνισμού κάθε 4 χρόνια και για τη μέση εκπαίδευση εγκρίνεται ένα μόνο βιβλίο για κάθε μάθημα, και ο μεν συγγραφέας αποζημιώνεται, το δε βιβλίο του καθίσταται κρατικό. Ιδιαίτερα για το δημοτικό σχολείο, το μόνο βιβλίο που αναγνωρίζεται ως διδακτικό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι το αναγνωστικό, ενώ για τις δύο ανώτερες τάξεις χρησιμοποιείται πέραν του αναγνωστικού η γραμματική και η Καινή Διαθήκη. Τα βιβλία των υπόλοιπων μαθημάτων του δημοτικού –συμπεριλαμβανομένης και της Ιστορίας– χαρακτηρίζονται βοηθητικά και απαγορεύεται η χρήση τους εντός του σχολείου.[5]

Όταν με το νόμο 952/1937 το καθεστώς της 4ης Αυγούστου ιδρύει τον Οργανισμό Έκδοσης Σχολικών Βιβλίων,[6] που σηματοδοτεί την έναρξη της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου, η πρόβλεψη του νόμου του 1907 περί διδακτικών και βοηθητικών βιβλίων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνεχίζει να ισχύει. Έτσι διαμορφώνεται ένα «παράδοξο» σε ό,τι αφορά τα σχολικά βιβλία: ο Οργανισμός εκδίδει με τους όρους της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου και οι ιδιωτικοί εκδοτικοί οίκοι εκδίδουν τα βοηθητικά βιβλία όλων των υπόλοιπων μαθημάτων, τα οποία ρητά απαγορεύεται να εισάγονται στα σχολεία και να χρησιμοποιούνται ως διδακτικά, εντούτοις αυτό γίνεται εκτεταμένα.

Η εγκατάλειψη της μακράς «παράδοσης» των βοηθητικών βιβλίων στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σημειώνεται το 1969 με την έκδοση πλέον από τον ΟΕΔΒ των ακόλουθων δύο βιβλίων:

Α. Δημ. Ν. Κλείδας, *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή διά την Ε΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων*, 1969.

Β. Κ. Σακκαδάκης, *Ελληνική Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων ΣΤ΄ Δημοτικού*, 1969.

Με τις επίσημες αυτές εκδόσεις το κράτος επεκτείνει την αρμοδιότητά του στα άλλοτε βοηθητικά σχολικά βιβλία, εκτοπίζοντας ταυτόχρονα τους ιδιώτες εκδότες. Στο

[4] *Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον (Εν Αθήναις, 31 Μαρτίου-4 Απριλίου 1904),* Εστία, Εν Αθήναις 1904, 272.

[5] Ν. ΓΣΑ «Περί διδακτικών βιβλίων», ΦΕΚ 60, 1907, 221-224.

[6] Ν. 952 «Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κλπ. βιβλίων», ΦΕΚ 469, 1937, 3017-3019.

εξής, τα σχολικά βιβλία Ιστορίας της Δημοτικής Εκπαίδευσης υπάγονται στον κανόνα του ενός και μοναδικού κρατικού βιβλίου που φέρει τη σφραγίδα του ΟΕΔΒ.[7]

Η μόνη περίοδος στη Μεταπολίτευση που επιχειρείται να εγκαταλειφθεί η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου και να υιοθετηθεί η πολιτική του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού συμπίπτει με την υπουργία του Γ. Αρσένη, αφού ο Ν. 2525/1997 προβλέπει ότι «καθιερώνεται η εισαγωγή στα σχολεία περισσότερων από ένα διδακτικών βιβλίων για το μαθητή σε μαθήματα που αυτό κρίνεται απαραίτητο».[8] Το υπουργείο Παιδείας προχώρησε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της πρόβλεψης του Ν. 2525 ως εξής:

- Σε τρία μαθήματα παρήχθησαν εναλλακτικά διδακτικά πακέτα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν πράγματι στα σχολεία.[9]
- Για άλλα έντεκα μαθήματα είχαν παραχθεί και εγκριθεί εναλλακτικά διδακτικά πακέτα, τα οποία επρόκειτο να εισαχθούν στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2001-2002. Ωστόσο, δεν προχώρησαν οι διαδικασίες εκτύπωσής τους, καθώς εντωμεταξύ ο διάδοχος υπουργός Παιδείας Π. Ευθυμίου, ανακοίνωσε την απόφασή του για προσωρινή αναστολή της πολιτικής του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού, που στην ουσία σηματοδοτούσε την οριστική εγκατάλειψή της και την επιστροφή στη γνώριμη πολιτική του κρατικού μονοπωλίου.[10]

Κατά την περίοδο 1997-2007 το υπουργείο Παιδείας υλοποίησε ένα πρωτοφανές εκδοτικό πρόγραμμα νέων σχολικών βιβλίων, αφού προηγήθηκαν τα διαθεματικά

[7] Για τις πολιτικές που ασκήθηκαν στο νεοελληνικό κράτος από τη σύστασή του έως και την ψήφιση της πολιτικής του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού (ή «πολλαπλού βιβλίου») το 1997 (βλ. Καψάλης & Χαραλάμπους 2008, 8-173).

[8] Ν. 2525/ΦΕΚ 188, 1997, άρθρο 7, σελ. 6675.

[9] Αναλυτικότερα: *Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον* (Γ' Λυκείου, σχολικό έτος 1999-2000, δύο διδακτικά πακέτα), *Χημεία* Γενικής Παιδείας (σχολικό έτος 2000-2001, τέσσερα διδακτικά πακέτα) και Χημεία Κατεύθυνσης (σχολικό έτος 2000-2001, τέσσερα διδακτικά πακέτα), Φυσική Β΄ Γυμνασίου (σχολικό έτος 2000-2001, δύο διδακτικά πακέτα), στο Λύκειο, Φυσική Γενικής Παιδείας (σχολικό έτος 2000-2001, τέσσερα διδακτικά πακέτα), Φυσική Κατεύθυνσης (σχολικό έτος 2000-2001, τρία διδακτικά πακέτα) και *Φυσική* Ε' Δημοτικού (σχολικά έτη 2001-2002 και 2002-2003, δύο διδακτικά πακέτα). Ας σημειωθεί ότι παρήχθησαν και δύο διδακτικά πακέτα για την πληροφορική του Γυμνασίου, τα οποία όμως διατέθηκαν κάπως παράδοξα: το ένα διδακτικό πακέτο θα το χρησιμοποιούσαν τα μισά σχολεία της χώρας και το άλλο διδακτικό πακέτο τα άλλα μισά σχολεία. Κατ' αυτόν τον τρόπο αφαιρέθηκε το χαρακτηριστικό γνώρισμα της πολιτικής αυτής, δηλαδή να επιλέγει ο εκπαιδευτικός το βιβλίο που θεωρούσε ως καταλληλότερο.

[10] Για μια συστηματική και αναλυτική αντιμετώπιση των εξελίξεων και προσπαθειών για την υιοθέτηση της πολιτικής του πολλαπλού βιβλίου (βλ. Κανέλλας 2019, 225-314).

αναλυτικά προγράμματα. Ανάμεσα στα νέα βιβλία που εισήχθησαν το σχολικό έτος 2006-2007 ήταν και η Ιστορία της ΣΤ΄ Δημοτικού,[11] που αποδείχθηκε βιβλίο-σταθμός από το γεγονός και μόνο ότι προκάλεσε έναν, ασυνήθιστης έντασης και μεγάλης διάρκειας, δημόσιο διάλογο, έως ότου να καταλήξει με πολιτική απόφαση στον κατάλογο των «αποσυρθέντων βιβλίων».[12]

Πιο συγκεκριμένα, η δημόσια διαμάχη, η οποία δίχασε την ελληνική κοινωνία σε υποστηριχτές και αντίπαλους του βιβλίου της Ιστορίας, κράτησε από τον Ιανουάριο του 2006 έως το Μάιο του 2008, με εξάρσεις και υφέσεις και την εμπλοκή σε αυτήν μεμονωμένων διανοουμένων, οργανωμένων κοινωνικών και επαγγελματικών συνόλων, κορυφαίων θεσμών (Εκκλησία, πανεπιστήμια, Ακαδημία Αθηνών κλπ.), πολιτικών φορέων, ψηφιακών και συμβατικών μέσων ενημέρωσης (ιστοσελίδες, εφημερίδες, περιοδικά, τηλεοπτικοί σταθμοί κτλ.) και, γεωγραφικά, επεκτάθηκε και εκτός της χώρας, όπου υπήρχαν συμπαγείς ελληνικές κοινότητες. Το κεντρικό ζήτημα που έθεταν οι αντίπαλοι του βιβλίου, με ένα ευρύ φάσμα επιχειρημάτων, ήταν η ακαταλληλότητα του περιεχομένου του να διαμορφώσει και να αναπτύξει την εθνική συνείδηση των νεαρών μαθητών και μαθητριών, ενώ οι υποστηρικτές του, με ένα εξίσου ευρύ φάσμα επιχειρημάτων, τόνιζαν τις νεωτερικές αρετές του
(Αθανασιάδης 2015, 45-99).

Τα ερωτήματα της έρευνας

Τα ερωτήματα με τα οποία προσεγγίζουμε τα βοηθήματα και τα σχολικά βιβλία έχουν ως εξής :

- Από ποιο επιστημολογικό ιστοριογραφικό «παράδειγμα» αντλεί η εκάστοτε αφήγηση και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της; Ποια η σχέση της αφήγησης με την κυρίαρχη ιδεολογία, ποια η ιστορία της τελευταίας και πώς διαχέεται μέσα από τα σχολικά βιβλία Ιστορίας;
- Ποια θέματα της νεότερης και σύγχρονης ελληνοβουλγαρικής ιστορίας συμπεριλαμβάνονται στην αφήγηση των βιβλίων; Ποια αποσιωπώνται; Ποιες οι συνέπειες των δηλώσεων και των αποσιωπήσεων;

[11] Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσιβάς, Α. (2006), *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

[12] Την απόσυρση του βιβλίου ανακοινώνει ο υπουργός Παιδείας Ευρ. Στυλιανίδης στις 25.09.2007, ο οποίος ανέλαβε τα υπουργικά του καθήκοντα μόλις στις 19.09.2007. «Ξαναγράφουν Ιστορία», *Τα Νέα*, 26.09.2007,
https://www.tanea.gr/2007/09/26/greece/ksanagrafoyn-istoria/ (ανάκτηση 06.01.2022).

- Χρησιμοποιείται η αφήγηση των ελληνοβουλγαρικών σχέσεων κατά το παρελθόν για τη νομιμοποίηση των σχέσεων του παρόντος; Συνεπώς, τίθεται η εκπαιδευτική πολιτική, ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, στην υπηρεσία και της εξωτερικής πολιτικής; Στη συγκεριμένη περίπτωση, τα σχολικά βιβλία, στο πλαίσιο της εκάστοτε ηγεμονίας μεταβάλλουν την αφήγηση αναλόγως και των μεταβολών στις ελληνοβουλγαρικές διακρατικές σχέσεις;
- Με ποια επιχειρήματα κατασκευάζονται στο λόγο των παραπάνω βιβλίων οι Βούλγαροι ως συλλογικό υποκείμενο και ποιες οι συνέπειες αυτής της κατασκευής στην κατασκευή του εθνικού συλλογικού υποκειμένου;
- Δημιουργεί στρεβλώσεις ο λόγος των βιβλίων αναφορικά με τον Βούλγαρο και με ποια ρητορικά σχήματα;
- Ποια είναι η διακειμενικότητα της αφήγησης για τους Βουλγάρους στα σχολικά βιβλία;
- Ποιες είναι οι φανερές και οι κρυφές συνέπειες των δηλώσεων στα βιβλία;
- Ποιο διακύβευμα κρύβεται πίσω από την ιδεολογία των βιβλίων;

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος ανάλυσης

Δεδομένου ότι πρόκειται για *κάθετη συγκριτική έρευνα*, δηλαδή ιστορική-διαχρονική έρευνα σχολικών βιβλίων διαφορετικής χρονικής περιόδου και ιστορικού συγκειμένου (συγκριτική ανάλυση των βιβλίων της νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου από το 1944 έως το 2017) εφαρμόσαμε ένα μοντέλο συγκριτικής ανάλυσης σχολικών βιβλίων με την εξής διαδικασία (Μπονίδης 2004 & 2016):

Α. Περιγράψαμε τον τύπο των βιβλίων, τα περιεχόμενά τους, τη χρήση τους, ενταγμένα στο χωροχρονικό πλαίσιό τους.

Β. Με φαινομενολογική ανάλυση των παραπάνω βιβλίων περιγράψαμε την «ουσία» των δηλώσεων για τους Βουλγάρους (Mayring 1993).

Γ. Ποσοτική και ποιοτική συγκριτική έρευνα: προσδιορίσαμε, για τις ανάγκες της έρευνας, παραγωγικά, βάσει των τομών στην ιστορία των διπλωματικών σχέσεων Ελλάδας και Βουλγαρίας κατά την περίοδο 1944-2017, τρεις χρονικές (υπο)περιόδους κάθετης σύγκρισης, ως εξής:

10 Η ΜΕΤΕΜΦΥΛΙΑΚΗ-ΨΥΧΡΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1944-1974)
11 1944-1952: Εχθρικές ελληνοβουλγαρικές σχέσεις. Ένταξη στα δύο διαφορετικά στρατόπεδα της ψυχροπολεμικής περιόδου
12 1953-1962: Πρώτες προσπάθειες για βελτίωση των διμερών σχέσεων. Ανταλλαγή επιτετραμμένων μεταξύ των δύο κρατών
13 1962-1967: Επανέναρξη συνομιλιών και αποκατάσταση των διπλωματικών σχέσεων
14 1967-1974: Διατάραξη των σχέσεων
20 Η ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΗ, ΨΥΧΡΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1974-1990)
21 1974-1982: Ανάπτυξη διμερών και πολυμερών σχέσεων. Ανταλλαγές επισκέψεων σε ανώτατο πολιτικό επίπεδο
22 1982-1990: Πολιτική συνεργασία. Ενεργοποίηση του «άξονα» Αθήνας-Σόφιας
30 Η ΜΕΤΑΨΥΧΡΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1990-σήμερα): Συμμαχικές πολιτικοστρατιωτικές σχέσεις. Ένταξη της Βουλγαρίας στο ΝΑΤΟ και στην ΕΕ

Κατόπιν μελετήσαμε την αφήγηση των σχολικών βιβλίων όλης της περιόδου και διακρίναμε, επαγωγικά, τα ακόλουθα τέσσερα *θέματα σύγκρισης* που περιέχονται σε αυτά:

1. Οι Βούλγαροι ως «βαλκανικοί λαοί» είναι κι αυτοί χριστιανοί υπόδουλοι των Οθωμανών, αλλά δεν έχουν «φωνή»
2. Οι Βούλγαροι από την ίδρυση της βουλγαρικής Εξαρχίας (1870) και εξής διεκδικούν την «ελληνική» Μακεδονία και *δημιουργούν(;)* το Μακεδονικό Ζήτημα
3. Οι Βούλγαροι στους Βαλκανικούς Πολέμους από σύμμαχοι γίνονται εχθροί και, αν και ηττημένοι σε αυτούς, κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είναι κατακτητές του εθνικού «εαυτού»
4. Οι Βούλγαροι είναι και πάλι κατακτητές του εθνικού «εαυτού» (1941-1944) (ή) ακόμη και υποκινητές(;) του ελληνικού Εμφύλιου Πολέμου.

Περιγραφική σύγκριση: κατά τις αναλύσεις της αφήγησης για τους Βουλγάρους στα βιβλία, βάσει των παραπάνω χρονικών (υπο)περιόδων και των θεμάτων σύγκρισης μετρήσαμε –με ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και με μονάδα καταγραφής το χώρο– την έκταση που καταλαμβάνει το κείμενο και το περικείμενο (σε τυπογραφικές σελίδες). Αναλύσαμε τα ποσοτικά δεδομένα *οριζόντια* (συνεξεταζόμενα με τις εκάστοτε εξελίξεις στις διπλωματικές σχέσεις Ελλάδας-Βουλγαρίας) και *κάθετα* (μεταξύ των σχολικών βιβλίων διαφορετικής περιόδου).

Συγκριτική θεματική ανάλυση: επιλέξαμε για το καθένα από τα τέσσερα παραπάνω θέματα της ιστορικής αφήγησης για τους Βουλγάρους ενδεικτικά αποσπάσματα από όλα τα βιβλία, τα οποία παραθέσαμε μετά τις ποσοτικές αναλύσεις κατά χρονικές (υπο)περιόδους και τα αναλύσαμε συγκριτικά, εξετάζοντας τη συνέχεια, τις τομές και τους μετασχηματισμούς της αφήγησης διαχρονικά.

Δ. Τέλος, συνοψίσαμε τα συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας, τα ερμηνεύσαμε κριτικά[13] (Ritsert 1972)· «ανακρίναμε»[14] τα παραπάνω αποσπάσματα, με στόχο την αποκάλυψη της ιδεολογίας και των στρεβλώσεων που δημιουργούν, εντάσσοντάς τα στον εκάστοτε χωροχρόνο και εξετάζοντας το εγγύς και άπω πλαίσιό τους, στο μέτρο του δυνατού με αναγωγές σε ιστορικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς κ.ά. παράγοντες. Τέλος, στοχαστήκαμε αναφορικά με αλλαγές της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης, ώστε αυτή να στοχεύει στον κριτικό ιστορικό γραμματισμό των αποδεκτών και αποδεκτριών της.

Οι αναλύσεις

Τα σχολικά βιβλία της νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου (1946-2017) και η αφήγηση για τους Βουλγάρους

Η αφήγηση όλων των ερευνούμενων σχολικών βοηθημάτων και βιβλίων του ΟΕΔΒ νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού είναι εθνική, αντλεί τα επιχειρήματά της από τη ρομαντική ιστοριογραφία και την ηγεμονική εθνική ιστορική αφήγηση την οποία κατά το 19ο αιώνα άρθρωσε ο Κ. Παπαρρηγόπουλος (1853), και κατασκευάζει την εθνική ταυτότητα· η ιστοριογραφία αυτή κατασκεύασε την αδιάσπαστη γραμμική συνέχεια του ελληνικού έθνους και τη συνεχή παρουσία του στον ίδιο γεωγραφικό χώρο κατά τις τρεις ιστορικές φάσεις του, την αρχαία, τη βυζαντινή και τη νεότερη. Η κατασκευή αυτή νομιμοποιεί την εθνική ιδεολογία του

[13] Εστιάζοντας στα εξής σημεία: 1. Τα συμφέροντα που κρύβονται πίσω από τις εκάστοτε ιδεολογίες, 2. την απόκλιση/διαφορά που υφίσταται μεταξύ των δηλώσεων στα βιβλία και της συμπεριφοράς των φορέων της ιδεολογίας, 3) τις αντιφάσεις μεταξύ των ιδεολογικών δηλώσεων, 4) τις φανερές και κρυφές συνέπειες των δηλώσεων στα βιβλία (Μπονίδης 2009).

[14] Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήσαμε να αποκαλύψουμε, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα «λάθη» (Μπονίδης 2009): π.χ. ερμηνείες που παρουσιάζονται ως γεγονότα, χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στους Βουλγάρους ως φυσικές ιδιότητές τους, ιδέες που εμφανίζονται να λειτουργούν ανεξάρτητες από τα πράγματα, δηλώσεις που εκκινούν από λανθασμένη αφετηρία, ο φαύλος κύκλος, αναπόδεικτοι, δηλαδή, όροι που καθίστανται αποδεδειγμένοι, τα εσφαλμένα συμπεράσματα, θέσεις που παρουσιάζονται ως φύσει δεδομένες, καταδίκη του μη επιθυμητού ή τη θεώρησή του ως λάθος μέσω ηθικής κρίσης (κακός, επιβλαβής) κλπ.

ελλαδικού «έθνους-κράτους», επικαλούμενη και τα απλουστευτικά, στερεότυπα δίπολα «όμοιος-διαφορετικός»/«πολιτισμένος-βάρβαρος»/«φίλος-εχθρός».

Στη γραμμική αυτή συνεχή αφήγηση της ελλαδικής ταυτότητας, από τη βυζαντινή περίοδο και εξής ο εθνικός «εαυτός» συναντά και τους υπόλοιπους βαλκανικούς γειτονικούς λαούς, κυρίως ως εχθρούς, μεταξύ αυτών και τους Βουλγάρους.

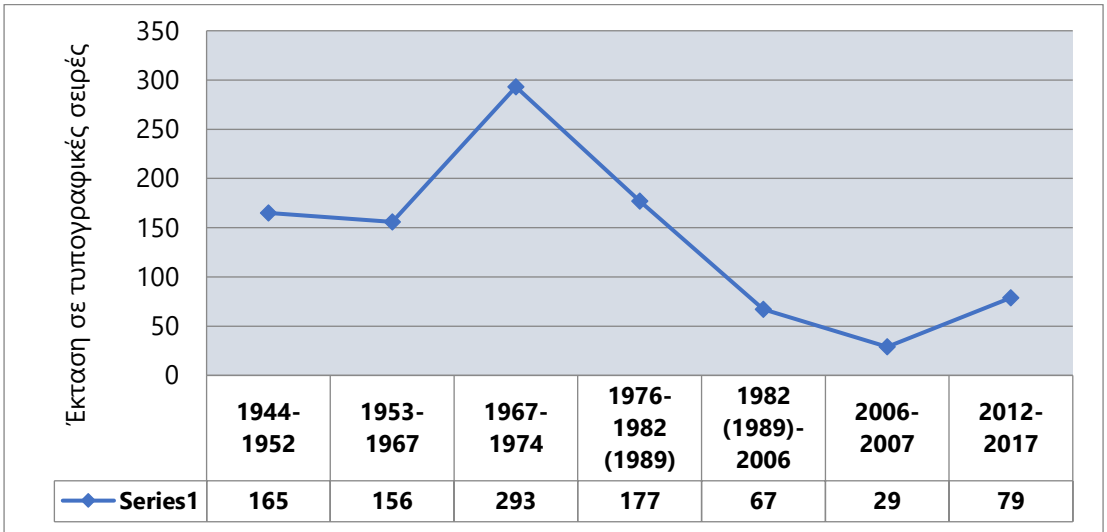
Στην αφήγηση των ερευνούμενων σχολικών βοηθημάτων και βιβλίων της περιόδου 1944-2017, οι Βούλγαροι, εχθροί του εθνικού «εαυτού» –γνωστοί από το σχολικό βοήθημα ή βιβλίο της Βυζαντινής Ιστορίας της Ε΄ τάξης– εξαφανίζονται για αιώνες στη νεότερη Ιστορία· οι συγγραφείς τους στο, συνήθως, εκτενές κεφάλαιο του βιβλίου τους με θέμα την περίοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από την άλωση της Κωνσταντινούπολης έως την έναρξη της Επανάστασης του 1821 εστιάζουν μόνον στον εθνικό «εαυτό» και –ενώ στην αρχή του κεφαλαίου τους, σε μία μόνον πρόταση, σημειώνουν ότι όλοι οι (χριστιανικοί) Βαλκανικοί λαοί ήταν κατακτημένοι και υπάγονταν στο Οικουμενικό Πατριαρχείο– αποσιωπούν την κοινή ιστορική αφήγηση του εθνικού «εαυτού» με τους λαούς αυτούς και τη συνύπαρξή τους ως κοινή θρησκευτική ταυτότητα και ως σύνοικων πληθυσμών μέσα στην αυτοκρατορία. Οι Βούλγαροι ξαναεμφανίζονται στην αφήγησή τους στα τέλη του 19ου αιώνα απροσδόκητα και πάλι ως εχθροί.

1η φαινομενολογική ανάλυση:
Εθνικός «εαυτός» και Βούλγαροι στα σχολικά βοηθήματα και βιβλία της περιόδου 1944-2017

Η κοινή αφήγηση όλων των βιβλίων της Νεότερης Ιστορίας μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: Οι Έλληνες στα τέλη του 19ου αιώνα, από την ίδρυση της βουλγαρικής Εξαρχίας (1870) και εξής, έχουν να αντιμετωπίσουν και τους εχθρικούς Βουλγάρους. Συγκρούονται με αυτούς στη Μακεδονία, συνεργάζονται στον Α΄ Βαλκανικό Πόλεμο εναντίον των Τούρκων, τους πολεμούν και τους νικούν στο Β΄ Βαλκανικό Πόλεμο. αυτοί, όμως, επανέρχονται κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και από το 1941 έως το 1944 ως κατακτητές γεωγραφικού τμήματος του βόρειου ελλαδικού έθνους-κράτους.

2η συγκριτική ποσοτική και ποιοτική ανάλυση*:*
Εξωτερική πολιτική-ελληνοβουλγαρικές σχέσεις και ο «χώρος» της αφήγησης για τους Βουλγάρους στα σχολικά βοηθήματα και βιβλία της περιόδου 1944-2017 κατά χρονικές (υπο)περιόδους

Στην πολεμική αυτή αφήγηση ο εθνικός «εαυτός» συναντά τους Βουλγάρους στις τρία προαναφερθέντα επίμαχα θέματα. Η έκταση, ωστόσο, της αφήγησης αυτής μεταβάλλεται στα βοηθητικά βιβλία και στα βιβλία του ΟΕΔΒ κατά την περίοδο 1944-2017 ως εξής (βλ. Γράφημα 1 και Παράρτημα):



Γράφημα 1. Οι Βούλγαροι στη σχολική ιστορική αφήγηση (1944-2017)

Ενώ σε όλα τα βιβλία της περιόδου 1944-2017 ο βασικός κορμός της αφήγησης των τριών θεμάτων διατηρείται σταθερός (ο εθνικός «εαυτός» και οι Βούλγαροι), βάσει των παραπάνω δεδομένων και των ποιοτικών αναλύσεων, η έκταση της αφήγησης, αλλά και η ίδια η αφήγηση για τους Βουλγάρους και τη Βουλγαρία μεταβάλλεται, συνήθως με αποσιωπήσεις, αναλόγως των εκάστοτε εξελίξεων στην εξωτερική πολιτική Ελλάδας-Βουλγαρίας και του εκάστοτε οικονομικού, πολιτικοϊδεολογικού, κοινωνικού και πολιτισμικού συγκειμένου. Αναλυτικότερα:

Οι Βούλγαροι στην αφήγηση των σχολικών βοηθημάτων και βιβλίων της εμφυλιακής, μετεμφυλιακής, ψυχροπολεμικής-αντικομουνιστικής και δικτατορικής περιόδου (1944-1974)

Κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο και τη διάρκεια του Εμφύλιου Πολέμου (1944-1952), δεδομένων των εχθρικών ελληνοβουλγαρικών σχέσεων και της ένταξης των δύο κρατών στα δύο διαφορετικά στρατόπεδα της ψυχροπολεμικής περιόδου, στα ερευνούμενα βοηθήματα η αφήγηση για τους Βουλγάρους καταλαμβάνει κατά μέσο όρο 165 τυπογραφικές σειρές (τ.σ.) που αντιστοιχούν σε 4,3 σελίδες (σ.) [46 τ.σ./1,1 σ.

αναφέρονται στους *Βούλγαρους από το 1870 και στο Μακεδονικό αγώνα*, 78 τ.σ./2,08 σ. *στους Βαλκανικούς πολέμους και στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο* και 41 τ.σ./1,07 σ. στην *τριπλή κατοχή* και από το 1950 και εξής και στον *εμφύλιο πόλεμο*].

Οι συγγραφείς, μεσούντος του Εμφύλιου Πολέμου, συνεχίζουν την κατασκευή των Βουλγάρων ως «εχθρών» της *Μεσαιωνικής Ιστορίας* του Κ. Παπαρρηγόπουλου (1853). Η αφήγηση αυτή, όπως πραναφέραμε, είχε καταστεί ήδη από τα τέλη του 19ου ηγεμονική στο ελληνικό έθνος-κράτος, τόσο στην ιστοριογραφία όσο και στη σχολική ιστορία, ενώ έκτοτε εμπλουτίστηκε με τις «βαρβαρότητες» των Βουλγάρων στα τέλη του αιώνα αυτού και στις αρχές του 20ού. Στη νεότερη και σύγχρονη ελληνική Ιστορία οι τελευταίοι από την ίδρυση της βουλγαρικής Εξαρχίας (1870) και εξής διεκδικούν την «ελληνική» Μακεδονία και δημιουργούν το Μακεδονικό Ζήτημα.

Έτσι, αυτοί στα *σχολικά βοηθήματα της περιόδου*, πολλά από τα οποία είχαν συγγραφεί στο Μεσοπόλεμο, αφηγούνται τους εθνικούς ανταγωνισμούς για τα εδάφη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, νομιμοποιώντας τις ελληνικές διεκδικήσεις και κατασκευάζοντας τους Βούλγαρους ως φύσει βάρβαρους και ανθέλληνες με επιχειρήματα που ανάγονται στον εθνικοπολιτισμικό ρατσισμό του 19ου αιώνα. Η παρακάτω αφήγηση του Μακεδονικού ζητήματος από τον Γιαννιά (1948) είναι παρόμοια σε όλα τα σχολικά βοηθήματα της περιόδου και συνεχίζεται έως το 1969 στο βιβλίο της δικτατορίας:

> «[…]Το πρώτο σπουδαίο γεγονός που παρουσιάστηκε αμέσως μετά το 1900 ήταν το "Μακεδονικό ζήτημα". Και ιδού πώς:
>
> *Από το τέλος του 19ου αιώνα και προπάντων από την αρχή του 20ού οι Βούλγαροι άρχισαν να εργάζονται εντατικά με σκοπό να κάμουν μια μέρα δική τους όλη τη Μακεδονία*. Και το *σκοπό* τους αυτό προσπαθούσαν να τον επιτύχουν *με την προπαγάνδα και ακόμη με τη βία, αναγκάζοντας τους σλαβοφώνους και μαζί μ' αυτούς τους Έλληνες κατοίκους* της Μακεδονίας να δεχτούν *τη γλώσσα και τη θρησκεία τη βουλγαρική* δηλ. να γίνουν σχισματικοί.
>
> Έτσι *επεδίωκαν να παραστήσουν* στις μεγάλες δυνάμεις και σ' όλον τον κόσμο ότι η Μακεδονία δεν είναι *Ε*λληνική αλλά *β*ουλγαρική, αφού είχε κατοίκους Βουλγάρους. […] Γι' αυτό μάλιστα άρχισαν να κάνουν εκκλησίες, σχολεία, να στέλνουν *δωρεάν* βιβλία, να *πληρώνουν* δασκάλους και να *προπαγανδίζουν* για να επιτύχουν καλλίτερα αυτό που σχεδίαζαν.
>
> Ύστερα άρχισαν να βάζουν *σύστημα στα σχέδιά τους*. Ίδρυσαν στη Σόφια μια οργάνωση, που την ωνόμασαν Μακεδονικό κομιτάτο. Αυτό το κομιτάτο διεύθυνε όλη την προπαγάνδα *δαπανώντας άφθονα χρήματα*. Αυτό έστελνε στη Μακεδονία, που τότε ήταν τουρκική, τις *συμμορίες των Κομιτατζήδων*. Οι

απάνθρωποι εκείνοι *κακοποιοί ανάγκαζαν με την τρομοκρατία, τη φωτιά και το μαχαίρι* τους Μακεδόνες *να γίνωνται Βούλγαροι*.

Η ελληνική κυβέρνηση αντιλήφθηκε καλά τον εθνικό αυτόν κίνδυνο και για να προστατέψη τον ελληνικό πληθυσμό της Μακεδονίας, οργάνωσε ανταρτικά σώματα με αρχηγούς Έλληνες αξιωματικούς.

Άρχισε τότε ένας κρυφός και *σκληρός αγώνας* στην τουρκοκρατούμενη Μακεδονία *ανάμεσα στους Έλληνες και στους Βουλγάρους*, που βάσταξε ως το 1908 [...]» (Γιαννιάς 1948, 108-109).

Αντιστοίχως, στην αφήγηση των Βαλκανικών Πολέμων, ενώ η Ελλάδα και «οι Βούλγαροι» συμμαχούν εναντίον των Τούρκων και μάχονται με αυτούς σε διαφορετικά τμήματα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, οι Βούλγαροι, δεδομένης της «φύσης» τους, ξαναγίνονται εχθροί της Ελλάδας. Ωστόσο, αν και ηττώνται στον Β΄ Βαλκανικό Πόλεμο, επανέρχονται ως κατακτητές του εθνικού «εαυτού» κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο κορμός της αφήγησης αυτής παραμένει κοινός σε όλα τα ερευνούμενα βοηθήματα και στο βιβλίο του 1969, της περιόδου 1945-1974.

Στην αρχή δε της περιόδου, ο Γκινόπουλος (1946) ανάγει τις αιτίες του Β΄ Βαλκανικού Πολέμου σε βιολογικά χαρακτηριστικά των Βουλγάρων (στη *διαγωγή* τους) και δημιουργεί ειδικό υποκεφάλαιο:

«1. *Διαγωγή* των Βουλγάρων. Οι Βούλγαροι *δεν εφάνησαν πιστοί* σύμμαχοι. Το εναντίον *η κακοπιστία των –πατροπαράδοτον ελάττωμά των–* εφανερώθη εις πολλάς περιστάσεις του πολέμου. Κατά πρώτον *εισήλθον με δόλον* εις την Θεσσαλονίκην, έπειτα *ήρχοντο κάθε ημέραν εις συγκρούσεις* με τους Έλληνας και *ετρώγοντο* ολονέν με τους Σέρβους [...] κατά το τέλος του πολέμου, όταν επρόκειτο να γίνη η διανομή, οι Βούλγαροι εφάνησαν *άπληστοι και άδικοι* και ήθελον να πάρουν μέρη, τα οποία ανήκον εις τους συμμάχους τους. [...]

2. Πόλεμος με τους Βουλγάρους. [...]

[...] Τοιουτοτρόπως η Βουλγαρία έχασε ό,τι κέρδισε με τον βαλκανικόν πόλεμον και *ετιμωρήθη δικαίως* δια την *απιστίαν* και την *πλεονεξία* της [...]» (Γκινόπουλος 1946, 162-164).

Η στερεότυπη αυτή κατασκευή των Βουλγάρων συλλήβδην, κοινή σε όλα τα βοηθήματα της περιόδου, πολλές φορές αποτελεί αντικείμενο κατ' οίκον εργασίας, η οποία ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να την αναζητήσουν και στην εποχή τους (*μέχρι σήμερον*), δηλαδή στον Εμφύλιο Πόλεμο και στις σύγχρονές τους ψυχροπολεμικές σχέσεις Ελλάδας-Βουλγαρίας:

> «Οι Βούλγαροι υπήρξαν *πάντοτε δόλιοι, άπιστοι* και *άσπονδοι εχθροί* του Ελληνισμού. *Ποία γεγονότα* από τους Βαλκανικούς πολέμους *μέχρι σήμερον* το αποδεικνύουν;» (Δημητρακάλης & Πετρίδης 1950, 139).

Σε κάποια δε από αυτά οι συγγραφείς ψευδώς ή με στρεβλώσεις αποδίδουν στους Βουλγάρους ενέργειες εναντίον του εθνικού «εαυτού» που η ιστορική έρευνα δεν είχε ακόμη διαλευκάνει:

> «[…] Κατά το διάστημα τούτο έγινε εν θλιβερώτατον γεγονός. Ενώ η Ελλάς επανηγύριζε τας νίκας της, κάποιος μυσαρός *έλλην*, ο Γεώργιος Σχοινάς, *όργανον πιθανώς των Βουλγάρων*, εδολοφόνησεν εν Θεσσαλονίκη τον βασιλέα Γεώργιον […]» (Γιαννακόπουλος 1946, 126).

Παρομοίως, οι Βούλγαροι στην αφήγηση του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, με την ίδια «φύσει βίαιη» εθνικοπολιτισμική κατασκευή, είναι και πάλι κατακτητές του εθνικού «εαυτού».

> «[…] Εις την *υπόδουλον* όμως πατρίδα τρεις *κατακτηταί* πλέον *οργιάζουν*: οι Γερμανοί, οι νικημένοι Ιταλοί και οι *θρασύδειλοι* Βούλγαροι. Οι τελευταίοι *ιδίως*, *απόγονοι του Κρούμου και του Σαμουήλ*, εισήλθον εις την Μακεδονίαν *μας*, *ελεηλάτησαν, επυρπόλησαν, εφόνευσαν, κατέστρεψαν και ερήμωσαν τον τόπον* […]
>
> ΕΡΓΑΣΙΑΙ: […]4. Βουλγαρικαί *θηριωδίαι* […]» (Γιαννακόπουλος 1946, 133).

Στα μετεμφυλιακά βοηθήματα, ωστόσο, η παραπάνω αφήγηση συμπληρώνεται με τα του Εμφύλιου πολέμου (1945-1949), αλλά και την απόδοση των αιτιών του τελευταίου στους Βουλγάρους:

> «[…] η Πατρίς μας ευρέθη εις την ανάγκην να συνεχίση τον αγώνα εναντίον των εχθρών, τους οποίους εξώπλιζον και έστελλον εναντίον της *οι βόρειοι γείτονές της*. Ήτο δε ο πόλεμος αυτός σκληρότατος και αγριώτατος. Εάν επετύγχανον *τα σχέδια των βορείων εχθρών μας*, η Ελληνική φυλή θα εξηφανίζοτο από προσώπου γης. […]
>
> Και οι νέοι εισβολείς μετά τετραετή περίπου αγώνα συνετρίβησαν και η ελληνική Φυλή *εσώθη από τον κίνδυνον του εκσλαβισμού* […]» (Δημητροκάλης & Πετρίδης 1950, 145).

Κατά την περίοδο 1953-1967, οι πρώτες προσπάθειες για βελτίωση των διμερών σχέσεων στις αρχές της δεκαετίας του 1950 με την ανταλλαγή επιτετραμμένων μεταξύ των δύο κρατών, αλλά και η επανέναρξη συνομιλιών και αποκατάσταση των διπλωματικών σχέσεων από την κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου στο α΄ μισό της δεκαετίας του 1960 δεν φαίνεται να αντανακλάται στην έκταση της παραπάνω αφήγησης: στα βοηθητικά βιβλία της περιόδου κατά μέσο όρο η έκταση της αφήγησης

αυτής μειώνεται ελάχιστα, στις 156 τ.σ. που αντιστοιχούν σε 4,1 σ. [46 τ.σ./1,2 σ. αναφέρονται στους *Βούλγαρους από το 1870 και στο Μακεδονικό αγώνα*, 49 τ.σ./1,3 σ. *στους Βαλκανικούς πολέμους και στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο* και 61 τ.σ./1,6 σ. στην *τριπλή κατοχή και στον εμφύλιο πόλεμο*].

Στα βοηθήματα, ωστόσο αυτά –τόσο όσων αποτελούν επανέκδοση, σε κάποιες περιπτώσεις αναθεωρημένη, παλαιότερων βοηθημάτων όσο και των νέων– ενώ η κύρια αφήγηση των «εχθρών» Βουλγάρων παραμένει όμοια με αυτήν της προηγούμενης περιόδου, ορισμένοι συγγραφείς, αν και όχι όλοι, αποφεύγουν τώρα τη χρήση των προαναφερθέντων «φύσει» βουλγαρικών αρνητικών προσδιοριστικών. Ωστόσο, κατά την αφήγηση του Εμφύλιου Πολέμου, σε εκτενέστερα πλέον κείμενα, αποδίδουν τις αιτίες του εμμέσως και πάλι στους τελευταίους, υπονοώντας τους στο υποκείμενο της πρότασης: «οι βόρειοι γείτονες»· οι γνωστοί από τις προηγούμενες ενότητες του βοηθήματός τους «Βούλγαροι, διεκδικητές πάντοτε της ελληνικής γης»:

> «[…] Η τυραννική εκείνη κατοχή έληξε τον Οκτώβριον του 1944 […] Το χειρότερον δε ήτο ότι, ενώ ο πόλεμος έληξε δι' όλους τους άλλους λαούς, η Πατρίς μας ευρέθη εις την ανάγκην να συνεχίση τον αγώνα εναντίον των νέων εχθρών, των συμμοριτών. Οι συμμορίται ήσαν *Έλληνες, τους οποίους εξώπλιζον και έστελλον εναντίον της πατρίδος μας οι βόρειοι γείτονές μας, οι οποίοι ηγωνίζοντο μεταπολεμικώς δια να αποσπάσουν τα Ελληνικά εδάφη της Μακεδονίας*.
>
> Και ο νέος αυτός πόλεμος διήρκησε περίπου 4 έτη. Υπήρξε σκληρότατος και αγριώτατος, επροκάλεσε νέους αστείρευτους ποταμούς αιμάτων και επροξένησε τόσας καταστροφάς εις την χώραν, όσας δεν είχε υποστή αύτη *ποτέ άλλοτε κατά τον μακρόν ιστορικόν της βίον*. Ο *κίνδυνος* δια την Ελληνικήν *φυλήν* υπήρξε σοβαρώτατος, διότι, εάν επετύγχανον *τα σχέδια των βορείων εχθρών μας, θα εξηφανίζετο από προσώπου γης*. Χάρις όμως εις το ακμαίον Εθνικόν φρόνημα του λαού μας και τον ηρωισμόν του εθνικού μας στρατού *η Ελληνική φυλή εσώθη από τον κίνδυνον των Σλάβων* και η μαρτυρική γη διετηρήθη ακεραία» (Κυριαζόπουλος 1967, 157-158).

Ιδιαίτερη περίπτωση που χρήζει περαιτέρω έρευνας με κατεύθυνση τους συγγραφείς, η οποία ωστόσο εκφεύγει από τα όρια της παρούσας έρευνας, αποτελεί το βοήθημα της περιόδου των Αντυπάτη, Αλεξίου και Κατσαδήμα (1956, 129-130, 139-149), οι οποίοι συντομεύουν την αφήγηση για τους Βουλγάρους, αποφεύγουν τους προσδιορισμούς (πλην της απόδοσης των αιτιών του Μακεδονικού Ζητήματος στην «*αρπακτικότητα των Βουλγάρων*» (σ. 130), αναφέρουν μόνον τους Γερμανούς και τους Ιταλούς ως κατακτητές κατά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (σ. 139-140), και δεν τους

συνδέουν με τον ελληνικό Εμφύλιο πόλεμο (το υποκείμενο δε «*οι βόρειοι γείτονες* […] *εξώπλιζον*» της ηγεμονικής αντικομμουνιστικής αφήγησης των υπόλοιπων αναγνωσμάτων μετατρέπεται σε τοπικό προσδιορισμό «εκ των γειτονικών κρατών» γενικά, από τα οποία δρουν –και δεν «εξοπλίζονται και στέλνονται»– οι «συμμορίται»):

> «[…] Οι συμμορίται αυτοί, από του 1946 έως το 1949, ορμώμενοι εκ των γειτονικών κρατών, έκαμνον διαφόρους επιδρομάς εις τα χωρία και τας πόλεις της πατρίδος μας και προσεπάθουν με κάθε τρόπον να δημιουργήσουν ιδικόν των κράτος» (Αντυπάτης, Αλεξίου, Κατσαδήμας 1956, 139-149).

Κατά την περίοδο της επταετούς δικτατορίας 1967-1974, η διακοπή των σχέσεων Ελλάδας-Βουλγαρίας, ο αντικομμουνισμός ως κυρίαρχη ιδεολογία και συνακόλουθα ο αντιβουλγαρισμός αντανακλάται και στην έκταση της αφήγησης, καθώς αυτή αυξάνεται το 1969 στο βιβλίο του ΟΕΔΒ κατά μέσο όρο σε 293 τ.σ. που αντιστοιχούν σε 7,71 σ. (25 τ.σ./0,65 σ. αναφέρονται *στους Βούλγαρους από το 1870 και στον Μακεδονικό Αγώνα*, 74 τ.σ./2 σ. *στους Βαλκανικούς Πολέμους και στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο* και 194 τ.σ./5,1 σ. στην *τριπλή κατοχή και στον Εμφύλιο Πόλεμο*).

Η αφήγηση των αναγνωσμάτων της προηγούμενης περιόδου (1953-1967) είχε συνεχιστεί κατά την πρώτη διετία της δικτατορίας, καθώς επανεκδίδονταν αναγνώσματα της περιόδου αυτής ή συγγράφονταν νέα με παρόμοια αφήγηση. Ωστόσο, το 1969, με την πολιτική του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου στο Δημοτικό, αυτό του ΟΕΔΒ, που επέβαλε το δικτατορικό καθεστώς, εκδόθηκε το βιβλίο Ιστορίας ΣΤ΄ τάξης του Κ. Σακκαδάκη, το οποίο διαχέει σαφέστερα και ρητά τόσο την προαναφερθείσα κυρίαρχη ιδεολογία όσο και την εξωτερική πολιτική της Ελλάδας. Ο συγγραφέας επαναφέρει την αφήγηση της προπολεμικής και πρώτης μεταπολεμικής περιόδου για τους Βουλγάρους, επαναλαμβάνοντας τις στερεότυπες κατασκευές των φύσει «πλεονεκτών», «παράλογων» και «άπληστων» Βουλγάρων, τις οποίες και φυσικοποιεί ως την αιτία των ελληνοβουλγαρικών συγκρούσεων:

> «Μετά την υπογραφήν της ειρήνης μεταξύ Τουρκίας και Βαλκανικών κρατών, ήρχισε η διανομή των κατακτηθέντων εδαφών μεταξύ των συμμάχων. Οι Βούλγαροι, *με την δικαιολογίαν* ότι εβάστασαν το μεγαλύτερον βάρος του πολέμου, *ήσαν άπληστοι*. Αι *αξιώσεις* των έναντι των Ελλήνων και Σέρβων ήσαν παράλογοι και αγεφύρωτοι….
>
> Κατ΄ αυτόν τον τρόπον, με την *πλεονεξίαν της*, *η Βουλγαρία* όχι μόνον δεν εκέρδισε τίποτε από τον Βαλκανοτουρκικόν αγώνα, αλλ΄ έχασε και εδάφη της. […]
>
> **Περίληψις**. Η *πλεονεξία* των Βουλγάρων εξώθησεν εις καθαρώς Βαλκανικόν πόλεμον […]

> **Ερωτήσεις**. Διατί ο αγών με τους Βουλγάρους ήτο *σκληρότερος*; […] Τι θα συνέβαινε αν οι Βούλγαροι ήσαν *λογικώτεροι*;» (Σακκαδάκης 1971, 150-151).

Ιδιαίτερη έμφαση ο συγγραφέας δίνει στην αφήγηση του Εμφύλιου Πολέμου, στην οποία πλέον προσδιορίζει τους απροσδιόριστους «συμμορίτας» των προαναφερθέντων βοηθημάτων: είναι ο εθνικός αγώνας κατά των «συμμοριτών=κομμουνιστών». Στρεβλώνει τα γεγονότα της εθνικής αντίστασης, των Δεκεμβριανών και του Εμφυλίου, ταυτίζει τον κομμουνισμό με τον σλαβισμό και τον τελευταίο με «τας χώρας του Παραπετάσματος»:

> **«2. Η εθνική αντίστασις** […]Τελικώς μετέτρεψαν το ΕΑΜ εις καθαρώς κομμουνιστικόν όργανον και *αντί του αγώνος κατά των εχθρών* ησχολήθησαν με την μεταπελευθερωτικήν *επικράτησίν των* […]
>
> **4. Ο κατά των συμμοριτών εθνικός αγών.** Μετά την συντριβήν των κατά το Δεκεμβριανόν κίνημα, οι κομμουνισταί εκαιροφυλάκτουν δια τον "τρίτον γύρον", όπως έλεγον. Προς τον σκοπόν αυτόν *ωργανώθησαν εις τας χώρας του Παραπετάσματος* (Αλβανίαν, Γιουγκοσλαβίαν, *Βουλγαρίαν*). Εκεί *είχον τα βάσεις* ανεφοδιασμού των και περιθάλψεως τραυματιών, εκπαιδεύσεως δολιοφθορέων κπλ. Δι΄ αυτό ο κατά των συμμοριτών πόλεμος έπαυσε να έχη την μορφήν του Δεκεμβριανού κινήματος. Ήτο πλέον ***εθνικός αγών*** *κατά του σλαυϊσμού*.
>
> Τα πρώτα κρούσματα ήρχισαν από τον Αύγουστο του 1946 με εισβολήν συμμοριών από την Αλβανίαν, Γιουγκοσλαβίαν και *Βουλγαρίαν* […]
>
> Μετά αγώνα τεσσάρων ετών ο αγών κατά των συμμοριτών ετελείωσε με την θριαμβευτικήν νίκην του Ελληνικού λαού και του ηρωικού στρατού του. Ήτο μία **εθνική νίκη** […] Καθ΄ ην εποχήν όλα τα άλλα κράτη ησχολούντο με την ανασυγκρότησίν των, η Ελλάς ηγωνίζετο δια την απαλλαγήν της από τον κομμουνισμόν. Τα δεινά του συμμοριτοπολέμου δύνανται να συνοψιστούν εις τα εξής:
>
> […]
>
> **β. Το παιδομάζωμα.** Το φρικιαστικώτερον έγκλημα του συμμοριτισμού ήτο το παιδομάζωμα. Άρρενα και θήλεα μικράς ηλικίας ηρπάζοντο από τους γονείς των και απεστέλλοντο εις τας χώρας του παραπετάσματος. Από αυτούς θα εδημιουργούντο *οι νέοι Γενίτσαροι του κομμουνισμού*». (Σακκαδάκης 1971, 168-173).

Οι Βούλγαροι στην αφήγηση των σχολικών βιβλίων της μεταπολιτευτικής, ύστερης ψυχροπολεμικής και μεταψυχροπολεμικής περιόδου (1974-2017)

Οι Βούλγαροι στην αφήγηση των σχολικών βιβλίων της μεταπολίτευσης της ψυχροπολεμικής περιόδου (1975-1989). Η ανάπτυξη διμερών και πολυμερών σχέσεων και οι ανταλλαγές επισκέψεων σε ανώτατο πολιτικό επίπεδο κατά την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1982), μεσούντος όμως του Ψυχρού Πολέμου, επαναφέρει την έκταση της αφήγησης αυτής στα δύο βιβλία των κυβερνήσεων της ΝΔ στο επίπεδο σχεδόν της έκτασης των βιβλίων της προ δικτατορικής περιόδου: Αυτή καταλαμβάνει 177 τ.σ. που αντιστοιχούν σε 4,65 σ. [56 τ.σ./1, 5 σ. αναφέρονται *στους Βούλγαρους από το 1870 και στον Μακεδονικό Αγώνα,* 83 τ.σ./2,2 σ. *στους Βαλκανικούς Πολέμους και στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο* και 38 τ.σ./1 σ. *στην τριπλή κατοχή*].

Μολονότι η αφήγηση παραμένει ίδια και οι συγγραφείς, κυρίως οι Διαμαντόπουλος και Κυριαζόπουλος (1979), συνεχίζουν να χαρακτηρίζουν τους Βουλγάρους και την (εχθρική) δράση τους –όχι όμως πλέον ειδικά αυτούς, αλλά συνολικά και τους τρεις κατακτητές («το *βαρύ πέλμα των βάρβαρων κατακτητών*», «οι *σκληροί κατακτητές, μεταχειρίστηκαν κάθε σκληρό και απάνθρωπο μέσο*»)– ωστόσο ο λόγος τους είναι πιο προσεκτικός σε σύγκριση με αυτόν των βοηθημάτων και του βιβλίου της προηγούμενης περιόδου, χωρίς την κατασκευή της φύσει βίαιης συμπεριφοράς τους:

> «Οι Βούλγαροι, στηριζόμενοι και στη ρωσική υποστήριξη θέλησαν να δημιουργήσουν στη Βαλκανική ένα μεγάλο βουλγαρικό κράτος στο οποίο να περιλάβουν τη Θράκη και τη Μακεδονία, που ήταν ανέκαθεν χώρες ελληνικές και ο πληθυσμός τους ήταν καθαρά ελληνικός. Για το σκοπό αυτό ίδρυσαν το 1902 στη Σόφια διάφορες αντάρτικες οργανώσεις, που είναι γνωστές με το όνομα "Μακεδονικό κομιτάτο". Το κομιτάτο αυτό εξόπλιζε συμμορίες κομιτατζήδων (κακοποιών Βουλγάρων) που κατέβαιναν στη Μακεδονία και προσπαθούσαν να εκβουλγαρίσουν τον πληθυσμό» (Διαμαντόπουλος & Κυριαζόπουλος 1979, 156-157).
>
> «Ο ελληνο-σερβο-βουλγαρικός πόλεμος του 1913. Η συμμαχία των Σέρβων, των Ελλήνων και των Βουλγάρων δεν κράτησε πολύ. Δεν είχε γίνει ακόμη η συνθήκη με την Τουρκία και οι Βούλγαροι άρχισαν τις προστριβές με τους συμμάχους των. Ήθελαν να κρατήσουν αυτοί όχι μόνο όσα εδάφη πήραν, αλλά και αυτά που απελευθέρωσαν οι Έλληνες και περισσότερο απ' όλα τη Θεσσαλονίκη […]» (Καφεντζής 1975, 114-116).
>
> «Τέσσερα χρόνια ο ελληνικός λαός έμεινε κάτω από το βαρύ πέλμα των βάρβαρων κατακτητών Γερμανών, Ιταλών και Βουλγάρων. Από τον Απρίλιο του

> 1941 ως τον Οκτώβριο του 1944 ήταν τα χρόνια της μισητής κατοχής […] Οι σκληροί κατακτητές, για να λυγίσουν το φρόνημα του αδούλωτου λαού μας μεταχειρίστηκαν κάθε σκληρό και απάνθρωπο μέσο: αρπαγές, καταστροφές, φυλακίσεις, απαγχονισμούς και τρομερές ομαδικές εκτελέσεις. Οι ομαδικές εκτελέσεις στα Καλάβρυτα, στο Δίστομο, στη Σπάρτη, στο Δοξάτο, στην Αθήνα και σε άλλα μέρη της χώρας θα μαρτυρούν αιώνια τι είναι ικανός να αντιμετωπίσει ένας λαός που αγωνίζεται για την ελευθερία του […]» (Διαμαντόπουλος & Κυριαζόπουλος 1979, 182-183).

Από το βιβλίο του 1975 και εξής οι Βούλγαροι δεν συμπεριλαμβάνονται πλέον στην αφήγηση του Εμφύλιου Πολέμου. Ο μεν Καφεντζής (1975) δεν αναφέρεται καθόλου στον πόλεμο αυτό και ολοκληρώνει την αφήγηση της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας αμήχανα με την επάνοδο του βασιλιά Γεωργίου Β΄, το θάνατό του και τη διαδοχή του αδελφού του Παύλου Α΄ (Καφεντζής 1975, 122-123), οι δε Διαμαντόπουλος και Κυριαζόπουλος (1979, 182-183) αποδίδουν τις αιτίες του πλέον στη διαμάχη των παρατάξεων στην Ελλάδα και στα διαφορετικά συμφέροντα των Συμμάχων. Το βιβλίο δε των τελευταίων επανεκδιδόταν επί κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ έως το 1988.

Κατά την περίοδο 1982-1990, η πολιτική συνεργασία και η ενεργοποίηση του «άξονα» Αθήνας-Σόφιας από τις κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ φαίνεται να αντανακλάται στο νέο βιβλίο της περιόδου που εκδόθηκε το 1989, το οποίο είχε γραφτεί μεν πριν από την πτώση του Τείχους του Βερολίνου, αλλά η έκδοση και η πρώτη εισαγωγή του συνέπεσε χρονικά με τις εξελίξεις που ακολούθησαν: σε αυτό η έκταση της αφήγησης μειώνεται στις 67 τ.σ. που αντιστοιχούν σε 1,76 σ. [19 τ.σ./0,5 σ. αναφέρονται στους Βούλγαρους από το 1870 και στον Μακεδονικό Αγώνα, 37 τ.σ./1 σ. στους Βαλκανικούς Πολέμους και στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και 1138 τ.σ./ 0,3 σ. στην τριπλή κατοχή].

Στο βιβλίο αυτό –που επανεκδιδόταν, μερικώς αναθεωρημένο το 1996, έως το 2005, αλλά και από το 2007 έως το 2010– οι συγγραφείς, παράγοντας έναν μετασχηματισμένο περιγραφικό ιστορικοεπιστημονικό λόγο, συντομεύουν την αφήγηση για τους Βουλγάρους των Διαμαντόπουλου και Κυριαζόπουλου (1979) με την αποσιώπηση των λεπτομερών περιγραφών και ερμηνειών τους. Ωστόσο, αυτοί συνεχίζουν την κατασκευή των εχθρών Βουλγάρων από την ίδρυση της βουλγαρικής εξαρχίας έως το 1945:

> «Οι *Βούλγαροι ήθελαν την αυτονομία της Μακεδονίας, για να μπορέσουν ύστερα να πετύχουν την προσάρτησή της*. Άρχισαν τότε να στέλνουν στη Μακεδονία αντάρτες (κομιτατζήδες) και πράκτορες, που πίεζαν τους κατοίκους, ιδίως τους ιερείς και τους δασκάλους, να δηλώσουν ότι ήταν εξαρχικοί ότι δηλαδή ανήκαν στην ανεξάρτητη βουλγαρική εκκλησία […] Έτσι ναυάγησε *η*

> *προσπάθεια των Βουλγάρων να αλλοιώσουν την εθνική συνείδηση των κατοίκων της Μακεδονίας*» (Ακτύπης κ.ά. 1993, 229-230, 2007, 191-192).
>
> «Οι βαλκανικοί λαοί ποθούσαν την εθνική τους ολοκλήρωση. […] Η *Βουλγαρία* όμως δεν *έμεινε ικανοποιημένη από τα εδάφη που πήρε,* γι' αυτό *ήρθε σε σύγκρουση* με τους πρώην συμμάχους της (Έλληνες και Σέρβους)» (Ακτύπης κ.ά. 1997, 233).

Ωστόσο, στην αφήγηση της Κατοχής, το υποκείμενο είναι «οι Γερμανοί». Αυτοί «*παραχώρησαν* […] *στους Βουλγάρους*» και είναι οι μόνοι που πράττουν βιαιότητες. Αξιοπρόσεχτο είναι ότι από τη σχετική αφήγηση αφαιρείται πλέον το Δοξάτο που παραπέμπει στους Βουλγάρους, το οποίο αποσιωπάται και στα βιβλία που εφεξής ακολούθησαν, του 2006 και του 2010:

> «[…] Οι *Γερμανοί*, όταν κατέλαβαν την Ελλάδα, *παραχώρησαν τμήματα της Μακεδονίας και της Θράκης στους συμμάχους τους τους Βουλγάρους*. Την υπόλοιπη χώρα τη μοιράστηκαν με τους Ιταλούς. Έτσι, για την Ελλάδα άρχιζε η φρίκη της *τριπλής κατοχής*. Τα τρόφιμα ήταν ελάχιστα, αφού τα περισσότερα τα έπαιρναν οι κατακτητές […]
>
> Ο λαός όμως δεν έσκυψε το κεφάλι. Σύντομα δημιουργήθηκαν *αντιστασιακές οργανώσεις* και άρχισε ο ανταρτοπόλεμος εναντίον των κατακτητών. *Οι Γερμανοί αντέδρασαν με μανία*: φυλάκιζαν, βασάνιζαν, κατέστρεφαν και έκαιγαν πόλεις και ολόκληρα χωριά, όπως τα *Καλάβρυτα* και το *Δίστομο* […]» (Ακτύπης κ.ά. 1989, 279-280).

Οι Βούλγαροι στην αφήγηση των σχολικών βιβλίων της μεταψυχροπολεμικής περιόδου

Η πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού, η περαιτέρω σύσφιξη των ελληνοβουλγαρικών σχέσεων κατά τη δεκαετία του 1990 και η ένταξη της Βουλγαρίας στο ΝΑΤΟ το 2004 φαίνεται να ερμηνεύει, μεταξύ άλλων, και τη μεγάλη μείωση της έκτασης και τη συνοπτική αφήγηση για τους Βουλγάρους ως πολεμικών αντιπάλων *στο βιβλίο του 2006*· αυτή καταλαμβάνει 29 τ.σ. που αντιστοιχούν σε 0,76 σ. [21 τ.σ./0,6 σ. αναφέρονται στους Βούλγαρους από το 1870 και στον Μακεδονικό Αγώνα, 7 τ.σ./0,9 σ. στους Βαλκανικούς Πολέμους και στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και 1 τ.σ./0,02 σ. στην τριπλή κατοχή].

Οι συγγραφείς στο κεφάλαιο με τίτλο «Το εθνικό ζήτημα» μετονομάζουν το κεφάλαιο «Ο Μακεδονικός αγών» ή «Το Μακεδονικό ζήτημα» των βοηθημάτων και βιβλίων της περιόδου 1944-2005. Στην αφήγησή τους αποσιωπούν τους κομιτατζήδες, τη δράση τους και τις βουλγαρικές διεκδικήσεις στη Μακεδονία, όπου εστίαζαν τα παραπάνω βοηθήματα και βιβλία. Αιτιολογούν τους (απροσδιόριστους, μη

αναφερόμενους) ανταγωνισμούς και διεκδικήσεις της περιόδου αποδίδοντάς τους στον τίτλο του κεφαλαίου («Το εθνικό ζήτημα»), δηλαδή στην ελλαδική Μεγάλη Ιδέα, τις ελλαδικές εδαφικές διεκδικήσεις, τον εθνικό πλουραλισμό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και προσθέτοντας, επιπλέον, το ρόλο των Μεγάλων Δυνάμεων:

> «Η επίτευξη του εθνικού στόχου είναι δύσκολη στις συνθήκες του 19ου αιώνα. Το ελληνικό κράτος έχει πολλές προσδοκίες αλλά περιορισμένες οικονομικές, διπλωματικές και στρατιωτικές δυνατότητες. Οι ελληνικοί πληθυσμοί είναι αλλού αμιγείς και αλλού διάσπαρτοι σε μεγάλο μέρος της οθωμανικής επικράτειας. *Η προσάρτηση των εδαφών αυτών, στα οποία κατοικούν και άλλοι πληθυσμοί που δεν είναι ελληνικοί, προκαλεί ανταγωνισμούς*. Οι **Μεγάλες Δυνάμεις**, από τις οποίες το ελληνικό κράτος είναι πολιτικά και οικονομικά εξαρτημένο, έχουν αποφασιστικό ρόλο στη ρύθμιση των εθνικών ζητημάτων […]» (Ρεπούση κ.ά. 2006, 72).

Ωστόσο, στο περικείμενο της επόμενης σελίδας (στη «[...] *μαθητεία στην ιστορία*»), σε σύντομο απόσπασμα από κείμενο του Τρικούπη και στην ερώτηση που ακολουθεί, οι συγγραφείς προσδιορίζουν τους ανταγωνιστές-διεκδικητές, εστιάζοντας μόνον στους Βουλγάρους και στο χώρο που διεκδικούν, αν και η ίδια η πηγή προσφέρεται και για άλλες αναγνώσεις αναφορικά π.χ. με τη ρευστή εθνική ταυτότητα των πληθυσμών της Μακεδονίας:

> «Ο Χαρίλαος Τρικούπης αναφέρει (1880): "[…] όταν έλθη ο μέγας πόλεμος η Μακεδονία θα γίνη ελληνική ή βουλγαρική κατά τον νικήσαντα. *Αν την λάβωσιν οι Βούλγαροι δεν αμφιβάλλω ότι θα είναι ικανοί να εκσλαβίσωσι τον πληθυσμόν μέχρι των θεσσαλικών συνόρων*. Αν ημείς την λάβωμεν, θα τους κάνωμεν όλους Έλληνας […]".
>
> ▲ Ποιοι διεκδικούν την Μακεδονία, σύμφωνα με την πηγή;» (Ρεπούση κ.ά. 2006, 73).

Στην αφήγηση, επίσης, του Β΄ Βαλκανικού Πολέμου, η ρύθμιση των συνόρων μεταξύ των βαλκανικών κρατών –και όχι οι διεκδικήσεις των Βουλγάρων– αποτελούν αφορμή του πολέμου, ενώ η Βουλγαρία (το κράτος) κι όχι συλλήβδην οι τελευταίοι είναι η μία από τις εμπόλεμες πλευρές:

> «Το 1913, *με τη συμμετοχή των Μεγάλων Δυνάμεων* υπογράφεται στο Λονδίνο μια συνθήκη μεταξύ των αντίπαλων πλευρών. Η ρύθμιση των συνόρων όμως, ανάμεσα στα βαλκανικά κράτη, δημιουργεί προβλήματα μεταξύ τους. Έτσι, ξεσπά ο Β΄ Βαλκανικός πόλεμος. Αυτή τη φορά, *η Βουλγαρία είναι αντιμέτωπη* στη συμμαχία Ελλάδας-Σερβίας […]» (Ρεπούση κ.ά. 2006, 94).

Παρομοίως, στην αφήγηση της Κατοχής και της εθνικής Αντίστασης τα βουλγαρικά «στρατεύματα» –κι όχι οι Βούλγαροι– είναι αυτά που καταλαμβάνουν την Ελλάδα, ενώ τα εγκλήματα των κατακτητών αποδίδονται γενικά και εξίσου και στις τρεις δυνάμεις κατοχής, χωρίς καμία αναφορά τώρα σε τόπους εγκλημάτων πολέμου:

> «Τον Απρίλιο του 1941 […] τα γερμανικά *στρατεύματα*, αρχικά, αλλά και τα *βουλγαρικά* και ιταλικά, στη συνέχεια, *καταλαμβάνουν τη χώρα* και διορίζουν κυβέρνηση κατοχής […]. Οι κατακτητές οργανώνουν αντίποινα στις αντιστασιακές δράσεις. *Η πείνα, η τρομοκρατία, το κάψιμο και οι μαζικές εκτελέσεις κυριαρχούν κατά τη διάρκεια της Κατοχής στην Ελλάδα*» (Ρεπούση κ.ά. 2006, 112).

Ωστόσο, μολονότι οι διπλωματικές σχέσεις Ελλάδας-Βουλγαρίας και μετά την ένταξή της στην ΕΕ το 2007 παραμένουν σταθερά καλές, η έκταση της αφήγησης για τους Βουλγάρους αυξάνεται μετά την κατάργηση του βιβλίου *του 2006*, καθώς τόσο στο προαναφερθέν βιβλίο της περιόδου 1987-2005 που επανήλθε στη σχολική τάξη το 2007 έως το 2010 όσο και κυρίως *στο εν χρήσει βιβλίο του 2010*, στο οποίο αυτή καταλαμβάνει 79 τ.σ. που αντιστοιχούν σε 2 σ. [44 τ.σ./1,1 σ. αναφέρονται στους Βούλγαρους από το 1870 και στο Μακεδονικό αγώνα, 25 τ.σ./0,65 σ. στους Βαλκανικούς πολέμους και στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο και 10 τ.σ./0,26 σ. στην τριπλή κατοχή].

Οι συγγραφείς καθιστούν και πάλι του Βουλγάρους υποκείμενο της πρότασης και επαναφέρουν την αφήγηση των Ακτύπη κ.ά. (1989). Η συγκριτική παράθεση των σχετικών αποσπασμάτων –παρά την επανάληψη εδώ– φανερώνει τη συνέχεια της μεταπολιτευτικής-μεταψυχροπολεμικής ηγεμονικής σχολικής εθνικής ιστορικής αφήγησης στο Δημοτικό και της θέσης των Βουλγάρων σε αυτήν, παρά τη σύντομη διακοπή της κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007.

Έτσι, οι Κολιόπουλος, κ.ά (2010) επαναφέρουν τον τίτλο του σχετικού κεφαλαίου του βιβλίου τους «Ο *Μακεδονικός αγώνας*», ανάγουν τις αιτίες του τελευταίου στους εθνικούς ανταγωνισμούς, όπως οι Ρεπούση κ.ά. (2006), προσδιορίζοντας όμως και τα δύο ανταγωνιζόμενα μέρη (και οι Έλληνες και οι Βούλγαροι διεκδικούσαν), ενώ στη συνέχεια επαναλαμβάνουν την αφήγηση των Ακτύπη κ.ά. («*οι Βούλγαροι άρχισαν* […] *κομιτατζήδες* […]»):

Βιβλίο 1989	Βιβλίο 2010
«Οι *Βούλγαροι ήθελαν την αυτονομία της Μακεδονίας, για να μπορέσουν ύστερα να πετύχουν την προσάρτησή*	«[…] Στη Μακεδονία η κατάσταση ήταν πιο δύσκολη. Η αναμέτρηση μεταξύ Ελλήνων και *Βουλγάρων*, που

της. Άρχισαν τότε να στέλνουν στη Μακεδονία αντάρτες (κομιτατζήδες) και πράκτορες, που πίεζαν τους κατοίκους, ιδίως τους ιερείς και τους δασκάλους, να δηλώσουν ότι ήταν εξαρχικοί ότι δηλαδή ανήκαν στην ανεξάρτητη βουλγαρική εκκλησία [...]» (Ακτύπης κ.ά, 1993, 229-230, 2007, 191-192).

διεκδικούσαν την περιοχή, είχε ενταθεί [...] Γύρω κυρίως από τα σχολεία και τις εκκλησίες των μακεδονικών χωριών δόθηκε ένας *σκληρός αγώνας* ανάμεσα στις δύο χώρες για επικράτηση. Οι Βούλγαροι άρχισαν να στέλνουν *αντάρτες (κομιτατζήδες), που πίεζαν τους κατοίκους* να δηλώσουν ότι ανήκαν στην ανεξάρτητη βουλγαρική εκκλησία (*Εξαρχία*) [...]» (Κολιόπουλος κ.ά., 2010, 186-187).

Επιπρόσθετα, στο περικείμενο (στη «*Ματιά στο παρελθόν*») εμμέσως παραπέμπουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ανάγνωση βιβλίου της Πηνελόπης Δέλτα, όπως και συγγραφείς της ψυχροπολεμικής περιόδου (π.χ. το 1950 οι Δημητρακάλης & Πετρίδης προέτρεπαν σε εξωδιδακτική δραστηριότητα: «*Προμηθευθήτε διά την σχολικήν βιβλιοθήκην και διαβάσετε τα βιβλία της Πηνελόπης Δέλτα "Ο Μάγκας" και τα "Μυστικά του Βάλτου"*», σ. 139). Οι Κολιόπουλος κ.ά. μέσα σε έγχρωμο πλαίσιο σημειώνουν:

> «[...] Ο Αγώνας στη λίμνη των Γιαννιτσών
>
> Κατά τη διάρκεια του μακεδονικού Αγώνα πραγματοποιήθηκαν στη λίμνη των Γιαννιτσών σκληρές συγκρούσεις μεταξύ Ελλήνων και *Βουλγάρων* ανταρτών. Οι Έλληνες αντάρτες δεν είχαν να αντιμετωπίσουν μόνο τους *Βουλγάρους κομιτατζήδες* αλλά και τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης στα έλη [...] Τις συνθήκες παραμονής των αντάρτικων ομάδων στη λίμνη των Γιαννιτσών περιγράφει *η Πηνελόπη Δέλτα σε μυθιστορήματά της και ιδιαίτερα στα "Μυστικά του Βάλτου"*» (Κολιόπουλος κ.ά. 2010, 186-187).

Η αφήγηση του Β΄ Βαλκανικού και του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου είναι σχεδόν πανομοιότυπη και στα δύο βιβλία:

Βιβλίο 1989	Βιβλίο 2010
«Οι βαλκανικοί λαοί ποθούσαν την εθνική τους ολοκλήρωση [...] Η *Βουλγαρία* όμως δεν *έμεινε ικανοποιημένη από τα εδάφη που πήρε,* γι' αυτό *ήρθε σε σύγκρουση* με τους	«[...] Όμως η ρύθμιση των συνόρων ανάμεσα στα βαλκανικά κράτη προκάλεσε τον Β΄ Βαλκανικό Πόλεμο, τον Ιούλιο του 1913. *Η Βουλγαρία δεν έμεινε ικανοποιημένη* από τα εδάφη που

πρώην συμμάχους της (Έλληνες και Σέρβους) […]» (Ακτύπης κ.ά. 1997, 233).

«Οι δυνάμεις της Αντάντ στο μεταξύ κατέλαβαν τη Θεσσαλονίκη […], ενώ *η Βουλγαρία, σύμμαχος της Γερμανίας, εισέβαλε στην Ανατολική Μακεδονία* […] Ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος […] τελείωσε το Νοέμβριο του 1918 με νίκη των δυνάμεων της Αντάντ. Στο αποτέλεσμα αυτό είχε συμβάλει και ο ελληνικός στρατός με τη νίκη του εναντίον των Βουλγάρων στη μάχη του Σκρα (1918) και σε άλλα μέτωπα» (Ακτύπης κ.ά. 1997, 249).

κέρδισε, γι' αυτό *ήρθε σε σύγκρουση* με τους πρώην συμμάχους της, την Ελλάδα και τη Σερβία […]» (Κολιόπουλος κ.ά. 2010, 186-187).

«[…] Το φθινόπωρο του 1915 συμμαχικές δυνάμεις αποβιβάστηκαν στη Θεσσαλονίκη. Επίσης, το Μάιο του 1916 *οι Γερμανοί και οι σύμμαχοί τους Βούλγαροι εισέβαλαν στην Ανατολική Μακεδονία.* […]

Ακολούθησαν σκληρές μάχες εναντίον των Γερμανών και των *Βουλγάρων*, στις οποίες συμμετείχαν και Έλληνες στρατιώτες. Οι Κεντρικές Δυνάμεις ηττήθηκαν και συνθηκολόγησαν το 1918» (Κολιόπουλος κ.ά. 2010, 191).

Παρομοίως, και στα δύο βιβλία η αφήγηση της Κατοχής είναι ίδια: «οι Γερμανοί κατέλαβαν» και «παραχώρησαν στους Βουλγάρους». Οι Κολιόπουλος κ.ά (2010), ωστόσο, μολονότι αποδίδουν «τα αντίποινα των κατακτητών» ισομερώς σε όλους τους κατακτητές – κι όχι μόνον στους Γερμανούς, όπως οι Ακτύπης κ.ά. (1989), αποσιωπούν κι αυτοί το Δοξάτο από τους τόπους των εγκλημάτων πολέμου και αναφέρουν, όπως και στο βιβλίο του 1989, μόνον χωριά στα οποία εγκλημάτησαν οι Γερμανοί:

Βιβλίο 1989	Βιβλίο 2010
«[…] Οι *Γερμανοί*, όταν κατέλαβαν την Ελλάδα, *παραχώρησαν τμήματα της Μακεδονίας και της Θράκης στους συμμάχους τους τους Βουλγάρους*. Την υπόλοιπη χώρα τη μοιράστηκαν με τους Ιταλούς […] Ο λαός όμως δεν έσκυψε το κεφάλι. Σύντομα δημιουργήθηκαν *αντιστασιακές οργανώσεις* και άρχισε ο ανταρτοπόλεμος εναντίον των	«*Οι Γερμανοί*, αφού κατέλαβαν την Ελλάδα, κράτησαν την Αθήνα, την Κεντρική Μακεδονία, την Κρήτη και το σιδηροδρομικό δίκτυο, *παραχώρησαν τμήματα της Μακεδονίας και της Θράκης στους συμμάχους τους Βουλγάρους* και την υπόλοιπη χώρα στους Ιταλούς […] Οι πράξεις αντίστασης προκάλεσαν όμως τα *αντίποινα των κατακτητών*. Η τρομοκρατία, το κάψιμο ολόκληρων

κατακτητών. *Οι Γερμανοί αντέδρασαν με μανία*: φυλάκιζαν, βασάνιζαν, κατέστρεφαν και έκαιγαν πόλεις και ολόκληρα χωριά, όπως τα *Καλάβρυτα* και το *Δίστομο*. Χιλιάδες άνθρωποι αγωνίστηκαν και θυσιάστηκαν […]» (Ακτύπης κ.ά. 1989, 279-280).

χωριών όπως *τα Καλάβρυτα, το Δίστομο, το Μεσόβουνο, οι Πύργοι και η Κάνδος* και οι μαζικές εκτελέσεις υπήρξαν το βαρύ τίμημα της ελευθερίας […]» (Κολιόπουλος κ.ά. 2010, 213).

Συγκεφαλαίωση - κριτική συζήτηση

Η αφήγηση όλων των ερευνούμενων σχολικών βοηθημάτων και βιβλίων του ΟΕΔΒ νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, όπως σημειώσαμε, είναι εθνική, αντλεί από την ηγεμονική εθνική ιστορική αφήγηση, η οποία σχηματοποιήθηκε ως ρομαντική ιστοριογραφία, κατά το 19ο αιώνα, για να θεμελιώσει ιδεολογικά το «έθνος-κράτος» και να συγκροτήσει τη φαντασιακή εθνική κοινότητα και τα επιχειρήματα της «Μεγάλης Ιδέας» της. Η ηγεμονική αυτή γραμμική ιστορική εθνική αφήγηση –ηγεμονική και στην επιστημονική ιστοριογραφία έως τη Μεταπολίτευση– διατηρείται έκτοτε στη σχολική ιστορική αφήγηση (Αρχαία Ελληνική Ιστορία στην Δ΄ τάξη, Βυζαντινή στην Ε΄ και Νεότερη και Σύγχρονη στην ΣΤ΄) και κατασκευάζει την εθνική ταυτότητα. Σε αυτήν, εθνική ιστορία είναι η ιστορία της ολοκλήρωσης του έθνους-κράτους· εντέλει, η ιστορία της επέκτασης ή συρρίκνωσης του εθνικού χώρου, της οριοθέτησης των συνόρων του. Η αφήγηση αυτή διανέμεται μέσω του σχολείου· προδιαγράφεται στα περιεχόμενα διδασκαλίας ή συγχρονικά και στους στόχους μάθησης των «επίσημων» προδιαγραφών της διδασκαλίας (στα Αναλυτικά Προγράμματα ή στα Προγράμματα Σπουδών και στα θέματα των σχολικών αναγνωσμάτων και βιβλίων, τα οποία είναι πάντοτε εγκεκριμένα από το κράτος – με ακραία στην Ελλάδα την πολιτική του ενός σχολικού βιβλίου, στις εγκυκλίους για τις σχολικές εθνικές γιορτές και στα τελετουργικά και στο περιεχόμενο των τελευταίων, σε θεματικές των μαθημάτων της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών κλπ.). Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα έως σήμερα η σχολική αυτή εθνική ιστορία, διατηρώντας πάντοτε τον βασικό κορμό της και τα επιχειρήματά της, έχει μετασχηματιστεί αναλόγως του εκάστοτε ιδεολογικοκρατικού συγκειμένου της.

Για παράδειγμα, στα ερευνούμενα σχολικά βοηθήματα και βιβλία ως το σημαντικότερο γεγονός της νεότερης και σύγχρονης Ιστορία, –όπως προκύπτει ήδη από το κείμενο των εξωφύλλων τους– κατασκευάζεται η ελληνική Επανάσταση του

1821, η οποία και καταλαμβάνει πάντα σημαντική έκταση. Σε αυτά δε της περιόδου 1945-1974, αποτελεί περίπου τα 2/3 της αφήγησης και συνιστά την τομή στην εθνική γραμμική πορεία του έθνους (τη ρομαντική *αναγέννησή* του), ενώ η περίοδος μετά την Επανάσταση παρουσιάζεται συνοπτικά. Από το βιβλίο του 1989, όμως, και ιδιαίτερα στο βιβλίο του 2006, η έκταση της αφήγησης της Επανάστασης του 1821 μειώνεται και ο λόγος των σχετικών ενοτήτων είναι (απλουστευμένος) ιστορικοεπιστημονικός, περιγραφικός-ερμηνευτικός (η επανάσταση μέσα στο συγκείμενο Διαφωτισμός, Γαλλική Επανάσταση, Ανατολικό Ζήτημα). Στα σχολικά βοηθήματα, επιπλέον, της περιόδου 1945-1970 η αφήγηση είναι βιογραφική· ιστορία καθίσταται η δράση των εθνικών ηρώων (των αγωνιστών του 1821), ως σταθερών πρότυπων εθνικών ταυτοτήτων, και στη συνέχεια των βασιλέων, των πολιτικών και των στρατιωτικών, οι βιογραφίες των οποίων παρουσιάζονται εκτενώς, διακόπτοντας την «περιγραφική» αφήγηση των γεγονότων ή –σε κάποια από αυτά– και σε περικείμενο με ολοσέλιδη φωτογραφία τους. Έτσι, αφ' ενός η «εθνική» δράση των πρότυπων αυτών ανδρών (η συμβολή τους στην αναγέννηση του έθνους και κατόπιν στην εθνική ολοκλήρωση) καθίσταται η ιστορία –η ταυτότητα– της ελλαδικής «φαντασιακής κοινότητας», αφ' ετέρου φυσικοποιούνται οι άνδρες ηγέτες που κινούν την ιστορία (βασιλείς, πρωθυπουργοί, δικτάτορες κλπ.) και νομιμοποιούνται να είναι οι ηγέτες του ελληνοχριστιανικού, καπιταλιστικού-αντικομουνιστικού έθνους-κράτους. Από το βιβλίο του 1969 και εξής οι βιογραφίες μειώνονται έναντι της συνεχούς εξιστόρησης των γεγονότων και τοποθετούνται στο περικείμενο (σε φωτογραφίες και λεζάντες, σε πηγές, σε δραστηριότητες κλπ.). Σε κάθε περίπτωση, σχολικά βοηθήματα και βιβλία φυσικοποιούν την εκάστοτε ηγεμονία και νομιμοποιούν το εκάστοτε πολίτευμα του έθνους-κράτους.

Έτσι, αυτά, διατηρώντας, όπως σημειώσαμε παραπάνω, διαχρονικά τη γραμμική εθνική αφήγηση ως αφήγηση της εθνικής ολοκλήρωσης του τελευταίου και σταθερά τα κύρια επιχειρήματα της εθνικής ταυτότητας, συμπεριλαμβάνουν στην αφήγησή τους και τους Βουλγάρους, όταν αυτοί απειλούν, ρητά ή άρρητα, την εθνική ολοκλήρωση, όταν διεκδικούν ή καταλαμβάνουν το χώρο που «ανήκει» στο έθνος-κράτος, όταν μεταβάλλουν τα σύνορα του τελευταίου.

Στην αφήγηση της περιόδου της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας των ερευνούμενων βοηθημάτων και βιβλίων της περιόδου 1945-2017 οι Βούλγαροι είναι κι αυτοί χριστιανοί υπόδουλοι των Οθωμανών, συνήθως υπονοούνται στο υποκείμενο «οι βαλκανικοί λαοί», αλλά δεν έχουν «φωνή». Καθώς η αφήγηση εστιάζεται στον κατακτημένο εθνικό «εαυτό», αποσιωπάται ή υποβαθμίζεται, ακόμη και στα βιβλία της μεταψυχροπολεμικής περιόδου, η μακρά κοινή ιστορική αφήγηση Ελλήνων και

Βουλγάρων της ειρηνικής συμβίωσής τους υπό την κοινή θρησκευτική ταυτότητα, η οποία θα ανέδυε νέες εκδοχές της ταυτότητας και ετερότητάς τους, που θα κατασκεύαζαν αντιστοίχως και την εθνική ταυτότητα. Ωστόσο, η σχολική ιστορική αφήγηση συμπεριλαμβάνει τους Βουλγάρους στα τέσσερα προαναφερθέντα επίμαχα θέματα, στα οποία ο εθνικός «εαυτός» συγκρούεται με τους τελευταίους. Έτσι, η ιστορική αφήγηση των ελληνοβουλγαρικών σχέσεων στα βοηθήματα και στα βιβλία νομιμοποιεί την ηγεμονία και τις διακρατικές σχέσεις του εκάστοτε παρόντος και μετασχηματίζεται αναλόγως των μεταβολών στην ηγεμονία και στις σχέσεις αυτές, καθιστώντας την εκπαιδευτική πολιτική και το σχολείο, ως μηχανισμό του έθνους-κράτους, και εκφραστή/αναμεταδότη των σχέσεων εξωτερικής πολιτικής που το ενδιαφέρουν άμεσα και κατά κανόνα εμπίπτουν στην κατηγορία των γειτονικών εθνών-κρατών. Παρόμοια, η εκάστοτε «επίσημη» κατασκευή του Βουλγάρου στα βοηθήματα και βιβλία της περιόδου 1944-2017 μετασχηματίζεται μέσα στο εκάστοτε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικοϊδεολογικό, και πολιτισμικό συγκείμενο της συγγραφής και της χρήσης τους, συμπεριλαμβανομένων και της εξωτερικής και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κατά την περίοδο 1944-1974 ο ελληνοχριστιανισμός ως η κυρίαρχη ιδεολογία, σε συνάρτηση με τη θέση «ανήκωμεν εις την (καπιταλιστική) Δύσιν», επιδιώκει να λειτουργήσει ενοποιητικά και να αντικρούσει τον κομμουνιστικό «κίνδυνον από το Βορρά». Έτσι, στα σχολικά βιβλία της περιόδου αυτής, αλλά και της πρώτης μεταπολιτευτικής-ψυχροπολεμικής περιόδου η αφήγηση των ελληνοβουλγαρικών σχέσεων κατά το παρελθόν, η μεταξύ τους δηλαδή πολεμική ιστορία (Μακεδονικό, ελληνοβουλγαρικός πόλεμος, βουλγαρική κατοχή), λειτουργεί ως έρεισμα για τη νομιμοποίηση του ψυχροπολεμικού αντικομμουνιστικού παρόντος. Από τις αρχές δε της δεκαετίας του 1950, στην αφήγηση του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου των βοηθητικών βιβλίων της περιόδου 1944-1967 –δεδομένων της Βασιλευόμενης Δημοκρατίας της Ελλάδας, της ηγεμονίας των νικητών του Εμφύλιου Πολέμου (1944-1949) και της συντήρησης της ιδεολογίας του ελληνοχριστιανισμού σε συνάρτηση με τον αντικομμουνισμό– συμπεριλαμβάνεται και ο ελληνικός Εμφύλιος Πόλεμος, τον οποίο οι συγγραφείς συνδέουν και με την κομμουνιστική Βουλγαρία και ταυτίζουν τον αντικομμουνισμό με τον αντιβουλγαρισμό. Η σύνδεση αυτή γίνεται πιο εμφανής στο βιβλίο της δικτατορίας το 1971, μέσα στο ιδεολογικό δόγμα του ελληνοχριστιανισμού «πατρίς-θρησκεία-οικογένεια».

Στο λόγο των παραπάνω βιβλίων οι Βούλγαροι κατασκευάζονται ως συλλογικό υποκείμενο σε αντιπαραβολή με την ελληνική εθνική ταυτότητα· είναι η αντίπαλη εθνική ετερότητα που κατασκευάζει την ταυτότητα με επιχειρήματα που αντλούν από

τον πολιτισμικοεθνικό ρατσισμό που αρθρώθηκε κατά τον 19ο αιώνα. Αυτά, στις σχετικές αφηγήσεις τους, αποσιωπούν τις αιτίες των ελληνοβουλγαρικών συγκρούσεων (εθνικισμοί, Ανατολικό Ζήτημα κλπ.) και αποδίδουν, φυσικοποιώντας με στρεβλώσεις, τις αιτίες και τη βιαιότητα των συγκρούσεων αυτών στον βιολογικά προσδιορισμένο χαρακτήρα και στη διαγωγή, στη φύση των Βουλγάρων με μια σειρά ρητορικών σχημάτων της εθνικής ιδεολογίας (π.χ. «[…] *Η πλεονεξία των Βουλγάρων εξώθησεν εις καθαρώς Βαλκανικόν πόλεμον* […]»), οι οποίες, όπως σημειώσαμε, νομιμοποιούν τις σύγχρονες ψυχροπολεμικές διακρατικές σχέσεις. Έτσι, αυτάφ υσικοποιούν ως κατώτερο, και ηθικά, το βουλγαρικό συλλογικό υποκείμενο, αποδίδοντας προσδιορισμούς στους Βουλγάρους τους οποίους και καθιστούν ως φύσει/βιολογικές ιδιότητές τους: Οι Βούλγαροι *«υπήρξαν, όπως και οι πρόγονοί τους Κρούμμος και Σαμουήλ, πάντοτε δόλιοι, άπιστοι* και *άσπονδοι εχθροί του Ελληνισμού* […]*», «άπληστοι», «άδικοι», «πλεονέκτες», «παράλογοι», «απάνθρωποι», «κακόπιστοι, η κακοπιστία των – πατροπαράδοτον ελάττωμά τους* […] *μέχρι σήμερον*» (Δημητροκάλης & Πετρίδης 1950, 139), κλπ. Ταυτόχρονα καταδικάζουν μέσω ηθικής κρίσης τη συμπεριφορά των Βουλγάρων ως μη επιθυμητή ή ως λάθος («*ήσαν άπληστοι. Αι αξιώσεις των έναντι των Ελλήνων και Σέρβων ήσαν παράλογοι και αγεφύρωτοι* […]») και γι' αυτό, θεία δίκη, χάνουν ό,τι κερδίζουν με τους πολέμους που αυτοί ξεκινούν και γι' αυτό τιμωρούνται «*δικαίως διά την απιστίαν* και την *πλεονεξίαν τους* […]» (Γκινόπουλος 1946, 162-164) κλπ.

Μέσα στον φαύλο αυτό κύκλο –με δηλώσεις που ξεκινούν με δεδομένες τις παραπάνω παραδοχές του φύσει κακού χαρακτήρα και του ανθελληνισμού των Βουλγάρων, που καθιστούν αποδεδειγμένες τις ιδεολογικές ερμηνείες και τις αναπόδεικτες αφετηριακές παραδοχές– η αφήγηση για τους Βουλγάρους εγκλωβίζεται μέσα σε μια δίνη επιχειρημάτων που τεκμηριώνουν τις παραπάνω παραδοχές, ακόμη και με ψεύδη και αναπόδεικτα γεγονότα ή με στρεβλώσεις των τελευταίων: «*Η πλεονεξία των Βουλγάρων εξώθησεν εις καθαρώς Βαλκανικόν πόλεμον* […]», «[…] *ο Γεώργιος Σχοινάς, όργανον πιθανώς των Βουλγάρων, εδολοφόνησεν εν Θεσσαλονίκη τον βασιλέα Γεώργιον* […]», *«[…] ο κατά των συμμοριτών πόλεμος έπαυσε να έχη την μορφήν του Δεκεμβριανού κινήματος. Ήτο πλέον* εθνικός αγών *κατά του σλαυϊσμού*» (Γιαννακόπουλος 1946, 126).

Από την άλλη, ιδεολογικές ερμηνείες παρουσιάζονται ως γεγονότα: π.χ. στην αφήγηση του Εμφύλιου Πολέμου «*η Πατρίς μας ευρέθη εις την ανάγκην να συνεχίση τον αγώνα εναντίον των εχθρών, τους οποίους εξώπλιζον και έστελλον εναντίον της οι βόρειοι γείτονές της.* […] *Ήτο δε ο πόλεμος αυτός σκληρότατος και αγριώτατος. Εάν*

επετύγχανον τα σχέδια των βορείων εχθρών μας, η Ελληνική φυλή θα εξηφανίζετο από προσώπου γης».

Ο πανσλαβισμός ταυτίζεται με τον εκβουλγαρισμό του εθνικού υποκειμένου και, με δηλώσεις που ξεκινούν από λανθασμένη αφετηρία και καταλήγουν σε εσφαλμένα συμπεράσματα, παρουσιάζεται να λειτουργεί με την ίδια στόχευση από τον 19ο αιώνα και εξής. Στο βιβλίο της δικτατορίας ρητά πλέον αυτός ταυτίζεται με τον κομμουνισμό και «τα κράτη του Παραπετάσματος»: «[…] *το ΕΑΜ καθαρώς κομμουνιστικόν όργανον* […] *αντί του αγώνος κατά των εχθρών ησχολήθησαν με την μεταπελευθερωτικήν επικράτησίν των* […]. *Προς τον σκοπόν αυτόν ωργανώθησαν εις τας χώρας του Παραπετάσματος, Αλβανίαν, Γιουγκοσλαβίαν, Βουλγαρίαν* […] *με εισβολήν συμμοριών από την Αλβανίαν, Γιουγκοσλαβίαν και Βουλγαρίαν* […] *η Ελλάς ηγωνίζετο διά την απαλλαγήν της από τον κομμουνισμόν. Ήτο πλέον* εθνικός αγών *κατά του σλαυϊσμού* […]». Επιπλέον, σε διακειμενικότητα με την ενότητα «*Το* (οθωμανικό) *παιδομάζωμα*» του πρώτου κεφαλαίου του βιβλίου, δομείται μια ομότιτλη ενότητα, στην οποία συμπεραίνεται ότι από «*Το παιδομάζωμα [τα άρρενα και θήλεα μικράς ηλικίας [που] ηρπάζοντο από τους γονείς των και απεστέλλοντο εις τας χώρας του παραπετάσματος...] θα εδημιουργούντο οι νέοι Γενίτσαροι του κομμουνισμού*» (Σακκαδάκης 1971, 168-173), υπονοώντας ότι εντέλει ο «κίνδυνος» του πανσλαβισμού=κομμουνισμού δεν εξέλειψε, διότι η Βουλγαρία δεν άλλαξε την πολιτική της και επιπλέον ετοιμάζει, όπως παλαιότερα οι Τούρκοι, ένα πολύ ισχυρό όπλο, τους νέους (ανθ)έλληνες κομμουνιστές Γενίτσαρους (=σκληρούς, απάνθρωπους πολεμιστές) που θα στραφούν εναντίον της πατρίδας τους.

Η παραπάνω αφήγηση για τους Βουλγάρους των σχολικών βοηθημάτων και βιβλίων της περιόδου 1949-1974 ήταν βέβαια σε διακειμενικότητα με κείμενα εντός και εκτός σχολείου που ευρύτερα νομιμοποιούσαν την ηγεμονικό ελληνοχριστιανισμό και αντιβουλγαρισμό-αντικομμουνισμό: με κείμενα των Αναγνωστικών (Φραγκουδάκη 1979**,** Κέκιας 2007), της Γεωγραφίας, της Πολιτικής Αγωγής, με τον διδακτικό λόγο του/ης ελεγχόμενου/ης εκπαιδευτικού-«διανομέα» της ιδεολογίας, με τις σχολικές γιορτές, τα τραγούδια, την προφορική και δημόσια ιστορία και τον ιστορικό κινηματογράφο· για παράδειγμα, κατά την περίοδο της δικτατορίας, με την παρακολούθηση, ως εξωδιδακτική δραστηριότητα, της κινηματογραφικής ταινίας «Παύλος Μελάς» από τους μαθητές και τις μαθήτριες όλης της σχολικής μονάδας ή με τις προβολές αντιβουλγαρικών-αντικομουνιστικών «Επίκαιρων» και κινηματογραφικών ταινιών από τον λαϊκοεπιμορφωτικό στρατιωτικό κινηματογράφο, με την καθημερινή επανάληψη στο σχολείο του τραγουδιού «Μακεδονία ξακουστή που έδιωξες τους Βούλγαρους και ελεύθερη είσαι τώρα» κλπ.

Εντέλει, η αφήγηση αυτή ήταν λόγος πολιτισμικής βίας που ασκούσε ιδεολογικό πειθαναγκασμό και παιδαγωγική βία, φυσικοποιούσε και νομιμοποιούσε 1. την κυρίαρχη ελλαδική ιδεολογία, την κρατική επιλογή «ανήκωμεν στην (καπιταλιστική) Δύσιν» και αντίστοιχα την εξωτερική πολιτική, 2. την άσκηση δομικής βίας από το κράτος στον εσωτερικό εχθρό, τους κομμουνιστές, και στους μαθητές και στις μαθήτριες (εικόνες εχθρού, πολιτισμικός ρατσισμός, διακρίσεις, μίσος), αλλά και 3. δυνητικά την άσκηση άμεσης βίας από τους τελευταίους στον εξωτερικό εχθρό, στους κομμουνιστές Βουλγάρους, εάν οι μαθητές και οι μαθήτριες-μελλοντικοί πολίτες του κράτους απαιτούνταν να συμμετάσχουν σε (καπιταλιστική-κομμουνιστική) ελληνοβουλγαρική σύγκρουση.

Κατά την πρώτη μεταπολιτευτική ψυχροπολεμική περίοδο (1975-1982), δεδομένων της ανάπτυξης διμερών και πολυμερών σχέσεων και της ανταλλαγής επισκέψεων σε ανώτερο πολιτικό επίπεδο, στα δύο βιβλία των κυβερνήσεων της ΝΔ συνεχίζεται η αφήγηση της προηγούμενης περιόδου, αλλά μετασχηματίζεται με αποσιωπήσεις, με ηπιότερους χαρακτηρισμούς των Βουλγάρων και της (εχθρικής) δράσης τους, χωρίς αναγωγές στη φύσει βίαιη συμπεριφορά τους, ενώ σε αυτή δεν συμπεριλαμβάνονται πλέον η αφήγηση του Εμφύλιου Πολέμου ούτε κατασκευάζονται ως ο «κομμουνιστικός» εχθρός.

Στο βιβλίο της «σοσιαλιστικής» κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ που εκδίδεται από το 1989 έως το 2006 και από το 2008 έως 2012, ενώ τα επιχειρήματα της εθνικής ταυτότητας δεν αλλάζουν τον κορμό της ανταγωνιστικής ιστορικής αφήγησης για τους Βουλγάρους, η τελευταία συντομεύεται με αποσιωπήσεις, δεν αποδίδει χαρακτηρισμούς σε αυτούς, αναζητά τις αιτίες των ελληνοβουλγαρικών συγκρούσεων, αν και δεν αποφεύγει να τις αποδίδει στους Βουλγάρους, και δεν συνδέει τους τελευταίους με τον κομμουνισμό. Εξάλλου, η χρονιά έκδοσής του συνέπεσε με την πτώση του τείχους του Βερολίνου και φαίνεται πως η ρητή αντιβουλγαρική-αντικομμουνιστική αφήγηση των βιβλίων διακόπηκε στα πρώτα βιβλία της Μεταπολίτευσης της ΝΔ και η άρρητη με την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού και το τέλος του Ψυχρού πολέμου.

Έκτοτε, δεδομένου του μετασχηματισμού της Βουλγαρίας σε ομοειδές με την Ελλάδα φιλελεύθερο δημοκρατικό κράτος, ενταγμένο στους ίδιους με αυτήν δυτικούς συνασπισμούς, στο βιβλίο του 2006, η προκήρυξη του οποίου και συγγραφή ολοκληρώθηκε επί κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ και εκδόθηκε επί κυβέρνησης ΝΔ, μολονότι δεν αλλάζει ο κύριος κορμός της παραπάνω αφήγησης, παρουσιάζεται αυτή πολύ συνοπτικά –με αποσιωπήσεις– και με πολύ προσεκτικό λόγο. Η εθνικιστική, ωστόσο, κριτική που ασκήθηκε στο βιβλίο του 2006 οδήγησε στην αντικατάστασή του από το βιβλίο του 1989 και τη συγγραφή του βιβλίου του 2010, τα οποία επανέφεραν από το

2007 και εξής την μεταπολιτευτικά κυρίαρχη ανταγωνιστική –με αποσιωπήσεις– ελληνοβουλγαρική σχολική ιστορική αφήγηση. Το συγκείμενο, ωστόσο, της μεταπολιτευτικής ηγεμονικής αφήγησης μετασχηματίζεται συγχρονικά μέσα στην πολυπολιτισμικότητα του σύγχρονου σχολείου και την ύπαρξη σε αυτό Βουλγάρων μαθητών και μαθητριών, στη συνύπαρξη Ελλήνων και Βουλγάρων στην ΕΕ, στο άνοιγμα των συνόρων, στον τουρισμό και στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Τελειώνοντας, καθώς η ιστορική αφήγηση είναι θετικιστική, οι Βούλγαροι δεν είναι δυνατόν εκ των πραγμάτων να απουσιάζουν για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω. Έτσι, κατά τα τελευταία χρόνια, όσο κι αν επιδρά η αλλαγή της πολιτικής, η κριτική των επιστημονικών εκπαιδευτικών ερευνών στην «αναθεώρηση» του περιεχομένου των βιβλίων – με τον περιορισμό των εθνικών ερμηνειών, την αποσιώπηση δευτερευόντων γεγονότων και την απάλειψη χαρακτηρισμών και συναισθηματικού λόγου, ο κύριος κορμός της ιστορικής αφήγησης παραμένει ίδιος για να κατασκευάζει την εθνική ταυτότητα, η οποία θα υποστηρίζει το έθνος-κράτος, μέσα στις σύγχρονες αντιφάσεις του κατά την περίοδο του ύστερου καπιταλισμού και του νεοφιλελευθερισμού, την ύπαρξή του στην υπερεθνική ΕΕ και την παγκοσμιοποίηση.

Εντέλει, αναθεώρηση της ελληνοβουλγαρικής ιστορικής αφήγησης των σχολικών βιβλίων θα μπορούσε να γίνει μόνον με την αλλαγή του επιστημολογικού παραδείγματος της εθνικής γραμμικής σχολικής ιστορικής αφήγησης και την εισαγωγή ποικίλων κειμένων και πρακτικών στη σχολική ιστορική εκπαίδευση που θα μπορεί να αναδύει ποικίλες εκδοχές της εθνικής ετερότητας-ταυτότητας, π.χ. της θεματικής ιστορίας, της συνύπαρξης στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, της πολυπρισματικής προσέγγισης, μεταξύ άλλων και των παραπάνω επίμαχων θεμάτων, της ανάλυσης των δύο παράλληλων αφηγήσεων, της ελληνικής και της βουλγαρικής, των θεμάτων αυτών διαχρονικά και συγχρονικά, του κριτικού ιστορικού γραμματισμού που θα αποκαλύπτει τις οικονομικοπολιτικές αιτίες των ελληνοβουλγαρικών συγκρούσεων και τη σχέση των διαφορετικών ερμηνειών με την ιδεολογία και πολιτική, αλλά και με την ανάπτυξη κριτικών ερευνητικών σχεδίων δράσης, ιστορικών και συγχρονικών, με θέμα τις αλληλεπιδράσεις Ελλήνων και Βουλγάρων διαχρονικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πηγές

Ν. ΓΣΑ «Περί διδακτικών βιβλίων». ΦΕΚ 60, 1907.

Ν. 952 «Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κλπ. βιβλίων». ΦΕΚ 469, 1937, 3017-3019.

Ν. 2525/ΦΕΚ 188, 1997, άρθρο 7.

Ερευνούμενα σχολικά βιβλία

Α. Χρονική περίοδος 1944-1974

1. **Πετρούνιας, Β.** (1945), *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος εγκεκριμένη διά την ΣΤ΄ τάξιν και τας Ε' και ΣΤ' συνδιδασκομένας των δημοτικών σχολείων.* Αθήναι: Αρχαίος Εκδοτικός οίκος Δημητρίου Δημητράκου Α.Ε.
2. **Γιαννακόπουλος, Κ.** (1946), *Ιστορία του Νεώτερου Ελληνισμού.* Αθήνα: Α. Ματαράγκα.
3. **Θεοδωρίδης, Χ., Λαζάρου, Α.** (1946), *Τα Νέα χρόνια.* Αθήναι: Αρχαίος Εκδοτικός οίκος Δημητρίου Δημητράκου Α.Ε.
4. **Χωραφάς, Α., Ποταμιάνος, Σ.** (1946), *Νέα Ελληνική Ιστορία.* Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλάρος & Σια α.ε, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
5. **Γκινόπουλος, Ν.** (1947), *Ιστορία του Νεώτερου Ελληνισμού*. Αθήναι: Αρχαίος Εκδοτικός οίκος Δημητρίου Δημητράκου Α.Ε.
6. **Γιαννιάς, Δ.** (1948), *Νέοι Χρόνοι για την έκτη τάξη του δημοτικού και για το β' χρόνο συνδιδασκαλίας Ε΄ και ΣΤ΄*. Αθήναι: Βιβλιοπωλείο Ιωάννου Σιδέρη.
7. **Αντωνόπουλος, Θ., Παπαευθυμίου, Β., Σαντίκος, Γ., Σουλιώτης, Χ.** (1949*), Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος.* Αθήνα: Σχολικός κλάδος «Αετού» & «Φοίβου».
8. **Αγγελόπουλος, Ι.** (1950), *Ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος για την ΣΤ΄ τάξιν του Δημοτικού και για το Β΄ έτος συνδιδασκαλίας Ε΄ και ΣΤ΄*. Αθήνα: Ν. Αλικιώτης.
9. **Αντωνόπουλος, Θ., Παπαευθυμίου, Β., Σαντίκος, Γ., Σουλιώτης, Χ.** (1950), *Ιστορία νεωτέρας Ελλάδος.* Αθήνα: Σχολικός κλάδος «Αετός» και «Φοίβος».
10. **Δασκαλογιάννης, Σ., Μεγαλόπουλος, Σ.** (1950), *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος.* Αθήνα: Δ.Β. Λουκόπουλος.
11. **Δημητρακόπουλος, Χ.** (1950), *Οι απελευθερωτικοί αγώνες του έθνους.* Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα: Αλικιώτης.
12. **Δημητροκάλλης, Ν., Πετρίδης, Λ.** (1950), *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος.* Αθήνα: εκδοτικός οίκος Πέτρου Δημητράκου α.ε.

13. **Καμπάνας, Ι.** (1950), *Ιστορία της Νέας Ελλάδος ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Καμπάνας.
14. **Παπασπύρου, Ν.** (1950), *Ιστορία της Νέας Ελλάδος. Διά την Έκτη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου.* Αθήνα: Δημ. Ν. Τζάκας, Στεφ. Δελαγραμμάτικας και ΣΙΑ.
15. **Πάτσης, Α., Σιββάς, Α.** (1950), *Ελληνική ιστορία Νέων Χρόνων για την ΣΤ΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου.* Αθήνα: Ν. Αλικιώτης.
16. **Πάτσης, Α.** (1950*), Ελληνική Ιστορία Νέων Χρόνων για την ΣΤ΄ τάξι του Δημοτικού Σχολείου.* Αθήνα: Νέο Σχολείο.
17. **Ράλλης, Σ., Τοξόπουλος, Α., Τοξόπουλος, Α.** (1950), *Ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Α.Ι. Ράλλης.
18. **Σταματίου, Α.,** (1950), *Ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος για την ΣΤ΄ τάξι.* Αθήνα: Ι. και Π. Ζαχαρόπουλος.
19. **Αντιπάτης, Ν., Αλεξίου, Ε., Κατσαδήμας, Δ.** (1956), *Ιστορία νεωτέρας Ελλάδος διά την ΣΤ΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων και το β΄ έτος συνδιδασκαλίας Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεως.* Αθήνα: Ο Σοφός Κένταυρος.
20. **Γιαννιάς, Δ., Γιαννάκος, Δ.** (1956), *Ιστορία των νεότερων χρόνων.* Αθήνα: Δ. Γιαννιάς, Φως.
21. **Παπαδόπουλος, Π., Δούκλιας, Β.** (1956*), Ιστορία νεωτέρας Ελλάδος διά τους μαθητάς της ΣΤ΄ τάξεως των Δημοτικών Σχολείων.* Αθήνα: Προμηθευτική Ε.Π.Ε.
22. **Σακκάς, Κ.** (1956), *Ιστορία Νέων Χρόνων ΣΤ΄ Τάξεως Δημοτικού Σχολείου.* Αθήνα: Πάτσης.
23. **Κυριαζόπουλος, Α., Διαμαντόπουλος, Ν.** (1967), *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος.* Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Χ. Ι. Καγιάφας.
24. **Σακκαδάκης, Κ.** (1969), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων διά την ΣΤ΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων.* Αθήναι: ΟΕΔΒ.
25. **Σακκαδάκης, Κ.** (1971*), Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων διά την ΣΤ΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων.* Αθήναι: ΟΕΔΒ.

Β. Χρονική περίοδος 1974-2017

1. **Καφεντζής, Γ.** (1974), *Ιστορία των νεωτέρων χρόνων ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήναι: ΟΕΔΒ.
2. **Διαμαντόπουλος, Ν., Κυριαζόπουλος, Α.** (1979), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
3. **Διαμαντόπουλος, Ν., Κυριαζόπουλος, Α.** (1986), *Ελληνική Ιστορία των νεότερων χρόνων ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
4. **Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ.** (1987), *Στα νεότερα χρόνια ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
5. **Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ.** (1996). *Στα νεότερα χρόνια ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
6. **Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσιβάς, Α.** (2006), *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

7. **Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ.** (2007), *Στα νεότερα χρόνια ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
8. **Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ.** (2012), *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα), Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Α. (2015), *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 45-99.

Άχλης, Ν. (1983), *Οι γείτονες μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δουδούμη, Γ. (1999), *Η σύγχρονη Βουλγαρία: Προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Βαλκανικές εκδόσεις.

Κανέλλας, Γ. (2019), *Πολιτικές και διαδικασίες παραγωγής σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα (1996-2009)*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Κατσάρας, Ευ. (2016), «Η ελληνοβουλγαρική συμφωνία», *Η Καθημερινή*, 25.09.2016.

Καψάλης, Α.Γ., Χαραλάμπους, Δ.Φ. (2008), *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κέκιας, Ν. (2007), *Η ιδεολογία των Αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου στην περίοδο της δικτατορίας των συνταγματαρχών (1967-1974).* Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Τομέας Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

Κεντρωτής, Κ. (1995), «Οι Ελληνοβουλγαρικές σχέσεις στη μετα-κομμουνιστική περίοδο», στο Μαρούδας, Λ., Τσαρδανίδης, Χ. (επιμ.), *Οι Ελληνο-Βουλγαρικές σχέσεις: Σύγχρονες οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις.* Αθήνα: Παπαζήση, 53-76.

Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2007), «Η παγκόσμια ιστορία στην Ελληνική σχολική ιστορία: η δύναμη της αδράνειας από το 19ο αιώνα έως τις μέρες μας», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* 6-7: 5-78.

Κοντοβά Μ. (2017), *Ελλάδα και Βαλκάνια στα Ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας της περιόδου 1967-2007. Έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κουβερτάρης, Γ., Ρουδομέτωφ, Β., Κουτσούκης, Κ. Κουβερτάρης, Α. (επιμ.) (2007), *Τα νέα Βαλκάνια: από τη γεωπολιτική της μετάβασης στην προοπτική της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Κουζινόπουλος, Σ., Βλασίδης, Β. (1999), *Οδηγός 1999 για τα Βαλκάνια και τις παρευξείνιες χώρες: πολιτική, οικονομία, άμυνα, πρόσωπα, ανασκόπηση.* Αθήνα: Ιανός.

Κουσκουβέλης, Η. (2004), *Εισαγωγή στις διεθνείς σχέσεις.* Αθήνα: Ποιότητα.

Κωφός, Ευ. (χ.χ.), «Ελλάδα και Βαλκάνια», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΣΤ' (Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1941 έως το τέλος του αιώνα). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Λιάκος, Α. (2019), *Ο Ελληνικός 20ός αιώνας.* Αθήνα: Πόλις.

Μακρής, Σ. (2007), *Πολιτικό σύστημα & Διεθνείς σχέσεις: η ελληνική περίπτωση μέσα από τη συγκριτική προοπτική*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2009), «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 13: 86-122.

Μπονίδης, Κ. (2016), «Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα», στο Κουλουμπαρίτση, Α. (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης, 110-142.

Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον (1904) *(Εν Αθήναις, 31 Μαρτίου-4 Απριλίου 1904).* Εν Αθήναις: Εστία.

Ροζάκης, Χ. (χ.χ.), «Η ελληνική εξωτερική πολιτική, 1981-1990», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΣΤ' (Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1941 έως το τέλος του αιώνα). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Σβολόπουλος, Κ. (1987), *Η Ελληνική πολιτική στα Βαλκάνια 1974-1981.* Αθήνα: Ελληνική Ευρωεκδοτική ΕΠΕ.

Σβολόπουλος Κ. (χ.χ.), «Η εξωτερική πολιτική της Ελλάδας, 1974-1981», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΣΤ' (Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1941 έως το τέλος του αιώνα). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Σφέτας, Σ. (2007), *Στη σκιά του Μακεδονικού.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φραγκουδάκη, Α. (1979), *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου.* Γιάννινα: Θεμέλιο.

Althusser, L. (1971), "Ideology and Ideological State Apparatuses: Notes Towards an Investigation", in Althusser, L., *Lenin and Philosophy and Other Essays.* Trans. Ben Brewster. New York: Monthly Review Press, 127-186.

Apple, M., Christian-Smith, L., (Eds)(1991), *The Politics of the Textbook.* New York/London: Routledge.

Clogg, R. (1992), *A concise History of Greece*. Great Britain: Cambridge University Press.

Mayring, Ph. (1993[2]), *Qualitative Inhaltsanalyse-Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Neumenn, G., Schoeps, J., Wiedner, W. (Eds)(1974), *Das Schulbuch als Politikum. Sozialwissensschaftliche Beiträge zur Medien- und Unterrichtsforschung*, Sozialwissensschaftliche Schriften, 6. Duisburg: Verlag der Sozialwissensschaftlichen Kooperative.

Pöggeler, F. (1985), *Politik im Schulbuch.* Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildumg.

Ritsert, J. (1972), *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt: Athenäum.

Schallenberger, H. (Eds)(1973), *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Kastellaun: Aloys Hann Verlag.

Stein, G. (1977), *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik.* Zur Sache Schulbuch, 10. Kastellaun: Aloys Hann Verlag.

Stein, G. (Eds)(1979). *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit.* Stuttgart.

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 109-124 Published online: 27 May 2024

Το εκπαιδευτικό έργο από τη σκοπιά της εξουθένωσης, της ικανοποίησης και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών

Περικλής Παυλίδης

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

Εισαγωγή

Η συζήτηση για το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την εξέταση των συνθηκών εργασίας τους αφορά τη συζήτηση για τις συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών, τις δυνατότητες και προοπτικές βελτίωσής της. Το έργο των εκπαιδευτικών είναι εξόχως σημαντικό για τη μόρφωση των μαθητών. Συνιστά οργανωμένη, συστηματική, κλιμακούμενη δραστηριότητα μετάδοσης γνώσεων, οι οποίες υπερβαίνουν θεμελιωδώς τα όρια της καθημερινής εμπειρίας των παιδιών (τα όρια αυτού που μπορούν μόνα τους, χωρίς διδασκαλία, να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν), καλλιέργειας σύνθετων ικανοτήτων, αλλά και διαπαιδαγώγησης της προσωπικότητας των μαθητών, διαμόρφωσης αρχών συμπεριφοράς, στάσεων και ιδανικών (Παυλίδης 2022, 51-71).

Ως προς το χαρακτήρα του το έργο των εκπαιδευτικών αποτελεί μορφή πολύπλοκης διανοητικής εργασίας, η οποία ενέχει γνωσιακή-ερευνητική, σχεδιαστική-οργανωτική, συναισθηματική-αισθητική και ηθική διάσταση.

Δεδομένου ότι οι κρίσιμοι πόροι για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (γνώσεις, ικανότητα ενσυναίσθησης και συναισθηματικής επικοινωνίας, αισθητικής έκφρασης, κριτικής σκέψης, φαντασίας κ.ά.) συνδέονται άρρηκτα με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, το έργο αυτό προϋποθέτει και απαιτεί την ενεργοποίηση του συνόλου της προσωπικότητάς τους και μπορεί να είναι αποτελεσματικό μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να πραγματώνουν σε αυτό την προσωπικότητά τους, αλλά και να αναπτύσσονται ως προσωπικότητες.

Βάσει των παραπάνω, η εξέταση –στην οποία θα προβούμε σε αυτό το άρθρο– της σχέσης του εκπαιδευτικού έργου με το ζήτημα της εξουθένωσης, όπως και με αυτό της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησής τους από αυτό που κάνουν αφορά ουσιωδώς την ανίχνευση των συνθηκών εντός των οποίων το εν λόγω έργο μπορεί να υλοποιηθεί αποτελεσματικά, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί ουσιαστικά.

Ένα ιδιαίτερα αγχογόνο επάγγελμα

Το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες δημιουργικής πραγμάτωσης, συναισθηματική ικανοποίηση από την παιδαγωγική σχέση με τους/ις μαθητές/ήτριες και την ουσιαστική συμβολή στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Την ίδια στιγμή, το μεγάλο εργασιακό άγχος και η εξουθένωση αποτελούν χαρακτηριστικά φαινόμενα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, τα οποία επηρεάζουν με εξαιρετικά αρνητικό τρόπο την υλοποίησή του. Το 2017, έρευνα της Αμερικανικής Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών (*American Federation of Teachers*) και της Badass Teachers Association για την Ποιότητα της Εργασιακής Ζωής αποκάλυψε ότι το 61% των εκπαιδευτικών αισθάνεται άγχος, συχνά ή πάντα, στην εργασία (AFT και BAT 2017, 2).

Σύμφωνα με την έκθεση "The Teacher Wellbeing Index" για το 2023, που αφορά τους εκπαιδευτικούς του Ηνωμένου Βασιλείου, το 78% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι βιώνει άγχος, ποσοστό αυξημένο κατά 3% συγκριτικά με το 2022 (*Education Support 2023, 13)*. Επίσης, το 41% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αντιμετώπισε προβλήματα ψυχικής υγείας κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (*Education Support 2023, 19)*.

Σε έρευνα του 2023 που αφορά τους εκπαιδευτικούς της Αυστραλίας, το 59,7% των ερωτηθέντων απάντησε ότι βιώνει άγχος μέσου έως υψηλού επιπέδου (ενώ η αντίστοιχη τιμή στον γενικό πληθυσμό είναι 11,4%), το 52% δήλωσε μέση έως ισχυρή κατάθλιψη (ενώ η αντίστοιχη τιμή στον γενικό πληθυσμό είναι 12.1%), το 46,2% δήλωσε μέση έως ισχυρή ανησυχία (ενώ η αντίστοιχη τιμή στον γενικό πληθυσμό είναι 9%) και το 75,6 % δήλωσε ότι αισθάνεται εργασιακή εξουθένωση, συχνά έως διαρκώς (Black Dog Institute, 2023, 1). Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι το 46,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι σκέφτεται να εγκαταλείψει το επάγγελμα μέσα στους επόμενους 12 μήνες (Black Dog Institute 2023, 1).

Την κρισιμότητα του προβλήματος του άγχους των εκπαιδευτικών αναδεικνύει με σαφήνεια το στέλεχος της UNESCO, Catherine Wilczek (2023), η οποία δηλώνει ότι

> «το άγχος των εκπαιδευτικών και η εξουθένωση αποτελούν εδώ και καιρό μια διαρκή πρόκληση για την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, πόσο μάλλον για την προσχολική και την πρώιμη πρωτοβάθμια. Όταν αυτοί οι αγχογόνοι παράγοντες δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται αρνητικά, οδηγώντας σε δυσαρέσκεια από την εργασία και, τελικά, σε πλήρη απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα [...]».

Ανιχνεύοντας τα αίτια της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Αν εξετάσουμε διεξοδικότερα το φαινόμενο της εξουθένωσης, αυτό ερμηνεύεται ως ψυχολογική συνέπεια του χρόνιου εργασιακού άγχους (Halbesleben & Demerouti 2005, 208). Η Christina Maslach ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης, το οποίο μπορεί να εμφανιστεί σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα. Η συναισθηματική εξάντληση αφορά την κατάσταση συναισθηματικής υπερέντασης και εξάντλησης των συναισθηματικών αποθεμάτων ενός ατόμου, η αποπροσωποποίηση την υπερβολικά αποστασιοποιημένη στάση απέναντι σε άλλους, οι οποίοι είναι αποδέκτες των υπηρεσιών ή της φροντίδας κάποιου, ενώ η μειωμένη προσωπική επίτευξη τη μειωμένη αίσθηση που έχει κάποιος των ικανοτήτων του και της επιτυχίας του στην εργασία του (Maslach 1993, 20-21).

Η Alaya Pines όρισε την εξουθένωση ως υπαρξιακή κρίση, στην οποία αμφισβητείται η αξία της εργασίας του ατόμου και η αίσθηση της αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα την απώλεια του νοήματος τόσο της εργασιακής προσπάθειας, όσο γενικότερα της ίδιας της ζωής (Pines 1993, 40-43). Η εξουθένωση πλήττει ιδιαίτερα άτομα τα οποία αρχικά έχουν υψηλούς εργασιακούς στόχους, αλλά τελικά καταλήγουν να βιώνουν απογοήτευση και ματαίωση (Pines 1993, 36). Κι ενώ ο καθένας μπορεί να βιώσει εργασιακό άγχος, η εξουθένωση μπορεί να προκύψει μόνο σε άτομα που εισήλθαν στο επάγγελμά τους με υψηλές προσδοκίες, που περίμεναν να βιώσουν την αίσθηση της σημασίας της εργασίας τους. Ένα άτομο που δεν έχει τέτοιο αρχικό κίνητρο μπορεί να βιώσει εργασιακό άγχος, αλλά όχι εξουθένωση. Εάν κάποιος εκτελεί την εργασία του χωρίς να νοιάζεται για τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται, εάν δεν εμπλέκεται συναισθηματικά στην εργασία του, είναι απίθανο να αισθανθεί εξουθένωση (Pines 1993, 36, 38). Η Pines τονίζει ότι η βίωση της υπαρξιακής σημασίας της εργασίας είναι απαραίτητη, προκειμένου να βρει κανείς

νόημα στη ζωή, χωρίς το οποίο η επαγγελματική εξουθένωση είναι πολύ πιθανή (Pines 1993, 51).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το επαγγελματικό άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών οφείλονται, πρώτα απ' όλα, σε ορισμένες εγγενείς ιδιαιτερότητες του έργου τους. Η πιο σημαντική συνίσταται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη μεγάλη ευθύνη για τη σωματική και ψυχική-συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών/ητριών, ατόμων τα οποία λόγω ηλικίας στερούνται την ικανότητα ευθύνης ή πλήρους ευθύνης του εαυτού τους. Η εν λόγω ευθύνη είναι διαρκής και εκτείνεται σε όλες στις στιγμές της σχολικής ζωής. Οι μεγάλες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς να φροντίζουν για τη σωματική και ψυχική ασφάλεια και υγεία των μαθητών/ητριών προκαλούν έντονη συναισθηματική φόρτιση και ένταση, και βεβαίως επαγγελματικό άγχος.

Μια άλλη αγχογόνος ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού έργου αφορά το γεγονός ότι αυτό είναι από τη φύση του εξαιρετικά περίπλοκο, δυναμικό, σε πολλές πτυχές του απρόβλεπτο, χαρακτηριζόμενο από διαρκείς προκλήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν. Είναι έργο το οποίο δεν μπορεί να υλοποιηθεί βάσει κάποιων στερεότυπων, προδιαγεγραμμένων μεθόδων και ενεργειών. Δεδομένου ότι σε αυτό εμπλέκεται αποφασιστικά η υποκειμενικότητα των μαθητών/ητριών, ο ψυχισμός, η συνείδηση, η ιδιοσυγκρασία, ο χαρακτήρας, η προσωπικότητά τους, στοιχεία τα οποία ποικίλουν από άτομο σε άτομο, είναι αναγκαίο για τους εκπαιδευτικούς να μεταβάλουν διαρκώς τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ενέργειες, τους τρόπους προσέγγισης των μαθητών/ητριών και επικοινωνίας με αυτούς/ές, να προβαίνουν διαρκώς σε ευέλικτη προσαρμογή στις νέες καταστάσεις που γεννά η διδακτική δραστηριότητα και η παιδαγωγική σχέση.

Ας έχουμε υπ' όψη ότι η υποκειμενικότητα των μαθητών/τριών δεν είναι καθόλου εύκολο να γίνει αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι ποτέ πλήρως εμφανής και δοσμένη, αλλά αποκαλύπτεται σταδιακά και με μη μονοσήμαντο τρόπο, γεγονός που απαιτεί τη διαρκή προσπάθεια των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κατανοήσουν τα άτομα στα οποία διδάσκουν. Η απόκτηση αυτής της κατανόησης αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς καθημερινό ζητούμενο και επιτακτική ανάγκη, προκειμένου να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν παιδαγωγικά με τους/ις μαθητές/ήτριές τους και να υλοποιήσουν το διδακτικό τους έργο.

Πηγή επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών αποτελεί η εγγενώς επικοινωνιακή-σχεσιακή διάσταση του έργου τους και η συναπτόμενη με αυτή μεγάλη δαπάνη συναισθηματικής ενέργειας. Ως συναισθηματικά απαιτητική δραστηριότητα, η οποία προκαλεί υψηλά επίπεδα συναισθηματικής έντασης, το έργο των

εκπαιδευτικών κατατείνει εγγενώς στη συναισθηματική εξάντληση (Tuxford και Bradley 2014). Χρήζει ιδιαίτερης προσοχής το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στις αλληλεπιδράσεις με τους/ις μαθητές/τριες και στο πλαίσιο των δεσμών που αναπτύσσουν μεταξύ τους γίνονται συχνά κοινωνοί των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι/ες στην καθημερινή τους ζωή και αρκετές φορές εμπλέκονται στην αντιμετώπισή τους. Η εμπλοκή αυτή προκαλεί το αποκαλούμενο «δευτερογενές τραυματικό στρες» (secondary traumatic stress), *δηλαδή το άγχος* από την έκθεση στις τραυματικές εμπειρίες ενός άλλου ατόμου και την προσπάθεια παροχής βοήθειας σε αυτό. Δέον να τονιστεί ότι το «δευτερογενές τραυματικό στρες» πλήττει τους εκπαιδευτικούς από τη στιγμή που αυτοί, ως γνώστες της ζωής των μαθητών/τριών, της κατάστασης και των αναγκών των οικογενειών τους, εκδηλώνουν ισχυρό ενδιαφέρον γι' αυτούς (Walker 2019).

Σημαντική ιδιομορφία του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί το γεγονός ότι σε αυτό εμπλέκονται και το επηρεάζουν όλες οι συνθήκες ζωής των μαθητών/ητριών, το κοινωνικό-πολιτισμικό τους περιβάλλον, οι στάσεις προς τη μάθηση που αυτό δημιουργεί. Οι εκπαιδευτικοί στα προβλήματα των μαθητών/τριών αντιμετωπίζουν την κατάσταση και τα προβλήματα της οικογένειας και της κοινωνίας. Όταν μάλιστα εργάζονται σε σχολεία τα οποία βρίσκονται σε δυσμενές κοινωνικό περιβάλλον, βιώνουν μεγαλύτερο άγχος και εξουθένωση.

Πέραν των προαναφερθεισών ιδιομορφιών του εκπαιδευτικού έργου, σημαντικός παράγων που συμβάλλει στο μεγάλο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών είναι ο υπέρμετρος φόρτος εργασίας τους σε συνάρτηση με τις μεγάλες απαιτήσεις που εγείρει η πολιτεία από αυτούς (κατά κανόνα πέραν των πραγματικών τους δυνατοτήτων), εντός συνθηκών ανταγωνιστικής λογοδοσίας.

Οι ευθύνες με τις οποίες επιβαρύνονται σήμερα οι εκπαιδευτικοί είναι αυξημένες και σύνθετες. Όπως επισημαίνεται σε κείμενο του ΟΟΣΑ, από τους εκπαιδευτικούς αναμένεται να διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, να είναι ευαίσθητοι σε θέματα πολιτισμού και φύλου, να προάγουν την ανεκτικότητα και την κοινωνική συνοχή, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών και να ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιπτώσεις μαθητών/τριών με προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς, να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες και να συμβαδίζουν με τα ταχέως αναπτυσσόμενα πεδία γνώσης και τις νέες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών, να προετοιμάζουν τους/ις μαθητές/τριες για μια κοινωνία και οικονομία στην οποία θα πρέπει αυτόβουλα να μαθαίνουν διαρκώς, να παρέχουν επαγγελματικές συμβουλές σε γονείς, να δημιουργούν κοινότητες μάθησης κ.ά. (OECD 2005, 2-3).

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με υπερβολικό φόρτο εργασίας, έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και γραφειοκρατικούς περιορισμούς, φαινόμενα τα οποία προκαλούν άγχος, όχι μόνο επειδή είναι συστημικοί παράγοντες που τους εμποδίζουν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις ικανότητές τους, αλλά και επειδή δημιουργούν σε αυτούς την αίσθηση της ματαίωσης.

Η εμπειρία της ματαίωσης είναι αγχωτική διότι στερεί από τους εκπαιδευτικούς την αντίληψη της σημασίας της εργασίας τους (Pines 1993, 36), τη στιγμή που τα συναισθήματα της αποτελεσματικότητας και της ικανότητας στην εργασία είναι εξόχως σημαντικά μιας και συμβάλλουν στη δημιουργία υπαρξιακού νοήματος (Pines 1993, 36).

Οι μεγάλες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς συνδέονται με τη νεοφιλελεύθερη ρητορική της ανεπάρκειας ή αποτυχίας των σχολείων να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας (Wright 2020, 106). Στους εκπαιδευτικούς χρεώνεται η ευθύνη για τις κακές επιδόσεις των μαθητών, αποστρέφοντας την προσοχή από τα ευρύτερα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που τις καθορίζουν, τα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σαφώς δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν (Manning 2016). Κρίσιμος δε παράγων ενοχοποίησης αλλά και δυσφήμισης των εκπαιδευτικών είναι τα ηγεμονικά μέσα μαζικής ενημέρωσης (Reichel 2018, 483).

Σε πνεύμα καχυποψίας απέναντί τους, σχολεία και εκπαιδευτικοί υποβάλλονται σε πρακτικές λογοδοσίας και αξιολόγησης, οι οποίες αποτελούν ισχυρό αίτιο άγχους και εξουθένωσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία του "Teacher Wellbeing Index 2023", το 71% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι επιθεωρήσεις αξιολόγησης επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική τους υγεία (Education Support 2023, 43).

Μια βασική αντίληψη που διαπερνά τα συστήματα λογοδοσίας των σχολείων είναι ότι το διδακτικό προσωπικό τους δεν μπορεί να αποτιμήσει επαρκώς το πόσο καλά προετοιμάζει τους/ις μαθητές/τριες για τη σταδιοδρομία τους, και ότι συνεπώς θα πρέπει η σχολική εκπαίδευση να υποβάλλεται σε αξιολογήσεις βασισμένες σε έξωθεν επιβαλλόμενα πρότυπα και τεστ. Η εν λόγω αντίληψη υπονοεί ότι κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες πρέπει πάντα να ελέγχουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, εάν αφεθούν στις δικές τους προσπάθειες, θα αποτύγχαναν να διδάξουν επαρκώς (Dworkin και Tobe 2014, 125). Όπως εύστοχα επισημαίνουν ο Anthony Gary Dworkin και η Pamela Tobe (2014, 125), «τα συστήματα εξωτερικής λογοδοσίας βασίζονται σε μια ιεραρχία δυσπιστίας» από τις επιχειρήσεις προς το κράτος, όσον αφορά την ικανότητα του τελευταίου να εκπαιδεύσει ένα ανταγωνιστικό εργατικό δυναμικό, και από το κράτος προς τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, σε αυτό το σύστημα ιεραρχικής δυσπιστίας, οι εκπαιδευτικοί φορείς επικεντρώνονται στην επίδειξη επιθυμητών μαθησιακών επιδόσεων και όχι απαραίτητα στην πραγματική επίτευξη ουσιαστικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Dworkin και Tobe 2014, 125). Την ίδια στιγμή, η ιεραρχική δυσπιστία που διέπει τα τρέχοντα συστήματα λογοδοσίας αυξάνει το εργασιακό άγχος και ως εκ τούτου την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Dworkin και Tobe 2014, 127).

Οι πρακτικές αξιολόγησης και λογοδοσίας δημιουργούν ένα περιβάλλον γραφειοκρατικής τυπολατρίας, ατομικισμού και ανταγωνισμού, το οποίο υπονομεύει τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Αν και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συνεργαστούν με τους/ις μαθητές/ήτριες, προκειμένου να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν γνωσιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά, τα συστήματα τυποποιημένης αξιολόγησης τους υποχρεώνουν να ακολουθούν αυστηρές πρακτικές στην τάξη, χωρίς να μπορούν να ανταποκριθούν σε ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Wright 2020, 107).

Οι πρακτικές λογοδοσίας έχουν μειώσει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, αποθαρρύνοντάς τους από τη χρήση των επαγγελματικών τους γνώσεων και ικανοτήτων (Wright 2020, 109). Οι εκπαιδευτικοί, όταν γνωρίζουν ότι αξιολογούνται με στόχο την ανταγωνιστική λογοδοσία, τείνουν να είναι λιγότερο δημιουργικοί, επιλέγουν τις λιγότερο ριψοκίνδυνες διδακτικές πρακτικές, περιορίζονται στην απλή μετάδοση γνώσης και στην υλοποίηση βραχυπρόθεσμων και περιορισμένων στόχων του προγράμματος σπουδών, αντί να ασχοληθούν με πιο σύνθετες μορφές διδασκαλίας, συναπτόμενες με τον ελεύθερο διάλογο, τη συλλογική εξερεύνηση, την κριτική σκέψη, οι οποίες όμως δεν οδηγούν σε μονοσήμαντα και μετρήσιμα αποτελέσματα.

Όπως εύστοχα αναφέρουν ο Michael Apple και η Suzan Jungck (2008, 50),

> «Η εντατικοποίηση κάνει τους ανθρώπους να "απλουστεύουν" τα πράγματα [...] Στην πορεία η ποιότητα θυσιάζεται χάριν της ποσότητας [...] Συχνά ο βασικός στόχος είναι, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια ενός εκπαιδευτικού, "να καταφέρουμε να βγάλουμε τη μέρα"».

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά κανόνα, εισέρχονται στο επάγγελμα για λόγους που σχετίζονται με την εγγενή φύση της εργασίας τους, συμπεριλαμβανομένης της επιδίωξης να συμβάλουν στην ανάπτυξη των μαθητών, η σύγκρουση μεταξύ των παιδαγωγικών τους πεποιθήσεων και των απαιτήσεων της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική τους κόπωση. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις συνθήκες της πανδημίας Covid 19, το άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν σημαντικά, εξαιτίας αφ' ενός του ότι αυξήθηκαν απότομα

οι υποχρεώσεις και ο φόρτος εργασίας τους, μιας και έπρεπε να αναπροσαρμόσουν γρήγορα το διδακτικό τους έργο στις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης, αφ' ετέρου του ότι στερήθηκαν τη συναισθηματική ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η επικοινωνία και σχέση με τους/ις μαθητές/τριες, καθώς και τα πολύτιμα από παιδαγωγική σκοπιά μηνύματα που προκύπτουν από αυτή τη σχέση (Anderson et al. 2021, 11, 13).

Σημαντικό παράγοντα άγχους αποτελεί η αποσταθεροποίηση των συνθηκών και προοπτικών εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί διεθνώς γίνονται μάρτυρες της τάσης αντικατάστασης των θέσεων μόνιμης εργασίας από μορφές προσωρινής, ελαστικής απασχόλησης, σε σχολεία τα οποία προσλαμβάνουν και απολύουν αυτόνομα το διδακτικό προσωπικό. Ενδεικτική αυτής της τάσης είναι η έμμεση σύσταση του Andreas Schleicher, διευθυντή Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ, υπεύθυνου του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA), για θεσμοθέτηση στην Ελλάδα της αυτονομίας κάθε σχολείου να επιλέγει το ίδιο τους εκπαιδευτικούς που θα διδάσκουν σε αυτό (Schleicher 2023).

Η προσωρινή, ελαστική απασχόληση και η συναπτόμενη με αυτή εργασιακή ανασφάλεια οδηγούν σε μειωμένη εργασιακή δέσμευση, από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς με τη σχολική κοινότητα (Bosman et al. 2005, 54). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με την εξασθένηση των μεταξύ τους συναδελφικών σχέσεων εντός των σχολείων. Ενδεικτικά είναι τα στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευτικούς του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου, σύμφωνα με έρευνα, το 17% δηλώνει ότι νιώθει συχνά ή πάντα απομονωμένο από τους άλλους, ενώ το 45% περιστασιακά (Education Support 2023, 33).

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδους σημασίας για τη μετάδοση εμπειρίας, την καλλιέργεια ικανοτήτων και αφοσίωσης στο επάγγελμα. Η μεταξύ τους αποξένωση συρρικνώνει τις δυνατότητες αλληλοβοήθειας σε ποικίλα ζητήματα του έργου τους, παροχής συναισθηματικής στήριξης σε συναδέλφους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ποικίλες δυσκολίες και προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μοναξιά και αποξένωση στους χώρους εργασίας τους, χωρίς δυνατότητα να λάβουν υποστήριξη από συναδέλφους, είναι πιο ευάλωτοι στον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η κατάσταση αυτή, ιδιαίτερα στους νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατεξοχήν έχουν ανάγκη τη στήριξη και βοήθεια των παλαιότερων, οδηγεί συχνά στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος.

Η δημιουργικότητα στο εκπαιδευτικό έργο: περιεχόμενο και προϋποθέσεις

Το άγχος και η εξουθένωση ακυρώνουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να λάβουν ικανοποίηση από το έργο τους, προκαλούν συναισθηματική αποστασιοποίηση από αυτό, ωθούν σε μειωμένους εργασιακούς στόχους. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το έργο τους αφορά τη συναισθηματική σχέση τους με τον διδακτικό τους ρόλο, τους/ις μαθητές/τριες και το σχολείο, και επηρεάζει αποφασιστικά τα κίνητρα της εργασιακής τους προσπάθειας, την αφοσίωση στο επάγγελμά τους.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους συνίσταται στα θετικά συναισθήματα τα οποία προκύπτουν από τη διανοητική πρόκληση της διδασκαλίας, τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες ιδέες, να πραγματώσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και γενικότερα να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, στην ηθική της διάσταση, συνάπτεται με τη δυνατότητα υποστήριξης της ανάπτυξης των μαθητών/τριών, τις καλές προσωπικές σχέσεις με αυτούς/ές, την ύπαρξη θετικού εργασιακού περιβάλλοντος, καλών σχέσεων με τους συναδέλφους, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την αναγνώριση της προσφοράς τους (Moore 2012).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους είναι αλληλένδετη με τη δημιουργικότητά τους. Μπορούμε να πούμε ότι χωρίς δημιουργικότητα δεν υπάρχει ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και χωρίς ικανοποίηση δεν υπάρχει δημιουργικότητα (Anderson et al. 2021, 2-3). Και βεβαίως ας έχουμε υπ' όψη ότι η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών εντός του έργου τους είναι θεμελιώδους σημασίας για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών.

Εάν η δημιουργικότητα αφορά την αυτόβουλη ενεργοποίηση συνόλου ικανοτήτων (της ενσυναίσθησης, της κριτικής-αναλυτικής ικανότητας, της διαίσθησης, της φαντασίας) άρρηκτα συνδεδεμένων με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και συνεπώς απαιτεί εσωτερικά κίνητρα –δεν μπορεί δηλαδή να προκύψει από κάποιο είδος εξωτερικής πίεσης ή εξαναγκασμού– τότε η ικανοποίηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση ενεργοποίησης και εκδίπλωσης των δημιουργικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Η δημιουργικότητα συνίσταται στην πρωτοτυπία και αποτελεσματικότητα που διακρίνουν συγκεκριμένη δραστηριότητα (Corazza 2016, 259). Κατά μια άλλη προσέγγιση, η δημιουργικότητα ορίζεται ως το πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα της πρωτοτυπίας, της χρησιμότητας και της έκπληξης (Simonton 2016, 83).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο, η δημιουργικότητα συνίσταται στην ανανέωση και ανάπτυξη του περιεχομένου του, στην εξερεύνηση νέων δυνατοτήτων και μορφών υλοποίησής του, στην ευέλικτη τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και των μορφών παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Ορίζοντας τους δημιουργικούς εκπαιδευτικούς, η Teresa Cremin σημειώνει ότι διακατέχονται από περιέργεια και γνήσια επιθυμία για μάθηση, έχουν γνώση της δημιουργικότητάς τους (βλέπουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας ως ειδοποιό χαρακτηριστικό του έργου τους), επιδεικνύουν διερευνητική στάση και μεγάλο βαθμό αυτονομίας, ενώ εκτιμούν την πρωτοτυπία ιδεών, και με αυτές τις στάσεις επιδιώκουν να αναπτύξουν τις δημιουργικές διαθέσεις των μαθητών/τριών τους (Cremin 2009, 43).

Η δημιουργικότητα μπορεί να προκύψει μόνο διαμέσου συνειδητού προσανατολισμού σε αυτή, συνειδητής αναγνώρισης της αναγκαιότητάς της (Beghetto 2021, 2). Κάτι τέτοιο, όμως, είναι εφικτό μόνον όταν οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν νόημα και αξία σε αυτό που κάνουν, όταν κατανοούν την κοινωνική σημασία του έργου τους. Η επιδίωξη της δημιουργικότητας και της κομβικής πτυχής της, της καινοτομίας, απαιτεί συνεπώς την κατάλληλη νοηματοδότησή της, η οποία είναι εφικτή όταν αφορά έναν αναγνωρισμένης αξίας σκοπό, ο οποίος λειτουργεί ως κίνητρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Κάθε δημιουργική δραστηριότητα είναι συνυφασμένη με την καταβολή αυξημένης προσπάθειας, γι' αυτό και είναι κρίσιμο ζήτημα ο σκοπός χάριν του οποίου επιχειρείται, ιδιαίτερα όταν δύναται να λειτουργήσει ως εσωτερικό κίνητρο. Ως πλέον ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να λειτουργήσει ο σκοπός της προσφοράς στους/ις μαθητές/τριες, της πολύπλευρης συμβολής στην ανάπτυξή τους. Στην πιο αναπτυγμένη εκδοχή του το κίνητρο αυτό αφορά τη συμβολή στην ανάπτυξη και πρόοδο της κοινωνίας.

Είναι σημαντικό να έχουμε υπ' όψη ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμά τους με την πρόθεση οι προσπάθειές τους να επιφέρουν σημαντική βελτίωση στη ζωή των μαθητών/τριών (Morgan et al. 2010, 201-202). Μια τέτοια στάση τους ωθεί να αντιμετωπίζουν αυτοκριτικά αυτό που κάνουν κι επίσης να έχουν ενσυναίσθηση, να βλέπουν το έργο τους με τα μάτια των μαθητών/τριών τους, να προσπαθούν διαρκώς να αντιληφθούν τις ανεπάρκειές του και τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης.

Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών επί του έργου τους, η κριτική αποτίμηση της δραστηριότητάς τους, των συνθηκών υλοποίησής της και των αποτελεσμάτων της

είναι θεμελιώδη στοιχεία της δημιουργικότητάς τους, η οποία προϋποθέτει επίσης ερευνητικό έθος και διαρκή ετοιμότητα για αλλαγή.

Πέραν αυτών, η δημιουργικότητα συνάπτεται με την αναπτυγμένη φαντασία, την ικανότητα, δηλαδή, των εκπαιδευτικών να ανασυνθέτουν την εμπειρία τους σχεδιάζοντας νέες, πρωτότυπες μορφές δραστηριότητας. Είναι ακριβώς η φαντασία που αποτελεί την πηγή της επινοητικότητας και εφευρετικότητας.

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι ικανότητες που συνθέτουν τη δημιουργικότητα δύνανται να ενεργοποιηθούν και να αναπτυχθούν σε περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οι οποίες τυγχάνουν ενθάρρυνσης και υποστήριξης.

Ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά την καινοτομία, ως θεμελιώδες στοιχείο της δημιουργικότητας, είναι ότι πρόκειται για κίνηση σε αχαρτογράφητες κατευθύνσεις, χωρίς εξασφαλισμένη εγγύηση επιτυχίας. Μάλιστα, ένα μεγάλο μέρος κάθε δημιουργικής δραστηριότητας δεν καταλήγει ποτέ σε εμφανή και μετρήσιμα αποτελέσματα, αλλά γεννά λανθάνουσες δυνατότητες για δημιουργικά επιτεύγματα στο μέλλον (Corazza 2016, 260). Με άλλα λόγια, η δημιουργικότητα συνιστά ένα δυναμικό φαινόμενο, συνυφασμένο τόσο με σαφή όσο και με αστάθμητα αποτελέσματα (Corazza 2016, 265).

Η καινοτομία είναι συνυφασμένη με την έκθεση σε αβεβαιότητα (Beghetto 2021), σε απρόβλεπτες δυσκολίες και προκλήσεις και συνεπώς με την ανάληψη ρίσκων. Το να αναλαμβάνεις ρίσκα απαιτεί «δημιουργικό θάρρος», μιας και η αναζήτηση πρωτότυπων λύσεων και ενεργειών μπορεί να οδηγήσει σε λάθη και να προκαλέσει μομφή (Burnard & White 2008, 673). Συνακόλουθα, τα ρίσκα –σαφώς τα λελογισμένα ρίσκα– μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά για την καινοτομία, όταν χρεώνονται ατομικά στους εκπαιδευτικούς και μπορούν να έχουν δυσμενείς συνέπειες για την επαγγελματική τους θέση. Γι’ αυτό και όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητική πίεση από το εργασιακό τους περιβάλλον, τείνουν να αναζητούν γρήγορες, βραχυπρόθεσμες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αποφεύγοντας καινοτόμα εγχειρήματα από φόβο μήπως προκαλέσουν δυσαρέσκεια (Massie κ.α. 2022, 4).

Μπορούμε να πούμε ότι η καινοτομία στο έργο των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την επαρκή παιδαγωγική αυτονομία τους, ώστε να μπορούν να δοκιμάζουν διαφορετικά πράγματα στην τάξη, να αναπτύσσουν οι ίδιοι σχέδια μαθήματος και να έχουν ευελιξία στην υλοποίησή τους (Burnard & White 2008, 672). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών στην τάξη, η δυνατότητα ελέγχου επί των συνθηκών εργασίας τους είναι αποφασιστικής σημασίας για τη μείωση του άγχους και την ικανοποίησή τους από το επάγγελμά τους (Dobbins 2009, 100· Wright 2020, 109).

Βάσει των προαναφερθέντων, καθίσταται σαφές ότι, προκειμένου να είναι δημιουργικό το έργο των εκπαιδευτικών, χρειάζεται η διαρκής υποστήριξή τους, ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν ρίσκα και να εργάζονται έξω από τα όρια του ασφαλούς, του γνωστού και του προβλέψιμου (Burnard & White 2008, 672). Απαιτείται συνεπώς ένα συνολικά ευνοϊκό περιβάλλον εντός της σχολικής κοινότητας, με κομβικά στοιχεία τη συλλογικότητα, τη συνεργασία, τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών (John-Steiner 2000· Burnard & White 2008, 673), ώστε να επιτυγχάνεται ο διαμοιρασμός της ευθύνης για το ρίσκο κάθε καινοτόμου εγχειρήματος και η συλλογική βοήθεια για την υλοποίησή του.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θεσμός συνολικά λειτουργεί ως συστημικό πλαίσιο το οποίο ευνοεί και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα (επειδή συνάμα εκτιμά και δίνει προτεραιότητα στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και ανάπτυξης των ίδιων των μαθητών/τριών), οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το έργο τους, ενθουσιασμό, υπερηφάνεια, έμπνευση και αποφασιστικότητα για την υλοποίησή του (Anderson et al. 2021,15).

Ορισμένα συμπεράσματα

Είναι δημοφιλής η άποψη ότι η δημιουργικότητα έχει μεγάλη σημασία για την οικονομία και την κοινωνία του 21ου αιώνα. Σε ένα κείμενο της ΟΥΝΕΣΚΟ (2001, 40) διαβάζουμε ότι

> «το σχολείο του 21ου αιώνα πρέπει να είναι σε θέση να προβλέψει τις νέες ανάγκες παρέχοντας ειδική θέση στη διδασκαλία των καλλιτεχνικών αξιών και θεμάτων, προκειμένου να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, η οποία αποτελεί διακριτικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους. Η δημιουργικότητα είναι η ελπίδα μας».

Και βεβαίως η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών φαντάζει ιδιαίτερα θεμιτή, προκειμένου να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Ωστόσο, καθίσταται ασαφές το κατά πόσο μπορεί να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε ένα σχολικό σύστημα που είναι εξαιρετικά δεσμευτικό, βασίζεται στην απόδοση και επικεντρώνεται σε μετρήσιμα πρότυπα και αποτελέσματα (Dobbins 2009, 96). Σημαντικός είναι ο κίνδυνος οι πρακτικές ανταγωνιστικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών να ωθήσουν αρκετούς από αυτούς να παραμείνουν συντηρητικοί ή πραγματιστές στο έργο τους (Dobbins 2009, 96). Στην περίπτωση που η επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων αποκτά προτεραιότητα μέσα στην τάξη, ενώ εξαιτίας του άτεγκτου αναλυτικού προγράμματος ο διαθέσιμος χρόνος

είναι περιορισμένος, οι δυνατότητες δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών περιορίζονται σημαντικά (Dobbins 2009, 102).

Συνακόλουθα, δεν μπορούμε να αποφύγουμε το συμπέρασμα ότι όταν το σχολικό περιβάλλον –ο εκπαιδευτικός θεσμός συνολικά– διακρίνεται από ισχυρό διοικητικό έλεγχο, μεγάλο φόρτο υποχρεώσεων και δραστηριοτήτων ρουτίνας, αγχωτικές πρακτικές λογοδοσίας και γραφειοκρατική τυπολατρία, περιορισμένη αυτονομία και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, ανταγωνιστικές και αποξενωτικές σχέσεις μεταξύ τους, τότε ουδόλως ευνοεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών.

Δυστυχώς, οι διεθνώς κυρίαρχες πολιτικές διαχείρισης του εκπαιδευτικού έργου εμφορούνται εν πολλοίς από την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι αποτελεσματικοί όταν βρίσκονται διαρκώς υπό καθεστώς επιτήρησης, αξιολόγησης, ανταγωνισμού, αποσταθεροποίησης των όρων εργασίας τους, εξαναγκασμού, παρά το γεγονός ότι το καθεστώς αυτό τους στερεί την ικανοποίηση από το έργο τους. Πρόκειται για μια κλασική της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας αντίληψη αναφορικά με τη διεύθυνση της μισθωτής εργασίας.

Την ίδια στιγμή, ο πιο σίγουρος τρόπος για να πλήξει κανείς το εκπαιδευτικό έργο και την αποτελεσματικότητά του είναι να στερήσει από τους εκπαιδευτικούς την ικανοποίηση που λαμβάνουν από αυτό που κάνουν. Στο εκπαιδευτικό έργο, όπως και σε όλες τις μορφές εργασίας όπου απαιτείται δημιουργική διανοητική δραστηριότητα, οι τυπικές καπιταλιστικές πρακτικές χειραγώγησης της μισθωτής εργασίας (η εργασιακή επισφάλεια, ο ανταγωνισμός, ο γραφειοκρατικός έλεγχος, ο εξαναγκασμός) υπονομεύουν καίρια και καταστρέφουν τη δημιουργικότητα των εργαζομένων.

Συνακόλουθα, η προοπτική πραγματικής βελτίωσης του έργου των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με τον αγώνα για τη χειραφέτησή του, την υλοποίησή του με όρους που διασφαλίζουν τη διαρκή και πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους, που δίνουν αυθεντικό νόημα και εσωτερικό κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την ανάπτυξη των μαθητών/τριών και της κοινωνίας.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να επισημάνουμε επιγραμματικά ότι, προκειμένου το έργο των εκπαιδευτικών να είναι δημιουργικό και να τους προσφέρει ικανοποίηση, χρειάζεται α) να απολαμβάνουν την εμπιστοσύνη και στήριξη της κοινωνίας, β) να διασφαλίζεται η δυνατότητά τους να πραγματώνονται και να αναπτύσσονται ως προσωπικότητες εντός της εργασίας τους, καθώς και στις λοιπές στιγμές του βίου τους και γ) να έχουν τον αποφασιστικό έλεγχο επί των συνθηκών της εργασίας τους, και συνακόλουθα τη συλλογική διαχείριση των εκπαιδευτικών θεσμών, δεδομένου ότι

μόνο οι εργαζόμενοι που έχουν αποφασιστικό λόγο και ρόλο στα θέματα της εργασίας τους μπορούν να αναπτύξουν αυθεντικό αίσθημα ευθύνης για το έργο που προσφέρουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., Todd, J. (2021), "Generating Buoyancy in a Sea of Uncertainty: Teachers Creativity and Well-Being during the COVID-19 Pandemic", *Frontiers in Psychology* 11,614774: 1-17. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.614774.

AFT, BAT (2017), *2017 Educator Quality of Work Life Survey*. Washington, DC: American Federation of Teachers (ανακτηθέν στις 8.12.2023, από https://www.aft.org/sites/default/files/media/2017/2017_eqwl_survey_web.pdf).

Apple, M., Jungck, S. (2008), «Δεν χρειάζεσαι να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτή την ενότητα: Διδασκαλία, τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη», στο Hargreaves, A., Fullan, M.G. (2008), (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: εκδ. Πατάκη, 42-76.

Beghetto, R.A. (2021), "There is no creativity without uncertainty: Dubito Ergo Creo", *Journal of Creativity* 31,100005: 1-5. DOI: 10.1016/j.yjoc.2021.100005.

Black Dog Institute (2023), *National Teacher Survey-Summary (Preliminary Data)* (ανακτηθέν στις 27.11.2023, από: https://tinyurl.com/4kscs6jk).

Bosman, J., Rothmann, S., Buitendach, J.H. (2005), "Job insecurity, burnout and work engagement: The impact of positive and negative effectivity", *SA Journal of Industrial Psy*chology 31(4): 48-56. DOI: 10.4102/sajip.v31i4.199.

Burnard, P., White, J. (2008), "Creativity and Performativity: Counterpoints in British and Australian Education", *British Educational Research Journal* 34(5): 667-682, (ανακτηθέν στις 8.12.2023 από: http://www.jstor.org/stable/40375528).

Corazza, G. E. (2016), «Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity», *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267. DOI: 10.1080/10400419.2016.1195627.

Cremin, T. (2009), "Creative Teachers and Creative Teaching", in Wilson, A. (ed.), *Creativity in Primary Education*. Exeter: Learning Matters Ltd., 36-46.

Dobbins, K. (2009), "Teacher creativity within the current education system: a case study of the perceptions of primary teachers»" *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 37(2): 95-104. DOI: 10.1080/03004270802012632.

Dworkin, A.G., Tobe, P.F. (2014), "The effects of standards based school accountability on teacher burnout and trust relationship: A longitudinal analysis", in Van Maele, D., Forsyth, P.B., Van Houtte, M. (eds), *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. London: Springer, 121-143.

Education Support (2023), *Teacher Wellbeing Index 2023* (ανακτηθέν στις 6.1.2024, από: https://www.educationsupport.org.uk/media/0h4jd5pt/twix_2023.pdf)

Halbesleben, J.R.B., Demerouti, E. (2005), "The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory", *Work & Stress* 19(3): 208-220. DOI: 10.1080/02678370500340728.

John-Steiner, V. (2000), *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.

Manning, N. (2016), "Stop blaming teachers for falling results and give them the trust and time to actually teach", *The Guardian*, 2.12.2016 (ανακτηθέν στις 10.12.2023 από: http://tinyurl.com/hpahaucn).

Maslach, C. (1993), "Burnout: A multidimensional perspective", in Schaufeli, W.B., Maslach, C., Marek, T. (eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 19-32.

Massie, M.-H., Capron Puozzo, I., Boutet, M. (2022), "Teacher Creativity: When Professional Coherence Supports Beautiful Risks", *Journal of Intelligence* 10(62): 1-16. DOI: 10.3390/jintelligence10030062.

Moore, C.M. (2012), "The role of school environment in teacher dissatisfaction among U.S. public school teachers", *Sage Open* 2(1): 1-16. DOI: 10.1177/2158244012438888.

Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., Clarke, A. (2010), "What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives", *British Educational Research Journal* 36(2): 191-208. DOI: 10.1080/01411920902780972.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Overview*. Paris: OECD.

Παυλίδης, Π. (2022), *Το έργο των εκπαιδευτικών στην «κοινωνία της γνώσης»*. Αθήνα: εκδ. ΚΨΜ.

Pines, A. (1993), "Burnout, existential perspectives", in Schaufeli, W.B., Maslach, C., Marek, T. (eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis, 33-52.

Reichel, M. (2018), "Teachers movements in the circuits of communication: from crisis to contestation", *Critical Studies in Media Communication* 35(5): 483-502. DOI: 10.1080/15295036.2018.1503416.

Simonton, D.K. (2016), "Defining Creativity: Don't We Also Need to Define What Is Not Creative?", *The Journal of Creative Behavior* 52(1): 80-90. DOI: 10.1002/jocb.137.

Schleicher, A. (2023), «Σχεδιάζοντας την Εκπαιδευτική Απάντηση της Ελλάδας στις Πραγματικότητες του 21ου αιώνα», *Capital.gr*, 7.12.2023 (ανακτηθέν στις 8.12.2023 από: https://www.capital.gr/oikonomia/3754254/oosa-sto-capital-gr-metarruthmiste-ta-sxoleia-oi-allages-pou-prepei-na-ginoun/).

Tuxford, L.M., Bradley, G.L. (2015), "Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers", *Educational Psychology* 35(8): 1006–1024. DOI: 10.1080/01443410.2014.912260.

UNESCO (2001), *Cultural heritage, creativity and education for all in Africa*. Paris: Division of the Arts and Cultural Enterprises, Sector of Culture, UNESCO, 1-49.

Walker, T. (2019), "'I Didn't Know It Had a Name': Secondary Traumatic Stress and Educators", *NEA Today*, 18.10.2019 (ανακτηθέν στις 8.12.2023, από: https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/i-didnt-know-it-had-name-secondary-traumatic-stress-and-educators.).

Wilczek, C. (2023), "Teacher 'key' to social skill growth", *UNESCO*, 5.10.2023 (ανακτηθέν στις 20.12.2023, από: https://www.unesco.org/en/articles/teacher-key-social-skill-growth).

Wright, A.M. (2020), "Historical view of accountability and teacher labor", *Communication Education* 69(1): 105-118. DOI: 10.1080/03634523.2019.1679381.

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 125-138 Published online: 27 May 2024

Αναλυτικά Προγράμματα και κοινωνική αποτελεσματικότητα: Κριτική προσέγγιση του νέου Προγράμματος Σπουδών (2023) Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού

Μαρίνα Σούνογλου

Επίκουρη καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
msounogl@gmail.com

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές σπουδές ως περιεχόμενο και διαδικασία είναι ένα σημαντικό και ζωτικό μέρος των προγραμμάτων σπουδών. Οι κοινωνικές σπουδές ως γνωστικό αντικείμενο είναι αναγκαίο να βρίσκονται στο επίκεντρο των προγραμμάτων σπουδών και να αναδεικνύουν τον ρόλο των μαθητών ώστε να προσεγγίζουν τον κόσμο τους στοχαστικά (Mindes 2005).

Η τάση στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πολιτισμικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού. Ταυτόχρονα, τα προγράμματα σπουδών στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) εναρμονίζονται με βάση τις οδηγίες και τις κατευθύνσεις των Ανακοινώσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των τυποποιημένων τεστ του ΟΟΣΑ (PISA 2018), ώστε να διασφαλιστεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι καλά ευθυγραμμισμένο με την παγκόσμια οικονομία (McLaren 2005, 75).

Σύμφωνα λοιπόν με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τις Ανακοινώσεις: [1] «*Οι προσπάθειες πρέπει να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων. Οι*

[1] Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2011): «Μεταφορά δεξιοτήτων σε όλους τους οικονομικούς τομείς: ρόλος και σημασία για την απασχόληση σε ευρωπαϊκό επίπεδο»,

σύγχρονες οικονομίες που βασίζονται στη γνώση απαιτούν από τα άτομα να διαθέτουν υψηλότερες και σχετικότερες δεξιότητες. Οι εγκάρσιες δεξιότητες, όπως οι ικανότητες σκέψης με κριτικό πνεύμα, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων και ομαδικής εργασίας θα προετοιμάσουν τους πολίτες για τις σταδιοδρομίες που είναι ποικίλες και απρόβλεπτες» (2011). Μέσω της εκπαίδευσης θα πρέπει να καλλιεργηθούν οι κατάλληλες δεξιότητες, ώστε οι μαθητές/ήτριες να προετοιμαστούν κατάλληλα ως μελλοντικοί/ές πολίτες για την καλύτερη δυνατή απορρόφησή τους στο εργασιακό περιβάλλον, στην ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου και την εναρμόνισή τους στο εκάστοτε μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται: «*Η ευρεία αποστολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης περιλαμβάνει στόχους όπως η ενεργός συμμετοχή του πολίτη, η προσωπική εξέλιξη και η ευημερία. Παρόλο που οι στόχοι αυτοί συμβαδίζουν με την ανάγκη αναβάθμισης των δεξιοτήτων για την απασχολησιμότητα*» (2012β).

«*Η τυπική εκπαίδευση πρέπει να εφοδιάζει τους πάντες με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που ανοίγουν τον δρόμο για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση. Ενώ ορισμένες από τις εν λόγω ικανότητες έχουν ήδη εδραιωμένη θέση στα εκπαιδευτικά*

https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/21d614b0-5da2-41e9-b71d-1cb470fa9789 (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2012α): «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα», https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52012DC0669 (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2012β): «2012 Κοινή Έκθεση Συμβουλίου και Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (ΕC 2020) «Εκπαίδευση και κατάρτιση για μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη», Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Ένωσης (2012/C 70/05)», http://eur-lex.europa.eu/legal-con-tent/EN/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308%2801%29 (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2012γ): «Ανεργία των νέων: μελέτες δείχνουν ότι η μαθητεία και η πρακτική άσκηση είναι χρήσιμες, αλλά πρέπει να βελτιωθούν, Βρυξέλλες: Δελτίο Τύπου», https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0406:FIN:EN:PDF (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014): «Η Ευρωπαϊκή Ένωση με απλά λόγια: Εκπαίδευση, κατάρτιση, νεολαία και αθλητισμός, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης», https://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/15.html (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016): «Νέα ατζέντα δεξιοτήτων για την Ευρώπη: Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας», https://eur-lex.europa.eu/legal-con-tent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκή Επιτροπής (2020): «Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027. Επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ψηφιακή εποχή», https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

συστήματα, αυτό δεν συμβαίνει στην περίπτωση βασικών ικανοτήτων, όπως η επιχειρηματικότητα και ο ενεργός ρόλος του πολίτη, ή εγκάρσιων δεξιοτήτων» (2016). Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να συμβάλει στην κριτική προσέγγιση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού (2023), να αναδείξει τις επιμέρους γνώσεις και ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά και τον τρόπο που προτείνονται. Επιπλέον, θα συσχετιστούν τα αποτελέσματα με τις κατευθύνσεις των Ανακοινώσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2011, 2012α, 2012β, 2012γ, 2014, 2016, 2020).

Αναλυτικά Προγράμματα, Κοινωνική Αποτελεσματικότητα και Ανθρώπινο Κεφάλαιο

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) αποτελούν κείμενα πολιτικής θεωρίας και ιδεολογικοπολιτικό μοχλό που εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία (Γρόλλιος & Γούναρη 2010, 2016). Η Κριτική Παιδαγωγική μελετά την πολιτική φύση των ΑΠ και εξετάζει κατά πόσο το ΑΠ συνεισφέρει στην παροχή ίσων ευκαιριών και μάλιστα ευκαιριών σε μαθητές από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Hlll 2009). Οι συντάκτες του ΑΠ αποφασίζουν ποιο είδος γνώσης θα διδαχθεί και ποιες δεξιότητες θα καλλιεργηθούν.

Τα ΑΠ συνθέτουν το πλαίσιο που οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και απαρτίζονται από προκαθορισμένους σκοπούς, διδακτική μεθοδολογία και περιεχόμενα. Οι σκοποί των ΑΠ οργανώνονται με τρόπο ώστε να καλλιεργηθούν ικανότητες και δεξιότητες που αποσκοπούν σε συγκεκριμένα μετρήσιμα αποτελέσματα και ταυτόχρονα εξυπηρετούν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες που εκφράζονται ρητά ή και υποδηλώνονται (Γρόλλιος 2011). Στα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2023) οι διδακτικοί στόχοι μετονομάστηκαν σε Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, τα οποία παραπέμπουν στους διδακτικούς στόχους, αφού περιγράφουν τι πρέπει να κάνει ο/η μαθητής/ήτρια. Σύμφωνα με τον Bobbit (2004) και τον Tyler (1949) οι μαθητές/ήτριες θα πρέπει να κατέχουν τη γνώση εκείνη που θα τους εξασφαλίσει τις ικανότητες που θα είναι χρήσιμες για την ενήλικη ζωή (Γρόλλιος 2022β, 14). Η λεπτομερής διατύπωση των στόχων επιδιώκει την επιθυμητή παραγωγή αποτελέσματος με τη μέγιστη αποτελεσματικότητα.

Παράλληλα με τα προηγούμενα, όπως αναφέρεται στον τίτλο της Ανακοίνωσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016), ένας από τους στόχους είναι η συνεργασία για την

ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά (τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την τεχνογνωσία κ.α.) που θεωρούνται χρήσιμα στην παραγωγική διαδικασία. Ο όρος «ανθρώπινο κεφάλαιο» είναι εξαιρετικά σημαντικός και ιστορικός. Στο ανθρώπινο κεφάλαιο έχει αντιπαρατεθεί ο Bourdieu (2004) με τη θεωρία του (πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό κεφάλαιο). Σε αυτό το σημείο, μπορεί να γίνει αντιληπτή η σύνδεση της εκπαίδευσης μέσω των ΑΠ με την παραγωγική διαδικασία στην αγορά εργασίας, και πώς εκφράζεται η κεφαλαιοποίηση της ανθρωπότητας, του εαυτού μας ως κεφάλαιο, του ανθρώπινου κεφαλαίου ως η άλλη πλευρά της εργατικής δύναμης (Rikowski 1999, 114). Στην καπιταλιστική εργασιακή διαδικασία, η εργατική δύναμη γίνεται μέρος του κεφαλαίου, κεφαλαιοποιείται, γίνεται ανθρώπινο κεφάλαιο και η εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητη φάση στην ανάπτυξη του κοινωνικού χαρακτήρα των προσωπικών ταλέντων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Rikowski 1999, 112). Ο εργάτης είναι το ενεργό υποκείμενο της παραγωγής και είναι απαραίτητος για τη δημιουργία υπεραξίας, παρέχει μέσω της ζωντανής εργασίας τις δεξιότητες, την καινοτομία και τη συνεργασία στις οποίες βασίζεται το κεφάλαιο για την ενίσχυση της υπεραξίας και για τη διασφάλιση της αναπαραγωγής της (McLaren 2005, 85).

Η προώθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων επιχειρούνται και μέσω των ΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (2023), που ενδεχομένως εκ πρώτης όψεως δεν φαίνεται να συνδέονται άμεσα όπως σε άλλα ΠΣ, π.χ. ΠΣ για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), αντιμετωπίζοντας τους/ις μαθητές/ήτριες ως δυνάμει «ενεργούς πολίτες» που θα ανταποκρίνονται στα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα και τις ρευστές κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες.

Μεθοδολογία

Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από το κείμενο του προγράμματος σπουδών και συγκεκριμένα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού (2023).
Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου (Μπονίδης 2004). Από την καταγραφή και οργάνωση των δεδομένων επιχειρήθηκε η ανάλυση του περιεχομένου, των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, της προτεινόμενης μεθοδολογίας και της αξιολόγησης, δηλαδή να αναδείξει τις επιμέρους γνώσεις και ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά και με ποιον τρόπο προτείνονται. Έπειτα, επιχειρήθηκε η κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις και τις ελλείψεις σε σχέση με τις γενικές αρχές του προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, έγινε συσχετισμός των αποτελεσμάτων με τις κατευθύνσεις των

οδηγιών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπως αναφέρονται στις Ανακοινώσεις που παρατέθηκαν παραπάνω.

Ανάλυση

Ως προς τους στόχους

Οι ειδικότεροι μαθησιακοί στόχοι του ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (2023) είναι:

Ε΄ Δημοτικού

σ. 5: «*ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων της διερευνητικότητας, της συνεργατικότητας και της συμμετοχικότητας, ενίσχυση της κοινωνικής ταυτότητας* […] *σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, από το εγγύτερο σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο, ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα συντελούν στην καλλιέργεια μιας συμμετοχικής κουλτούρας εμπιστοσύνης, συναισθηματικής επίγνωσης, επικοινωνιακής προσέγγισης και μετασχηματιστικής λογικής, μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον αναστοχασμό των μαθησιακών και κοινωνικών διαδικασιών*».

ΣΤ΄ Δημοτικού

σ. 6: «*Δημιουργία ενεργών πολιτών, αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας, ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, ανάλυση αξιών δημοκρατίας, ενεργητική και υπεύθυνη συμμετοχή σε ψηφιακές κοινότητες τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες*».

Το Β μέρος (πρακτικό μέρος) του προγράμματος περιορίζεται στη διοχέτευση πληροφοριών, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στη μετάδοση γνώσεων μέσα από μια αποπλαισιωμένη δεξαμενή ενδεικτικών δραστηριοτήτων.

σ. 6: «*Να αναπτύξουν δεξιότητες, να εξηγούν πώς και γιατί επιβάλλονται οι νόμοι και να περιγράφουν τον ρόλο και τις ευθύνες των πολιτών για την εφαρμογή τους, να περιγράφουν την έννοια του Συντάγματος και να το συνδέουν με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη, να ονομάζουν τομείς της καθημερινής τους ζωής που συνδέονται με νόμους του κράτους*».

σ. 6: «*Να αναλύουν τους λόγους δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να περιγράφουν τη δομή, τα όργανα και τις λειτουργίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να διαπιστώσουν τις αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ Ελλάδας και Ευρωπαϊκής Ένωσης, να προσεγγίσουν την ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη ως μέρος της δικής τους ταυτότητας, να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους που απορρέουν από την ιδιότητά τους ως μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης*».

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι υπάρχει ειδική αναφορά στο Γ΄ Θεματικό Πεδίο για την Ευρωπαϊκή Ένωση στο ΠΣ. Βέβαια, το ότι η ΕΕ αποτυγχάνει να συνεισφέρει στα κράτη-μέλη της τις ίδιες και ίσες παροχές ισότιμα, δημιουργώντας μεγάλες ανισότητες μεταξύ τους αλλά και την εμφανή ολιγωρία σε θεμελιώδη ζητήματα, αποσιωπάται τεχνηέντως στο ΠΣ. Αυτό που προωθείται είναι η απλή απομνημόνευση πληροφοριών για την ΕΕ και τις λειτουργίες της. Η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας που προτάσσει το ΠΣ στην Εισαγωγή του μπορεί να καλλιεργηθεί με την παράθεση πραγματικών γεγονότων για την ανάλυση των συνθηκών και τη σύγκριση δεδομένων με σκοπό την ουσιαστική συμμετοχή και γνώση των μαθητών για την ευρωπαϊκή πολιτική και τα κεφαλαιώδους σημασίας προβλήματα που την ταλανίζουν. Επίσης, δεν γίνεται καμία αναφορά στις κοινωνικές διακρίσεις, τις κοινωνικές ανισότητες και τη διαφορετική ιδεολογία και πώς αυτά διαμορφώνονται σε αυτό το πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, στο πρόγραμμα αναφέρεται μια σειρά από στόχους σε ατομικό επίπεδο και δεν υπάρχει καμία πρόθεση να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχει σύνδεση με την τοπική κοινωνία για την κοινωνική δράση για την ανατροπή των αδικιών και των ανισοτήτων με τη συμμετοχή των παιδιών, της οικογένειας με το σχολείο, ούτως ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες ως μέλη μιας συλλογικότητας.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αφιερώνονται τρεις υποενότητες στην οικογένεια, αναφέροντας τι πρέπει να αναγνωρίζει, προσδιορίζει, διερευνήσει ο/η μαθητής/ήτρια, αλλά δεν αναφέρει καμία συμμετοχή του γονέα στη σχολική κοινότητα (με την έννοια της συλλογικής δράσης).

Επίσης, οι στόχοι συνδέονται με τις δεξιότητες «*διερευνητικότητας, συνεργατικότητας, συναισθηματικής επίγνωσης, επικοινωνιακής προσέγγισης, μετασχηματιστικής λογικής, μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον αναστοχασμό των μαθησιακών και κοινωνικών διαδικασιών, βασικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης, αυτοαποτελεσματικότητας, λήψης αποφάσεων, προσωπικής ευθύνης, αποτελεσματικής επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα βήματα*».

Όλες αυτές οι δεξιότητες αποτελούν τις εγκάρσιες δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές/ήτριες σύμφωνα με τις Ανακοινώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αναφέρθηκαν παραπάνω και προετοιμάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών/ητριών ως δυνάμει εργαζομένων και ενεργών πολιτών. Στο ΠΣ οι εγκάρσιες δεξιότητες αναφέρονται ως «ήπιες δεξιότητες».

Το πιο αξιοσημείωτο όμως είναι οι εξής αναφορές:

-«*διαμόρφωση προσωπικού "κεφαλαίου", το οποίο το άτομο χρησιμοποιεί για να αποκτήσει μία θέση, ατομικά και συλλογικά, στις κοινωνικές δομές*»,

-«*οι αλλαγές στο φυσικό, τεχνολογικό και κοινωνικό συγκείμενο διαμορφώνουν νέες δυναμικές αλληλεπιδράσεις, που το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά*»,

-«*Να αιτιολογούν γιατί οι κανόνες και οι νόμοι είναι σημαντικοί για τη διασφάλιση της κανονικότητας*».

Εδώ φαίνεται ξεκάθαρα η χρήση του «κεφαλαίου» για τη μελλοντική «ανάλωσή» του και την προσαρμογή του ατόμου στις εκάστοτε εργασιακές συνθήκες και πώς θα είναι συντεταγμένοι για τη διασφάλιση της «κανονικότητας».

Ως προς τη μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που προτείνεται:

σ. 11-13: «*εδράζονται σε συνεργατικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθόδους και τεχνικές, δίνοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής, ήπιων δεξιοτήτων και ψηφιακών δεξιοτήτων, υποστηρίζοντας με τον αποτελεσματικότερο τρόπο ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις ενός ενεργού και δημοκρατικού ατόμου,*

Προτεινόμενες μέθοδοι/τεχνικές: Μοντελοποίηση δημοκρατικών στάσεων και συμπεριφορών, Μάθηση βάσει έργου, Συνεργατική μάθηση, Διερευνητική μάθηση, Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Αναστοχαστική συζήτηση, Παιχνίδια ρόλων, Διαλογική αντιπαράθεση, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)»

Παρατίθενται οι διδακτικές προσεγγίσεις που ωστόσο δεν φαίνεται να γεφυρώνονται στα περιεχόμενα των ΠΣ. Δίδεται μια απλή περιγραφή χωρίς να αναλύεται η διδακτική προσέγγιση πως μπορεί να συνδεθεί με τους στόχους. Αναφέρεται στο εισαγωγικό σημείωμα ότι ενθαρρύνει μαθησιακές συνθήκες έρευνας, επεξεργασίας δεδομένων, λήψης απόφασης και την ένταξη της σχολικής γνώσης στο κοινωνικό συγκείμενο, κάτι το οποίο δεν ανταποκρίνεται με ουσιώδη τρόπο στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Γίνεται επίσης αναφορά στο ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες, στη διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα, στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους με στόχο την επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας. Με ποιον τρόπο θα γίνει αυτό όταν ήδη είναι προκαθορισμένος ο στόχος και μάλιστα θα πρέπει να επιτευχθεί με συγκεκριμένη μεθοδολογία για την καλύτερη επίτευξη των στόχων με μετρήσιμα αποτελέσματα;

Ως προς την αξιολόγηση

Η αξιολόγηση που προτείνεται:

σ. 14: «*απόκτηση θεωρητικών γνώσεων αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών», «χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους και εργαλεία», «επίδειξη και αξιολόγηση ενός συνόλου δεξιοτήτων σχετικών με την ιδιότητα του πολίτη, όπως η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική ανάλυση των πληροφοριών, φάκελος εργασιών (portfolio)*».

Οι αναφορές ότι λαμβάνονται υπόψη «*οι επιδόσεις* […] *και η σύγκριση με βάση σαφή κριτήρια ή πρότυπα»* και «*παρέχει μία ευρύτερη εικόνα των προϊόντων της μάθησης και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν»* αποδεικνύουν την ξεκάθαρη στόχευση για μετρήσιμα αποτελέσματα με σαφή κριτήρια και καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Αναφέρεται ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι μια αποπλαισιωμένη δραστηριότητα, που λειτουργεί ανεξάρτητα από τη μαθησιακή διαδικασία. Το ΠΣ απαρτίζεται απο ενδεικτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην αξιολόγηση συγκεκριμένων και μετρήσιμων ενεργειών.

Από την ανάλυση γίνεται φανερό ότι τα ΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού (2023) έχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις που είτε δηλώνονται ρητά είτε υπονοούνται.

Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή: «*Ως γνωστικό αντικείμενο που εντάσσεται στο Δημοτικό Σχολείο συνεισφέρει στην ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων στους μαθητές και στις μαθήτριες προκειμένου να ενεργούν ως υπεύθυνοι δημοκρατικοί πολίτες που θα συμμετέχουν πλήρως στον δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο, κατανοώντας τις κοινωνικές και πολιτικές έννοιες και δομές, καθώς και τις παγκόσμιες εξελίξεις και τη βιωσιμότητα».* Άρα θα πρέπει να εναρμονιστούν με τις εκάστοτε συνθήκες για να μπορέσουν να επιβιώσουν.

Με βάση αυτή την αναφορά είναι αναμενόμενο ότι στο περιεχόμενο και στους στόχους πρωτεύοντα ρόλο θα έχει η κριτική επεξεργασία των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών και φαινομένων που επηρεάζουν σε τοπικό αλλά και διεθνές επίπεδο τον άνθρωπο και τη δράση του.

Όπως επίσης και ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών, το ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπάτηση των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και την προβληματική που προκύπτει από την άνιση και άδικη μεταχείριση ευάλωτων ατόμων. Επιπλέον, η επιλογή των Θεματικών Πεδίων και των Επιμέρους Θεματικών Ενοτήτων φαίνεται να μην σχετίζονται με την ουσιαστική στόχευση του περιεχομένου ούτε με τις ενδεικτικές δραστηριότητες.

Θα παραθέσω ορισμένα παραδείγματα προς επίρρωση των προαναφερθέντων.

-«Θεματικό Πεδίο: Να εντοπίζουν περιπτώσεις και να αναστοχάζονται για ζητήματα έντονης κοινωνικής ανισότητας που αποκλείουν άτομα και κοινότητες από τις ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες συμμετοχής στη δημιουργία και χρήση συλλογικών πόρων».

«Ενδεικτική δραστηριότητα: Προσβασιμότητα σε συλλογικούς πόρους. Στους/στις μαθητές/τριες τίθεται σε ομάδες το ερώτημα: "Ποιοι συλλογικοί πόροι, στους οποίους έχω πρόσβαση, προέρχονται από την ιδιότητα μέλους της πόλης/του χωριού μου;" Οι μαθητές/τριες συζητούν και παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των ομάδων τους».

Σε αυτή την ενδεικτική δραστηριότητα δεν είναι εύληπτο πώς ο/η μαθητής/ήτρια θα εντοπίσει την κοινωνική ανισότητα και γιατί αυτή προκύπτει. Δεν συνδέονται οι στόχοι του Θεματικού Πεδίου με την προτεινόμενη δραστηριότητα και πώς τελικά εξυπηρετεί η υλοποίηση της δραστηριότητας τον αναστοχασμό των μαθητών με την απλή συζήτηση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

-«Παρακολούθηση ταινιών της Unicef που περιγράφουν τη ζωή παιδιών σε διάφορα μέρη του κόσμου κατά τη διάρκεια μίας ημέρας. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες δημιουργούν τα πορτρέτα των παιδιών αυτών και περιγράφουν το σχολείο του καθενός όπως αποτυπώθηκε στην ταινία».

Παρ' όλο που προτείνεται ο κινηματογράφος ως διδακτικό μέσο και μάλιστα θεωρείται από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την εκπαίδευση (Sounoglou 2020), η χρήση του αποδυναμώνεται, διότι αντί η ταινία να γίνει αφορμή προς συζήτηση για τις συνθήκες διαβίωσης και αποκλεισμού των παιδιών από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, εντούτοις περιορίζεται ατυχώς στην απλή δημιουργία πορτρέτων των παιδιών απαξιώνοντας τις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης. Σε τι εξυπηρετεί τον/ην μαθητή/ήτρια και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του να ζωγραφίσει το πορτρέτο των παιδιών; Πώς ακριβώς θα υπάρξει ευαισθητοποίηση, ταύτιση με τους ήρωες και δράση για την ανατροπή των αδικιών, όταν η ταινία αντί να χρησιμεύσει ως αφορμή, για την ανάδειξη των σοβαρών επιπτώσεων των πολιτικών αποφάσεων και ενεργειών των αναπτυγμένων χωρών εις βάρος των «υπό ανάπτυξη» χωρών, που επιβαρύνουν και εκμεταλλεύονται τις χώρες και τις ζωές αυτών των ανθρώπων, αποτελεί μια απλή αφόρμηση για ζωγραφική.

-*«Σύνταξη ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε εθελοντικές ομάδες της τοπικής κοινότητας προκειμένου να διερευνήσουν πτυχές της εθελοντικής εργασίας»*

Η εθελοντικη εργασία παρουσιάζεται ως πανάκεια στις ανεπάρκειες του κοινωνικού κράτους. Δεν προτείνεται τυχαία η επιλογή του εθελοντισμού για τη λύση των κοινωνικών προβλημάτων. Ο εθελοντισμός ως ιδεολογία συσκοτίζει τον δομικό μηχανισμό παραγωγής των προβλημάτων και «εμπεριέχει την έννοια της άμισθης εργασίας για την εκτέλεση κοινωνικών υπηρεσιών» ενώ αντικαθιστά την ταξική αλληλεγγύη με τη φιλανθρωπία. Συγκαλύπτει την ανισότητα των κοινωνικών τάξεων και αποπροσανατολίζει τα άτομα από την πολιτική συνειδητοποίηση (Πολυχρονίου 2001).

-«*Καταγραφή των υπηρεσιών που παρέχει το σχολείο σε μαθητές/τριες με αναπηρίες και μαθητές/τριες μετανάστες τις οποίες δικαιούνται»*

Σε όλη την έκταση του κειμένου η αναφορά για τους/ις μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή/και μετανάστες/στριες γίνεται σε επίπεδο διαχείρισης σχολικών υποδομών και υπηρεσιών. Δεν προτείνεται η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία ή με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επίσης, δεν φαίνεται από το πρόγραμμα να λαμβάνει υπόψη αυτές τις διαφορές με σκοπό να καλλιεργήσει τις διαμαθητικές σχέσεις των παιδιών για την καλύτερη εμπλοκή όλων (Sounoglou 2020α, 2020β).

Μπορούμε επιπλέον να παρατηρήσουμε ότι όπως και τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003) ακολουθούν την ίδια συντεταγμένη εκπαιδευτική πολιτική όπου αναφέρεται:

> *«Ο σκοπός της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση είναι:"να αποκτήσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι, η πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας* […] *της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά, η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης"».*

Συμπεράσματα

Από τους στόχους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι ολοφάνερο ότι σκοπός είναι η καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων που προετοιμάζουν την εισαγωγή των μαθητών στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τον Bobbit, η στοχοθεσία πρέπει να είναι λεπτομερής και ακριβής στο ΑΠ για κάθε δραστηριότητα. Ο σκοπός είναι η διαμόρφωση των μαθητών/ητριών για την εισαγωγή στην κοινωνία με τη συμμόρφωση στις εκάστοτε συνθήκες και όχι την παρεκτροπή. Οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες, οι ανάγκες και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού δεν λαμβάνονται υπόψη. Σημασία έχει η συμμόρφωση των μαθητών σύμφωνα με το πλαίσιο της κοινωνικής αποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω μπορεί να γίνει η σύνδεση των στόχων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τα πλαίσιο της κοινωνικής αποτελεσματικότητας που εκφράζεται στα ΠΣ. Τα ΑΠ αποτελούν μια πολιτική επιλογή και εντάσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Bobbit (Au 2012, 2020).

Η συμμετοχή του παιδιού στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση θα έπρεπε να αποτελεί βασικό ζητούμενο στο πρόγραμμα σπουδών, όπως επίσης και ο ρόλος του/ης δασκάλου/ας για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης (Giroux 2006). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να συνδέεται με την πραγματικότητα, να αξιοποιεί την καθημερινότητα και να σχετίζεται με θέματα και προβλήματα που έχουν πρωταρχική σημασία για τους/ις μαθητές/ήτριες. Οι μαθητές/ήτριες να αντιμετωπίζονται ως ενεργοί/ές συμμετέχοντες/ουσες, υπεύθυνοι/ες για τη δική τους μάθηση (Sounoglou 2023).

Είναι σημαντικό οι μαθητές/ήτριες να εκτεθούν σε ζητήματα που αναδεικνύονται οι πραγματικές ανάγκες και συνθήκες που θα οδηγήσουν στην ουσιαστική παρακίνηση για δράση των μαθητών και την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Σούνογλου 2023).

Παρατηρείται στα συγκεκριμένα ΠΣ που αναλύθηκαν ότι αποσιωπάται τεχνηέντως στο περιεχόμενο η έννοια της συλλογικής διεκδίκησης και των κινημάτων, η ανομοιογένεια και η σύγκρουση των ταξικών συμφερόντων, η δυνατότητα καλλιέργειας δεσμών αλληλεγγύης εντός της μαθητικής ομάδας, η ενθάρρυνση έκφρασης των βιωμάτων που φέρουν τα παιδιά στην τάξη, η ανακάλυψη της γνώσης που ενδιαφέρει τα παιδιά και τέλος, ένα παράδειγμα κοινωνίας βασισμένο στην ισότητα (Ζάχου & Σούνογλου, υπό έκδοση)

Τα ΑΠ λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα με συγκεκριμένες απαιτούμενες δεξιότητες, ασχέτως με τις δικές τους

ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Γρόλλιος , 2022, 2022b, 14) αλλά συντεταγμένα με την αγορά εργασίας για την καλύτερη δυνατή απορρόφηση τους ως «Ανθρώπινο Κεφάλαιο».

Επιλογικά, η οπτική των ΠΣ που μελετήθηκαν αναδεικνύουν τη βαθιά συντηρητική και τεχνοκρατική αντίληψη (Γρόλλιος 2022, 15), τη σύμπλευση με τις γενικές οδηγίες και κατευθύνσεις τις ΕΕ για τον προπαρασκευαστικό τους ρόλο και αποδεικνύεται πόσο «κλειστά» είναι εν τέλει τα ΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής όταν δεν αφήνουν περιθώριο για την ανάδειξη των κοινωνικών προβλημάτων και των επισφαλειών και τη διεκδίκηση της ανατροπής των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως θα όφειλαν να έχουν ως κεντρικό χαρακτηριστικό για τον σκοπό που επιτελούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

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

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

Γρόλλιος, Γ. (2022β), «Η Οπτική σχεδιασμού των νέων Προγραμμάτων Σπουδών», *Σελιδοδείκτης* 16: 10-14.

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

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011), «Μεταφορά δεξιοτήτων σε όλους τους οικονομικούς τομείς: ρόλος και σημασία για την απασχόληση σε ευρωπαϊκό επίπεδο», https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/21d614b0-5da2-41e9-b71d-1cb470fa9789 (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012α), «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα», https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52012DC0669 (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012β), «Κοινή Έκθεση Συμβουλίου και Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (ΕC 2020)», «Εκπαίδευση και κατάρτιση για μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη», *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Ένωση* (2012/C 70/05). http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308%2801%29 (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012γ), «Ανεργία των νέων: μελέτες δείχνουν ότι η μαθητεία και η πρακτική άσκηση είναι χρήσιμες, αλλά πρέπει να βελτιωθούν», Βρυξέλλες: Δελτίο Τύπου (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014), «Η Ευρωπαϊκή Ένωση με απλά λόγια: Εκπαίδευση, κατάρτιση, νεολαία και αθλητισμός», Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016), «Νέα ατζέντα δεξιοτήτων για την Ευρώπη: Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας», https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020), «Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027. Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027. Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή», https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Ζάχου, Ε., Σούνογλου, Μ. (υπό δημοσίευση), «Αναλυτικά προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας: κατασκευάζοντας τον homo economicus στο Νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα», *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου Κριτική Εκπαίδευση. «Η Κριτική Εκπαίδευση στον 21ο αι.: προκλήσεις και προτάσεις».*

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Ι.Ε.Π. (2023, Ιανουάριος), «Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού». Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542 Δεύτερη Έκδοση, 2022, Αθήνα.

Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολυχρονίου, Χ. (2001), «Η ιδεολογία του εθελοντισμού: Μια κριτική», *Θέσεις* 77, http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=759:category-759&catid=39&Itemid=113 (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Σούνογλου, Μ. (2023), «Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (2021): μια κριτική προσέγγιση του Β' Θεματικού Πεδίου: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία», στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Νομικού, Χ. (επιμ.) (2023), *Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση. Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αθήνα, 612-620, http://www.eled.auth.gr/ (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Γενικό Μέρος http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003β), Δ.Ε.Π.Π.Σ.–Α.Π.Σ. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf (ημ. πρόσβασης 10.03.2024).

Au, W. (2012), *Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*. New York: Routledge.

Au, W. (2020), *Άνισες βάσει σχεδίου*. Εισαγωγή-επιμέλεια Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος. Μτφρ. Μ. Γρόλλιου. Αθήνα: Gutenberg.

Bobbit, F. (2004), "Scientific method in curriculum-making", in Flinders, D., Thornton, S. (eds), *The curriculum studies reader*. New York: Routledge, 9-16.

Bourdieu, P. (2004), *Για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος: Οι Προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ.* Αθήνα: Νήσος.

Giroux, H. (2006), *America on the edge: Henry Giroux on politics, culture, and education.* New York: Palgrave Macmillan, Springer.

Hill, D. (2009), "Theorizing politics and the curriculum: Understanding and addressing inequalities through critical pedagogy and critical policy", in Hill, D., Helavaara Robertson, L., *Equality in the primary school: Promoting good practice across the curriculum*. London & New York: Continuum International Publishing Group Ltd., 293-319.

McLaren, P. (2005), "Critical pedagogy in the age of neoliberal globalization", in Trifonas, P.P. (ed.), *Communities of Difference*. New York: Palgrave Macmillan, 69-103.

Mindes, G. (2005), "Social studies in today's early childhood curricula", *Young Children* 60(5): 12-20,.https://ocw.umb.edu/early-education-development/eec-preschool-learning-standards-and-guidelines/social-science-readings/Social%20Studies%20in%20Early%20Childhood%20Curricula.pdf/at_download/file.pdf (ημερομηνία πρόσβασης: 10.03.2024).

PISA (2018), https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-snapshots.htm

Rikowski, G. (1999), "Education, capital and the transhuman", in Hill, D., McLaren, P., Cole, M., Rikowski, G., *Postmodernism in educational theory: Education and the politics of human resistance.* Tufnell Press, 1-20.

Sounoglou, M. (2020), "Children converse about refugee phenomenon through Art", *Global Journal of Educational Studies* 6(1): 40-50.

Sounoglou, M. (2020), "How teachers can benefit from the refugee issue: a suggested creative program for pupils", *European Journal of Education Studies* 6(11): 230-238.

Sounoglou, M. (2023), "It is all about skills! How primary education curricula links to the labour market: the case of Greece", In *Proceedings ICERI2023,* IATED, 3940-3946.

Tyler, R.W. (2013), "Basic principles of curriculum and instruction", in Flinders, D., Thornton, S. (eds), *The curriculum studies reader*. New York: Routledge, 60-68.

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 139-143 Published online: 27 May 2024

Δήλωση αλληλεγγύης μελών του διδακτικού προσωπικού του Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. στον αγώνα των εκπαιδευτικών

8.4.2024

Εδώ και καιρό γινόμαστε μάρτυρες της συνολικής επίθεσης της κυβέρνησης στο δημόσιο αγαθό της παιδείας. Ο αντισυνταγματικός νόμος που επιτρέπει την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων, η συστηματική υποχρηματοδότηση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης είναι όψεις της υποβάθμισης και διάλυσης της δημόσιας εκπαίδευσης.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η προσπάθεια της κυβέρνησης να επιβάλει στις/στους εκπαιδευτικούς ένα καθεστώς αξιολόγησης, το οποίο η πλειονότητά τους έχει απορρίψει – η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας το χαρακτηρίζει «αντιεκπαιδευτικό και αντιεπιστημονικό».

Οι αγωνιστικές κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στηριγμένες σε μαζικές συνελεύσεις των συλλόγων τους και στην εξαιρετική συσπείρωση των κλάδων τους (όπως αυτή εκφράζεται και στις αποφάσεις σε επίπεδο Δ.Ο.Ε. και Ο.Λ.Μ.Ε.), συναντούν την απόλυτη αδιαλλαξία της κυβέρνησης, η οποία επιλέγει ως μόνη στάση την ποινικοποίηση της διαμαρτυρίας και του απεργιακού τους αγώνα.

Η αντίδραση του εκπαιδευτικού κινήματος ενάντια στην επιχειρούμενη αξιολόγηση αφορά κρίσιμες πτυχές του τρόπου λειτουργίας των σχολείων, των συνθηκών υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου.

Παραγνωρίζοντας την ποικιλομορφία των μοντέλων συλλογικού αναστοχασμού από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής ζωής και του έργου τους, τα οποία αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, η ελληνική πολιτεία δρομολογεί ένα σύστημα αξιολόγησης, το οποίο επιδιώκει να υπαγάγει τη σχολική ζωή, τη διδακτική δραστηριότητα και τις παιδαγωγικές σχέσεις σε καθεστώς μέτρησης, σύγκρισης, ιεραρχικής κατάταξης, ανταγωνισμού και ελέγχου. Εμφορείται από την αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να τυποποιηθεί, να μετρηθεί και να συγκριθεί, με αποτέλεσμα τη βαθμολόγησή του και τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών βάσει των επιδόσεών τους. Ότι μπορεί κάποια/κάποιος, ως αξιολογήτρια/αξιολογητής, συλλέγοντας ορισμένα στιγμιότυπα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, να έχει συγκροτημένη αντίληψη για την απόδοση μιας/ενός εκπαιδευτικού επί πληθώρας

εξαιρετικά σύνθετων, δυναμικών, αστάθμητων και ουσιαστικά μη μετρήσιμων πτυχών του έργου της/του.

Η επιχειρούμενη από την κυβέρνηση αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μετατρέπει την προσωπική γνώμη της αξιολογήτριας/του αξιολογητή σε ρυθμιστικό παράγοντα της σχολικής ζωής, υπάγοντας την τελευταία σε καθεστώς αυθαιρεσίας, μιας και ουδόλως έχει διευκρινιστεί (πώς θα μπορούσε, άραγε, να γίνει κάτι τέτοιο;!) τι ακριβώς συνιστά πρότυπη-υποδειγματική διδασκαλία, πρότυπη-υποδειγματική ανταπόκριση της/του εκπαιδευτικού στην πληθώρα των ζητημάτων των διαφόρων πεδίων, στα οποία αυτή/αυτός καλείται να αξιολογηθεί (και μάλιστα τι συνιστά πρότυπη-υποδειγματική διδασκαλία με βάση ενιαία κριτήρια βαθμολόγησης που να ισχύουν για όλες τις αξιολογήτριες και όλους τους αξιολογητές, από την Κρήτη έως τον Έβρο).

Φρονούμε, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση δεν έχει σχέση με την υποστήριξη και βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Αποσκοπεί στην ενίσχυση του γραφειοκρατικού ελέγχου τους, στην αύξηση των ευθυνών τους για πληθώρα προβλημάτων των σχολείων και της σχολικής ζωής, τα οποία άπτονται των εφαρμοζόμενων κεντρικών πολιτικών που ταλαιπωρούν εδώ και χρόνια την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Δέον να επισημανθεί εμφατικά ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωπες/αντιμέτωποι με δυσκολίες και προβλήματα των μαθητριών και μαθητών, στα οποία αντανακλώνται κρισιακά φαινόμενα όχι απλώς της σύγχρονης οικογένειας, αλλά της σύγχρονης κοινωνίας (με εξάπλωση των μορφών αποξένωσης, ανταγωνισμού, ρατσισμού, σωματικής και ψυχικής βίας). Η επιχειρούμενη αξιολόγηση επιδιώκει να αποκρύψει τους καθοριστικούς οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς παράγοντες που καθορίζουν, υπονομεύουν, παραμορφώνουν τη δημόσια εκπαίδευση, βάζοντας στο προσκήνιο τις/τους εκπαιδευτικούς ως υπεύθυνες/υπεύθυνους και ενόχους για ό,τι πάει στραβά στα σχολεία.

Ταυτόχρονα, η επιχειρούμενη αξιολόγηση επιδιώκει να αλλάξει άρδην το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών, να θεσμοθετήσει την ανταγωνιστική μέτρηση των επιδόσεών τους από μια γραφειοκρατική διοίκηση που θα έχει ουσιαστικό έλεγχο επί αυτών.

Λαμβάνοντας υπ’ όψη αυτές τις εξελίξεις και ιδιαιτέρα την προσπάθεια της κυβέρνησης να ποινικοποιήσει τη συνδικαλιστική δράση των εκπαιδευτικών (με αλλεπάλληλες δικαστικές προσφυγές κατά της απεργίας, και την πρόσφατη οδηγία αντικατάστασης των διευθυντριών/διευθυντών που αρνούνται να λάβουν μέρος στην

αξιολόγηση των συναδέλφων τους), τα παρακάτω υπογράφοντα μέλη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

α) καταδικάζουμε την αδιάλλακτη-αυταρχική στάση της κυβέρνησης προς τις/τους εκπαιδευτικούς, χωρίς το κρίσιμο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο των οποίων δεν νοείται σχολείο, μόρφωση και ανάπτυξη των μαθητριών και των μαθητών

β) δηλώνουμε την αλληλεγγύη μας στον αγώνα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενάντια στον επιχειρούμενο δια της αξιολόγησης γραφειοκρατικό έλεγχο του έργου τους,

γ) καλούμε την ακαδημαϊκή κοινότητα και την κοινωνία να στηρίξει τους αγώνες του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών ενάντια στην κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων και στην εμπορευματοποίηση-ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, για την πραγματική υποστήριξη του δημόσιου σχολείου και την ουσιαστική ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου

δ) καλούμε την ακαδημαϊκή κοινότητα, το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών, τους συλλόγους γονέων, την κοινωνία να εντείνουν τις προσπάθειες για την εμπέδωση ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, προς όφελος των κοινωνικών και μορφωτικών αναγκών του λαού μας.

Αϊδίνης Θανάσης, Καθηγητής

Αλεξίου Βασίλης, Καθηγητής

Ανδρούτσος Πολύβιος, ΕΕΠ

Αποστολίδου Βενετία, Καθηγήτρια

Βλαχάκη Μαρία, ΕΔΙΠ

Γιώτη Λαμπρίνα, Επίκουρη καθηγήτρια

Γκιόλμας Αριστοτέλης, Επίκουρος καθηγητής

Γουλής Δημήτρης, Επίκουρος καθηγητής

Δεσλή Δέσποινα, Καθηγήτρια

Ζάχος Δημήτρης, Αναπληρωτής καθηγητής

Ζμας Αριστοτέλης, Επίκουρος καθηγητής

Ιωαννίδου Μάρθα, Επίκουρη καθηγήτρια

Κάντζου Βασιλική, Επίκουρη καθηγήτρια

Καραγιάννη Παναγιώτα, Καθηγήτρια

Κεφαλίδου Σοφία, ΕΔΙΠ

Κογκίδου Δήμητρα, Καθηγήτρια

Κουγιουμουτζάκη Φωτεινή, Επίκουρη καθηγήτρια

Κουϊμτζή Ελένη, ΕΔΙΠ

Κωστούλη Τριανταφυλλιά, Καθηγήτρια

Λιάμπας Αναστάσιος, Καθηγητής

Μαλανδράκης Γιώργος, Αναπληρωτής καθηγητής

Μάρκου Δήμητρα, ΕΔΙΠ

Μπέτσας Ιωάννης, Αναπληρωτής καθηγητής

Μπίμπου Ιωάννα, Καθηγήτρια

Μπονίδης Κυριάκος, Αναπληρωτής καθηγητής

Μπουγατζέλη Ευαγγελία, ΕΔΙΠ

Νικολούδης Δημήτρης, ΕΔΙΠ

Ντρενογιάννη Ελένη, Καθηγήτρια

Ξεφτέρη Ελένη, ΕΔΙΠ

Παπαδημητρίου Φωτεινή, Καθηγήτρια

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Αναπληρωτής καθηγητής

Παυλίδης Περικλής, Καθηγητής

Πριμεράκης Γιώργος, ΕΔΙΠ

Τουρτούρας Χρήστος, Αναπληρωτής καθηγητής

Χαραλάμπους Δημήτρης, Καθηγητής

Χριστοδούλου Μιχάλης, Επίκουρος καθηγητής

Κριτική Εκπαίδευση 5 (2024), 144-146 Published online: 27 May 2024

Ψήφισμα μελών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του ΕΚΠΑ σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

16.04.2024

Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του ΕΚΠΑ, ως πανεπιστημιακοί που το ερευνητικό και διδακτικό μας έργο αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, παρακολουθούμε με προβληματισμό τον δημόσιο διάλογο και τις διαδικασίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνιστά μία σημαντική διεργασία με πολλαπλά οφέλη για την σχολική κοινότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να εντάσσεται σε μία διαδικασία κατά την οποία κάθε σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου, επιλέγει προτεραιότητες, ιεραρχεί στόχους, σχεδιάζει δράσεις και τις αποτιμά, στοχεύοντας στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, αλλά και στην ενίσχυση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας στην προοπτική μιας συμπεριληπτικής παιδαγωγικής λογικής. Προϋπόθεση αυτής της προσέγγισης είναι η συναίνεση των εμπλεκόμενων, το δημοκρατικό κλίμα εντός του συλλόγου διδασκόντων, και οι σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Αντίθετα με τα παραπάνω, η διαδικασία αξιολόγησης που ακολουθείται ενισχύει τη γραφειοκρατία, αποδυναμώνει τη συνεργασία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και υιοθετεί αυταρχικές πρακτικές απέναντι στους εκπαιδευτικούς, όπως η πρόσφατη εγκύκλιος για την άμεση αντικατάσταση των Διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι αντιδρούν ακολουθώντας αποφάσεις των συνδικαλιστικών τους οργάνων.

Καλούμε το Υπουργείο Παιδείας να αναθεωρήσει τη στάση του, να αναπτύξει έναν ουσιαστικό διάλογο με τους εκπαιδευτικούς μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, ώστε να ληφθούν υπόψη όλοι οι θετικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική ζωή και συνδράμουν στη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου.

Αγαλιανού Ολυμπία, ΕΕΠ, ΤΕΑΠΗ

Αναγνωστάκη Λήδα, επικ. Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ

Ανδρούσου Αλεξάνδρα, καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ

Ακριώτου Δέσποινα, ΕΕΠ, ΤΕΑΠΗ

Ασκούνη Νέλλη, καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ

Βούλγαρη Ηρώ, ΕΔΙΠ, ΤΕΑΠΗ

Γαλάνη Λία, αναπλ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ

Γιαννικοπούλου Αγγελική, καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ

Γιαννούλη Παναγιώτα, ΕΕΠ, ΤΕΑΠΗ

Κακάμπουρα Ρέα, αναπλ. καθηγήτρια, ΠΤΔΕ

Καλογήρου Τζίνα, καθηγήτρια, ΠΤΔΕ

Κατσιαμπούρα Γιάννα, επίκ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ

Κοκολάκη Μαρία, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ

Κουβού Ουρανία, ΕΕΠ, ΤΕΑΠΗ

Κουράκη Χρυσούλα, ΕΔΙΠ, ΤΕΑΠΗ

Κουτρομάνος Γιώργος, αναπλ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ

Κυριακοπούλου Αναστασία, ΕΔΙΠ, ΤΕΑΠΗ

Λάριος Νίκος, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ

Λέκκα, Βάσια, επίκ. Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ

Μάνεσης Διονύσης, ΕΔΙΠ, ΤΕΑΠΗ

Μαυρικάκη Λίτσα, καθηγήτρια, ΠΤΔΕ

Μισαηλίδου Χριστίνα, επίκ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ

Μποζατζής Νίκος, αναπλ. καθηγητής, ΤΕΑΠΗ

Νικολοπούλου Κλεοπάτρα, ΕΔΙΠ, ΤΕΑΠΗ

Ντεροπούλου Λούλα, αναπλ. καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ

Οικονομοπούλου Βασιλική, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ

Παπαδοπούλου Ρόη, αναπλ. Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ

Σκορδούλης Κώστας, καθηγητής, ΠΤΔΕ

Σταράκης Γιάννης, ΕΔΙΠ, ΤΕΑΠΗ

Στεφανίδου Κωνσταντίνα, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ

Σφυρόερα Μαρία, αναπλ. καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ

Τσαλαγιώργου Ελένη, ΕΔΙΠ, ΤΕΑΠΗ

Τσάφος Βασίλης, καθηγητής, ΤΕΑΠΗ

Φάκου Αιμιλία, ΕΔΙΠ, ΤΕΑΠΗ

Χαραβιτσίδης Πέτρος, επίκ. Καθηγητής, ΤΕΑΠΗ

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 5, Μάιος 2024

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/).