

*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου-  
Τμήμα Κοινωνικής και  
Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

**Ιστορία και Εκπαίδευση  
Ενηλίκων: Τα Σχολεία  
Δεύτερης Ευκαιρίας και η  
προσέγγιση του  
Κοινωνικού και Ιστορικού  
Γραμματισμού**

*διδακτορική διατριβή*

Οκτώβριος 2012

**ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΣΑΚΚΑ**

## **Τριμελής Επιτροπή**

### **Δέσποινα Καρακατσάνη**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, γνωστικό αντικείμενο «Ιστορία της Εκπαίδευσης-Ιδιότητα του Πολίτη-Κοινωνική Πολιτική»

### **Χριστίνα Κουλούρη**

Καθηγήτρια, Πάνειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, γνωστικό αντικείμενο «Νεότερη Ιστορία-Ιστορία της Εκπαίδευσης-Ιστορία του Αθλητισμού»

### **Λίνα Βεντούρα**

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, γνωστικό αντικείμενο «Νεότερης Ιστορία-Κοινωνιολογία της Μετανάστευσης-Μεταναστευτική Πολιτική»

## **Μέλη Επταμελούς Επιτροπής**

### **Γιώργος Κόκκινος,**

Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, γνωστικό αντικείμενο «Ιστορία και η Διδακτική της»

### **Θανάσης Καραλής**

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, γνωστικό αντικείμενο «Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων»

### **Γιώργος Μπαγάκης**

Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, γνωστικό αντικείμενο «Μεθοδολογία και Πολιτικές Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης»

### **Βασίλης Τσάφος**

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, γνωστικό αντικείμενο «Παιδαγωγική Θεωρία και Αναλυτικά Προγράμματα»

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
<b>I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ -ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ .....</b>	<b>10</b>
<b>1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>10</b>
1.1 Σκοπός της έρευνας.....	11
1.2 Υπόθεση εργασίας.....	13
<b>2 Εκπαίδευση Ενηλίκων.....</b>	<b>15</b>
2.1 Βασικές Παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	15
2.2 Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση.....	22
2.3 Χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου.....	30
2.4 Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	31
2.5 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων.....	33
2.6 Ορολογία σχετική με το περιβάλλον της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	35
2.7 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα.....	44
<b>3 Κριτική Παιδαγωγική.....</b>	<b>51</b>
3.1 Κριτική Παιδαγωγική - Ορισμός και Βασικές Αρχές.....	51
3.2 Η Αμερικανική Κριτική Παιδαγωγική Θεωρία.....	55
3.3 Ο Henry Giroux και οι απόψεις του.....	59
3.4 Οι αρχές και η παιδαγωγική φιλοσοφία του Paulo Freire .....	66
3.5 Η επικοινωνιακή θεωρία του Habermas.....	71
3.5.1 Η Θεωρία της Επικοινωνιακής Πράξης και η Κριτική Παιδαγωγική.....	79
3.5.2 Η Θεωρία της Επικοινωνιακής Πράξης και η έννοια της πολιτειότητας στον Habermas. Η σύνδεση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	82
3.6 Η Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Κριτική και προοδευτική παιδαγωγική.....	89
<b>4 Οι Πολιτικές της Εκπαίδευσης στο Πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης. Ο Εκπαιδευτικός Λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....</b>	<b>92</b>
4.1 Περί Παγκοσμιοποίησης.....	92
4.2 Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Η διεθνοποίηση των πολιτικών της εκπαίδευσης 99	
4.2.1 Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	102
4.3 Η Κοινωνία της Γνώσης / Πληροφορίας (Knowledge Society/ Information Society)..	107
4.3.1 Οι διεθνοποιημένες εκπαιδευτικές προδιαγραφές και η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική.....	111
4.4 Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο.....	119
4.4.1 Η Δια Βίου Μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	119
4.5 Η αναγκαιότητα της ενεργού συμμετοχής στα κοινά / Ενεργού Πολιτειότητας (Active Citizenship).....	123
4.5.1 Η Παιδαγωγική της Ειρήνης.....	124
4.6 Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη.....	132
4.6.1 Διασάφηση Εννοιών. Το περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής ταυτότητας.....	134
4.6.2 Η Διεύρυνση της Έννοιας της Πολιτειότητας. Ο «πολίτης του κόσμου».....	138
4.7 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα.....	142
4.8 Το ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο.....	148
4.9 Ο διάλογος σχετικά με την Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα.....	154
<b>5 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και το Ευρωπαϊκό Πολιτικό Πλαίσιο .....</b>	<b>164</b>
5.1 Το Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο.....	168

5.1.1	Ενηλίκων .....	171
5.2	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Second Chance Schools). Η εσωτερική Οργάνωση.....	172
5.2.1	Βασικά Χαρακτηριστικά .....	172
5.2.2	Προγράμματα Σπουδών των ΣΔΕ. Η παιδαγωγική τους φιλοσοφία .....	176
5.2.3	Γραμματισμοί.....	177
5.2.4	Παιδαγωγικές αρχές και διδακτική προβληματική. Ο Κριτικός Γραμματισμός.....	184
5.2.5	Η αξιολόγηση στα ΣΔΕ.....	187
5.3	Ο Κοινωνικός Γραμματισμός - Κοινωνική Εκπαίδευση: Γενικά.....	189
5.3.1	Το αντικείμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού / Κοινωνικής Εκπαίδευσης .....	193
5.3.2	Σκοπός Κοινωνικού Γραμματισμού.....	195
5.3.3	Επιμέρους στόχοι – δεξιότητες.....	196
5.3.4	Περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου - Δραστηριότητες.....	199
5.3.5	Διδακτική Μεθοδολογία – Η μέθοδος των σχεδίων δράσης (project).....	202
5.3.6	Αξιολόγηση.....	205
5.4	Ιστορικός Γραμματισμός.....	205
5.4.1	Περιεχόμενο του Ιστορικού Γραμματισμού – Αναγκαιότητα του γνωστικού αντικειμένου .....	206
5.4.2	Καθορισμός ιστορικού αντικειμένου στα Σ.Δ.Ε. ....	208
5.4.3	Σκοπός.....	209
5.4.4	Η σκοποθεσία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Τυπική Εκπαίδευση .....	210
5.4.5	Στόχοι διδασκαλίας του Ιστορικού Γραμματισμού .....	213
5.4.6	Δραστηριότητες - δεξιότητες.....	214
5.4.7	Αντικείμενο του Ιστορικού Γραμματισμού .....	215
5.4.8	Μεθόδευση διδασκαλίας.....	218
5.4.9	Ενδεικτικά παραδείγματα διαθεματικής αξιοποίησης.....	219
5.4.10	Αξιολόγηση.....	221
5.5	Ιστορία και Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	222
5.6	Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και το μοντέλο του Στοχαστικοκριτικού δασκάλου (reflective teacher). Οι Εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ.....	232
5.7	Ο χώρος ανάπτυξης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.....	246
<b>II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>		<b>251</b>
<b>6</b>	<b>Η έρευνα στα Σ.Δ.Ε.....</b>	<b>251</b>
6.1	Οι προηγούμενες έρευνες σχετικές με τα Σ.Δ.Ε. ....	251
6.2	Η προετοιμασία της έρευνας - Μέσα συλλογής δεδομένων.....	252
6.3	Πληθυσμός αναφοράς - Ερευνητικό δείγμα.....	254
6.3.1	Εκπαιδευόμενοι .....	254
6.3.2	Εκπαιδευτές.....	259
6.4	Τα αποτελέσματα της Έρευνας.....	261
6.4.1	Δημογραφικά στοιχεία.....	261
6.4.2	Η Επιλογή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.....	276
6.4.3	Ο Κοινωνικός και Ιστορικός Γραμματισμός. Η εμπειρία της διδασκαλίας του αντικειμένου μέσα από τα Σ.Δ.Ε. ....	290
6.4.4	Συγκριτική μελέτη: διασταυρώσεις (cross) και συμπεράσματα .....	356
6.5	Απόψεις και σχόλια των εκπαιδευόμενων .....	392
6.5.1	Ανάλυση σχολίων εκπαιδευόμενων.....	396
6.6	Απόψεις και σχόλια των εκπαιδευτών.....	402
6.7	Επιστημάνσεις στα κείμενα των συνεντεύξεων.....	409
6.8	Το εκπαιδευτικό υλικό - οι φάκελοι εργασιών .....	422
6.9	Γενικά Συμπεράσματα .....	425

<b>7 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>438</b>
<b>ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>438</b>
<b>ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>460</b>
<b>ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>464</b>
<b>III. Παράρτημα .....</b>	<b>477</b>
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....</b>	<b>478</b>
<b>(ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ).....</b>	<b>478</b>
<b>(ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ) .....</b>	<b>488</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα χαρτογράφησης των αντιλήψεων των ενήλικων εκπαιδευόμενων και αντίστοιχα των εκπαιδευτών τους στο πεδίο του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού (Κοινωνικής Εκπαίδευσης) και ιδιαίτερα στο αντικείμενο της Ιστορίας όπως προσεγγίζεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συνιστούν έναν καινοτόμο εκπαιδευτικό θεσμό, μια μορφή υλοποίησης ενός από τους στόχους τους οποίους έθεσε η *Λευκή Βίβλος* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «*Διδασκαλία και Μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης*», τον Νοέμβριο του 1995. Ο βασικός στόχος των Σ.Δ.Ε. ήταν η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με την προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής νέων ανειδίκευτων ανθρώπων με ομάδα-στόχο την ηλικία από 16-24 ετών οι οποίοι στερούνται προσόντων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την αγορά εργασίας.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, εξετάζουμε τις σύγχρονες τάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (βασικές παιδαγωγικές αρχές, χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και της εκπαίδευσής τους), τη σχετική ορολογία και την ιστορία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων σε μεγάλο βαθμό έχει επηρεαστεί από τις παιδαγωγικές θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής και τις απόψεις του Jurgen Habermas (χειραφετική γνώση) καθώς και από τις αρχές και τον πολιτικό ακτιβισμό του Paulo Freire, ενώ η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη / Πολιτειότητα (Active Citizenship) κατέχει κεντρικό ρόλο σε όλες τις σχετικές προσεγγίσεις.

Στη συνέχεια εξετάζουμε τις βασικές θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής Θεωρίας, όπως διαμορφώνονται υπό την επιρροή της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φραγκφούρτης, του έργου των Αμερικανών Κριτικών Παιδαγωγών και ιδιαίτερα του Henry Giroux καθώς και τις θέσεις του Paulo Freire και του Jurgen Habermas με έμφαση στις βασικές θεωρητικές τους κατευθύνσεις που αφορούν στην ενίσχυση της συνειδητοποίησης, της χειραφετικής γνώσης και της επικοινωνιακής πράξης, με στόχο τη δημιουργία ενός ενεργού πολίτη με βαθειά πολιτική και ιστορική συνείδηση ο οποίος θα μπορεί να παρεμβαίνει στην κοινωνία επί τα βελτίω.

Στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους εξετάζουμε τον εκπαιδευτικό λόγο σε αντίστοιχα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι όπως διαμορφώνεται τις τελευταίες δεκαετίες μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον το οποίο υπαγορεύει τη διεθνοποίηση των πολιτικών της εκπαίδευσης και την υπαγωγή τους στις ανάγκες και τη λογική μιας παγκόσμιας αγοράς υπό την κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου πολιτικού λόγου. Η στροφή αυτή εντοπίζεται τόσο στην ορολογία όσο και στις πρακτικές και τη θεσμοποίησή τους. Η Κοινωνία της Γνώσης και η ενίσχυση του Ανθρώπινου και Κοινωνικού Κεφαλαίου διατρέχουν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά κείμενα, ενώ παράλληλα, από τη δεκαετία του '90 διαπιστώνεται μια στροφή στη Δια Βίου Μάθηση μέσα από τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων με μεγάλη έμφαση και πάλι στην Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα. Μέσα στον λόγο των σχετικών με την εκπαίδευση κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης συναντούμε κάποια στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής και του ανθρωπιστικού,

χειραφετικού λόγου των Freire και Habermas τα οποία προσπαθούν να συνυπάρξουν και να είναι συμβατά με τον παράλληλο κυρίαρχο τεχνοκρατικό λόγο και την εργαλειακή, σε μεγάλο βαθμό, λογική των πολιτικών αυτών κειμένων.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους εξετάζουμε τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όπως υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα: το θεσμικό τους πλαίσιο, τις παιδαγωγικές τους αρχές και τις Προδιαγραφές Σπουδών, τη διαφοροποίησή τους από τα αντίστοιχα ΣΔΕ της υπόλοιπης Ευρώπης. Παράλληλα, εξετάζουμε τον Κοινωνικό και Ιστορικό Γραμματισμό και τη σχέση Ιστορίας, Πολιτειότητας και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς και το θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τους και το μοντέλο του στοχαστικοκριτικού δασκάλου.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζει την έρευνα και τα αποτελέσματά της. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2007 με τη μορφή συλλογής σταθμισμένων ερωτηματολογίων τα οποία διανεμήθηκαν σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών Κοινωνικού Γραμματισμού στα ΣΔΕ πανελλαδικά και με μια σειρά ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς. Η επεξεργασία του υλικού και τα σχετικά συμπεράσματα ολοκληρώθηκαν μέσα στην επόμενη χρονιά. Ωστόσο, για λόγους αντικειμενικούς δεν κατέστη δυνατή η ολοκλήρωση της διατριβής σε σύντομο χρονικό διάστημα και αυτό συνιστά πρόβλημα με την έννοια της διαφοροποίησης κάποιων παραμέτρων, ποσοτικών και ποιοτικών μέσα στο διάστημα το οποίο μεσολάβησε. Η έρευνα αποτυπώνει την κατάσταση την περίοδο της διεξαγωγής της. Η ανατροφοδότηση των σχετικών στοιχείων υποδεικνύει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης των αλλαγών αυτών, οι οποίες θεωρούμε ότι είναι συναρτώμενες και από την οικονομική και κοινωνική κρίση η οποία εντωμεταξύ ξέσπασε. Η περαιτέρω επεξεργασία του υλικού με τη μορφή της παρακολούθησης μιας μελέτης περίπτωσης (ΣΔΕ Καλαμάτας) και της καταγραφής των όποιων διαφοροποιήσεων, θεωρούμε ότι θα ολοκληρώσει την προσπάθεια αυτή.

Η έρευνα ανέδειξε, μεταξύ άλλων, τις χρόνιες αγκυλώσεις της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς και το δυναμικό ρόλο των ΜΜΕ και της Δημόσιας Ιστορίας για την οικοδόμηση αντιλήψεων και στάσεων του ατόμου απέναντι στα ιστορικά γεγονότα και τη σημασία τους καθώς και στην καλλιέργεια ιστορικής και κοινωνικής-πολιτικής συνείδησης. Είναι προφανής η δυσκολία σύνδεσης του ιστορικού αντικειμένου με τη ζωή και την καθημερινότητα των ανθρώπων - στοιχεία τα οποία έχουν αναδειχτεί σε παλαιότερες έρευνες, όχι όμως σε ενηλίκους. Τα σχετικά συμπεράσματα αναπτύσσονται στο τελευταίο μέρος της εργασίας αυτής η οποία επιβεβαίωσε τις διαφοροποιήσεις και ιδιαιτερότητες των ΣΔΕ όπως εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, ως η «ελληνική εκδοχή ενός ευρωπαϊκού πειράματος εκπαίδευσης ενηλίκων». Παράλληλα αναδείχτηκε το μείζον πρόβλημα της αρχικής κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η ενασχόλησή μου με τη διδασκαλία της ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για περίπου τρεις δεκαετίες, τόσο ως μάχιμης εκπαιδευτικού της τάξης και, τελευταία, ως σχολικής συμβούλου, επιτρέπει να έχω μια αρκετά καλή εικόνα για τις προσεγγίσεις και τις στάσεις εκπαιδευόμενων (μαθητών) και εκπαιδευτικών



πάνω στο αντικείμενο. Η σχετική εμπειρία εμπλουτίστηκε από τη συμμετοχή μου στην Ομάδα Ιστορίας του Ελληνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (συμμετοχή σε ποικίλες έρευνες, πανελλαδικές και διεθνείς, στη σύνταξη Προγραμμάτων Σπουδών και την παραγωγή και αξιολόγηση σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στο αντικείμενο κ.ά.) κατά την περίοδο 2000-2005 και στο Δ.Σ. της EUROCLIO, της Ευρωπαϊκής Ένωσης Εκπαιδευτών Ιστορίας (2006-2012), η οποία έδωσε τη δυνατότητα για συγκριτική προσέγγιση των περιπετειών του ιστορικού αντικειμένου καθώς και εκείνου της πολιτειότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσα από ερευνητικές και επιμορφωτικές διαδικασίες. Η παρούσα εργασία θεωρούμε ότι συμπληρώνει ένα ερευνητικό κενό, αυτό της προσέγγισης των αντικειμένων αυτών στην Δευτεροβάθμια Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσα από τα ΣΔΕ και επιτρέπει τη συνομιλία με προγενέστερες σχετικές έρευνες στο τυπικό δευτεροβάθμιο σχολείο.

Η διαδικασία αυτή υπήρξε για εμένα μια διαδικασία γνωριμίας με ένα νέο εκπαιδευτικό πεδίο, αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναδείχτηκε σε γόνιμη πηγή αναστοχασμού και ανατροφοδότησης.

Αθήνα, 15 Οκτωβρίου 2012



### **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Σε μια περίοδο ιδιαίτερα κρίσιμη στη ζωή μου και σε ένα περιβάλλον βεβαρημένο, η εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής έγινε περισσότερο δύσκολη. Θέλω να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν σε καταστάσεις οριακές και ιδιαίτερα: την οικογένειά μου, το Θανάση, τη Νίκη και την Έρινα - Μαίρη που με ανέχτηκαν, την τριμελή μου επιτροπή, τη Λίνα Βεντούρα, τη Δέσποινα Καρακατσάνη και, προπάντων, την Χριστίνα Κουλούρη, οι οποίες δεν παραιτήθηκαν από την περίπτωσή μου. Επίσης το Γιώργο Κόκκινο για τη φιλική επιμονή του.

## **I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ**

#### **1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα γνωρίζει άνθιση κυρίως μετά τη μεταπολίτευση. Η εξέλιξή της εμφανίζει διακυμάνσεις και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις εναλλαγές του πολιτικού σκηνικού στη χώρα, την αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις συναφείς χρηματοδοτήσεις. Την τελευταία δεκαπενταετία παρατηρείται συστηματικότερη οργάνωση μορφών Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως αυτή εκφράζεται, κυρίως, μέσα από την εφαρμογή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για την Τριτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων αντίστοιχα, θεσμοί οι οποίοι αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα δημοφιλείς, παρά τα προβλήματα λειτουργίας τους.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα συνολικά, ωστόσο, είναι θεσμός ο οποίος προσπαθεί ακόμη να θεμελιωθεί και να εγγραφεί ως σημαντικός στη συλλογική συνείδηση των Ελλήνων. Η αυξημένη ζήτηση για μια θέση στα ανωτέρω εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν αναιρεί την καταγεγραμμένη πραγματικότητα σύμφωνα με την οποία η χώρα μας καταλαμβάνει μια από τις τελευταίες θέσεις στην Ευρώπη των 27 στη συμμετοχή ενηλίκων σε μορφές αντίστοιχης εκπαίδευσης<sup>1</sup>.

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στα οποία δοκιμάζεται ένα μοντέλο εκπαίδευσης τελείως διαφορετικό από εκείνο των αντίστοιχων Σ.Δ.Ε. στην υπόλοιπη Ευρώπη, μέσα από ένα ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών, εφαρμόζεται μια ανθρωπιστική εκπαιδευτική προσέγγιση με άξονα αναφοράς τις ανάγκες και εκφρασμένες επιθυμίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων και με στόχο την προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωσή τους. Βασικά χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, των παιδαγωγικών κατευθύνσεων του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής, των ομαδοσυνεργατικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, των διαθεματικών - διεπιστημονικών συνεργασιών και της ανάδειξης του βιώματος και της πρότερης εμπειρίας, κατά το κονστрукτιβιστικό μοντέλο, εκφράζονται και υλοποιούνται μέσα από τους Γραμματισμούς των ΣΔΕ. Ανάμεσά τους, ο Κοινωνικός Γραμματισμός / Κοινωνική Εκπαίδευση, κατεξοχήν κριτικός γραμματισμός, με βασική συνιστώσα τον Ιστορικό Γραμματισμό αναλαμβάνει να υλοποιήσει τη θεμελιώδη κατεύθυνση / στόχο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής δηλαδή την δημιουργία του συνειδητού, ενεργού Ευρωπαίου πολίτη.

Η σχέση της ιστορικής με την πολιτική – κοινωνική εκπαίδευση είναι προφανής και αναδεικνύεται με την προϊούσα όσμωση των σκοπών της διδασκαλίας, αλλά

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τα στοιχεία της EUROSTAT για το 2010, το ποσοστό των Ελλήνων, ηλικίας 25-64 οι οποίοι συμμετείχαν σε σχετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έφτασε το 3%, όταν το αντίστοιχο ποσοστό (μ.ο.) για την Ευρώπη των 27 είναι 9,1%, χαρίζοντας στην Ελλάδα την 23<sup>η</sup> θέση στη σχετική κατάταξη (Eurostat, European Commission, 2012: 69). Στην έρευνα του 2005 το αντίστοιχο το ποσοστό για την Ελλάδα έφτασε μόλις το 1,9%. Αντίθετα, παρατηρείται ελαφρά υποχώρηση των ποσοστών συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

συχνά και του περιεχομένου, των δυο αντικειμένων μέσα από τα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και αλλού. Η σύνδεση αυτή αναδεικνύεται σε σημαντικότερη παράμετρο για την ανάπτυξη πολιτικού στοχασμού και την καλλιέργεια υπεύθυνης στάσης του πολίτη στις πρακτικές της καθημερινότητάς του και μάλιστα σε ένα περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από αυξανόμενες συγκρούσεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και σε μια περιρρέουσα ατμόσφαιρα προϊούσας ανασφάλειας και ακραίων συμπεριφορών.

Στο πλαίσιο αυτό και με αφορμή τις δημόσιες συζητήσεις για την ιστορία και την ιδιότητα του πολίτη θεωρήσαμε ότι θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι σχετικές αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων οι οποίοι φοιτούν στα Σ.Δ.Ε., αλλά και των εκπαιδευτών τους.

### **1.1 Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη, από όσο γνωρίζουμε, απόπειρα καταγραφής της – έμμεσης έστω - προσέγγισης της ιστορίας στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενηλίκων, όπως εκφράζεται μέσα από τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε., και έρχεται να συμπληρώσει τη σχετική βιβλιογραφία στην εκπαιδευτική έρευνα:

Α. Στην προσέγγιση του ιστορικού αντικειμένου μέσω της καταγραφής των σχετικών αντιλήψεων των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι οποίες απηχούν την επιρροή του τυπικού σχολείου και της δημόσιας ιστορίας πάνω στο θέμα.

Β. Στη διερεύνηση της πρόσληψης της Προφορικής και Προσωπικής Ιστορίας ως ιστορικού αντικειμένου και μεθόδου επαγωγικής προσέγγισης της Ιστορίας συνολικά από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Γ. Στη διερεύνηση της πρώτης απόπειρας εφαρμογής Προγραμμάτων Σπουδών τα οποία υιοθετούν την άμεση σύνδεση της στοχοθεσίας της Ιστορίας και του Κοινωνικού Γραμματισμού εντάσσοντας στην πρώτη στο πεδίο των Κοινωνικών και όχι των Ανθρωπιστικών Επιστημών, προτάσσοντας emphaticά αυτό το οποίο αποτελεί και κεντρικό στόχο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών τα οποία δοκιμάζονται στις μέρες μας στην τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δηλ. την καλλιέργεια της Ενεργού Πολιτειότητας, μέσω του κριτικού κοινωνικού γραμματισμού<sup>2</sup>.

Δ. Στην προσέγγιση του περιεχομένου της ιστορικής εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς ειδικότητας Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών οι οποίοι έχουν το ίδιο αντικείμενο ως δεύτερη ανάθεση στο τυπικό δευτεροβάθμιο σχολείο.

Ε. Στη διερεύνηση της σύνδεσης ειδικής επιμόρφωσης και διδακτικής πράξης στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πεδίο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα Σ.Δ.Ε. και γενικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

ΣΤ. Στην εφαρμογή του τύπου των Ανοιχτών Προγραμμάτων Σπουδών, και εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως διαμορφώνονται και καθορίζονται μέσα από τις Προδιαγραφές Σπουδών και τη λειτουργία των Γραμματισμών στα Σ.Δ.Ε. και την καταγραφή της αντίστοιχης ανταπόκρισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.

---

<sup>2</sup> Βλ. Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια -Δευτεροβάθμια). Κοινωνικές Επιστήμες - Ιστορία (2010) στο Ψηφιακό Σχολείο ([www.digitalschool.gr](http://www.digitalschool.gr)).

Η αναγκαιότητα για ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση και έρευνα σε καινοτόμους εκπαιδευτικούς θεσμούς, όπως τα ΣΔΕ, με σκοπό τη συστηματική ανατροφοδότηση και την ενδεχόμενη αναμόρφωση ή βελτίωσή τους καθώς και για τη σύγκριση με ανάλογους θεσμούς, και τον εντοπισμό του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων τους (Βρεττός - Καψάλης, 1999: 234) είναι, θεωρούμε, προφανής.

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. μέσα από την εξέταση του βασικού κριτικού γραμματισμού, δηλ. της λειτουργίας (διδασκαλία – πρόσληψη - μεταγνώση) του Κοινωνικού Γραμματισμού / Κοινωνικής Εκπαίδευσης, όπως εν τω μεταξύ μετονομάστηκε το αντικείμενο, στον οποίο εμπεριέχεται ο Ιστορικός Γραμματισμός ως συνεκτικός άξονας ενός ευρύτατου πεδίου αναφοράς. Η προσέγγιση της Ιστορίας στο τυπικό σχολείο, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχει γίνει αντικείμενο ενδεδειγμένης έρευνας και έχουν εκπονηθεί και εκπονούνται αρκετές έρευνες και μελέτες του είδους. Η λειτουργία των Προγραμμάτων Σπουδών, η αποτελεσματικότητα των Οδηγιών για τη διδασκαλία του αντικειμένου, η προκήρυξη και συγγραφή σχολικών εγχειριδίων υπό το – εξαίρεση και παραφωνία στην Ευρώπη - καθεστώς του κρατικά παραγόμενου ενός και μοναδικού, δίκην Ευαγγελίου, βιβλίου Ιστορίας, η επάρκεια και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είτε αρχική είτε ενδοϋπηρεσιακή (φιλολόγων κατά πρώτο λόγο, κοινωνιολόγων, ξενόγλωσσων φιλολόγων και θεολόγων σε δεύτερη ανάθεση), η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια και τις συναφείς σχολές αποτελούν επίσης αντικείμενα έρευνας. Τέλος, η Δημόσια Ιστορία, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο η σχολική και ακαδημαϊκή ιστορία προσλαμβάνεται, φιλτράρεται και αποδίδεται και πάλι ως δημόσιος λόγος και πρακτική, οι «μιντιακοί» δημόσιοι διάλογοι, οι διαμάχες, η διαχείριση της ιστορικής μνήμης, οι ερμηνείες κάθε λογής αποτελούν αντικείμενο συζήτησης και έρευνας την τελευταία δεκαετία.

Θεωρούμε ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν πεδίο όπου συναντώνται αρκετά από τα προαναφερθέντα στοιχεία και θεματικές και προσφέρονται για να διερευνηθούν τα εξής:

- Κατά πόσον ακολουθούνται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τη διερεύνηση της προσέγγισης του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού / Κοινωνικής Εκπαίδευσης;
- Πώς προσλαμβάνεται η Ιστορία και ποιο το πλαίσιο αναφοράς και ερμηνείας της από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους οι οποίοι φέρουν, πλέον, επεξεργασμένες αλλά και ασυνείδητες αντιλήψεις για τη σημασία και τη λειτουργία της;
- Κατά πόσον η διαφορετική προσέγγιση του αντικειμένου επηρεάζει τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευόμενων, κατά πόσον δηλαδή η μάθηση είναι «μετασχηματίζουσα»<sup>3</sup>;

---

<sup>3</sup> Ο όρος χρησιμοποιείται καταχρηστικά εδώ και δεν αντιπροσωπεύει την κυριολεκτική απόδοση κατά Mezirow (βλ. σχετικό κεφάλαιο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων). Η αναφορά προσδιορίζει το βαθμό επιρροής των εναλλακτικών προσεγγίσεων σε πρώτο επίπεδο στους εκπαιδευόμενους, αφού μια διερεύνηση της ενδεχόμενης αλλαγής στάσεων τους προϋποθέτει άλλου είδους έρευνα σε βάθος.

- Ο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. δηλ. η «διαμόρφωση συνειδητοποιημένων και υπεύθυνων πολιτών» (Active Citizenship) κατά πόσον μπορεί να εκτιμηθεί ότι επιτυγχάνεται μέσα από την προσέγγιση του Κοινωνικού Γραμματισμού / Κοινωνικής Εκπαίδευσης;
- Συνυπάρχει, όπως σημαίνεται στις Προδιαγραφές Σπουδών, η κοινωνική με την ιστορική εκπαίδευση στην πράξη; Ή στην ουσία δεν υφίσταται προσέγγιση της ιστορίας;
- Πόσο εξοικειωμένοι με το αντικείμενο και τη μεθοδολογία του είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να το διδάξουν στην πράξη;
- Ποιο ρόλο παίζουν οι επιμορφωτικές διαδικασίες για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης;
- Με ποιο τρόπο προσεγγίζουν τη «δεύτερη ευκαιρία» οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε.; Ποιες προσδοκίες έχουν από τους γραμματισμούς;
- Αναπαράγονται ή όχι οι προσεγγίσεις του τυπικού δευτεροβάθμιου σχολείου από τα Σ.Δ.Ε.;
- Κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης και πόσο έχουν διαμορφώσει μια νέα εκπαιδευτική ταυτότητα;
- Ποια βασικά δημογραφικά στοιχεία καταγράφονται σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους και διδάσκοντες στα Σ.Δ.Ε.; ποιο είναι το προφίλ του εκπαιδευόμενου; Ποια κίνητρα λειτούργησαν για την επιλογή του εν λόγω σχολείου από τους εκπαιδευτικούς;

Αυτά είναι μεταξύ άλλων κάποια ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις η έρευνα αυτή. Με την καταγραφή των ευρημάτων και την ερμηνεία των στοιχείων θα δοθεί μια δυνατότητα αναστοχασμού και βελτίωσης, ενδεχομένως, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένου και του σχεδιασμού, τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ όσο και στην τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ήδη, βασικές μεθοδολογικές επιλογές οι οποίες δοκιμάστηκαν στα ΣΔΕ, προτείνονται και για την Τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι επιλογές αυτές ακολουθούν – με την αναμενόμενη καθυστέρηση - τις προτάσεις των καταστατικών κειμένων της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως διαμορφώνεται σε εθνικό επίπεδο σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Ε.Ε., προτείνοντας για την εκπαίδευση ένα διαφορετικό ρόλο από ό,τι στο παρελθόν (Φλουρής-Πασιάς, 2005: 379).

## **1.2 Υπόθεση εργασίας**

Η έρευνα ξεκίνησε με βάση κάποιες υποθέσεις εργασίας, όπως:

- Η θέση της Ιστορίας ως οχήματος για την ανάπτυξη της κριτικής προσέγγισης και σκέψης στο πλαίσιο του Κοινωνικού Γραμματισμού είναι περιθωριακή.
- Οι καινοτόμες προσεγγίσεις και η αναφορά στην Προφορική και Προσωπική Ιστορία αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι δύσκολα θέτουν υπό αμφισβήτηση τις παγιωμένες αντιλήψεις τους σε σχετικά θέματα (σκοπός και περιεχόμενο της ιστορικής εκπαίδευσης).

- Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο και τη διαδικασία προσέγγισης του αντικειμένου, όπως περιγράφεται στο Πρόγραμμα Σπουδών.
- Υπάρχει μια βασική αντίφαση στη λειτουργία των Σ.Δ.Ε. όπως καθορίζεται από τα καταστατικά κείμενα της Ε.Ε. ως, ακριβώς, μιας δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας για αποκλεισμένες και περιθωριοποιημένες ομάδες πληθυσμού τόσο σε σχέση με τον πληθυσμό των εκπαιδευόμενων όσο και σε σχέση με τη αδυναμία στελέχωσή τους από ειδικευμένο και μόνιμο προσωπικό το οποίο ενστερνίζεται αυτή τη βασική φιλοσοφία τους. Οι εκπαιδευόμενοι στην πλειονότητά τους δεν ανήκουν στις περιθωριοποιημένες και αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες, ενώ το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν επιμορφώνεται επαρκώς και δεν πληροί τις προϋποθέσεις όπως περιγράφονται τόσο από τα κείμενα της Ε.Ε. όσο και από τον ελληνικό σχετικό νόμο (ν. 2525, ΦΕΚ Α 188/23.09.1997).
- Στην ουσία τα ΣΔΕ δεν συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας και στην πλειονότητά τους αποτυγχάνουν να προσελκύσουν τη βασική ηλικιακή ομάδα στόχο (18-30 ετών).

Για τη διερεύνηση των ανωτέρω ερωτημάτων και τον έλεγχο των υποθέσεων εργασίας είναι απαραίτητη η εξέταση των βασικών θεωρητικών αρχών πάνω στις οποίες δομείται η εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και των θεωρητικών εκείνων αναζητήσεων και κατευθύνσεων οι οποίες ανέδειξαν το πολιτικό βάρος και την αναπαραγωγική λειτουργία των εκπαιδευτικών μηχανισμών και επιλογών, όπως και τη σημασία του κριτικού γραμματισμού και της ενσυνείδητης παρέμβασης των πολιτών στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα, δηλαδή των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής. Παράλληλα εξετάζονται οι διεθνοποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές όπως διαμορφώνονται στο παγκοσμιοποιημένο οικονομικό ανταγωνιστικό περιβάλλον των αρχών του 21<sup>ου</sup> αιώνα και αρθρώνουν τον εκπαιδευτικό λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης υποτάσσοντας στη λογική τους τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Η μελέτη των θεωρητικών αυτών αρχών και «κειμένων αλήθειας» είναι βασική για την κατανόηση του περιεχομένου, των χαρακτηριστικών και των μεθοδολογικών αρχών οι οποίες εφαρμόζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.



## **2 Εκπαίδευση Ενηλίκων**

### **2.1 Βασικές Παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων**

Η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα με στόχο, αρχικά, τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων και ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τα λαϊκά κινήματα της εποχής (Κόκκος, 2005α: 19 και 2002: 30). Η εξάπλωση της εκπαίδευσης ενηλίκων και σε άλλες χώρες συνέβη με γρήγορους ρυθμούς, ενώ εμφανίζεται με πολλές μορφές, όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε θέματα αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου ή σε θέματα πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά κ.ά. Φέρει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία την διαφοροποιούν από την εκπαίδευση ανηλίκων και τα οποία αφορούν στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και συνακόλουθα στις στρατηγικές και μεθόδους προσέγγισης και ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τη δεκαετία του 1970 κι εξής η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς<sup>4</sup> ενώ πλέον διεκδικεί την αυτονομία της στις επιστήμες της αγωγής (Κόκκος, 2006: 4).

Η ραγδαία αυτή ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων σε παγκόσμιο επίπεδο, ερμηνεύεται αν διερευνήσουμε τις ανάγκες οι οποίες προέκυψαν σε οικονομικο-τεχνολογικό αφενός και κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο αφετέρου και αφορούν στην πρώτη περίπτωση τις μεταβολές οι οποίες σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση και την ανάπτυξη της τεχνολογίας (απελευθέρωση εμπορίου, οικονομικός ανταγωνισμός, ριζικές αλλαγές στις μορφές εργασίας, αυξανόμενες απαιτήσεις επαγγελματικής κατάρτισης, ανάπτυξη υπολογιστικών και πληροφοριακών συστημάτων υψηλής τεχνολογίας) στη δεύτερη περίπτωση οι αλλαγές σε κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο αφορούν στις μετακινήσεις πληθυσμών και τα συνακόλουθα προβλήματα προσαρμογής και ένταξης των μεταναστών, προσφύγων και παλινοστούτων στις νέες κοινωνίες, στην ένταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, την κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών (οικογένεια, τοπικές κοινωνίες, συλλογικότητες) με συνακόλουθη επίταση της αβεβαιότητας και τη δημιουργία ανάγκης επανακαθορισμού στόχων και πορείας των ατόμων. Παράλληλα, οι μεταβολές αυτές απελευθερώνουν το δυναμικό μεγάλο μέρους πληθυσμού το οποίο αναζητά νέες ενασχολήσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Κόκκος, 2005α: 21 και 2002: 32-33, Jarvis, 2004: 43), με αποτέλεσμα να διογκώνεται η ζήτηση για την εκπαίδευση ενηλίκων. Η ανάγκη αυτή οδήγησε τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο να ενσωματώσουν την εκπαίδευση ενηλίκων στην πολιτική τους, κατά τη δεκαετία του '80.

Ο A. Rogers (Κόκκος, 2002: 50) επισημαίνει τρεις κατευθύνσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της Μ. Βρετανίας,

---

<sup>4</sup> Από τη δεκαετία του 1980 οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων έχουν την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ σχετική έρευνα του 2002 έδειξε ότι το 8,5% των ευρωπαίων πολιτών ηλικίας 25-64 ετών είχε παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά το αμέσως προηγούμενο διάστημα. Για την Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό κατά το ίδιο διάστημα ήταν μόλις 1,2% (Comission des Communautes Europeenes 2003: 23, όπως παραπέμπει ο Κόκκος, 2005β:76). Το ποσοστό αυτό έφτασε το 2005 το 1,9% και το 2010 το 3% (βλ. υποσ. 1).



κατευθύνσεις οι οποίες εντοπίζονται και γενικότερα: η εκπαίδευση ενηλίκων για την κοινωνική αλλαγή ήταν κυρίαρχη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ η φιλελεύθερη παράδοση των δεκαετιών '50 - '70 σηματοδότησε τη στροφή της εκπαίδευσης ενηλίκων προς την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Τέλος, στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 21<sup>ου</sup> κυριαρχεί η εκπαίδευση ενηλίκων για επαγγελματικούς σκοπούς. Οι μορφές αυτές, ωστόσο, εναλλάσσονται στο χώρο και το χρόνο.

Οι διαδικασίες και δραστηριότητες μέσα από τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικοι ποικίλουν. Η φύση της μάθησης αποτελεί κατά τον A. Rogers «ένα αχανές πεδίο γεμάτο κινδύνους και πολυπλοκότητες» (Κόκκος, ό.π.: 32). Η μάθηση δεν τελειώνει με ένα αποτέλεσμα, αλλά αποτελεί μια συνεχή διεργασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσα από την απόκτηση καινούργιων εμπειριών οι οποίες προστίθενται και αλληλεπιδρούν με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία και συνθέτει συμπεράσματα και θέσεις με βάση τις οποίες ο ενήλικος επανασχεδιάζει δράσεις, σύμφωνα με τον Kolb, στον οποίο παραπέμπει ο A. Κόκκος (ό.π.). Ο P. Jarvis (2004: 50) ορίζει τη μάθηση ως τη διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες και συναισθήματα και υπογραμμίζει ότι πρέπει να περικλείει την κατανόηση, η οποία είναι ιδιότητα της κριτικής επίγνωσης, ενώ ο Mezirow δίνει έμφαση στην ιδιότητα της μάθησης ως «διεργασίας συνεχούς επανερμηνείας των εμπειριών, η οποία επιτρέπει στον άνθρωπο να κατανοεί πληρέστερα τα φαινόμενα, με αποτέλεσμα να συμμετέχει ενεργητικά στο κοινωνικό γίνεσθαι» (Κόκκος, 2005α: 33). Η ανάγκη για μάθηση εμφανίζεται με μεγαλύτερη ένταση στους ενήλικες όταν σε κάποια στιγμή της ζωής τους προκύπτει δυσαρμονία ανάμεσα στις τρέχουσες εμπειρίες τους και στο σύστημα αντιλήψεων και αξιών που διαθέτουν, οπότε επιδιώκουν να μάθουν περισσότερα για τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Στην προσπάθεια αυτή για μάθηση συναντούμε άτυπες μορφές της, περιστασιακές αλλά και σχεδιασμένες και συγκροτημένες μορφές μέσα από θεσμικούς φορείς, εκπαιδευτικούς ή άλλους (π.χ. υπουργεία, επιχειρήσεις), παράλληλα με την αυτομόρφωση. Εδώ συναντούμε επίσης όρους όπως δια βίου μάθηση, εκπαίδευση και κατάρτιση. Ο πρώτος θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω. Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης εντοπίζεται στην (όποια) διαφορά τους: η μεν πρώτη θεωρείται ότι συμβάλλει στη σε βάθος και πλάτος ανάπτυξη της γνώσης και κατανόησης, ενώ η κατάρτιση προετοιμάζει τα άτομα ώστε «να μπορούν να εκτελούν έργα ή ρόλους μάλλον μηχανιστικού και τυποποιημένου χαρακτήρα, χωρίς να κατανοούν τις βαθύτερες διαστάσεις των ζητημάτων που χειρίζονται» (Peters, όπως παραπέμπει ο Κόκκος, 2005α: 35). Με τη θέση αυτή διαφωνούν αρκετοί μελετητές οι οποίοι θεωρούν ότι η διαφορά εκπαίδευσης – κατάρτισης είναι δυσδιάκριτη και προτείνεται η χρήση του όρου εκπαίδευση ενηλίκων για την απόδοση όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες μετέχουν οι ενήλικοι, «θεωρουμένης της κατάρτισης ως υποκατηγορίας της εκπαίδευσης ενηλίκων δηλ. ως σχεδιασμένης μαθησιακής δραστηριότητας που εμπεριέχει πάντοτε κατά το μάλλον ή ήττον στοιχεία εκπαίδευσης, όπως η απόκτηση βασικών ικανοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και η βαθύτερη κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου» (ό.π.: 37).

Η έννοια της ενηλικιότητας επίσης είναι σημαντικό να οριστεί. Η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο του ορίου ενηλικίωσης αλλά με ζητήματα όπως η ωριμότητα, η εμπειρία, το κύρος, η αυτοεικόνα. Η ενηλικίωση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες. Στην ενηλικιότητα ως κατάσταση η οποία εμπεριέχει ευθύνες και στην οποία μπαίνει κανείς σε ορισμένη ηλικία αναφέρεται και ο Paterson (Jarvis, 2004: 52), τονίζοντας ότι οι άνθρωποι θεωρούνται ηλικιακά ενήλικοι συχνά χωρίς να είναι ώριμοι - ωστόσο προσδοκείται από αυτούς να συμπεριφέρονται με ενήλικο τρόπο. Ο Knowles (Jarvis, ό.π.) υποστηρίζει ότι η βάση για να αντιμετωπίζονται οι άνθρωποι ως ενήλικοι είναι ότι συμπεριφέρονται ως ενήλικοι και αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως τέτοιους. Επιπλέον, ένας άνθρωπος μπορεί να χαρακτηριστεί ενήλικος όταν θεωρείται ότι έχει φτάσει σε ένα επίπεδο κοινωνικής ωριμότητας, κατά τον Knowles, όπου μπορεί να αναλάβει μια υπεύθυνη θέση στην κοινωνία. Ο Alan Rogers αναφέρει ως στοιχεία ενηλικιότητας την ωριμότητα, την ευθυκρισία, και τη διάθεση για αυτοπροσδιορισμό (2002<sup>α</sup>:60-64), επισημαίνοντας επιπρόσθετα ότι η ενηλικιότητα αποτελεί ένα ιδανικό που τίθεται αδιάκοπα ενώπιον του ανθρώπου και μια προσπάθεια προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό. Συνεπώς η εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται από εκείνη των φοιτητών και σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει ως στόχο την προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης, σύμφωνα με το σχετικό ορισμό της UNESCO (1976, στο Rogers, 2002α: 56). Ωστόσο, ο ίδιος επισημαίνει ότι η ενηλικιότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια, εφόσον ενήλικος θεωρείται εκείνος τον οποίο η κοινωνία τον/τη θεωρεί ενήλικο και είναι φυσικό η έννοια αυτή να διαφέρει ανά περιοχή, τάξη και πολιτισμό (Κόκκος, 2002: 85). Είναι σαφές ότι ο ορισμός του ενηλίκου είναι μάλλον δυσχερής<sup>5</sup>.

Βασικοί εκπρόσωποι της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι E. Lindeman – από τους θεμελιωτές της κατά τη δεκαετία του '20 – και ο Malkom Knowles - πρωτοπόρος στο ζήτημα της εκπαίδευσης ενηλίκων και εισηγητής (1970) του όρου «ανδραγωγική» αντί για παιδαγωγική – ο οποίος πρώτος διατύπωσε την άποψη ότι οι ενήλικοι σκέπτονται και συμπεριφέρονται διαφορετικά από ό,τι οι ανήλικοι εκπαιδευόμενοι. Η διαφορά αυτή έγκειται στη συσσωρευμένη εμπειρία τους και την ανάγκη αυτοκαθορισμού και ενεργητικής συμμετοχής στις διαδικασίες που τους αφορούν. Συνεπώς η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να σκοπεύει στην αυτοδυναμία των εκπαιδευόμενων και να χαρακτηρίζεται από μεθόδους βιωματικών προσεγγίσεων στη μάθηση, από ευρετικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευόμενων - εκπαιδευτών.

Η ανδραγωγική προϋποθέτει τουλάχιστον πέντε χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων τα οποία διαφοροποιούνται από αντίστοιχα ανηλίκων: την *αυτοαντίληψη*, την *εμπειρία*, τη *διαθεσιμότητα να μάθει*, τον *προσανατολισμό προς τη μάθηση* και τέλος το (εσωτερικό) *κίνητρο για μάθηση* (Smith, 2002).

---

<sup>5</sup> «Η ενηλικιότητα, κατά το Knowles, αναφέρεται στο γεγονός ότι η επίγνωση των ίδιων των ατόμων για τον εαυτό τους και η αντίληψη των άλλων γι' αυτά τους απονέμει το χαρακτηρισμό της ενηλικιότητας μέσα στην ίδια την κοινωνία τους» (Jarvis, 2004: 53)

Στις απόψεις του Knowles ασκήθηκε κριτική, κυρίως στην εξ ορισμού διάθεση για αυτοκαθορισμό των ενήλικων εκπαιδευόμενων - κάτι το οποίο αμφισβητήθηκε. Ασκήθηκε κριτική επίσης στο ότι επικεντρωνόταν στη δράση αλλά όχι στην κοινωνική αλλαγή και στο ότι η δουλειά του προσανατολιζόταν σε ένα ατομικιστικό μοντέλο μάθησης <sup>6</sup>(Smith, 2002).

Παράλληλα, κατά τις δεκαετίες του '80 και '90 μελετητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως οι Alan Rogers, Peter Jarvis, Kathryn Patricia Cross, Cyril Houle, Alan Knox, Donald Schön, Knut Illeris, Chris Argyris και ο Paulo Freire<sup>7</sup> διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, τους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουν τη μάθηση, τις διδακτικές πρακτικές και τα εμπόδια τα οποία ανακύπτουν μέσα από τη σχετική διαδικασία. Οι θεωρίες για τη διερεύνηση της μαθησιακής διεργασίας των ενηλίκων αποτελούν «αχανές πεδίο», όπως επισημαίνει ο Rogers (1999:12). Κατά την τελευταία εικοσαετία οι Jack Mezirow και Steven Brookfield έθεσαν τα θεμέλια μιας κριτικής ολιστικής θεωρίας για τη μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εισέλθουν σε μια διαδικασία χειραφέτησης αναστοχαζόμενοι κριτικά τις κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές τις οποίες έχουν ασυνείδητα υιοθετήσει μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται και οι οποίες αντιστρατεύονται ζωτικά συμφέροντά τους (Κόκκος, 2006: 5). Υπό την επιρροή της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φραγκφούρτης, των απόψεων του J. Dewey, P. Freire και J. Habermas, ο Mezirow διατυπώνει τη θεωρία της «μετασχηματίζουσας μάθησης» την οποία ανασχημάτισε και εμπλούτισε συν τω χρόνω με στοιχεία από την προσέγγιση του D. Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη και του J. Bruner για τη σύνθεση διαφορετικών απόψεων μέσα από τη διαπραγματέυση. Ο Brookfield εμβάθυνε στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ερευνώντας μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στη σχετική διεργασία, έδωσε έμφαση στο πεδίο των συναισθηματικών δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, ενώ ανέδειξε και την πολιτική διάσταση του κριτικού στοχασμού, τονίζοντας τη σημασία της κατανόησης των μηχανισμών νομιμοποίησης και αναπαραγωγής των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων μέσω των κυρίαρχων ιδεολογικών συστημάτων.

Μελετητές όπως οι Jarvis, Rogers, Illeris διατυπώνουν παράλληλα τις δικές τους θεωρητικές θέσεις εστιάζοντας σε διάφορα θέματα: ο Peter Jarvis ασχολήθηκε με την ιδιαιτερότητα της ενήλικης κατάστασης και εκπαίδευσης καθώς και με τον θεμελιώδη σκοπό της, ο οποίος είναι η χειραφέτηση του ενήλικου εκπαιδευόμενου, ενώ διέκρινε ως βασική διαφορά ενηλίκων και ανηλίκων εκπαιδευόμενων τη δυνατότητα απομνημόνευσης<sup>8</sup> που έχουν και συνεπώς την ανάγκη διαφορετικής

---

<sup>6</sup> "I am just not good at political action. My strength lies in creating opportunities for helping individuals become more proficient practitioners" (Knowles 1989: 146, όπως παραπέμπει ο Smith (2002).

<sup>7</sup> Το έργο και η σκέψη του P. Freire άσκησαν τεράστια επίδραση τόσο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων όσο και στην Κριτική Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση για την Πολιτεία και θα γίνει εκτενής αναφορά σε αυτόν σε επόμενο κεφάλαιο.

<sup>8</sup> Οι αντιλήψεις για τις δυνατότητες εκπαίδευσης των ενηλίκων χρειάζονται, ωστόσο, αναθεώρηση. Ο Verner σημειώνει ότι είναι λίγες οι σωματικές απώλειες οι οποίες επηρεάζουν τη διεργασία της μάθησης ενηλίκων: μείωση οπτικής και ακουστικής οξύτητας, μείωση της ενεργητικότητας και

προσέγγισής τους από τους εκπαιδευτές. Ο Alan Rogers εστίασε στη διαφορά του τρόπου μάθησης ανάμεσα σε ανήλικους και ενήλικους εκπαιδευόμενους και κυρίως στις σχέσεις διδάσκοντος – διδασκόμενου, επισημαίνοντας ότι οι πρώτοι βιώνουν την ιεραρχική σχέση εξάρτησης και συνήθως την αποδέχονται έχοντας συναίσθηση του ότι είναι «ατελή» υποκείμενα, ενώ οι δεύτεροι βιώνουν τη σχέση αυτή ως αντιφατική προς την ταυτότητά τους η οποία χαρακτηρίζεται από αυτονομία, υπευθυνότητα και ωριμότητα (Κόκκος, 2006: 6). Τέλος ο Knud Illeris, υιοθετώντας πολλές από τις απόψεις και θέσεις των προηγούμενων μελετητών δίνει έμφαση στα προβλήματα τα οποία προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων εστιάζοντας στη συχνά παθητική και απρόθυμη στάση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και στην αντίσταση την οποία προβάλλουν απέναντι στις νέες γνώσεις και εμπειρίες με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι, κάτι το οποίο καθιστά τη μάθηση επιφανειακή και ευάλωτη στη λήθη<sup>9</sup>. Επισημαίνει δε την σημασία της διάγνωσης των αναγκών και επιθυμιών των ενηλίκων και την ανάγκη οργάνωσης αλληλοϋποστηριζόμενων ομάδων εκπαιδευόμενων, άριστα καταρτισμένων και ευαίσθητων εκπαιδευτών καθώς και την ανάγκη κριτικής προσέγγισης των αναγκών των εκπαιδευόμενων με στόχο την αλλαγή στάσης, την χειραφέτηση και την καλλιέργεια ενεργού πολιτειότητας στα υποκείμενα της μάθησης. Ο διάλογος, γενικότερα, ως εκπαιδευτική πρακτική, μπορεί να διευκολύνει το γραμματισμό των ενηλίκων και τη δυνατότητα να «διαβάσει» κάποιος τόσο τη λέξη όσο και τον κόσμο και συνεπώς να του δίνει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει τον κόσμο, σύμφωνα με την γνωστή θέση του Paulo Freire, ανταποκρινόμενος έτσι στο αίτημα μιας ενεργού πολιτειότητας<sup>10</sup>.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει και ο S. Brookfield (1995a) και παρά την πληθώρα της σχετικής βιβλιογραφίας, απέχουμε πολύ από μια οικουμενική, μια γενικευμένη κατανόηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων προσεγγίζεται μέσα από μια σειρά μύθων, όπως το ότι είναι μια διαδικασία ευχάριστη, το ότι οι ενήλικοι είναι αυτοκαθοδηγούμενοι εκπαιδευόμενοι ή ότι καλές εκπαιδευτικές πρακτικές ανταποκρίνονται στις εκφρασμένες ανάγκες των

---

διαταραχές της ομοιοστασίας του οργανισμού. Περισσότερο οι μεταβολές αυτές επηρεάζουν την αντίληψη που έχει ο εκπαιδευόμενος για τις δυνατότητές του, αφού τις υποτιμά (Jarvis, 2004: 84).

<sup>9</sup> Εδώ υπεισέρχεται η διδακτική μεθοδολογία: όπως σημειώνει ο Seymour Papert (1980), το παιδί ξεκινά να μαθαίνει βιωματικά, εξερευνώντας και ανακαλύπτοντας την γνώση. Το σχολείο και η διαδικασία του συνιστά, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, μια μάλλον τραυματική εμπειρία κατά την οποία το παιδί πρέπει να σταματήσει να ερευνά για να μαθαίνει και να αποδεχτεί το να διδάσκεται, να δέχεται «καταθέσεις γνώσης» (αναφορά στην «τραπεζική αντίληψη της μάθησης» κατά τον Freire - βλ. παρακάτω). Στην ενήλικη φάση της ζωής του ο άνθρωπος αναζητά τη γνώση μέσα από εμπειρικές μεθόδους, πραγματοποιώντας έτσι, ουσιαστικά, μια επιστροφή σε πρακτικές της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ο Papert σημειώνει ότι η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση βοηθά τα παιδιά να «επιβιώσουν» μέσα από αυτή την τραυματική φάση της παθητικής διδασκαλίας και μάθησης την οποία βιώνουν στη σχολική τους ζωή. Η αναφορά υπάρχει στην απομαγνητοφωνημένη συζήτηση ανάμεσα στους δυο παιδαγωγούς (Papert-Freire) η οποία έγινε στα τέλη της δεκαετίας του '80 στην Βραζιλιάνικη τηλεόραση, υπό την αιγίδα του Pontificia Universidade Catolica (Catholic University of Sao Paulo) στο Afternoon Journal TV show- TV PUC Sao Paulo και KTV Solucoes (βλ. Media Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society- Online Course Materials for 253A: Education, Technology and Society και το σχετικό video στο <http://dailypapert.com/?p=221> και [http://marukuwato.multiply.com/journal/item/12?&show\\_interstitial=1&u=%2Fjournal%2Fitem](http://marukuwato.multiply.com/journal/item/12?&show_interstitial=1&u=%2Fjournal%2Fitem)).

<sup>10</sup> Ανάλυση στο περιεχόμενο της έννοιας της ενεργού πολιτειότητας θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

εκπαιδευόμενων και το ότι υπάρχει μια μοναδική διαδικασία μάθησης και πρακτικής για τους ενήλικους. Ο Brookfield αμφισβητεί τις βεβαιότητες αυτές θέτοντας ως αναγκαία προϋπόθεση για τη διερεύνηση της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταβλητές όπως κουλτούρα, εθνότητα, προσωπικότητα και πολιτικό έθος (habitus), πέρα από την ηλικία και τις πρακτικές.

Βασικά ζητήματα - και ερευνητικές θεματικές στην κατανόηση της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning), ο κριτικός αναστοχασμός (critical reflection), η βιωματική μάθηση (experiential learning) και το να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει (learning to learn), ενώ επιπλέον θέματα όπως διαπολιτισμικές διαστάσεις, η ανάμειξη των ενηλίκων στην οικοδόμηση θεωριών σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούνται και η αναγνώριση της επιρροής αυτών των άτυπων θεωριών, ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσα σε δεδομένα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υποστήριξη από υπολογιστική τεχνολογία, συστήματα ανοιχτής μάθησης) αποτελούν σύγχρονα ερευνητικά αντικείμενα (Brookfield, 1995a).

Βασικό ερευνητικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, δηλ. η διαδικασία μέσα από την οποία οι ενήλικοι διευθύνουν και διαχειρίζονται τη μάθησή τους, θέτουν προσωπικούς στόχους, εντοπίζουν κατάλληλες πηγές, αποφασίζουν σχετικά με τις μαθησιακές μεθόδους τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν, θέτουν ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους και αξιολογούν την πρόδοό τους (Καλογρίδη, 2010: 128). Η κριτική στον τύπο αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων εντοπίζεται στο ότι αφορά κυρίως υποκείμενα τα οποία ανήκουν στη μεσαία τάξη, και στο ότι προσεγγίζεται ως διαδικασία αποπλαισιωμένη από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο ανάπτυξής της· κριτική η οποία αναπτύσσεται στον χώρο των έμφυλων σπουδών επισημαίνει ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αντικατοπτρίζει πατριαρχικές αξίες διαχωρισμού, ταξινομήσεων και ανταγωνισμού (Brookfield, 1995a). Επιπλέον σημειώνει ότι αποτελεί ανοιχτό προς διερεύνηση ζήτημα το αν η επιλογή αυτή είναι μια διαδικασία η οποία σχετίζεται με το πώς οικοδομείται πολιτισμικά το άτομο ή είναι συνδεδεμένη με την προσωπικότητα του ενήλικου, ενώ υποδεικνύει και άλλους παράγοντες οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως οι προηγούμενες εμπειρίες των ενηλίκων, η φύση και το πεδίο της μάθησης, το πολιτικό έθος της εποχής, παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη σχετική επιλογή. Ζήτημα προς συζήτηση και διερεύνηση επίσης αποτελεί το κατά πόσο η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να υποβαθμίσει τη σημασία της συλλογικής δράσης, των κοινών ενδιαφερόντων και τη βασική τους αλληλεξάρτηση υποστηρίζοντας εμμονικά τα προσωπικά ενδιαφέροντα. Ο Brookfield τέλος επισημαίνει ότι «η πιο πλήρης μορφή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης συμβαίνει όταν ο κριτικός στοχασμός και η διαδικασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης παντρεύονται, καθώς οι ενήλικοι αναζητούν νόημα στη μάθησή τους» (Καλογρίδη, 2010:159).

Η ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού αποτελεί την κατεξοχήν μαθησιακή διαδικασία η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διακριτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εξελικτική ψυχολογία με αναφορές σε δομές όπως η λογική συγκρότηση, η διαλεκτική σκέψη, η εργασιακή ευφυΐα, η αναστοχαστική κρίση, η



αιτιολόγηση, και η επιστημολογική γνώση περιγράφει το πώς οι ενήλικοι αναπτύσσουν τη σκέψη τους κριτικά μέσα σε δεδομένο περιβάλλον. Ο Brookfield (1995a) επισημαίνει ότι ο κριτικός αναστοχασμός επικεντρώνεται σε τρεις αλληλοσχετιζόμενες διαδικασίες: 1. Στη διαδικασία μέσα από την οποία ο ενήλικος αμφισβητεί, και στη συνέχεια αντικαθιστά ή αναπλαισιώνει μια υπόθεση η οποία μέχρι ένα σημείο είχε γίνει αποδεκτή άκριτα ως πρεσβεύουσα την κοινή σοφία. 2. Τη διαδικασία μέσα από την οποία οι ενήλικοι προσεγγίζουν από διαφορετική οπτική ιδέες, δράσεις, μορφές αιτιολόγησης και ιδεολογίες που θεωρούνταν δεδομένες και αδιαφιλονίκητες και 3. Τη διαδικασία με την οποία οι ενήλικοι αναγνωρίζουν ηγεμονικές εκφράσεις των κυρίαρχων πολιτισμικών αξιών και αντιλαμβάνονται πώς η έλλογη βιωματική προσέγγιση της «φυσικής» κατάστασης του κόσμου στην πραγματικότητα ενισχύει τη δύναμη και το ενδιαφέρον των μειονοτικών ομάδων, οι οποίες δεν τυγχάνουν εκπροσώπησης, για την ίδια τους την ύπαρξη.

Το πρώιμο έργο του Mezirow πάνω στη μετασχηματίζουσα μάθηση<sup>11</sup> εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φθάνουν στο σημείο να αναγνωρίζουν και να αναπλαισιώνουν τους ρόλους και τις σχέσεις εξάρτησης τα οποία έχουν αποδεχτεί και υιοθετήσει πολιτισμικά. Ο ίδιος, στην πορεία, επηρεάζεται από τη σκέψη του Habermas και προτείνει μια θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης «η οποία μπορεί να εξηγήσει πώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται το νόημα των εμπειριών τους, τη φύση των δομών οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οικοδομούν την εμπειρία, τις δυναμικές οι οποίες αναπτύσσονται στο σχηματισμό των νοημάτων και στον τρόπο με τον οποίο οι δομές των νοημάτων υφίστανται αλλαγές όταν οι εκπαιδευόμενοι τις βρίσκουν δυσλειτουργικές» (Mezirow, 1991: xii).

Η βιωματική μάθηση αποτελεί καθοριστικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ήδη από το 1926 διατύπωνε ο Lindeman στον αφορισμό του: «η εμπειρία είναι το ζωντανό σχολικό εγχειρίδιο των ενηλίκων εκπαιδευόμενων» (Brookfield, 1995a) και συνεπώς η εκπαίδευση ενηλίκων «μια συνεχής διαδικασία αξιολόγησης εμπειριών». Η έμφαση στην εμπειρία είναι κεντρική στην έννοια της ανδραγωγικής η οποία έχει αναπτυχθεί για να περιγράψει την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ η πεποίθηση ότι πρέπει να θεμελιωθεί στις εμπειρίες των ενηλίκων και ότι αυτές οι εμπειρίες αντιπροσωπεύουν μια πολύτιμη πηγή, θεωρείται καθοριστική. Στο πεδίο αυτό υπάρχει ομοφωνία και όλες οι πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων υπογραμμίζουν τη σημασία των βιωματικών μεθόδων (παιχνίδια, προσομοιώσεις, μελέτες περίπτωσης, ψυχόδραμα, ανάληψη ρόλων κ.ά.). Ο Brookfield επισημαίνει, όπως είδαμε, ότι η εμπειρία δεν είναι ένα αντικειμενικά ουδέτερο φαινόμενο αλλά κάτι το οποίο πλαισιώνεται και σχηματίζεται πολιτισμικά. Αυτό σημαίνει ότι το πώς βιώνουμε τα γεγονότα και οι αναγνώσεις τις οποίες κάνουμε πάνω σε αυτά διαφέρουν ανάλογα με τη γλώσσα και τις κατηγορίες ανάλυσης τις οποίες χρησιμοποιούμε, τις πολιτισμικές, ηθικές και ιδεολογικές οπτικές γωνίες μέσα από τα οποία τα προσεγγίζουμε. Υπό μια έννοια λοιπόν δομούμε τις εμπειρίες μας: το πώς αισθανόμαστε και ερμηνεύουμε το τι συμβαίνει σε εμάς και στον κόσμο γύρω μας είναι μια λειτουργία δομών κατανόησης και

---

<sup>11</sup> Βλ. παρακάτω.

αντιληπτικών φίλτρων τα οποία είναι πολιτισμικά εξαρτημένα και των οποίων την ύπαρξη ή τη λειτουργία σπάνια αντιλαμβανόμαστε. Επιπλέον, η ποσότητα ή το μέγεθος της εμπειρίας δεν συνδέονται απαραίτητα με τον πλούτο ή την έντασή της.

Σύμφωνα με τον A. Rogers ο οποίος παραπέμπει στους Merriam και Cafarella (Κόκκος, 2002: 101) η εμπειρία χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης των ενηλίκων, ενώ η μάθηση συντελείται μέσω της διάθεσης να δοθεί νόημα στην εμπειρία. Χρησιμοποιείται περισσότερο ως μέσο μετατροπής νοημάτων παρά για την κατάκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων ενώ συχνά δρα και ως τροχοπέδη στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, η ικανότητα των ενηλίκων να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν αποτελεί χαρακτηριστικό της εκπαίδευσής τους. Αλλά, όπως και ο συναφής όρος της μεταγνώσης, το να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει δεν έχει το ίδιο περιεχόμενο για όλους τους εκπαιδευτές ή και εκπαιδευόμενους. Ερευνητές όπως οι Mark K. Smith, Paul A. Kirschner και Kathleen King επισημαίνουν ότι το να μαθαίνει κάποιος πώς να μαθαίνει εμπερικλείει επιστημονική γνώση και αναστοχαστική κρίση. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή εμπεριέχει μια επιστημολογική συναίσθηση βαθύτερη από το να γνωρίζει κάποιος πώς βαθμολογείται ή ποιο είναι το τυπικό μαθησιακό μοντέλο που προτιμά. Περισσότερο σημαίνει ότι οι ενήλικοι επεξεργάζονται τη συναίσθηση της εκλογίκευσης, των υποθέσεων, των αποδείξεων και των δικαιώσεων τα οποία βρίσκονται πίσω από την πεποίθησή μας ότι κάτι είναι αληθινό. Ο Brookfield (1991,1995a) επισημαίνει ότι το να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει αναφέρεται σε σπουδές οι οποίες συνδέονται με ξεκάθαρους ορισμούς ανάπτυξης δεξιοτήτων ή απόκτησης γνώσεων και πολύ λιγότερο στο πλαίσιο σπουδών που εξετάζουν τη συναισθηματική μάθηση ή την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η ενεργοποίηση των στοχαστικών διαδικασιών και η ενίσχυση της μεταγνωστικής αντίληψης για τη μάθηση είναι κομβικά σημεία για την εκπαίδευση και τη μάθηση των ενηλίκων.

## **2.2 Η Μετασηματιζουσα Μάθηση**

Όπως επισημαίνει ο Κόκκος (2007:10) «η συλλογιστική της Μετασηματιζουσας Μάθησης εκκινεί από το αξίωμα ότι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που καθένας μας διαθέτει, αφού μας έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο, εσωτερικεύοντάς το ασυνείδητα μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης». Επειδή η διαδικασία αυτή περιέχει λανθασμένες ή διαστρεβλωμένες αξίες, παραδοχές ή πεποιθήσεις και υποθέσεις, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουν οι ενήλικοι την πραγματικότητα είναι συχνά δυσλειτουργικός. Στο πλαίσιο αυτό, ο Mezirow θεωρεί ότι πρέπει να αναπτυχθεί η ικανότητα της κριτικής επανεξέτασης των πεποιθήσεων οι οποίες έχουν διαμορφώσει την προσωπικότητα και το χαρακτήρα των ενηλίκων και έχουν υπαγορεύσει τους αντίστοιχους ρόλους, ώστε να μπορέσουν να εναρμονίζουν τη ζωή τους με την πραγματικότητα. Η θεωρία της Μετασηματιζουσας Μάθησης επιδιώκει να εξηγήσει «τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις



οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας»<sup>12</sup>. Θεωρεί δε ότι το μέσον για να επιτευχθεί αυτός ο μετασχηματισμός πλαισίων είναι ο στοχασμός, ως διεργασία επανεξέτασης αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες γίνεται αντιληπτή και κατανοητή η πραγματικότητα. Μάλιστα, αναφέρεται στον κριτικό στοχασμό, ο οποίος θέτει ερωτήματα βάθους και μπορεί να οδηγήσει σε επανεκτίμηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και να οδηγήσει στον κριτικό αυτοστοχασμό, δηλαδή «σε ολιστική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε» (ό.π.: 11).

Ο Mezirow αναγνωρίζει την επιρροή που άσκησε στη διαμόρφωση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης η έννοια του παραδείγματος, ως παράγοντος ανάπτυξης της επιστημονικής σκέψης από τον Thomas Kuhh το 1962 και η οποία συνέβαλε στην αλλαγή της κυρίαρχης, μέχρι τότε, θετικιστικής εικόνας για την ανάπτυξη της επιστήμης (Λιντζέρης, 2007: 36), καθώς και η έννοια της συνειδητοποίησης του Paulo Freire, όπως εκφράστηκε στο έργο του τελευταίου «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» το 1970 (Mezirow, 2007:21). Επιρροή άσκησε επίσης το έργο του ψυχιάτρου Roger Gould όσον αφορά την ανάπτυξη και την αλλαγή στην ενήλικη ζωή (Λιντζέρης, ό.π.: 37). Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος άσκησε επιρροή στη διαμόρφωση του έργου του ήταν η Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης και η προσέγγιση των γερμανών κοινωνικών κριτικών και φιλοσόφων (Horkheimer, Adorno, Marcuse κ.ά.) στον κριτικό στοχασμό ως μέσο για την αποκάλυψη της ηγεμονικής ιδεολογίας. Τέλος, το έργο του Jurgen Habermas και η ανάπτυξη των εννοιών της επικοινωνιακής ικανότητας και της εργαλειακής μάθησης<sup>13</sup> ως κύριων περιοχών μάθησης (Λιντζέρης, 2010: 100), η κυρίαρχη θέση του διαλόγου στην προσέγγιση των πεποιθήσεων, η απελευθερωτική λειτουργία του κριτικού στοχασμού άσκησαν τη μεγαλύτερη επιρροή και αποτέλεσαν τα κύρια στοιχεία τα οποία δόμησαν τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2003: 59). Για τον Mezirow ο ορθολογισμός, η αυτοσυνείδηση και η συναισθηματική κατανόηση θεωρούνται αδιαμφισβήτητες αξίες (Κόκκος, 2007: 22). Υπογραμμίζει τη σημασία της αιτιολόγησης και της νοηματοδότησης ως βασικής μαθησιακής διεργασίας, συμπληρώνοντας<sup>14</sup> ως καθοριστικό τρόπο νοηματοδότησης την κριτική συνειδητοποίηση των σιωπηρών παραδοχών και προσδοκιών του εαυτού και του άλλου και την αξιολόγηση της σχέσης που αυτές έχουν με τη διατύπωση μιας ερμηνείας. Η αιτιολόγηση και νοηματοδότηση, οι αξίες και οι στάσεις μας εξαρτώνται από το βιογραφικό, ιστορικό, πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένες (Mezirow, 2007: 44). Φυσικά, επιρροές στο έργο και τη δόμηση της θεωρίας του Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση άσκησαν και άλλοι στοχαστές, από διάφορα πεδία, όπως οι N. Chomsky, J. Piaget, E. Cell, J. Dewy, W.

---

<sup>12</sup> Κόκκος, 2007: 10, ο οποίος παραπέμπει στον Mezirow (1991).

<sup>13</sup> Βλ. σχετική ανάπτυξη των όρων αυτών σε επόμενο κεφάλαιο.

<sup>14</sup> Ο J. Bruner προσδιορίζει τέσσερις τύπους νοηματοδότησης: 1. την διαμόρφωση της διυποκειμενικότητας, 2. τη συσχέτιση γεγονότων, λόγου και συμπεριφορών με την ανειλημμένη δράση, 3. τη δόμηση των λεπτομερειών σε κανονιστικό πλαίσιο που ρυθμίζει νοήματα αναφορικά με υποχρεώσεις, προδιαγραφές, συμφωνίες και παρεκκλίσεις και 4. την κατασκευή προτάσεων που εφαρμόζουν τους κανόνες των συμβολικών και αντιληπτικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται για να παραχθούν νοήματα (Mezirow, 2007: 44).

James, H. Putnam, R. Rorty, G. Bateson, όπως ο ίδιος υποδεικνύει (Λιντζέρης, 2007: 39-42).

Ο Mezirow έχει δώσει πολλούς ορισμούς της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ο πιο περιεκτικός των οποίων είναι ο ακόλουθος:

«Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αναφέρεται στη διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς (σύστημα αντιλήψεων, νοητικές συνήθειες, κλπ) για να τα κάνουμε πιο περιεκτικά, διαφοροποιημένα, ανοιχτά, συναισθηματικά ικανά για αλλαγή και στοχαστικά, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και απόψεις οι οποίες θα αποδειχτούν περισσότερο αληθινές ή δικαιολογημένες στην καθοδήγηση της πράξης»<sup>15</sup>.

Καθοριστικό, σύμφωνα με τον ίδιο, ρόλο διαδραματίζουν δυο βασικές ικανότητες της μάθησης ενηλίκων: 1. Η ανάπτυξη της μοναδικής ιδιότητας των ενηλίκων να γίνονται αναστοχαστικοί και 2. Η αναστοχαστική κρίση, δηλαδή ικανότητα της ανάπτυξης κριτικού διαλόγου ο οποίος εμπεριέχει την αξιολόγηση των υποθέσεων και των προσδοκιών που με τη σειρά τους υποστηρίζουν πεποιθήσεις, αξίες και συναισθήματα (Mezirow, 2003: 60).

Η μάθηση γίνεται κατανοητή ως μια διεργασία<sup>16</sup> σύμφωνα με την οποία αξιοποιούμε προηγούμενα ερμηνευτικά σχήματα για να δομήσουμε ένα νέο σχήμα ερμηνείας των εμπειριών μας με στόχο τη χάραξη μελλοντικής δράσης. Ένα πλαίσιο αναφοράς «υψηλής ατομικότητας» (εμπειρίες παιδικής ηλικίας, κουλτούρα οικογένειας και πολιτισμικού περιβάλλοντος) οικοδομεί αναλογίες ώστε να ερμηνεύουμε το νόημα των νέων εμπειριών (Mezirow, 2007: 45). Η μάθηση μπορεί να είναι σκόπιμη ή συμπτωματική· η ερμηνεία της εμπεριέχει τη χρήση της γλώσσας. Κατά την ενηλικίωση, το άτομο αποκτά συνείδηση του πλαισίου, των ερμηνειών και των πεποιθήσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αποκτά γνώση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται σε αυτήν ακριβώς τη διαδικασία μετασχηματισμού των δεδομένων πλαισίων αναφοράς, «έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχτούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση» (ό.π.: 47). Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί μεταγνωστική

---

<sup>15</sup> Mezirow, J., (2000). "Learning to think like an adult. Core concepts of transformative theory" στο Mezirow, J. & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey-Bass, σ. 8, όπως παραπέμπει ο Π. Λιντζέρης (2007: 45).

<sup>16</sup> Για τον ίδιο τον Mezirow, η αναφορά στη διεργασία αυτή είναι είναι καθοριστικής σημασίας και κάθε ορισμός ο οποίος αναφέρεται στη μετασχηματίζουσα μάθηση «πρέπει να περιλαμβάνει τη ρητή αναγνώριση της θεμελιώδους διεργασίας που συντελείται μέσα σε πλαίσιο ενσυναίσθησης (ή συνειδητότητας) και περιέχει κριτική αποτίμηση των επιστημολογικών παραδοχών, δηλ. των παραδοχών που αφορούν στη φύση, στο χαρακτήρα και στις διαδικασίες απόκτησης, επικύρωσης και αναπαραγωγής της γνώσης» (Λιντζέρης, 2007: 45). Ο ίδιος, σε έναν από τους ορισμούς της μάθησης μέσω του γεμάτου νόημα / σημαντικού μετασχηματισμού (meaning transformation), ορίζει ότι η διεργασία αυτή απαιτεί «το να συνειδητοποιήσει κάποιος τις συγκεκριμένες υποθέσεις (σχήματα, κριτήρια, κανόνες ή απωθημένα) πάνω στις οποίες βασίζεται ένα διαστρεβλωμένο ή ατελές νοηματικό σχήμα και μέσω μιας αναδιαμόρφωσης νοήματος να το μετασχηματίσει» (Kitchenham, 2008: 104).

αιτιολόγηση η οποία εμπεριέχει τη φύση της κατανόησης αλλά δίνει έμφαση στη βαθιά γνώση του είδους, της δομής και της ιστορίας του πλαισίου αναφοράς καθώς και στην κριτική της σχετικότητας, της καταλληλότητας και των συνεπειών αυτής της αλλαγής (Mezirow, 2003: 61). Αυτός ο μετασχηματισμός θεώρησης εξηγεί τη διεργασία του πώς οι ενήλικοι αναθεωρούν τις δομές νοήματος κατά τον Taylor (Λιντζέρης, 2007: 47).

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης εστιάζει στο πώς το άτομο μαθαίνει να διαπραγματεύεται και να δρα σύμφωνα με τους δικούς του σκοπούς, αξίες, συναισθήματα και ερμηνείες και όχι με βάση όσα έχει αφομοιώσει άκριτα, δηλαδή εστιάζει στο πώς το άτομο θα αποκτήσει περισσότερο έλεγχο της ζωής του ως κοινωνικά υπεύθυνο ον το οποίο λαμβάνει αποφάσεις με καθαρή σκέψη και έχοντας συνείδηση των πράξεών του. Είναι εύλογα διακριτές, συνεπώς, οι κοινωνικές διαστάσεις της θεωρίας αυτής. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αξιοποιεί την κατηγοριοποίηση του Habermas σχετικά με τα πεδία της εργαλειακής και επικοινωνιακής μάθησης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της δεύτερης αφού έχει ως στόχο την κατανόηση αυτών που οι άλλοι εννοούν όταν επικοινωνούν μαζί μας, συνεπώς εμπεριέχει στοιχεία όπως συναισθήματα, αξίες, και ηθικά ζητήματα, ενώ η πρώτη έχει ως στόχο τον έλεγχο του περιβάλλοντος ή των ανθρώπων και την επίλυση προβλημάτων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης. Ωστόσο, κάθε περιοχή μάθησης περιλαμβάνει στοιχεία και από τα δυο αυτά πεδία. Η χειραφετητική μάθηση, η τρίτη κατηγορία μάθησης κατά τον Habermas, επαναπροσδιορίζεται ως διεργασία μετασχηματισμού η οποία αναφέρεται και στις δύο προηγούμενες.

Σημαντικό στοιχείο στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτελεί ο στοχαστικός διάλογος<sup>17</sup>, ο οποίος επικεντρώνεται στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης. Περιλαμβάνει την κριτική αξιολόγηση παραδοχών η οποία οδηγεί στην κατανόηση αντλώντας στοιχεία από τη συλλογική εμπειρία με στόχο τη διατύπωση σωστής κρίσης. Η διαδικασία αυτή, δηλ. η αποτελεσματική συμμετοχή στον στοχαστικό διάλογο και τη μετασχηματίζουσα μάθηση, απαιτεί συναισθηματική ωριμότητα<sup>18</sup> έτσι ώστε το άτομο να δημιουργεί κίνητρα για τον ίδιο του τον εαυτό, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, να χειρίζεται ανθρώπινες σχέσεις και να διαθέτει διαυγή σκέψη, δηλαδή απαιτεί ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες (συναισθηματική κατανόηση, δημιουργία δυνατοτήτων και κατάλληλου κλίματος, δράση και σχετική εμπειρία στο να προκαλεί επιθυμητές αντιδράσεις αντίστοιχα), αυτορύθμιση, αυτοέλεγχο και αξιοπιστία. Η συναισθηματική ακρόαση και ο καλά τεκμηριωμένος δημιουργικός λόγος αντιπαραβάλλονται σε ένα «πολιτισμό ισχυρισμών»<sup>19</sup> και σε ένα ανταγωνιστικό πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο

---

<sup>17</sup> Όπως επισημαίνει ο Λιντζέρης (2007: 51), ο Mezirow χρησιμοποιεί τα τελευταία χρόνια τον όρο (ανα)στοχαστικός διάλογος (reflective discourse) αντί του όρου ορθολογικός διάλογος (rational discourse), καθώς και έννοιες όπως νοητικές συνήθειες (habits of mind) αντί της έννοιας των νοητικών συνόλων – θεωρήσεων (meaning perspectives) σε μια προσπάθεια σαφούς επιλογής εννοιών και αποσαφήνισης νοημάτων, αφού οι σχετικές έννοιες προκαλούν συζητήσεις και ποικίλες ερμηνείες.

<sup>18</sup> Αυτό που ο Goleman ονομάζει *συναισθηματική νοημοσύνη*: συνειδητοποίηση, συναισθηματική κατανόηση και αυτοέλεγχος, δηλαδή η ικανότητα γνώσης και διαχείρισης των συναισθημάτων του ατόμου.

<sup>19</sup> Όρος τον οποίο προτείνει η Deborah Tannen (Mezirow, 2007: 51)

αντιστρατεύεται τη συνεργατική σκέψη και την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων· αντίθετα, προάγει μια συναινετική κουλτούρα και την αμοιβαία κατανόηση με στόχο τη διαμόρφωση μιας λογικής συμφωνίας, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την αναγνώριση της αξίας άλλων απόψεων, την αναζήτηση της σύνθεσης και της επαναπλαισίωσης, αναδεικνύοντας συναισθήματα όπως εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη, ασφάλεια και συναισθηματική κατανόηση ως καίρια για την πλήρη και μεστή νοήματος συμμετοχή στο διάλογο. Όπως επισημαίνει ο Mezirow «η πλήρης ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων για μετασχηματίζουσα μάθηση εξαρτάται από αξίες όπως ελευθερία, ισότητα, ανοχή, κοινωνική δικαιοσύνη, υπεύθυνη πολιτεότητα και εκπαίδευση» (Mezirow, 2007: 55). Ο ίδιος, έχει συνδέσει την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού ρητά με την ύπαρξη δημοκρατικών συνθηκών οι οποίες επιτρέπουν την ελεύθερη σκέψη και τον ανοιχτό διάλογο (Λιντζέρης, 2007: 109).

Η ενηλικιότητα εδώ γίνεται αντιληπτή ως μια μαθησιακή, σταδιακή, νοηματοδοτική διεργασία η οποία είναι συχνά μετασχηματίζουσα και η οποία πραγματοποιείται μέσα από τη συνειδητοποίηση, τον κριτικό στοχασμό, το διάλογο και τη στοχαστική δράση (ό.π.: 63). Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο αυτό εδράζεται στην αντίληψη ότι αποτελεί μια διαδικασία με στόχο τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε να ελέγξουν, να επαληθεύσουν και να δράσουν κατάλληλα πάνω στις δικές τους - αλλά και σε εκείνες των άλλων - αξίες, πεποιθήσεις, ερμηνείες, συναισθήματα και τρόπους σκέψης και συνεπώς επιτρέπει μια ποιοτική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι αυτή η διαδικασία της αυτοστοχαστικής μάθησης, της προσωπικής ενδυνάμωσης και της απόκτησης ελέγχου στη ζωή του μανθάνοντος περιορίζεται πάντα από τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες και οι άνθρωποι βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης, η οποία διαμορφώνει την ταυτότητά τους μέσα από δίκτυα σχέσεων σε μια διυποκειμενική πραγματικότητα (ό.π.: 65). Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης βρίσκεται σε προφανή διάλογο και αλληλεξάρτηση με τη δημοκρατική θεωρία, αφού η δημιουργία ευκαιριών για μετασχηματισμό και κριτική επαναθεώρηση αποτελεί έμφυτο στοιχείο της δημοκρατίας κατά τον Warren (Mezirow, 2007: 66), ενώ η αυτοδύναμη σκέψη μπορεί να κατανοηθεί ως ικανότητα που αποκτάται μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Η ενίσχυση της αυτοδυναμίας της σκέψης αποτελεί σκοπό και μέθοδο ταυτόχρονα της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ η αυτοδυναμία νοείται ως συνεχής κίνηση μέσα στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης· παράλληλα, απαιτείται συνεχής κριτικός στοχασμός πάνω σε έννοιες όπως χειραφέτηση, αυτοδυναμία, ορθολογισμός, εκπαίδευση, δημοκρατία το νόημα των οποίων είναι ρευστό και συχνά αμφιλεγόμενο. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάζουν τις διαστάσεις του πλαισίου αναφοράς το οποίο μελετούν (σχέσεις εξουσίας, πρακτικές, την εσωτερική του λογική), έτσι ώστε μέσα από την προσέγγισή του να διευκολυνθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διεργασία, να διερευνηθεί η εμπειρία τους και να αμφισβητηθούν οι παραδοσιακές νοητικές συνήθειες, να επαναπροσεγγιστούν ερμηνείες και συναισθήματα με απώτερο στόχο πάντα τη δημιουργία κοινωνικά υπεύθυνων, χειραφετημένων, αυτοδύναμων ατόμων. Ο Mezirow σημειώνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι πολιτιστικοί ακτιβιστές και ποτέ ουδέτεροι, αφού καλούνται να υποστηρίξουν όλα εκείνα τα στοιχεία –πρακτικές, θεσμούς, συστήματα- που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο



ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, τη μετασχηματίζουσα μάθηση, τη στοχαστική δράση και τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων στη διαδικασία, δηλαδή διαμορφώνουν μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία ενισχύονται οι συνθήκες κοινωνικής δημοκρατίας, και αμφισβητούνται οι σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν στις επικοινωνιακές δομές μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (ό.π.: 69).

Ο S. Brookfield (2007: 159) σημειώνει ότι η έννοια του κριτικού στοχασμού είναι συνυφασμένη με την πολιτική, την ανάλυση σχέσεων ισχύος, και τις ηγεμονικές παραδοχές. Όπως και ο κύριος εκπρόσωπος της Κριτικής Παιδαγωγικής Η. Giroux, επισημαίνει ότι το υπόβαθρο του στοχασμού έχει πολιτική διάσταση, αφού μέσω αυτού αποκαλύπτονται ακριβώς «οι ιστορικές και κοινωνικά παγιωμένες αξίες που στοχεύουν στην κατασκευή γνώσης, κοινωνικών σχέσεων και υλικών πρακτικών», συνεπώς η κριτική «τοποθετείται σε μια ριζοσπαστική προσέγγιση των συμφερόντων και του κοινωνικού μετασχηματισμού»<sup>20</sup>. Η ιδεολογική αφετηρία της προσέγγισης αυτής τοποθετείται στη σκέψη του Antonio Gramsci (1978) και στην ανάπτυξη της έννοιας της ηγεμονίας η οποία εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ενστερνίζονται τις κυρίαρχες ιδεολογίες παρόλο που αυτές αντιστρατεύονται τα συμφέροντά τους<sup>21</sup>. Ο κριτικός στοχασμός θα πρέπει να στοχεύει, κατά τον Brookfield, στο να καταστήσει διαυγή και να αναλύσει όσα ενυπάρχουν σιωπηλά και έχουν γίνει άκριτα αποδεκτά. Ο Mezirow συνεχίζει τονίζοντας τη δυνατότητα και την ανάγκη ο κριτικός στοχασμός να προκαλέσει αλλαγή στο πλαίσιο αναφοράς κάποιου, με τη μορφή της αντικειμενικής και υποκειμενικής επαναπλαισίωσης· στην πρώτη περίπτωση εστιάζει στην κριτική ανάλυση των παραδοχών σύμφωνα με τις οποίες διαμορφώνονται τα προβλήματα δράσης, ενώ στη δεύτερη, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η προσωπική μας ερμηνεία για τον κριτικό στοχασμό («συστημική επαναπλαισίωση») (Brookfield, 2007:163). Επισημαίνεται επίσης και η σημασία των «αποπροσανατολιστικών βιωμάτων»<sup>22</sup> για την έναρξη μιας μαθησιακής διεργασίας που οδηγεί στον μετασχηματισμό της θεώρησης που έχει ένα άτομο για

---

<sup>20</sup> Giroux, H. A., (1983). *Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*, Westport, Conn.: Bergin and Carvey, σ. 154-155, όπως παραπέμπει ο Brookfield (2007:160).

<sup>21</sup> Ο όρος *ηγεμονία* περιλαμβάνει τη διεργασία κατά την οποία ιδέες, δομές και πράξεις γίνονται αντιληπτές από την πλειονότητα των ανθρώπων ως φυσιολογικές και ικανές να λειτουργήσουν υπέρ αυτών, ενώ στην πραγματικότητα είναι κατασκευασμένες και διαδεδομένες από ισχυρές μειοψηφίες συμφερόντων με σκοπό την προστασία του συγκεκριμένου status quo. Τα σύνολα πεποιθήσεων, αξιών, μύθων, ερμηνειών και αιτιολογήσεων, τα οποία εμφανίζονται ως αυταπόδεικτα αληθινά και ηθικά επιθυμητά και τα οποία θεωρούμε ως προσωπικές ερμηνείες, είναι εσωτερικευμένες διαστάσεις της ιδεολογίας κατά τους L. Althusser και P. Bourdieu, οι οποίοι, αντίστοιχα, τα αποκαλούν «συγκινησιακές, ασύνειδες σχέσεις με τον κόσμο» και «habitus». Αυτά που εμείς θεωρούμε ως «ιδιοσυγκρασιακές δομές των συναισθημάτων μας» κατά τον R. Williams, στην πραγματικότητα είναι κοινωνικά παράγωγα που διαμορφώθηκαν από την πολιτισμική ομάδα και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουμε (Brookfield, 2007: 161). Οι ιδεολογίες αυτές είναι αναγνωρίσιμες στη γλώσσα, τις κοινωνικές συνήθειες και τα πολιτισμικά σχήματα. Οι κριτικοί του πολιτισμού, όπως ο Williams και ο Foucault, τονίζουν ότι οι ιδεολογίες (σε επίπεδο πολιτικό, συλλογικό και προσωπικό) ενυπάρχουν στις εσωτερικές δομές των συναισθημάτων μας, αποτελούν συστατικό στοιχείο της προσωπικότητάς μας, καθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο.

<sup>22</sup> Σύμφωνα με τον Γ. Κουλαουζίδη (2011:3) «με τον όρο «αποπροσανατολιστικά βιώματα» εννοούμε εκείνες τις εμπειρίες του βίου μας όπου καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε μια ατομική ή κοινωνική κατάσταση που δεν βρίσκεται σε συμφωνία με τον τρόπο που κατανοούμε τον εαυτό μας και τον κόσμο σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δηλαδή μια κατάσταση που βρίσκεται σε δυσαρμονία με την τρέχουσα βιογραφία μας» (παραπέμπει στους Jarvis και Mezirow).

τον κόσμο και κατά συνέπεια οδηγεί στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο το ίδιο άτομο νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του (Mezirow, 2007: 60)<sup>23</sup>. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, «οι επιρροές αλλά και οι αποφάσεις που απορρέουν από την εμπειρία ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος αποτελούν τα δομικά στοιχεία με τα οποία τελικά κατασκευάζουμε το προσωπικό μας πλαίσιο αναφοράς το οποίο καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα και δρούμε μέσα σε αυτή» (Kennedy, 1994 στο Κουλαουζίδης, 2011: 8).

Ο Brookfield ασκεί κριτική στην άκριτη χρήση του όρου μετασχηματίζουσα μάθηση, επισημαίνοντας ότι το πνεύμα της θεωρίας του Mezirow αναφέρεται «σε ένα μετασχηματισμό ο οποίος είναι μετασχηματισμός οπτικής σε ένα πλαίσιο αναφοράς, σε ένα προσωπικό παράδειγμα και σε μια νοητική συνήθεια μαζί με τις συνακόλουθες απόψεις της» (ό.π.: 171). Σύμφωνα με τον Brookfield η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί «ένα αποκαλυπτικό γνωστικό γεγονός», μια ουσιαστική μετακίνηση στα θεμέλια των παραδοχών ενός ατόμου - δηλαδή μπορεί να θεωρηθεί μετασχηματίζουσα μόνο αν συνεπάγεται θεμελιώδη αμφισβήτηση και ριζική αναδιοργάνωση του τρόπου σκέψης και δράσης ενός ατόμου. Επισημαίνει δε τον κίνδυνο αλλοτρίωσης του νοήματος του όρου όταν χρησιμοποιείται αδιάκριτα από τους εκπαιδευτές ενηλίκων για να δηλώσουν πρακτικές τις οποίες θεωρούν θετικές.

Ένα άλλο, βασικό, σημείο κριτικής η οποία ασκήθηκε στον Mezirow<sup>24</sup> είναι το ότι, ενώ συνδέει άμεσα και αναπόσπαστα τον κριτικό στοχασμό με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, δεν κάνει το ίδιο και για τη σχέση του με την μορφές μετασχηματίζουσας κοινωνικής δράσης, δεν παρουσιάζει μια επαρκή κατανόηση της έννοιας του «κοινωνικού» (Flemming, 2000). Για πολλούς σχολιαστές της θεωρίας του η κοινωνική αλλαγή θα πρέπει να τίθεται ως βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνεπώς ο κριτικός στοχασμός πρέπει να ευνοεί και να καταλήγει στη συνειδητή, συλλογική δράση μέσα από συνδικάτα ή κοινωνικά κινήματα για την αλλαγή των συνθηκών που παράγουν και αναπαράγουν την κοινωνική αδικία και τις ιδεολογίες που την εξυπηρετούν (Λιντζέρης, 2007: 110). Η προσέγγιση του Mezirow δείχνει να αφίσταται της θεμελιώδους θέσης του Freire και των οπαδών αυτής της ομάδας σκέψης η οποία υποστηρίζει ότι ο στοχασμός γίνεται πραγματικά κριτικός μόνον όταν οδηγεί σε ουσιαστικό μετασχηματισμό, δηλαδή συνοδεύεται από συνακόλουθη κοινωνική δράση και αλλαγή. Ωστόσο, ο ίδιος ο Freire παρακινούσε τους δασκάλους να συνειδητοποιήσουν τα όρια της εκπαίδευσης, όταν πρόκειται για κοινωνικούς και οικονομικούς μετασχηματισμούς μεγάλης κλίμακας, παρατηρώντας ότι η συστηματική ή τυπική εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργήσει

---

<sup>23</sup> Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο ίδιος (Mezirow, 1991 στο Κουλαουζίδης 2011:4), «ένα προσωπικό βίωμα που οδηγεί σε μετασχηματισμό σχετίζεται συνήθως με την αντιμετώπιση μιας παράδοξης κατάστασης, με φύση πιθανόν οδυνηρή έως τραυματική, ή με μια πρωτόγνωρη μαρτυρία που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των ατομικών και συλλογικών μας νοηματοδοτήσεων».

<sup>24</sup> Κριτική η οποία ασκήθηκε από την Cunningham (1992) και τον Newman (1993,1994) και στους οποίους απάντησε ο Mezirow υποστηρίζοντας ότι σημαντικοί προσωπικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί μπορούν να προκληθούν από τον κριτικό στοχασμό, διαχωρίζοντας όμως τις μετασχηματιστικές νοητικές συνήθειες από τις μετασχηματιστικές δομές, όπως και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του κριτικού στοχασμού και της ευρύτερης πολιτικής κινητοποίησης που απαιτείται για αλλαγές στις οικονομικές και κοινωνικές δομές (Brookfield, 2007: 175-176).

ως μοχλός για το μετασχηματισμό της κοινωνίας, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει ευρύτερη κοινωνική ή πολιτική σημασία. Αντίθετα, μαζί με τον Ira Shor, υποστήριξαν ότι «η κριτική περιέργεια, ένας βαθμός πολιτικής συνειδητοποίησης, η δημοκρατική συμμετοχή, η συνήθεια της διανοητικής λεπτομερούς εξέτασης και το ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή μπορούν να αποτελέσουν ρεαλιστικούς στόχους για ένα διαλογικό μάθημα»<sup>25</sup>, θέτοντας έτσι τα θεμέλια για περαιτέρω σκέψη και δράση. Σημειώνεται ότι τόσο ο Freire όσο και ο Mezirow θεωρούν τους δασκάλους ως «πολιτισμικούς εργάτες» και τους εκπαιδευτές ενηλίκων ως «πολιτισμικούς ακτιβιστές», αντίστοιχα. Ο Mezirow θεωρεί ότι η διαδικασία μετασχηματισμού θεώρησης μπορεί να είναι πορεία ατομική (όπως η ψυχοθεραπεία), ομαδική (όπως στον Freire και τη λαϊκή εκπαίδευση στη Λατινική Αμερική) και συλλογική (όπως στην περίπτωση των κοινωνικών κινημάτων) (Λιντζέρης, 2007: 110-111). Συνεπώς η κοινωνική δράση δεν μπορεί να αποτελεί αποκλειστικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η έμφαση του Mezirow στον μετασχηματισμό ως πρωταρχικά ατομικής πράξης / διαδικασίας δεν είναι αντιπροσωπευτική, σύμφωνα με την κριτική, της κοινωνιολογικής έμφασης που εμπεριέχει η κριτική θεωρία του Habermas (Flemming, 2000).

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Α. Κόκκου, σχετικά με τις κριτικές οι οποίες ασκήθηκαν στη θεωρία του Mezirow, αυτές διακρίνονται ως εξής: 1. προσέγγιση της χειραφέτησης από σκοπιά ψυχολογική με ταυτόχρονη υποτίμηση της οργανικής σχέσης της με τη δράση, 2. υποβάθμιση των πολιτικών παραγόντων και των εξουσιαστικών σχέσεων που επηρεάζουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές διεργασίες και 3. παράλειψη του γεγονότος ότι λίγοι ενήλικοι έχουν τα προαπαιτούμενα να ολοκληρώσουν την πορεία του αντιληπτικού μετασχηματισμού (Κόκκος, 2006: 5-6). Κατά τον Π. Λιντζέρη η κριτική που έχει ασκηθεί στον Mezirow την τελευταία εικοσαετία (1989-2009) αντανακλά το ιδιαίτερο κοινωνικό και ιδεολογικό κλίμα της κάθε περιόδου. Έτσι, κατά την πρώτη δεκαετία η κριτική έχει πολιτικό περιεχόμενο εστιάζοντας στην έλλειψη στενής σχέσης της θεωρίας με τη συλλογική δράση και την ανεπαρκή αναφορά στο κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο της μάθησης, ενώ κατά τη δεύτερη δεκαετία η κριτική αντανακλά μεταμοντέρνες θέσεις στοχεύοντας στον ορθολογικό και «διαφωτιστικό» πυρήνα της θεωρίας του (Λιντζέρης, 2010: 103).

Ο Mezirow δεν ήταν ο πρώτος στοχαστής ο οποίος αναφέρθηκε στο στοχασμό, ωστόσο υπήρξε ο πρώτος ο οποίος ανέδειξε τον κριτικό στοχασμό ως μέσον για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, θεωρώντας ότι αποτελεί το βασικό στοιχείο διαφοροποίησης της μάθησης των ενηλίκων από εκείνη των ανηλίκων· επίσης, ήταν ο πρώτος ο οποίος αξιοποίησε τις θεωρητικές αρχές των Jurgen Habermas και Paulo Freire για να προωθήσει τον κριτικό στοχασμό ως κεντρικό σημείο του

---

<sup>25</sup> Shor, I., Freire, P.A. (1987). *Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, Westport - Conn: Bergin & Curvey, σ.132, όπως παραπέμπει ο Brookfield (2007:176). Για μια συνοπτική παρουσίαση των κριτικών οι οποίες έχουν ασκηθεί στις θέσεις του Mezirow, βλ. Λιντζέρης 2007: 58-71.



μετασχηματισμού των γνώσεών μας από την εμπειρία, όπως επισημαίνεται από τους Wilson & Kiely (2002: 2)<sup>26</sup>.

Προφανώς, η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή στον τρόπο που προσεγγίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων. Έχει δεχτεί κριτικές, έχει δοκιμαστεί, αναθεωρηθεί και εμπλουτιστεί, κάτι που οδήγησε σε μια περισσότερο διεξοδική περιγραφή των διακριτών στοιχείων της, τα τελευταία τριάντα χρόνια.

### **2.3 Χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου**

Η πλειονότητα των ενήλικων αναλαμβάνει μαθησιακά έργα και συνεπώς κάθε ενήλικος είναι δυνάμει εκπαιδευόμενος. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιπροσωπεύουν πληθυσμιακή ποικιλία, ωστόσο δεν αντανακλούν την ταξική κατανομή του πληθυσμού. Η έρευνα δείχνει ότι οι ανώτερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες αξιοποιούν περισσότερο τις ευκαιρίες εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 2004: 87). Ο Δ. Βεργίδης, επίσης, επισημαίνει ότι σύμφωνα με στοιχεία που αφορούν την Ευρώπη της δεκαετίας του '90 και τα οποία πιθανότατα αντικατοπτρίζουν και τη σημερινή πραγματικότητα, όσο υψηλότερο επίπεδο αρχικής κατάρτισης έχουν οι άνθρωποι τόσο συχνότερα συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Κόκκος, 2002: 118 - 119), ενώ όσο υψηλότερη ιεραρχικά είναι η θέση εργασίας, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης. Οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων από τους άνδρες και η κατώτερη μεσαία τάξη εκπροσωπείται περισσότερο από χαμηλότερες (χειρωνακτικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα). Η ηλικία παρουσιάζει συγκέντρωση στο φάσμα 25 - 45 (μέχρι τη δεκαετία του '90 - το ηλικιακό όριο ωστόσο παρουσιάζει, εύλογα, αυξητικές τάσεις). Η μεταβλητή του όγκου της τυπικής εκπαίδευσης συνδέεται με το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και τη συμμετοχή σε ενήλικες μορφές της, παραπέμποντας στη θέση του P. Bourdieu για τη λειτουργία του πολιτισμικού κεφαλαίου, αφού μια πρότερη θετική εκπαιδευτική εμπειρία ενθαρρύνει ανάλογες επιλογές. Όσον αφορά ενεργούς επαγγελματίες οι οποίοι επιλέγουν επιμόρφωση και συνεχιζόμενη κατάρτιση οι Rogers, Killeen και Bird ισχυρίζονται ότι οι νέοι άνδρες είναι εκείνοι οι οποίοι επανδρώνουν τα σχετικά προγράμματα (ό.π.). Ωριμότερες ηλικίες συμμετέχουν σε προγράμματα φοίτησης μερικού χρόνου (part - time) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κυρίως το Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Τέλος, κοινωνικοί παράγοντες όπως μεταβολές στην προσωπική και κοινωνική ζωή (διαζύγια, ενηλικίωση παιδιών, μεταβολή τόπου κατοικίας, αλλαγή συναναστροφών) μπορούν να επηρεάσουν την επιλογή της συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (ό.π.: 89). Οι άνδρες, όπως προαναφέρθηκε, διατηρούν το προβάδισμα στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ενώ οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να παρακολουθήσουν προγράμματα που δεν οδηγούν σε κάποιο πιστοποιητικό. Αρχική εκτίμηση για υπεροχή των ανδρών σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

---

<sup>26</sup> Wilson, A.L. & Kiely, R.C., (2002). *Towards a Critical Theory of Adult Learning / Education: Transformational Theory and Beyond*, paper presented at the Annual Meeting of Adult Education Research Conference, στο [www.eric.edu.com.ERIC](http://www.eric.edu.com.ERIC) Identifier: ED473640, όπως παραπέμπει ο Λιντζέρης (2007: 84)

φαίνεται να ανατρέπεται με νεότερες έρευνες οι οποίες δίνουν προβάδισμα στη συμμετοχή των γυναικών, όπως π.χ. στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Όσον αφορά το κίνητρο για σπουδές οι άνδρες φαίνεται να έχουν μια πιο πρακτική στάση ως προς την εκπαίδευση από ό,τι οι γυναίκες (Κόκκος, 2002: 91). Οι προσανατολισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων με βάση ερευνητικά δεδομένα, σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις, τις εξωτερικές προσδοκίες, την κοινωνική ευημερία, την επαγγελματική πρόοδο, την απόδραση ή την τόνωση και το γνωστικό ενδιαφέρον. Παράγοντες δε οι οποίοι επηρεάζουν το κίνητρο των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι οι στάσεις, οι ανάγκες, τα ερεθίσματα, τα συναισθήματα, η ικανότητα και η ενίσχυση (ό.π.: 92). Όπως επισημαίνει ο Jarvis, ο λόγος ο οποίος υπαγορεύει τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δεν εντοπίζεται πάντα στους εκπαιδευόμενους αλλά στη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε εκείνους και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Τέλος, λόγοι οι οποίοι αναστέλλουν τη συμμετοχή οι ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε τυπικές μορφές εκπαίδευσης εντοπίζονται σε παράγοντες όπως οι συνθήκες, οι θεσμοί και η προδιάθεση, ενώ ισχυροί ανασταλτικοί παράγοντες είναι το κόστος και ο απαιτούμενος χρόνος συμμετοχής<sup>27</sup>.

## **2.4 Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Σε αντίθεση με τους ανήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έχουν μάλλον αόριστους και ενδεχομένως ασαφείς στόχους σχετικά με τη φοίτησή τους, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, συνήθως, με πολύ συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με συγκεκριμένες ανάγκες και επιδιώξεις σε μια δεδομένη στιγμή της ζωής τους, όπως (Κόκκος, 2005α: 87): στόχοι επαγγελματικοί, στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων (π.χ. ρόλος μέλους μιας κοινωνικής ή συνδικαλιστικής ομάδας, εισερχόμενος σε νέο πολιτισμικό περιβάλλον, γονέας κλπ), στόχοι προσωπικής ανάπτυξης (με αναφορά σε επιστημονικά, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά θέματα, θέματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου, ενημέρωσης σε νέες διαστάσεις της πραγματικότητας που τους περιβάλλει, γνωριμίας με τον εαυτό κ.ά.) και τέλος, στόχοι απόκτησης κύρους. Φυσικά, δεν λείπουν και εδώ οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι παρακολουθούν σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένους και αόριστους στόχους, ή με στόχο την οικονομική ενίσχυση (π.χ. επίδομα σε ανέργους) την οποία συνεπάγεται η ένταξη σε κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης. Ωστόσο, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στην πλειονότητά τους προσέρχονται σε ανάλογα προγράμματα συνειδητά και με αρκετά σαφείς στόχους, όπως καταδεικνύουν και σχετικές έρευνες (ό.π.) και η παρούσα (βλ. παρακάτω).

---

<sup>27</sup> Επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα. Βλ. β' μέρος.

2. Έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών και αντλούν στοιχεία από αυτές. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την προσδοκία οι εμπειρίες τους να συνδέονται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους και να αξιοποιούνται. Έτσι, η βασική θεωρητική παραδοχή της εκπαίδευσης ενηλίκων απαντάται εδώ.
3. Έχουν αποκρυσταλλώσει τις προτιμήσεις τους σε μαθησιακές μεθόδους, οι οποίες μπορεί να ποικίλουν και οι οποίες αποκτήθηκαν μέσα από την προσωπική τους μακρόχρονη εμπειρία.
4. Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης, αφού η ενηλικιότητα συνυφίνεται με την τάση για αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση και ενεργητική συμμετοχή σε καταστάσεις που τους αφορούν. Έτσι προτιμούν τον ανοιχτό διάλογο και την επικοινωνία και βεβαίως το να ακούγεται η γνώμη τους. Όπως επισημαίνει ο Rogers, αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτή τους ως πεπειραμένο εμπειρογνώμονα και συνάδελφο παρά ως αδιαφιλονίκητη αυθεντία (Κόκκος, 2005α: 89).
5. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια αυτά εντοπίζονται είτε στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και προκαλούν απογοήτευση και αρνητική στάση, είτε απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και παρακωλύουν την εκπαιδευτική τους πορεία. Τέλος, υπάρχουν και τα εσωτερικά εμπόδια τα οποία απορρέουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων και διακρίνονται σε εκείνα που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής τους και τους εμποδίζουν να διακρίνουν νέα δεδομένα και να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους, είτε έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές και η όποια κριτική τους προσέγγιση (θεωρούν ότι) αμφισβητεί την προσωπικότητά τους και αμφιβάλει για την κρίση τους. Τέλος στην ίδια κατηγορία εντάσσονται εμπόδια τα οποία εδράζονται σε ψυχολογικούς παράγοντες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης (σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου), ή άγχος το οποίο μπορεί να πηγάζει από το φόβο της αποτυχίας ή της κριτικής. Η αβεβαιότητα του εγχειρήματος της εκπαίδευσης σε ώριμη ηλικία και ο φόβος της αξιολόγησης αποτελούν πρόσθετους παράγοντες στο ίδιο πεδίο και συνδέονται με αρνητικές προϋπάρχουσες σχολικές εμπειρίες αφού συνδέουν τη εκπαιδευτική διαδικασία με αρνητικά συναισθήματα και προβληματικές καταστάσεις (Κόκκος, 2005α: 90-91).
6. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης, ως αποτέλεσμα της δυσκολίας προσαρμογής στις νέες καταστάσεις και η δυσκολία αυτή εκφράζεται με διάφορους τρόπους, όπως αρνητική στάση, μετατόπιση του θέματος συζήτησης, στρεψοδικία, εκλογίκευση μέσω κατασκευής επιχειρημάτων, επιθετικότητα κλπ.

Η Κ. Ρ. Cross επισημαίνει (Hiemstra, 1993) ότι το κίνητρο για τη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης συνδέεται με διάφορες μεταβλητές οι οποίες αλληλεπιδρούν, όπως η ατομική αντίληψη για θετικές και αρνητικές δυνάμεις, ο τύπος της προσωπικότητας και η συνεπαγόμενη δυσκολία

λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης, η συνάφεια μεταξύ συμμετοχής και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, η διαπίστωση ότι αν δεν έχουν εκπληρωθεί πρωτίστως οι χαμηλής διαβάθμισης ανάγκες ασφάλειας και σωτηρίας ο ενήλικος δεν θα παλέψει για υψηλής διαβάθμισης ανάγκες όπως επιτυχία και αυτοπραγμάτωση και τέλος οι προσδοκίες για ανταμοιβή των σχετικών προσπαθειών. Ονομάζει το μοντέλο αυτό Αλυσίδα Ανταπόκρισης (COR - Chain of Response), υπογραμμίζοντας ότι οι στάσεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στην εκπαίδευση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ο οποίος πρέπει να γίνεται κατανοητός και να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό σχετικών προγραμμάτων. Μέσα από ένα δεύτερο μοντέλο το οποίο αποκαλεί Χαρακτηριστικά Ενηλίκων ως Εκπαιδευόμενων (CAL - Characteristics of Adults as Learners) καθορίζει δυο τύπους μεταβλητών: τα προσωπικά χαρακτηριστικά / personal characteristics (ψυχολογική μεταβλητή / γήρανση, κοινωνικοπολιτισμική / φάσεις της ζωής, ψυχολογική / αναπτυξιακά στάδια) και τα καταστασιακά χαρακτηριστικά / situational characteristics (μάθηση μερικής απασχόλησης εναντίον μάθησης πλήρους απασχόλησης και προαιρετική ενάντια σε υποχρεωτική μάθηση).

Συνεπώς, μέσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να συνυπολογισθούν τα διάφορα εμπόδια στη διαδικασία αυτή<sup>28</sup>, τα οποία είναι ποικίλα και σύνθετα και απαιτούν αυξημένες ικανότητες από τον εκπαιδευτή για την αντιμετώπισή τους.

Ο J. Muller (2004) επισημαίνοντας ότι η μάθηση στους ενηλίκους είναι προαιρετική και εκ προθέσεως και ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως στόχο τον ανεξάρτητο αυτοκατευθυνόμενο εκπαιδευόμενο δίνει τα εξής χαρακτηριστικά: Η μάθηση στους ενηλίκους έχει ως επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και όχι το γνωστικό αντικείμενο, είναι μάθηση κοινωνική και ενεργητική και σημαίνει να αποκτά κάποιος γνώση και ικανότητες. Επιπλέον, είναι μάθηση συμμετοχική και ως τέτοια επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο, είναι ευέλικτη, περιεκτική και εστιάζει στην επίγνωση, παράλληλα με τη γνώση και τις δεξιότητες, αναπτύσσεται αξιοποιώντας την εμπειρία των εκπαιδευόμενων και βασίζεται τόσο στον αμοιβαίο σεβασμό ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο, όσο και στην ανατροφοδότηση. Οι εκπαιδευτές στη διαδικασία αυτή είναι διευκολυντές, ανοιχτοί στην αυτοκριτική και έτοιμοι να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους· δίνεται έμφαση στις αρχές και αξίες των εκπαιδευτών παράλληλα με την επαγγελματική τους επάρκεια σε επίπεδο γνώσης και διδακτικής ικανότητας.

## **2.5 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων**

Η σχετική βιβλιογραφία καταγράφει ορισμένες βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων:

1. Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Η οποιαδήποτε πίεση που ασκείται φέρει μόνο αρνητικά αποτελέσματα.

---

<sup>28</sup> Τα στοιχεία αυτά της εκπαίδευσης ενηλίκων (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, προσωπικές στάσεις, δυσκολίες και εμπόδια) αναδείχθηκαν και μέσα από την παρούσα εμπειρική έρευνα.

2. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι έχουν αποσαφηνιστεί: σαφείς, ρεαλιστικοί, άμεσα συνδεδεμένοι με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, υποκειμενικές και αντικειμενικές. Καταδεικνύεται έτσι η μεγάλη σημασία της διάγνωσης των αναγκών των εκπαιδευόμενων πριν την έναρξη οποιουδήποτε προγράμματος καθώς και η σχετική με τους εκπαιδευτικούς στόχους συζήτηση κατά την εναρκτήρια συνάντηση (Κόκκος, 2005α: 94).

3. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άρτια οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα. Οι όποιες αδυναμίες σε υποδομή, εκπαιδευτικό υλικό κλπ προκαλεί την αρνητική στάση των εκπαιδευόμενων.

4. Το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Τα υπό εξέταση θέματα συνδέονται με καταστάσεις οικείες στους εκπαιδευόμενους και οι εμπειρίες τους αξιοποιούνται.

5. Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης. Εδώ απαιτείται εξατομικευμένη προσέγγιση και αξιοποίηση των μαθησιακών μεθόδων τις οποίες προτιμούν και επιλέγουν οι εκπαιδευόμενοι. Η συστηματική παρατήρηση από την πλευρά του εκπαιδευτή όπως και η αξιοποίηση διαγνωστικών σχετικών εργαλείων (ερωτηματολόγια, τεστ κ.ά.) ενδείκνυνται προς την κατεύθυνση αυτή.

6. Ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με την ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται και τη διάθεση που καλλιεργείται. Αξιοποιούνται οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευόμενων, οι εκφρασμένες επιθυμίες και προσδοκίες τους, η συμβολή τους στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η συμβολή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την αναδιοργάνωση του χώρου των συναντήσεων, τη σύνδεση με τοπικούς και επαγγελματικούς φορείς κλπ.

Είναι αυτονόητο ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων μικρή θέση έχει η μετωπική παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ, αντίθετα, όπως προαναφέρθηκε, αξιοποιούνται ενεργητικές και βιωματικές μέθοδοι και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η ευρετική μάθηση, η μέθοδος project, η συζήτηση, η ανάλυση μελετών περίπτωσης, οι προσομοιώσεις και το παιχνίδι ρόλων, ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) κ.ά., όπως καταδεικνύεται και από ερευνητικά δεδομένα<sup>29</sup>.

7. Διερευνώνται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους. Τα εμπόδια, όπως προαναφέρθηκε, είναι ποικίλα και συνυφασμένα με αντικειμενικούς και υποκειμενικούς λόγους, την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τις πρότερες ενδεχομένως ανασταλτικές εμπειρίες, το έθος και το πολιτισμικό κεφάλαιο του εκπαιδευόμενου κ.ά. Συνεπώς ο εκπαιδευτής θα πρέπει να τα διερευνήσει και να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει τους ανασταλτικούς της μαθησιακής διαδικασίας παράγοντες.

8. Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα μπορούν να ευοδωθούν οι όποιες προσπάθειες εκπαίδευσης ενηλίκων. Εδώ ο

---

<sup>29</sup> Ο. Α. Rogers αναφέρει σειρά ερευνών οι οποίες αποδεικνύουν ότι όταν χρησιμοποιούνται συμμετοχικές τεχνικές ο δείκτης αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης ανεβαίνει κατακόρυφα (2002<sup>α</sup>: 245-246). Ο Α. Κόκκος αναφέρεται σε σχετικές έρευνες των J. Rogers, P. Mucchielli, S. Courau (2005α: 96-97).



εκπαιδευτής είναι συνεργάτης και συντονιστής, εμπυχωτής και τροφοδότης των εκπαιδευόμενων<sup>30</sup>.

Ο Alan Knox διατύπωσε κατά τη δεκαετία του '80 τη Θεωρία της Επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Proficiency Theory) (Hiemstra, 1993). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι εκπαιδευτές ενηλίκων έπρεπε να αναπτύξουν στρατηγικές επικεντρωμένες στην ανάπτυξη της προσωπικής επάρκειας των εκπαιδευόμενων, ορίζοντας ως επάρκεια «την ικανότητα να δρα κάποιος ικανοποιητικά όταν του δίδεται η ευκαιρία», με την έννοια της δράσης να αναφέρεται σε έναν συνδυασμό στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο Knox πίστευε ότι η προσανατολισμένη στην επάρκεια μάθηση έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να κατακτήσουν το υψηλότερο δυνατό επίπεδο.

Τέλος, οι Argyris και Schön εισήγαγαν, μεταξύ άλλων, τη Θεωρία της Δράσης (Theory of Action), σύμφωνα με την οποία η μάθηση συντελείται μέσω του κριτικού αναστοχασμού πάνω στη θεωρία της δράσης. Με άλλα λόγια, δεν είναι απαραίτητο να διατρέξει κάποιος ολόκληρο τον κύκλο της μάθησης για να αναπτύξει περισσότερο τη θεωρία αυτή, δηλ. να κάνει ένα λάθος και να αναστοχαστεί πάνω σε αυτό. Αρκεί να αναπροσαρμόσει την θεωρία την οποία χρησιμοποιεί, θεωρώντας ως θεωρία τους νοητικούς χάρτες με βάση τους οποίους οι άνθρωποι υιοθετούν τρόπο δράσης σε συγκεκριμένες καταστάσεις, δηλ. τον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζουν, εφαρμόζουν και επανεξετάζουν τις πράξεις τους (Smith, 2001).

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και απαιτήσεις, δυσκολίες και εμπόδια. Επιπλέον, καθοριστική για την ευόδωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η στάση του εκπαιδευτή, ο οποίος καλείται να επιδείξει αυξημένες ικανότητες, ευαισθησία, να λειτουργεί ως συνεργάτης και εμπυχωτής της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων και να υπερασπίζεται την αξία του ισότιμου και δημοκρατικού διαλόγου, σε μια διαδικασία μάθησης η οποία χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, προσδοκίες, απογοητεύσεις αλλά και συγκινήσεις.

## **2.6 Ορολογία σχετική με το περιβάλλον της Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να παρατεθούν όροι οι οποίοι απαντώνται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως, Ανοικτή Εκπαίδευση, Ευέλικτη Εκπαίδευση, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Δια Βίου Μάθηση.

Ο όρος *Ανοικτή Εκπαίδευση* δηλώνει στο δικαίωμα και την ελευθερία επιλογής την οποία (θα πρέπει να) έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Αναφέρεται στην ελευθερία κινήσεων και τον έλεγχο τον οποίο έχουν στον τρόπο της μάθησης (Race, 1999: 28), έλεγχο τον οποίο έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευόμενοι

---

<sup>30</sup> Ο Α. Κόκκος (2005α: 98) επισημαίνει την καθοριστική συμβολή στην προσέγγιση του ζητήματος αυτού των έργων του D. Goleman «Συναισθηματική Νοημοσύνη» (1996) και «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας» (1999).

και λιγότερο οι εκπαιδευτές – σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Ο όρος «ανοικτή» μπορεί να αναφέρεται επίσης και στα κριτήρια εισαγωγής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, κριτήρια τα οποία είναι λιγότερο αυστηρά όσον αφορά τις απαιτήσεις προσόντων ή εμπειρίας- χωρίς αυτό να αναιρεί την αναγκαιότητα οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίζουν τι είναι σε θέση να κάνουν πριν ενταχθούν σε ένα ανάλογο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Η επιλογή και ο έλεγχος του οποίου έχουν οι εκπαιδευόμενοι αφορά στο ρυθμό εργασίας, μελέτης και συνεπώς μάθησης, καθώς επίσης και στον τόπο, το χρόνο και τις διαδικασίες της μάθησης, στοιχεία τα οποία προσιδιάζουν στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους και γι αυτό η μάθηση είναι αποτελεσματική σε ικανοποιητικό βαθμό (ό.π.: 30). Χωρίς να διαφέρει δραματικά η ανοικτή εκπαίδευση από τις άλλες μορφές αποτελεσματικής εκπαίδευσης, διαφέρει ωστόσο ως προς τις συνθήκες μέσα στις οποίες συντελείται.

Η ανοικτή εκπαίδευση μπορεί «να ενσωματώσει άμεσα τους φυσικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ο άνθρωπος, να ανοίξει δρόμους στους εκπαιδευόμενους για διαφορετικές επιλογές και βαθμό ελέγχου, να στηριχτεί σε μαθησιακό υλικό το οποίο είναι επικεντρωμένο στους εκπαιδευόμενους, να τους βοηθήσει να ενθαρρυνθούν και να αποκτήσουν θετικό συναίσθημα όσον αφορά τις νέες γνώσεις που απέκτησαν και τέλος να βοηθήσει στην αξιοποίηση των ανθρώπινων ικανοτήτων για θέματα τα οποία χρειάζονται ανθρώπινη παρουσία και κριτική» (Race, 1999: 37). Ζητήματα όπως ο σαφής προσδιορισμός των μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων καθώς και ο αναστοχασμός εντάσσονται στο περιβάλλον της ανοικτής εκπαίδευσης, όπως όμως και στο περιβάλλον κάθε μορφής εκπαίδευσης.

Με τον ίδιο τρόπο ο όρος «ευέλικτη εκπαίδευση» ή «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» – ως υποπερίπτωση της ανοικτής εκπαίδευσης- προϋποθέτουν ότι παρέχουν στους εκπαιδευόμενους το δικαίωμα επιλογής και ελέγχου ως ένα βαθμό, συνεπώς εισάγουν στοιχεία ευελιξίας στη μαθησιακή διαδικασία (ό.π.: 27 - 28). Οι όροι ανοικτή και ευέλικτη εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συνήθως εναλλακτικά στη βιβλιογραφία του περιβάλλοντος της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο P. Jarvis υπενθυμίζει ότι παρόλο που η δια βίου εκπαίδευση ως ιδανικό υιοθετήθηκε σχετικά πρόσφατα από την UNESCO, στην πραγματικότητα δεν πρόκειται για καινούργια ιδέα αφού ο J. Dewey, ήδη το 1916, επισήμανε ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματάει όταν κάποιος φεύγει από το σχολείο - αντίθετα η συνέχισή της πρέπει να εξασφαλίζεται αφού «η διάθεση να μαθαίνει κανείς από την ίδια τη ζωή και να γίνονται οι συνθήκες ζωής τέτοιες που όλοι να μαθαίνουν στην πορεία του βίου, είναι το ωραιότερο προϊόν της μάθησης στο σχολείο» (Jarvis, 2004: 54). Ωστόσο, ο όρος επικράτησε μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ενώ κατά τη δεκαετία του '70 εφαρμόζονται εκπαιδευτικές πολιτικές στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις ΗΠΑ οι οποίες αναγνωρίζουν και υποστηρίζουν τη δια βίου εκπαίδευση. Ο Jarvis ορίζει ως δια βίου εκπαίδευση «κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά του συμμετέχοντος και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής» (ό.π.: 57). Επιπλέον υποστηρίζει ότι είναι μια έννοια και ένα ιδανικό που αποκτά ουσία μόνο αν εφαρμοστεί στην πράξη, επισημαίνοντας ότι η εφαρμογή έχει γίνει σε διάφορα μέρη με διαφορετικές



προσεγγίσεις, κάθε μια από τις οποίες εμπεριέχει τη δική της θεωρία. Σημαντικές μορφές της δια βίου εκπαίδευσης θεωρεί τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, την επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση και την κοινοτική εκπαίδευση. Οι διαφοροποιήσεις είναι λεπτές και όχι πάντα διακριτές.

Η *συνεχιζόμενη εκπαίδευση* (Continuing Education) περιλαμβάνει μορφές της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ό.π.: 59), ενώ σύμφωνα με τον Vanables (1976), συνιστά «όλες τις μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες είναι πιθανό να αξιοποιηθούν αφού ολοκληρωθεί η υποχρεωτική, πλήρης φοίτηση στο σχολείο». Συνεπώς είναι όρος ο οποίος αναφέρεται στην εκπαίδευση που ακολουθεί την αρχική και αναφέρεται στην επαγγελματική και μη επαγγελματική εκπαίδευση για αυτό και συνιστά κυρίαρχη ορολογία στη σχετική βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνιστά μάλλον συντηρητική έννοια η οποία δεν εκφράζει καμιά μορφή κριτικής προς το υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης (Jarvis, 2004: 78).

Ο όρος *επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση* (Reccurent Education) υιοθετείται κυρίως από τον ΟΟΣΑ (OECD)<sup>31</sup> και προτάθηκε από τον Olaf Palme τη δεκαετία του '60, ενώ ο σχετικός ορισμός επισημαίνει ότι «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση είναι η κατανομή της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου με επαναλαμβανόμενο τρόπο»<sup>32</sup>. Κάτι τέτοιο βέβαια συνιστά μια δαπανηρή εκπαιδευτική πολιτική για αυτό και εξαφανίστηκε σταδιακά από την εκπαιδευτική και πολιτική ορολογία από τη δεκαετία του '90<sup>33</sup>, ιδιαίτερα μετά την γενίκευση στον αγγλοσαξονικό χώρο της εφαρμογής της πολιτικής της λεγόμενης «νέας δεξιάς» των Thatcher - Reagan. Συνοψίζοντας, η επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση έχει δυο κύριες θέσεις: μια πιο ριζοσπαστική που εμπερικλείει τη στρατηγική για την αναμόρφωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (διορθώνω, δίνω μια δεύτερη ευκαιρία) και μια περισσότερο συντηρητική η οποία είναι λιγότερο φιλόδοξη στις αξιώσεις της και την προσεγγίζει ως μια αναμορφωτική προσέγγιση της εφαρμογής της δια βίου εκπαίδευσης.

Τέλος, η *κοινοτική εκπαίδευση* (Community Education) είναι όρος με αρκετές ασάφειες αφού αναφέρεται σε εκπαιδευτικές διεργασίες μέσα στην κοινότητα, όρο εξίσου ασαφή ο οποίος πρώτα στην Σκωτία και έπειτα στην Αγγλία και αλλού κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 αναδύθηκε με μια διάθεση νοσταλγίας ως αντιπροσωπευτικός μιας ιδέας εγγενώς καλής και σωστής· ο όρος αυτός (κοινότητα)

---

<sup>31</sup> Ενώ οι όροι δια βίου εκπαίδευση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση υιοθετούνται κυρίως από την UNESCO (Jarvis, 2004: 63).

<sup>32</sup> OECD, 1973: 7, όπως παραπέμπει ο Jarvis (2004: 63), επισημαίνοντας ότι ο αμέσως προγενέστερος ορισμός του ΟΟΣΑ (1971) ήταν: «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση είναι η τυπική και κατά προτίμηση πλήρους φοίτησης εκπαίδευση των ενηλίκων που επιθυμούν να ξαναρχίσουν την εκπαίδευσή τους, η οποία είχε διακοπεί σε προγενέστερο χρόνο για ποικίλους λόγους». Μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων προσεγγίζουν την επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση ως μια ριζοσπαστική, ηθική στρατηγική για τη δια βίου εκπαίδευση, αφού συνιστά «μια πλήρη εναλλακτική στρατηγική για τρεις ασύνδετους μέχρι τότε τομείς: το συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση όλων των μορφών, την εκπαίδευση ενηλίκων». Μάλιστα ο Houghton τη χαρακτηρίζει ως την «πρώτη νέα ιδέα στην εκπαίδευση τον 20<sup>ο</sup> αιώνα» θεωρώντας ότι συνιστά «μετατόπιση πλαισίου σκέψης», δηλ. αλλαγή παραδείγματος κατά τον Kuhh (ό.π.: 64).

<sup>33</sup> Μια επιβίωσή της αποτελεί η αμοιβόμενη εκπαιδευτική άδεια.

στην κοινωνιολογική του προσέγγιση αναφέρεται στις προσωπικές σχέσεις οι οποίες εδραιώνονται μέσα σε συγκεκριμένη τοποθεσία. Η έννοια της κοινότητας λοιπόν απέκτησε νόημα στο πλαίσιο μιας όλο και πιο απρόσωπης και ατομικιστικής κοινωνίας. Ως κοινοτική εκπαίδευση ορίζεται η εκπαίδευση για κοινοτική δράση και ανάπτυξη, η εκπαίδευση στην κοινότητα, οι δραστηριότητες εκπαίδευσης «έξω από την αίθουσα» (εκπαίδευση ενηλίκων «εκτός των τειχών»).

Στην πρώτη περίπτωση, στην εκπαίδευση για κοινοτική δράση και ανάπτυξη συναντούμε τις θέσεις του Paulo Freire, ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ουδέτερη εκπαίδευση και ότι η εκπαίδευση πρέπει να ωθήσει τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική τους κατάσταση, την πλασματική τους συνείδηση και να επιχειρήσουν να αλλάξουν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν. Στις κοινότητες της Λατινικής Αμερικής και του τρίτου κόσμου στις οποίες εργάστηκε ο Freire η εφαρμογή των απόψεών του προκάλεσε πολιτικούς τριγμούς και επηρέασε, όπως και το έργο παιδαγωγών με παρόμοιες αντιλήψεις<sup>34</sup> το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων, κυρίως στις ΗΠΑ.

Η εκπαίδευση για την κοινότητα υποστηρίζει τη λειτουργία κοινοτικών κολλεγίων, αστικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών συγκροτημάτων, και ανάλογων σχημάτων όπως σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως πυρήνων της κοινότητας όπου οι ενήλικοι μπορούν να παρακολουθούν διάφορα προγράμματα. Εφαρμόστηκαν κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και στις ΗΠΑ, ενώ με επιτυχία λειτούργησε ανάλογο κοινοτικό σχολικό συγκρότημα στη Γκρενόμπλ της Γαλλίας και αλλού (ό.π.: 72). Η ιδέα τονίζει τα οφέλη της παρουσίας ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε σχολεία παράλληλα με τα παιδιά, ενώ συνιστά και μάλλον φτηνή, από άποψη κόστους, εκπαίδευση.

Η *εκπαίδευση ενηλίκων εκτός των τειχών* περιορίζεται σε πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων όπου η διδασκαλία γίνεται σε ιδρύματα της κοινότητας ή όπου το πανεπιστήμιο προσλαμβάνει διδακτικό προσωπικό μερικής απασχόλησης για να διεκπεραιώσει εκπαιδευτικά προγράμματα στις τοπικές κοινότητες<sup>35</sup>. Η κοινοτική εκπαίδευση συνιστά μια συγκεχυμένη έννοια και μπορεί να οριοθετηθεί ως έκφραση εκείνων των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι προτίθενται να χρησιμοποιήσουν τη μάθησή τους για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής σε μια ορισμένη τοποθεσία, συνεπώς διακρίνεται από μια μεγαλύτερη διάσταση ακτιβισμού (Jarvis, ό.π.: 79).

Όπως επισημαίνει ο A. Rogers (Κόκκος, 2002: 51), ο όρος Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν είναι πια τόσο δημοφιλής. Σταδιακά αντικαθίσταται από τον όρο Δια Βίου Εκπαίδευση και στη συνέχεια Δια Βίου Μάθηση για λόγους καθαρά πολιτικούς,

---

<sup>34</sup> Lovett στις υποβαθμισμένες περιοχές του Λίβερπουλ και του Μπέλφαστ (1975, 1978, 1980, 1983), Kirkwood και Kirkwood (1989) σε ανάλογες περιοχές του Εδιμβούργου, Myles Horton (1980) και το ίδρυμα Highlander στο Τεννεσί, όπως παραπέμπει ο Jarvis (2004: 70).

<sup>35</sup> Κέντρα Υποστήριξης και φορείς και χώροι έξω από εκπαιδευτικά ιδρύματα αναλαμβάνουν εκπαιδευτικά έργα επίσης σε τυπικό ή άτυπο πλαίσιο εκπαίδευσης. Το 1973 ιδρύεται το Πανεπιστήμιο της Τρίτης Ηλικίας στην Τουλούζ, ανάλογο ίδρυμα εμφανίζεται και στην Αγγλία το 1981, ενώ το Ανοικτό Πανεπιστήμιο έδωσε νέο πλαίσιο σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Η κατάταξή της στην κοινοτική εκπαίδευση είναι μάλλον προβληματική (Jarvis, ό.π.).

όπως οι τάσεις που επικρατούν στην Ε.Ε. και τον ΟΟΣΑ, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές των κυβερνήσεων και η ιδιωτικοποίηση παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η μετατροπή της εκπαίδευσης σε κατανωτικό αγαθό, η ένταση της ανταγωνιστικότητας και οι ρυθμοί μεταβολής της ζήτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε συνάρτηση με την ανάπτυξη της πληροφορικής και της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Θα πρέπει, λοιπόν, να οριοθετήσουμε το νόημα του όρου Δια Βίου Μάθηση, όπως διατυπώνεται μέσα από τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>36</sup>. Δεν περιορίζεται σε μια αποκλειστικά οικονομική οπτική ούτε μόνο στη μάθηση για ενήλικους. Αποδίδει έμφαση στη διαδικασία της μάθησης από την προσχολική ηλικία έως εκείνη μετά τη συνταξιοδότηση ('from cradle to grave') και επιπλέον ενσωματώνει ολόκληρο το φάσμα της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Μεταξύ των στόχων της μάθησης τονίζονται εκείνοι για ενεργό συμμετοχή, προσωπική ολοκλήρωση και κοινωνική ένταξη καθώς και πλευρές που σχετίζονται με την απασχόληση. Οι αρχές που διέπουν τη δια βίου μάθηση και καθοδηγούν την αποτελεσματική της εφαρμογή δίνουν έμφαση στην κεντρική θέση του μαθητευόμενου, τη σπουδαιότητα των ίσων ευκαιριών και την ποιότητα και τη συνάφεια των ευκαιριών στη μάθηση.

Η Δια Βίου Μάθηση δεν είναι απλώς μια σύνοψη ή ενσωμάτωση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των σύγχρονων ευκαιριών μάθησης. Αντίθετα, η προσέγγιση της Δια Βίου Μάθησης συμπεριλαμβάνει θεμελιώδεις διαφοροποιήσεις όσον αφορά το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις οπτικές<sup>37</sup>: ενώ οι παραδοσιακοί εκπαιδευτικοί θεσμοί ασχολούνται πρωταρχικά με τη μετάδοση της γνώσης, οι σύγχρονες μαθησιακές ευκαιρίες και η προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων και των προσωπικών μαθησιακών ικανοτήτων<sup>38</sup> - με άλλα λόγια η έμφαση μετατοπίζεται στη διαχείριση της γνώσης. Στην καρδιά της αντίληψης της δια βίου μάθησης βρίσκεται η ιδέα της ενδυνάμωσης και ενθάρρυνσης των ανθρώπων στο «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν»<sup>39</sup>. Το ζητούμενο είναι πλέον η ικανότητα οργάνωσης

---

<sup>36</sup> Εκτενής αναφορά στον εκπαιδευτικό – πολιτικό λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

<sup>37</sup> Ο Κ. Τσουκαλάς παρατηρεί ότι δεν μπορεί να θεωρείται αυτόνομη και δημοκρατική μια δια βίου μάθηση η οποία δεν θα παρείχε παιδεία σε όλους και υπό παρόμοιους όρους. «Ως εργαλειακή και ετερόνομη παραμένει εγκλωβισμένη στο αναπτυξιακό πρότυπο που υπηρετεί. [...] Εις πείσμα της τρέχουσας ρητορίας ούτε είναι σε θέση να προωθήσει αποφασιστικά το συνολικό διαθέσιμο «γνωσιακό κεφάλαιο» ούτε φιλοδοξεί να ανατρέψει τους όρους του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας επαν-εκπαιδύοντας και επαν-εντάσσοντας τις ευρύτερες χαμένες, αποδυναμωμένες και απογοητευμένες μάζες στο σύστημα της ευρωπαϊκής απασχόλησης» (2010: 125-126).

<sup>38</sup> «Με αυτή την έννοια, κάθε άτομο καθίσταται όχι μόνον αρμόδιο αλλά και αποκλειστικά «υπεύθυνο» για το εργασιακό του μέλλον» (Τσουκαλάς, ό.π.: 31). Και παρακάτω, «η δια βίου εκπαίδευση αναστρέφει πλήρως τις αξιακές προτεραιότητες, κατακερματίζοντας συνειδητά τις επιβιωτικές πρακτικές. Ακόμη και αν παραμένει ζωντανό ως ιδέα, το Εμείς εξαφανίζεται πίσω από την κατάτμηση όλων των ατομικών σχεδίων και ελπίδων» (ό.π.: 118-119).

<sup>39</sup> Οι βασικοί πυλώνες για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, όπως τέθηκαν από τον Jacques Delors στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής που συστήθηκε από την Unesco, για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, με τίτλο: «Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της» είναι τέσσερις: μαθαίνω πώς να μαθαίνω, μαθαίνω πώς να ενεργώ, μαθαίνω πώς να «υπάρχω» και μαθαίνω πώς να συμβιώνω με τους άλλους (Delors, 1999: 125 και εξής). Οι πυλώνες αυτοί αντικατοπτρίζουν τις συνθήκες της εποχής (παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, νέοι τρόποι επικοινωνίας και διάδοσης της γνώσης). Το Νέο Σχολείο

και χρήσης των πληροφοριών με τρόπο που να είναι χρήσιμες στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και αλλαγών, καθιστώντας έτσι την κοινωνία γνωσιο-χρηστική (Φθενάκης, 2001: 25-26) και τη γνώση εργαλειακό, αναλώσιμο και καταναλωτικό προϊόν (Σταμέλος, 2009:147).

Στο παρελθόν, η διάσταση του χρόνου καθόριζε τη συζήτηση για τη δια βίου μάθηση, υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι μαθησιακές δραστηριότητες συμβαίνουν σε διαφορετικές φάσεις της ζωής του ανθρώπου (lifelong). Ωστόσο, υπάρχει και μια διάσταση που διατρέχει τον κύκλο της ζωής (lifewide) και της οποίας η αυξανόμενη σημασία αναγνωρίζεται στις μέρες μας. Λαμβάνει υπόψη ότι η μάθηση σε αυξανόμενους ρυθμούς λαμβάνει χώρα σε ένα πλήθος από κοινωνικά περιβάλλοντα και καταστάσεις στην πραγματική ζωή. Αυτό το πλαίσιο (lifelong - lifewide frame) που διατρέχει τη ζωή σε έναν κάθετο (lifelong) και οριζόντιο (lifewide) άξονα, έχει γίνει ευρέως αποδεκτό στις μέρες μας.

Υιοθετώντας λοιπόν τον ορισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η δια βίου μάθηση «συνιστά όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες πραγματώνονται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με στόχο την ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων σε μια προσωπική, πολιτική, κοινωνική και / ή εργασιακή προοπτική»<sup>40</sup>, ή «περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες οποιουδήποτε τύπου, περιεχομένου ή βαθμίδας που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού ους κύκλου» κατά τον Καραλή (2008: 131)<sup>41</sup>.

Επιπλέον θα πρέπει να διαχωρίσουμε τις έννοιες της μάθησης και της εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση αποτελεί σχεδιασμένη μάθηση, που έχει κατάλληλα τεθεί στην υπηρεσία κάποιου σκοπού. Οι λέξεις «δομημένη», «σωρευτική», «επαγωγική», «ανάπτυξη» και «πρόοδος» συνδέονται με την έννοια της εκπαίδευσης (Rogers, 1999: 67). Η εκπαίδευση ορίζεται από το International Standard Classification of Education (ISCED) της Unesco<sup>42</sup> ως εξής: «... ο όρος εκπαίδευση περιλαμβάνει όλες τις εσκεμμένες και συστηματικές δραστηριότητες οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να αντιμετωπίσουν μαθησιακές ανάγκες» (Unesco, ISCED 1997, παράγραφος 7). Η εκπαίδευση αποτελείται από δυο επιμέρους πεδία: την τυπική (formal) και την μη τυπική (non formal) εκπαίδευση. Αντίθετα, η μάθηση χαρακτηρίζεται από την προοπτική του ατομικού ως «... κάθε εξέλιξη / ανάπτυξη στη συμπεριφορά, την πληροφόρηση, τη γνώση, την κατανόηση, τη στάση, τις αξίες ή τις δεξιότητες» (Unesco, ISCED 1997, παρ. 9). Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης είναι ευρύτερη εκείνης της Δια Βίου Εκπαίδευσης, αφού η πρώτη αναφέρεται στο επιθυμητό αποτέλεσμα και σε μια γενικότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία, ενώ η

---

που εξαγγέλθηκε από το ΥΠΑΒΜΘ (2010) δομείται, με την ανάλογη καθυστέρηση, σε αυτούς τους τέσσερις πυλώνες του μανφέστου της UNESCO.

<sup>40</sup> European Commission, Directorate-General for Education and Culture, (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators. Report based on the work of the Working European Quality Indicators*, Brussels, June 2002, σ. 7.

<sup>41</sup> Βασικό στοιχείο διαφοροποίησης η έννοια της συνέχειας (continuum) (Καραλής, 2008:131).

<sup>42</sup> [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_A.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf) (πρόσβαση, 11 Μαΐου 2011).

δεύτερη αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η πρώτη. Η Δια Βίου Εκπαίδευση αναφέρεται στο δημόσιο χαρακτήρα της, αφού η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί συλλογικό αγαθό, ενώ η έννοια της Δια Βίου Μάθησης μετατοπίζει την ευθύνη «από τους παροχείς στους αποδέκτες της», δηλ. στο άτομο (Rogers, 2004: 30).

Οι δραστηριότητες λοιπόν οι οποίες θα πρέπει να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τρεις μεγάλες περιοχές: την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση καθώς και την άτυπη μάθηση.

Η *τυπική εκπαίδευση* (formal education): «το σύστημα σχολείων, κολλεγίων, πανεπιστημίων και άλλων τυπικών εκπαιδευτικών οργανισμών οι οποίοι συγκροτούν συνήθως μια συνεχή «κλίμακα» πλήρους εκπαίδευσης για παιδιά και νέους ανθρώπους, και η οποία ξεκινά στην ηλικία των πέντε ή επτά χρόνων και συνεχίζει μέχρι τα 20 ή 25 χρόνια» (Unesco, ISCED 1997: 41). Σε μερικές χώρες αυτά τα ηλικιακά όρια χρειάζεται να επεκταθούν.

Η *μη τυπική εκπαίδευση* (non formal education): αποτελείται από «κάθε οργανωμένη και υποστηριζόμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία δεν ανταποκρίνεται ακριβώς στον ανωτέρω ορισμό της τυπικής εκπαίδευσης. Η μη τυπική εκπαίδευση ενδεχομένως να συμβαίνει εντός ή εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τροφοδοτεί ανθρώπους όλων των ηλικιών» (ό.π.: 41).

Η *άτυπη εκπαίδευση* (informal education): αποτελείται από όλες τις προγραμματισμένες μαθησιακές δραστηριότητες και /ή καταστάσεις οι οποίες δεν μπορούν να ταξινομηθούν ως τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση. Οι δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ένα σχετικά χαμηλό επίπεδο οργάνωσης και μπορούν να συμβαίνουν τόσο σε ατομικό επίπεδο. (π.χ. ατομική μάθηση) όσο και σε ομάδες ανθρώπων (π.χ. στο χώρο εργασίας ή μέσα στην οικογένεια). Μερικά από αυτά τα περιβάλλοντα, όπως περιοχές μάθησης μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών ή άλλα δομημένα μαθησιακά υλικά ίσως σε μεγάλο βαθμό να είναι παρόμοια με προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενώ άλλα, όπως μάθηση εντός της οικογένειας ή μέσω συμμετοχής σε πολιτισμικά γεγονότα δεν μπορούν να καταμετρηθούν στατιστικά.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, καθώς τα προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης (υποχρεωτική και μετα - υποχρεωτική εκπαίδευση) είναι καταγεγραμμένα στις εκπαιδευτικές στατιστικές σε ικανοποιητικό βαθμό, η ανάπτυξη της στατιστικής προσέγγισης της δια βίου μάθησης θα πρέπει να επικεντρωθεί στα εναπομείναντα πεδία (μάθησης) τα οποία δεν αντιπροσωπεύονται επαρκώς σε εκπαιδευτικές στατιστικές μετρήσεις<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> European Commission, Directorate-General for Education and Culture, (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators. Report based on the work of the Working European Quality Indicators*, Brussels, June 2002, σ. σ. 78-80 (Annexe 1, A Brief Conceptual Outline of the Lifelong Learning Paradigm).



Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί σημαντικό στοιχείο της δια βίου μάθησης και συνειδητό στόχο των σύγχρονων τάσεων των πολιτικών της εκπαίδευσης.

«Η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ότι μπορεί να παρέχει μια ουσιώδη συνεισφορά στην οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου, στην ενδυνάμωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (...) Η ενεργός συμμετοχή του συνειδητοποιημένου πολίτη στα κοινά θεωρείται όλο και περισσότερο ως βασική στο να ενδυναμώσει τις δημοκρατίες οι οποίες απειλούνται από απάθεια, απώλεια σκοπών, αυξανόμενα χάσματα ανάμεσα στους έχοντες και μη έχοντες και μια συμβατική πολιτεία. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια σημαντική υποστήριξη για την ενεργό πολιτική δράση (πολιτειότητα-citizenship) και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Μοντέλο»<sup>44</sup>.

Η εκπαίδευση ενηλίκων συμπεριλαμβάνει ο,τιδήποτε περιγράφεται ως βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και υποβοηθούμενη μάθηση για νέους και ενήλικες, τυπική, μη τυπική και άτυπη. Αυτός ο όρος ο οποίος συμπεριλαμβάνει τα πάντα - καλύπτει συνεπώς ο,τιδήποτε - δεν προσμετράται ως σχολική ή πανεπιστημιακή εκπαίδευση ή αρχική επαγγελματική εκπαίδευση για νέους ανθρώπους ή ενήλικες. Καθυστερημένη απόκτηση πιστοποιητικών αποφοίτησης, μεταπτυχιακά προγράμματα και επαγγελματικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα κατάρτισης θεωρούνται συνεπώς «οριακές» περιοχές<sup>45</sup>.

Οι ορισμοί για την εκπαίδευση ενηλίκων ποικίλουν, αφού επιχειρείται μια διαρκώς διευρυνόμενη και συνεπώς πιο πολύπλοκη διατύπωση έτσι ώστε να καλύπτονται διαφορετικές εκφράσεις της εκπαίδευσης αυτής σε ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες και συνθήκες (Rogers, 1999: 55). Ενδεικτικά αναφέρουμε (ό.π.: 55-56):

«Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό».

(ΟΟΣΑ, 1977)

«Κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου, μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνεται χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις

---

<sup>44</sup> Documentation on activities 'Adult Education Trends and Issues in Europe'. Restricted tender NO. EAC/A3/05, as completed by 11<sup>th</sup> of August 2006, σ.σ. 1-2.

<sup>45</sup> Ο.π., σ. 5.



στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».

(UNESCO, 1976)

Σύμφωνα με τον Rogers (ό.π: 56), ο πληρέστερος ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εκείνος του (πρώην) Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σήμερα NIACE) Αγγλίας και Ουαλίας:

«Οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες, να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους – είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμη και να μη συμμετέχουν σε 'οργανωμένα προγράμματα'. Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων».

(NIACE, 1970)

Η Δια Βίου Μάθηση, ως βασικός άξονας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>46</sup> κατά την τελευταία δεκαετία δεν μπορεί να νοηθεί έξω από τον εκπαιδευτικό και πολιτικό στόχο της ανάπτυξης της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη σε μια δημοκρατική πολιτεία, δηλαδή την εκπαίδευση στη δημοκρατία, στην ειρήνη και την αγωγή του ενεργού πολίτη. Άλλωστε, σύμφωνα με το μανιφέστο της UNESCO, οι τέσσερις πυλώνες της μάθησης («μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε», «μαθαίνουμε πώς να συμβιώνουμε», «μαθαίνουμε πώς να ενεργούμε» και «μαθαίνουμε να υπάρχουμε») η οποία θα μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας δεν αναφέρονται σε μια περίοδο της ζωής του ανθρώπου αλλά σε όλη τη διάρκεια της - επιπλέον, οι φάσεις και οι τομείς της εκπαίδευσης πρέπει να αναδιατυπώνονται και να αλληλοσυμπληρώνονται (UNESCO, 1999: 141), σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο συνεχώς διευρύνεται, σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται διαρκώς. Κατάλληλος λοιπόν χρόνος για μάθηση είναι ολόκληρη η ζωή του ανθρώπου.

---

<sup>46</sup> «Η δια βίου μάθηση φαίνεται να είναι ένα από τα κλειδιά της εισόδου στον 21<sup>ο</sup> αιώνα», κατά το Delors (1999: 34) και «προϋπόθεση για την απαραίτητη προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και για τον καλύτερο έλεγχο του χρόνου και των ρυθμών του ατόμου» (ό.π.: 144). Οι όροι Δια Βίου Μάθηση και Δια Βίου Εκπαίδευση χρησιμοποιούνται εναλλακτικά εδώ.

## **2.7 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα**

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά μέσα στο χρόνο και δεν ακολουθεί μια ευθύγραμμη πορεία ανάπτυξης, όπως επισημαίνεται από τον Θ. Καραλή (2010:19). Οι πρώτες σποραδικές σχετικές δραστηριότητες εντοπίζονται στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα<sup>47</sup>. Η δομή της νεοελληνικής κοινωνίας κατά την περίοδο αυτή διαφέρει κατά πολύ από τις αντίστοιχες αναπτυγμένες κοινωνίες της δύσης, με κύρια χαρακτηριστικά τον πολιτικό και πολιτιστικό φεουδαρισμό και την έμφαση στον τύπο αντί της ουσίας, όπως παρατηρεί ο Μουζέλης, τα θεσμικά ελλείμματα και τις ποικίλες συγκρούσεις με τις υφιστάμενες παραδοσιακές δομές (1978: 309)<sup>48</sup>. Έτσι, οι πρώτες δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων είναι μεμονωμένες και όχι θεσμοποιημένες και εκδηλώνονται από μορφωτικές οργανώσεις όπως ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός», η «Εταιρεία των Φίλων του Λαού» και ο «Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» ή προγράμματα κατάρτισης εργαζομένων από επιμελητήρια, κυρίως σε περιοχές όπου σημειώνεται σχετική οικονομική άνθιση, ενώ ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα το εργατικό κίνημα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση εργατών, καταδεικνύοντας τη σημαντική αύξηση επιρροής των σοσιαλιστικών ιδεών της εποχής (Βεργίδης, 2005: 20).

Το ελληνικό κράτος παρεμβαίνει στην εκπαίδευση ενηλίκων για πρώτη φορά με το νόμο 4397/1929, με τον οποίο προβλέπεται η ίδρυση νυχτερινών σχολείων για τους ενηλίκους (Καραλής, 2010: 20). Ο στόχος δεν περιοριζόταν στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, αλλά προέβλεπε και διδασκαλία του Ευαγγελίου, της εθνικής ιστορίας και γεωγραφίας καθώς και την παροχή στοιχειωδών επαγγελματικών γνώσεων, αναλόγως των τοπικών αναγκών. Τα νυχτερινά σχολεία αποσκοπούσαν στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού όχι μόνο ανάμεσα στον ενήλικο πληθυσμό κατά τόπους αλλά και ανάμεσα στους αναλφάβητους στρατιώτες και αναπτύχθηκαν μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '30, σε περιοχές που είχαν προσαρτηθεί στο ελληνικό κράτος μετά το 1913 («Νέες Χώρες»). Με νομοθετικό διάταγμα (ΦΕΚ Α/9-

<sup>47</sup> Όπως επισημαίνει ο Κόκκος (2011) από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αι. έως και τα μέσα του 1980 η εκπαίδευση ενηλίκων δεν επικεντρωνόταν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι περισσότερες οργανωμένες δραστηριότητες στο πεδίο αποσκοπούσαν στην διάχυση της γενικής εκπαίδευσης και στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, δηλαδή στην ανάπτυξη μιας μορφής ενεργού πολιτεότητας, σύμφωνα με τις μετέπειτα κατευθύνσεις της UNESCO (1997). Μάλιστα σημειώνει ότι τη δεκαετία του '80 η εκπαίδευση ενηλίκων αποκαλούνταν «liberal education». Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 παρατηρείται σε παγκόσμια κλίμακα μια ραγδαία ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης με παράλληλη υποχώρηση της «φιλελεύθερης» (=δημοκρατικής - liberal) και ανθρωπιστικής κατεύθυνσης εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρόλα αυτά, μια σειρά σχετικών δραστηριοτήτων εξακολουθεί να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ανθρωπιστικού εκπαιδευτικού περιεχομένου (ενεργός πολιτεότητα, κριτική σκέψη, εκπαίδευση κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων ή καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στον τρίτο κόσμο).

<sup>48</sup> Όπως παραπέμπει ο Θ. Καραλής. Ο Μουζέλης σημειώνει ότι στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα η Ελλάδα ήταν ένας προκαπιταλιστικός κοινωνικός σχηματισμός (1992: 144-145). Παράλληλα, σε πολιτισμικό επίπεδο, κυριαρχείται από τη στροφή προς την Αρχαία Ελλάδα και από το δίπολο καθαρεύουσα – δημοτική το οποίο αντανάκλασε το δίπολο της υπερεκπεδευμένης πολιτικής γραφειοκρατίας και του αγράμματου αγροτικού πληθυσμού. Η καθολική δε αποδοχή της Μεγάλης Ιδέας και η διαρκής εδαφική επέκταση και ενσωμάτωση νέων πληθυσμών στο ελληνικό κράτος επέτεινε το οξύ, ήδη, πρόβλημα του αναλφαβητισμού (Τσουκαλάς, 1992: 469).

10-1935) την ίδια δεκαετία χορηγείται σε ιδιώτες η δυνατότητα της ίδρυσης επαγγελματικών σχολών χωρίς διαβάθμιση, υπό το τίτλο των Εργαστηρίων (ή Κέντρων) Ελευθέρων Σπουδών, τα οποία, στην ουσία, λειτουργούν με τη μορφή αυτή ως τις μέρες μας με στόχο πάντοτε ένα ευρύτατο φάσμα πληθυσμού και με αναφορά σε ποικίλα εκπαιδευτικά αντικείμενα (ό.π.).

Η αριστερά την περίοδο αυτή, καθώς και τα μετέπειτα χρόνια της ναζιστικής κατοχής και της αντίστασης<sup>49</sup> ενεργοποιείται αναπτύσσοντας άτυπες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων σε διάφορες περιοχές. Ο στόχος εδώ δεν είναι μόνο η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού αλλά και η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου, κυρίως του αγροτικού πληθυσμού. Μετά το τέλος του εμφυλίου η δράση αυτή μεταφέρεται στους τόπους εξορίας και τις φυλακές, μέχρι και την πτώση της στρατιωτικής χούντας το 1974<sup>50</sup>.

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο η εκπαίδευση ενηλίκων γνωρίζει άνθιση στο δυτικό κόσμο, ως βασική έκφραση του κράτους - πρόνοιας με κατευθύνσεις και εκφράσεις οι οποίες αφορούν τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στην επαγγελματική κατάρτιση. Στην εύθραυστη και δύσκολη πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα της ίδιας περιόδου (σχέδιο Μάρσαλ, «έξωθεν» παρεμβάσεις, ασταθείς κοινοβουλευτικοί θεσμοί, βαθύτατα διχασμένη κοινωνία, στρεβλή βιομηχανική ανάπτυξη) το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί διαφορετική κατεύθυνση και χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, συντηρητισμό και προσφορά λίγων θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τη δεκαετία του '50 ωστόσο, λαμβάνουν χώρα μια σειρά θεσμικών παρεμβάσεων οι οποίες αποσκοπούν στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, και στην εκπαίδευση και κατάρτιση εργαζόμενων σε επιχειρήσεις και αγροτών. Ιδρύονται φορείς όπως το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ., ν.δ.2473/1953) το οποίο σε συνεργασία με τη Γ.Σ.Ε.Ε. υλοποιεί, σποραδικά και χωρίς κεντρικό σχεδιασμό, προγράμματα κατάρτισης. Επίσης, την ίδια περίοδο δημιουργείται Δίκτυο Λαϊκής Επιμόρφωσης με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (Κ.Ε.Κ.Α. – Κεντρική Επιτροπή Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού) με βαθύτατα ιδεολογική και πάλι όμως δράση (Βεργίδης, 1995: 66, Καραλής 2010: 23) στο πλαίσιο του μετεμφυλιακού κράτους. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 αυξάνονται οι δαπάνες για την παιδεία και ιδρύονται Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων, η λειτουργία των οποίων στρεβλώνεται από την ιδεολογική χειραγώγηση της δικτατορίας των συνταγματαρχών και τη λειτουργία τους ως προπαγανδιστικών μηχανισμών του

<sup>49</sup> Την ίδια περίοδο δημιουργείται στο Υπουργείο Παιδείας η «Διεύθυνσις Λαϊκής Επιμορφώσεως» ( ν. 837/1943) με αντικείμενο τη διάδοση έντυπου υλικού και τη διοργάνωση διαλέξεων και ραδιοφωνικών εκπομπών για να αναχαιτιστεί, προφανώς, η επιρροή του ΕΑΜ και των αντιστασιακών οργανώσεων στην ύπαιθρο (Καραλής, 2009: 21). Τη σκυτάλη την πήρε στο πεδίο αυτό κατά τη διάρκεια του εμφυλίου και μετά, από το 1947, το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα το οποίο αναπτύσσει την, κυρίως, προπαγανδιστική και επιμορφωτική του δραστηριότητα με τη λειτουργία γεωργικών και τεχνικών σχολών, εκδηλώσεις και διαλέξεις για την εξύψωση του επιπέδου του ελληνικού λαού.

<sup>50</sup> Βλ. Κ. Καμαρινού, (2002). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Συνεχιζόμενης Επιμορφωτικής διαδικασίας των πολιτικών κρατουμένων της περιόδου 1924-1974* (διδασκτορική διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Τομέας Νεοελληνικής Κοινωνίας, σ.σ. 80 – 88 και Καμαρινού Κ. (2004). *Τα «Πέτρινα» Πανεπιστήμια: ο αγώνας για τη μόρφωση στις φυλακές και τις εξορίες, 1924 -1974*, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

καθεστώτος που ακολούθησε. Η πτώση της δικτατορίας συνοδεύτηκε από απόπειρες εκσυγχρονισμού της φυσιγνωμίας των κέντρων αυτών. Γενικά η μεταπολεμική περίοδος μέχρι τη μεταπολίτευση (1974) χαρακτηρίζεται από ιδεολογικοπολιτική στρατηγική στην – ισχνή - εκπαίδευση ενηλίκων (Καραλής, 2010: 25). Παρόλα αυτά η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελούσε θεσμό «εγγεγραμμένο» στη συλλογική κουλτούρα και την κοινωνική πρακτική των πολιτών (Κοκκος, 2011).

Η μεταπολίτευση χαρακτηρίζεται από ομαλή λειτουργία του κοινοβουλευτικού θεσμού και ηρεμία. Η εκπαίδευση ενηλίκων εξακολουθεί να βρίσκεται σε εμβρυακή κατάσταση και να συνδέεται με την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και την συνεχιζόμενη βασική εκπαίδευση, όπως επισημαίνει ο Βεργίδης (2005). Τομή αποτελεί η ένταξη της χώρας στην τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.), αλλά, όπως παρατηρεί ο Μουζέλης (Καραλής, 2010: 25), η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από τη διαιώνιση της πελατειακής και συγχρόνως της επεκτατικής νοοτροπίας των κομμάτων. Η ευρωπαϊκή αντζέντα επιβάλλεται πλέον και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και μέσω των σχετικών χρηματοδοτήσεων κατευθύνει σε σημαντικό βαθμό της επιλογές της ελληνικής πολιτείας. Ήδη, από τη δεκαετία του '90 ο στόχος της οικονομικής και νομισματικής ένωσης των χωρών – μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας κυριαρχεί, ενώ η επικράτηση των νεοφιλελεύθερων επιλογών και της παγκοσμιοποίησης είναι ορατά από τη δεκαετία του '80 στο παγκόσμιο σκηνικό. Κατά τη δεκαετία αυτή, κυρίαρχη στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η παρουσία του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης, ως κεντρικής επιλογής της νεότευκτης σοσιαλιστικής κυβέρνησης με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των πολιτών, την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Κοκκος, 2011). Το δίκτυο αυτό, και με χρηματοδότηση κοινοτική, αναπτύχθηκε σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας μέσω της ίδρυσης των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) και των Κέντρων Λαϊκής Επιμόρφωσης υπό την εποπτεία της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ν. 1320/1983). Το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης δημιουργεί ένα μεγάλο αριθμό τμημάτων μάθησης με πρωτοφανή συμμετοχή του πληθυσμού σε αυτά<sup>51</sup>. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης κατανέμεται ισόποσα ανάμεσα στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων σε κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα. Η σχετική δραστηριότητα του δικτύου περιλαμβάνει παράλληλα, εκπαίδευση εκπαιδευτών, διοργάνωση σεμιναρίων και ημερίδων, εκδόσεις βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού καθώς και αξιολόγηση της λειτουργίας του από ομάδα ελλήνων και ξένων εμπειρογνομόνων. Σε ποσοστό 70% τα σχετικά τμήματα λειτούργησαν σε αστικές ή ημιαστικές περιοχές, ενώ το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών, συνολικά, κυμαινόταν από 60-74% (Καραλής, 2002: 246). Έτσι, για πρώτη φορά η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα είναι υπόθεση της πολιτείας, καλύπτει ανάγκες των εκπαιδευόμενων, προωθεί τη συμμετοχή των γυναικών σε αυτή και συμβάλλει στην αποκέντρωση (Καραλής, 2010: 28). Παράλληλα, δραστηριοποιούνται με προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης διάφοροι οργανισμοί και κυρίως το ΕΛΚΕΠΑ. Όπως επισημαίνει ο Κόκκος (Κοκκος, 2011), αυτή η σύντομη περίοδος της ανανέωσης δεν ήταν αρκετή ώστε να προκαλέσει βαθύτερες αλλαγές στο πεδίο της

---

<sup>51</sup> Όπως επισημαίνει ο Καραλής (2009:28), κατά τα έτη 1981-1990 λειτούργησαν 95.099 τμήματα με 1.468.470 εκπαιδευόμενους!

εκπαίδευσης ενηλίκων. Η δυσλειτουργία του δημόσιου τομέα, και οι παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις τις οποίες ασπάζονταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων της εποχής αυτής ήταν κάποιοι από τους παράγοντες που απέτρεψαν ουσιαστικότερες ποιοτικές μεταρρυθμίσεις. Ωστόσο, η λειτουργία της Λαϊκής Επιμόρφωσης ενσωμάτωσε το πνεύμα της ανάγκης για κοινωνική αλλαγή της εποχής, εισάγοντας, εμμέσως, ριζοσπαστικές για τον τόπο προσεγγίσεις όπως οι απόψεις του Paule Freire και η κριτική θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης<sup>52</sup>.

Μετά το 1986 ακολουθεί μια «άγονη» (Kokkos, 2011) δεκαπενταετής περίοδος για την εκπαίδευση ενηλίκων. Με την αξιοποίηση των δυο κοινοτικών πακέτων στήριξης (Α΄ και Β΄ Κ.Π.Σ.) κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, η επιρροή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αυξάνεται, ενώ επιχειρείται μια στροφή προς τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η οποία δεσπόζει στα προγράμματα τα οποία αναπτύχθηκαν. Η απορρόφηση των κονδυλίων του πρώτου Κ.Π.Σ. έγινε με στρεβλό τρόπο, ενώ πλήθος ιδιωτικών και κερδοσκοπικών επιχειρήσεων ανέλαβαν να υλοποιήσουν σχετικά προγράμματα και να απορροφήσουν τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις χωρίς τις απαιτούμενες προδιαγραφές, αξιοποιώντας τις συνθήκες ελεύθερης αγοράς οι οποίες συνόδευσαν τη διανομή των κοινοτικών κονδυλίων. Οι παραχθείσες υπηρεσίες ήσαν χαμηλού, βεβαίως, επιπέδου και ως τέτοιας ποιότητας αξιολογήθηκαν και από την UNESCO (1997: 12, 1999:134) και τον OECD (1999:134)<sup>53</sup>, οργανισμοί οι οποίοι υπογράμμισαν την έλλειψη συνεργασίας και την έλλειψη επιστημονικού και πανεπιστημιακού επιπέδου δραστηριοτήτων σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Παράλληλα αποδυναμώνεται ο θεσμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης ο οποίος έχει μετατραπεί σε αντικείμενο κομματικής διαμάχης<sup>54</sup>.

Κατά τη διάρκεια της αξιοποίησης του δεύτερου Κ.Π.Σ., οι παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι μεγαλύτερης έκτασης και μετατρέπουν ριζικά το τοπίο, με αυστηρό έλεγχο και συνακόλουθη παραγωγή πλήθους νομοθετικών σχετικών διατάξεων. Ιδρύεται το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. (Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης), θεσμοθετείται η λειτουργία των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), η ανάθεση των προγραμμάτων υλοποιείται μέσω δημόσιων διαγωνισμών, αναβαθμίζονται οι συνθήκες λειτουργίας των προγραμμάτων. Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μεγάλο βαθμό ταυτίζεται με τα επιδοτούμενα προγράμματα για ανέργους, ενώ υποχωρούν σταθερά οι δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων

---

<sup>52</sup> Ο ίδιος ο P. Freire είχε έρθει στην Ελλάδα και συζήτησε με ομάδα εκπαιδευτών της Λαϊκής Επιμόρφωσης τρόπους υλοποίησης και ανάπτυξης των ιδεών του (Kokkos, 2011).

<sup>53</sup> Παραπομπή στο Kokkos, 2011. Ο Ευστράτογλου (2007: 25) αναφέρεται στην αξιολόγηση που αφορούσε τα Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τα έτη 2001-2003, η οποία ανέδειξε πολύ μέτρια αποτελέσματα με βαθμολογία 52.3/100, ενώ, σύμφωνα με τον Κόκκο (ό.π.) δεύτερη αξιολόγηση βασισμένη σε ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία σχετικά με την επάρκεια της εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων έδειχνε πως 6 στους 10 εκπαιδευτές ενηλίκων δεν πληρούσαν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για να διδάξουν ενηλίκους, με συνέπεια να αναπαράγουν τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους της δικής τους μαθητείας.

<sup>54</sup> Ο Α. Κόκκος αναφέρεται στην περίοδο αυτή με το χαρακτηρισμό «τα πέτρινα χρόνια» για την εκπαίδευση ενηλίκων, αφού πέρα από την αλλαγή προσανατολισμού της εκπαίδευσης και την οπισθοδρόμηση σε ποιοτικό ερευνητικό επίπεδο, θεωρεί ότι η Ελλάδα αποκόπηκε από τις διεθνείς εξελίξεις στο πεδίο (Kokkos, 2011).



(Καραλής, 2009: 32), για να ανακάμψει, μερικώς, αυτή η κατεύθυνση στις αρχές της δεκαετίας του 2000. Κατά την περίοδο λοιπόν αυτή, η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από χαμηλή συμμετοχή και ποιότητα όπως και από την απουσία κοινωνικής και πολιτικής αναγνώρισης της σημασίας της ως φορέα που δυνάμει οδηγεί στην κοινωνική αλλαγή και την ανάπτυξη (Κοκκος, 2011).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 παρατηρείται, ωστόσο, με την απαραίτητη καθυστέρηση, η ανάπτυξη στην Ελλάδα της εκπαίδευσης ενηλίκων ως διακριτού ακαδημαϊκού επιστημονικού πεδίου. Προγράμματα Σπουδών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε πανεπιστήμια, έρευνες και δημοσιεύσεις, εκδόσεις και μεταφράσεις εγχειριδίων των θεωρητικών του πεδίου και κυρίως η ίδρυση του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου συνέβαλαν στη διάδοση της ιδέας των σπουδών για ενήλικες και των θεσμών δεύτερης ευκαιρίας στη μάθηση (Καραλής, 2010: 33)<sup>55</sup>. Ο αναπροσανατολισμός των εργαστηρίων ελευθέρων σπουδών και η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας τα οποία αρχίζουν να λειτουργούν από το 2000 ανασηματοδοτούν το τοπίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Με το Γ' ΚΠΣ και τον εξορθολογισμό των προς απορρόφηση σχετικών πόρων κατά τη δεκαετία του 2000 διακρίνουμε τη μετάβαση «από την ποσοτική επέκταση στην ποιοτική αναβάθμιση» (Καραλής, ό.π.) της εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως, μέσα από την υλοποίηση της εκπαίδευσης και πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων<sup>56</sup> οι οποίοι έφθασαν τον αριθμό των 10.000 (!) και αξιολογήθηκαν από το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Η ίδρυση, τέλος, το 2004 της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων συνέβαλε στην ανάπτυξη δεσμών ανάμεσα στον ακαδημαϊκό χώρο και τους επαγγελματίες του πεδίου. Όσον αφορά τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, ιδρύεται (άρθρο 3, ν. 2909/2001) η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία το 2008 μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (άρθρο 33, ν. 3699/2008), χωρίς αλλαγές στην πολιτική της. Το 2003 ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) και οι Σχολές Γονέων με αντικείμενο την ανάπτυξη προγραμμάτων που εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος αναφέρουμε την αναβάθμιση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης με την ίδρυση και λειτουργία της Ακαδημίας Εργασίας της ΓΣΕΕ (2005) και την ανάπτυξη προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης που διοργανώνει το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ με παραρτήματα σε αρκετές πόλεις της χώρας και αξιοσημείωτη δραστηριότητα (Καραλής, 2009: 35).

Ανακεφαλαιώνοντας, κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο εγκαταλείπεται η ιδεολογικο-πολιτική στρατηγική στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ ενισχύεται η στρατηγική της κοινωνικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού καθώς επίσης και της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ποσοτική ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων της περιόδου αυτής, η οποία προσδιορίστηκε από τη ροή

---

<sup>55</sup> Η Βρυνιώτη παραπέμπει στους Η. Tietgens – W. Gieseke και Nittel προσυπογράφοντας τη θέση ότι «αν δεν εδραιωθεί και αν δεν αποκτήσει παράδοση η εκπαίδευση ενηλίκων ως επιστημονικός κλάδος, μακροπρόθεσμα θα είναι καταδικασμένες σε αποτυχία οποιεσδήποτε προσπάθειες επαγγελματισμού» (2002).

<sup>56</sup> Το έργο της εκπαίδευσης εκπαιδευτών ανέλαβαν, μετά από διεθνή διαγωνισμό, σε σύμπραξη το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, με επιστημονικό υπεύθυνο τον Α. Κόκκο και εταίρους το ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, το ΚΕΚ Μέντωρ Εκπαιδευτική και την Ένωση Ελληνικών Τραπεζών (Καραλής, 2009: 34).

των σχετικών κοινοτικών κονδυλίων, συνοδεύεται κατά την τελευταία δεκαετία και από σοβαρές ενδείξεις ποιοτικής ανάπτυξης του πεδίου.

Η πορεία της πολιτικής της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, εγείρει ερωτήματα ασυνέχειας. Η επιλογή της δημιουργίας του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης στις αρχές της δεκαετίας του '80, το οποίο συνιστούσε μια αμιγώς εθνική πολιτική στο πεδίο, υπονομεύτηκε αρχικά από τη χρησιμοποίησή του για κομματικές σκοπιμότητες, αφού τα δυο κόμματα (ΠΑ.ΣΟ.Κ. - Ν.Δ.) εναλλάσσονταν στην εξουσία και, αντίστοιχα, επηρέαζαν το θεσμό· αργότερα, δέχτηκε πλήγμα από την προϊούσα ιδιωτικοποίηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, χωρίς παράλληλα τη λήψη μέτρων από την πολιτεία για τη διαφύλαξη του χαρακτήρα και του προσανατολισμού του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης και με την αναστολή της λειτουργίας του βασικού δημόσιου φορέα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, του ΕΛΚΕΠΑ, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει εξισορροπητικά στις νέες συνθήκες λόγω τεχνογνωσίας και μεγέθους (Καραλής, 2010: 37).

Η ίδρυση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας συνιστά καινοτόμο παρέμβαση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, και πάλι όμως και παρά τις αρχικές θετικές αξιολογήσεις της πρώτης περιόδου λειτουργίας τους, φαίνεται ότι ο θεσμός διολισθαίνει σε συμβατικές πρακτικές σχολικού τύπου, μη συμβατές με τις αρχές ίδρυσής του και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Καραλής, 2010: 37).

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και την παρουσίαση αξιόλογου και συνεπούς προς τους στόχους του έργου<sup>57</sup>, σύμφωνα με τις σχετικές αξιολογήσεις, παρουσιάζονται αδικαιολόγητες καθυστερήσεις και παρεμβάσεις σε τεχνικές προδιαγραφές με αποτέλεσμα την αλλοίωσή τους (Κόκκος, 2008, Καραλής, 2010: 37). Επιπλέον και παρά τη δημιουργία σχετικού μητρώου περίπου 10.000 εκπαιδευτών ενηλίκων έχουμε επανάληψη της διαδικασίας και συγκρότηση νέων μητρώων σε μια σισσύφια διαδικασία απαξίωσης της πρότερης δουλειάς και σπατάλης πόρων (Kokkos-Karalis, 2009: 85). Ο Δ. Βεργίδης επισημαίνει ότι η ερμηνεία του φαινομένου έγκειται στο ότι «για λόγους που σχετίζονται με την πορεία διαμόρφωσης του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού και τη συνακόλουθη συλλογική νοοτροπία, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν συνιστά μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική συνείδηση». Έτσι, ακόμη και θετικά μέτρα και πρωτοβουλίες επιστημονικών ομάδων, επαγγελματιών του πεδίου και διαμορφωτών πολιτικής αντιμετωπίζονται με καχυποψία, δεν ακολουθούν ευθύγραμμη εξέλιξη και διαιωνίζουν σε μια στρεβλή και ελλειπτική

---

<sup>57</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι 40% των εκπαιδευτών του Μητρώου Εκπαιδευτών Ενηλίκων είναι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης, κάτι το οποίο εύλογα συνεπάγεται ενδεχόμενες επιδράσεις σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2004:15, Καραλής, 2005:13). Ωστόσο, στη συζήτηση σχετικά με τα προσόντα των επιμορφωτών, προβάλλεται ως επιτακτικό ζητούμενο η απόκτηση μιας τουλάχιστον ειδικότητας οικοδομημένης πάνω σε γερές βάσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής, ενώ παράλληλα προκύπτει το ερώτημα για ποιες και πόσες ειδικότητες θα πρέπει να καταρτιστούν ειδικοί που προορίζονται για έναν ακραία ετερογενή και ευμετάβλητο χώρο όπως η εκπαίδευση ενηλίκων. Αναφέρεται ενδεικτικά ο τίτλος: «Ταχυδακτυλουργοί της κοινωνίας της γνώσης: ο επαγγελματικός χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων» (από τους Nittel & Vóltzke, 2002, όπως παραπέμπει η Βруνιώτη (2002).

αποδοχή του θεσμού από την ελληνική κοινωνία<sup>58</sup>. Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια συγκρατημένη αισιοδοξία όσον αφορά την ισόρροπη ανάπτυξη διαφόρων τάσεων και συνιστωσών (Καραλής, 2010: 39) στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και την διαφαινόμενη ποιοτική εξέλιξή της, όπως επίσης την σταδιακή καθιέρωσή της ως διακριτής επιστημονικής περιοχής και στη χώρα μας. Παράλληλα, ενισχύεται η επιρροή και δραστηριότητα ανεξάρτητων φορέων και ενώσεων που ενεργοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και κινημάτων της κοινωνίας των πολιτών (Kokkos, 2011). Επιπλέον την τελευταία πενταετία παρατηρείται ένας καταγισμός ερευνών (διπλωματικές κυρίως και διδακτορικές διατριβές) σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, κυρίως στο πλαίσιο των Σπουδών Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ανοιχτού Πανεπιστημίου, σημαίνοντας την ενίσχυση ενός σώματος ειδικών στο σχετικό πεδίο.

---

<sup>58</sup> Βλ. σημείωση 1.

### 3 Κριτική Παιδαγωγική

*“The deepest impulse (informing cultural politics) is the desire to make learning part of the process of social change itself”<sup>59</sup>*

Raymond Williams

#### 3.1 Κριτική Παιδαγωγική - Ορισμός και Βασικές Αρχές

Η Κριτική Παιδαγωγική έπαιξε μεγάλο ρόλο στην ανανέωση της παιδαγωγικής σκέψης και της εκπαιδευτικής πράξης κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Με τη διαμόρφωση επιμέρους ρευμάτων σκέψης, προϊόντος του χρόνου, και τη συμβολή σημαντικών προσωπικοτήτων σε σχολές και τάσεις οι οποίες εντάσσονται στο χώρο αυτό, οι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής αναπροσανατόλισαν την εκπαίδευση μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον, μεταξύ άλλων, από το άτομο στον πολίτη, από το «πώς» και το «τι» στο «γιατί» και «για ποιους» της διδασκαλίας και από το μικροεπίπεδο στη σχολική τάξη στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η χειραφέτηση του ατόμου και η ανασυγκρότηση της κοινωνίας αποτελούν τον απώτερο σκοπό όλων αυτών και το στοιχείο της κριτικής το πρώτιστο παιδαγωγικό μέσον το οποίο αξιοποιείται συστηματικά για να αναδειχτούν και να διερευνηθούν οι υπόρρητες παραδοχές που καθορίζουν τον ιδιωτικό και το δημόσιο βίο, καθώς και οι σχέσεις γνώσης και εξουσίας, κοινωνίας και σχολείου (Ματσαγγούρας, 2007). Σύμφωνα με το Θεόφραστο Γέρου (1988:12), ο οποίος πρώτος παρουσίασε το παιδαγωγικό αυτό ρεύμα στην Ελλάδα, η Κριτική Παιδαγωγική προωθεί μορφές μάθησης που έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία της πραγματικότητας και να τους εξηγήσουν γιατί ορισμένες διαστάσεις αυτής της πραγματικότητας συντηρούνται αναλώιωτες. Ουσιαστικά, αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία σύνθεσης παραδόσεων, μετασχηματισμού θεωριών, πολιτικών συμπερασμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών που αντιτίθενται, στον ένα ή στον άλλο βαθμό, στις κυρίαρχες σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές (νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές) πολιτικές, μέσα από την πρόταση μιας «ριζοσπαστικής» παιδαγωγικής πράξης (Γρόλιος, Κάσκαρης, 1999: 108-109).

Πιο αναλυτικά: σύμφωνα με τον Peter McLaren, βασικό εκπρόσωπο της κριτικής παιδαγωγικής (2010: 280), «η κριτική παιδαγωγική εξετάζει τα σχολεία τόσο εντός του ιστορικού τους πλαισίου όσο και ως τμήμα του υπάρχοντος κοινωνικού και πολιτικού ιστού που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κοινωνία. Θέτει έναν αριθμό σημαντικών αντι-λογικών απέναντι στη θετικιστική, ανιστορική και αποπολιτικοποιημένη ανάλυση η οποία υιοθετείται τόσο από φιλελεύθερους όσο και από συντηρητικούς κριτικούς της σχολικής εκπαίδευσης. Αναδεικνύοντας κατά κύριο λόγο τον κρίσιμο ρόλο που έχουν η πολιτική και η εξουσία στην κατανόηση του

---

<sup>59</sup> Williams, R., (1989), “Adult Education and Social Change”, στο *What I Came to Say*, London: Hutchinson-Radus, σ.158, όπως παρατίθεται από τον H. Giroux στον πρόλογο του έργου του (2001). *Theory and Resistance in Education: towards a Pedagogy for the Opposition*. Revised and Expanded Edition, Westport, USA: Greenwood Publishing Group, σ. xi.

τρόπου λειτουργίας του σχολείου, το έργο των κριτικών θεωρητικών εστιάζεται στην πολιτική οικονομία της σχολικής εκπαίδευσης, στο κράτος και την εκπαίδευση, στην αναπαράσταση των κειμένων και στην κατασκευή της υποκειμενικότητας». Η κριτική παιδαγωγική, σύμφωνα με τον ίδιο, παρέχει «ιστορική, πολιτισμική και ηθική κατεύθυνση σε εκείνους που βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης και τολμούν ακόμη να ελπίζουν», επισημαίνοντας ότι «εφόσον η ιστορία είναι θεμελιωδώς ανοιχτή στην αλλαγή, η απελευθέρωση είναι ένας αυθεντικός σκοπός και ένας ριζικά διαφορετικός κόσμος μπορεί να γίνει πραγματικότητα» (ό.π.: 281)<sup>60</sup>. Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής θεωρούν το σχολείο μια αποφασιστικά πολιτική και πολιτισμική δραστηριότητα. Τα σχολεία αντιμετωπίζονται όχι μόνο ως χώροι διδασκαλίας αλλά και ως πολιτισμικά πεδία δράσης όπου πολύ συχνά ένα ετερογενές πλήθος ιδεολογικών και κοινωνικών μορφών συγκρούονται μεταξύ τους σε έναν ακατάπαυστο αγώνα για κυριαρχία (ό.π.: 282). Κατά τον κριτικό παιδαγωγό Ira Shor (1992: 129) η κριτική παιδαγωγική ορίζεται ως: «Τρόποι σκέψης, ανάγνωσης, γραφής και ομιλίας οι οποίες προχωρούν πέρα από το επιφανειακό νόημα, τις πρώτες εντυπώσεις, τους κυρίαρχους μύθους, τις επίσημες εξαγγελίες, τα παραδοσιακά «κλισέ», την αποκτημένη σοφία και τις απλές γνώμες, ώστε να κατανοήσουν το βαθύ νόημα, τις βαθιά ριζωμένες αιτίες, τα κοινωνικά συμφραζόμενα, την ιδεολογία και τις προσωπικές συνέπειες κάθε πράξης, γεγονότος, αντικειμένου, διαδικασίας, οργάνωσης, εμπειρίας, κειμένου, περιεχομένου, πολιτικής, μέσων μαζικής ενημέρωσης, ή ομιλίας».

Η αλήθεια είναι ότι δεν υπάρχει ένας στατικός ορισμός της Κριτικής Παιδαγωγικής αφού ο όρος έχει υποστεί πολλούς μετασχηματισμούς, καθώς οι παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασπάζονται τις αρχές της έχουν αναπτύξει νέες στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον<sup>61</sup>. Ο όρος αναφέρεται στην εκπαιδευτική θεωρία και τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές οι οποίες έχουν σχεδιαστεί με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευόμενων όσον αφορά τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες που τους περιβάλλουν<sup>62</sup>. Αυτή η κριτική συνειδητοποίηση αποσκοπεί στην προσωπική απελευθέρωση του ατόμου, ενώ παράλληλα συμπεριλαμβάνει μια περισσότερο συλλογική πολιτική παράμετρο: θεωρείται ως το αναγκαίο πρώτο βήμα για έναν ευρύτερο πολιτικό αγώνα ο οποίος στόχο έχει να αμφισβητήσει και να μετασχηματίσει τις κοινωνικές συνθήκες έτσι ώστε να δημιουργήσει μια περισσότερο δίκαιη κοινωνία ισότητας για τους πολίτες<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> Ο McLaren επισημαίνει ότι η κριτική παιδαγωγική «συμβαδίζει με την ευαισθησία του εβραϊκού συμβόλου *tikkun*, το οποίο σημαίνει «να θεραπεύεις, να διορθώνεις και να μετασχηματίζεις τον κόσμο» (ό.π.) βλ. και [http://en.wikipedia.org/wiki/Tikkun\\_olam](http://en.wikipedia.org/wiki/Tikkun_olam) (πρόσβαση, 10-11-2011). βλ. και εισαγωγή της Μ. Νικολακάκη (2011: 17-19) στο συλλογικό έργο «Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα».

<sup>61</sup> Παρόμοιοι όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με τον όρο κριτική παιδαγωγική: *παιδαγωγική της κριτικής και των δυνατοτήτων, παιδαγωγική της φωνής των εκπαιδευόμενων, παιδαγωγική της ενδυνάμωσης, ριζοσπαστική παιδαγωγική, παιδαγωγική της ριζοσπαστικής δημοκρατίας, παιδαγωγική της δυνατότητας, μετασχηματιστική παιδαγωγική.*

<sup>62</sup> <http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevenscritped/definitions.htm>

<sup>63</sup> Ο Ira Shor αναφέρεται στην κριτική παιδαγωγική ως εξής: «μια παιδαγωγική η οποία θέτει ερωτήματα, ένας τρόπος του να κατευθύνει τους μαθητές στη δημοκρατική μεταμόρφωση της κοινωνίας μέσω της ενεργού τους πολιτικότητας» (1992: 29).



Αποσκοπεί κυρίως στο να μετασηματίσει την παραδοσιακή σχέση δασκάλου-μαθητή, σχέση κατά την οποία ο δάσκαλος είναι ο ενεργός συντελεστής, εκείνος ο οποίος γνωρίζει, ενώ οι μαθητές είναι οι παθητικοί υποδοχείς της γνώσης του δασκάλου, σύμφωνα με την περίφημη «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης» κατά τον Paulo Freire. Με βάση την αντίληψη αυτή, ο δάσκαλος εκθέτει θέματα ξένα προς την υπαρξιακή εμπειρία των μαθητών, παρουσιάζει μια πραγματικότητα στατική και ακίνητη, με σκοπό να «γεμίσει» τους μαθητές με αφήγηση χωρίς νόημα, σε μια πράξη «κατάθεσης και αποταμίευσης». Στην «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης η γνώση είναι ένα δώρο που δωρίζεται από εκείνους που την κατέχουν στους αμαθείς- ένα σύστημα που αρνείται την παιδεία και τη γνώση ως διαδικασίες έρευνας· πατερναλιστική αντίληψη, υπερτροφικός ο ρόλος του παιδαγωγού, παθητικοί δέκτες οι μαθητές (Φρέιρε, 1977: 79,81).

Αντίθετα, οι κριτικοί παιδαγωγοί οραματίζονται την τάξη ως ένα χώρο όπου η νέα γνώση, θεμελιωμένη στις εμπειρίες μαθητών και δασκάλων, παράγεται μέσα από έναν πλήρη νοήματος διάλογο. Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί μια διαρκή εξέταση των παιδαγωγικών ζητημάτων στη βάση της χειραφετητικής, κριτικής και αναστοχαστικής παιδαγωγικής θεωρίας.

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει επηρεαστεί από τη θεωρητική παράδοση του Μαρξισμού, της Σχολής της Φραγκφούρτης<sup>64</sup>, τις φιλοσοφικές και πολιτικές

---

<sup>64</sup> Οι κριτικοί θεωρητικοί, όπως οι Marx Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, ασχολήθηκαν με την κυριαρχία της θετικής επιστήμης και με τον τρόπο που αυτή έγινε ισχυρό στοιχείο ιδεολογίας στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, «ένας τρόπος θέασης του κόσμου, πολιτισμικό και κοινωνικό παράγωγο, που διαμορφώνει και καθοδηγεί την κοινωνική δραστηριότητα» (Carr-Kemmis, 1997: 177). Επισήμαναν ότι ο ρόλος της επιστήμης ήταν να «νομιμοποιεί» την κοινωνική δράση παρέχοντας «αντικειμενικά γεγονότα» που να δικαιολογούν τις διαδικασίες της δράσης. Τα ερωτήματα όμως σχετικά με τις αξίες που υπόκεινται σ' αυτές τις διαδικασίες δράσης τοποθετούνταν πέρα από τον ορίζοντα της επιστήμης και έμεναν αναπάντητα. Συνεπώς, το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής θεωρίας απαιτούσε την αναβίωση και διερεύνηση εκείνων των στοιχείων της κοινωνικής σκέψης που αφορούσαν αποκλειστικά αξίες, κρίσεις και ενδιαφέροντα του ανθρώπινου γένους και την ένταξή τους σε ένα γνωστικό πλαίσιο που θα προσέφερε μια νέα προσέγγιση στην κοινωνική επιστήμη. Με αναφορές στην αριστοτελική «πράξη» ως «δράση» η οποία προϋποθέτει φρόνηση, δηλ. μια συνετή αντίληψη του τι έπρεπε να γίνει σε πρακτικές καταστάσεις, προσέγγισαν το πρόβλημα της άποψης εκείνης σύμφωνα με την οποία η προσέγγιση της πράξης αποτελούσε τεχνική διαδικασία αντιπροτείνοντας μια θεωρία εστιασμένη άμεσα στο πρακτικό. Η κριτική θεωρία, αναγνωρίζοντας τα θετικά στοιχεία του θετικισμού και της εξάπλωσης της επιστήμης - η εισαγωγή μιας αυστηρής αντίληψης αντικειμενικής γνώσης στη μελέτη της ανθρώπινης και κοινωνικής ζωής θεωρήθηκε μεγάλο όφελος - εστίασε σε μια αντίληψη για την κοινωνική επιστήμη η οποία θα μπορούσε να συνδυάσει τις πρακτικές προθέσεις της κλασικής άποψης για την «πράξη» με την αυστηρότητα και την επεξηγηματική δύναμη της σύγχρονης επιστήμης. Δηλ. η κριτική θεωρία θέλησε να «σώσει» τις κοινωνικές επιστήμες από τις φυσικές επιστήμες διατηρώντας το ενδιαφέρον της κλασικής «πρακτικής φιλοσοφίας» για την ποιότητα και της αξίες που είναι σύμφυτες με τη ζωή (ό.π.: 178-179). Η Σχολή της Φραγκφούρτης σε γενικές γραμμές πιστεύει ότι η διαβρωτική επίδραση του θετικισμού είχε ως αποτέλεσμα την ευρύτατη ανάπτυξη του εργαλειακού ορθολογισμού και την τάση να αντιμετωπίζει όλα τα πρακτικά προβλήματα ως τεχνικά θέματα. Έτσι δημιουργήθηκε η ψευδαίσθηση μιας «αντικειμενικής πραγματικότητας» πάνω στην οποία δεν ασκεί έλεγχο το άτομο και συνεπώς οδηγεί στην εξασθένηση της ικανότητας των ατόμων να αναλύουν τις καταστάσεις τους και να τις αλλάζουν μέσα από δικές τους ενέργειες. Επομένως, η Σχολή της Φραγκφούρτης έπρεπε να διατυπώσει μια άποψη για τη θεωρία αυτή η οποία θα έχει κύριο έργο την απελευθέρωση των

προσεγγίσεις των Antonio Gramsci και Jurgen Habermas τις παιδαγωγικές απόψεις και φιλοσοφικές θέσεις του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού μέσω δυο κύριων εκπροσώπων τους John Dewey και Lev Vygotsky αντίστοιχα, και, κυρίως, από τη φιλοσοφία και τις αρχές του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire, ενώ αργότερα προσλαμβάνει εκλεκτικά και θέσεις του μεταδομισμού και μεταμοντερνισμού. Η απελευθερωτική εκπαίδευση του Freire εστιάζει στην κριτική συνειδητοποίηση η οποία βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στα ατομικά τους προβλήματα και εμπειρίες με τα κοινωνικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία βρίσκονται. Η κριτική συνειδητοποίηση, την οποία αντιλαμβάνεται ως μια προϊούσα αναστοχαστική προσέγγιση για την ανάληψη δράσης<sup>65</sup>, κατά το Freire είναι το αναγκαίο πρώτο βήμα για την πράξη (praxis). Η πράξη περιλαμβάνει την εμπλοκή του ατόμου σε ένα κύκλο θεωρίας, εφαρμογής, αξιολόγησης, αναστοχασμού και έπειτα, πάλι, θεωρίας. Ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι το αποτέλεσμα της πράξης σε συλλογικό επίπεδο. Η εκπαίδευση δεν έχει ως σκοπό μόνο την παραγωγή γνώσης αλλά και την παραγωγή πολιτικών υποκειμένων.

Οι μεταμοντέρνες, οι φεμινιστικές, οι αντιρατσιστικές, οι μετααποικιακές θεωρίες, μεταξύ άλλων, έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην επέκταση και το μετασχηματισμό της κριτικής παιδαγωγικής του Freire με μετακίνηση του κυρίαρχου ενδιαφέροντος της στη σύνθεση της σχολικής τάξης έτσι ώστε να συμπεριλάβει κατηγορίες όπως η φυλή, το (κοινωνικό) φύλο, η σεξουαλικότητα, η εθνότητα, η εθνικότητα και η ηλικία. Στη θέση των Μαρξιστικών μετα - αφηγηματικών<sup>66</sup> και ουσιοκρατικών κατηγοριών<sup>67</sup> πάνω στις οποίες εδράζεται το όραμα του Freire για

---

ανθρώπων από τη θετικιστική «κυριαρχία της σκέψης» μέσα από τις δικές τους αυτοαντιλήψεις και πράξεις. Η θεωρητική αυτή άποψη συνιστά την «κριτική θεωρία».

<sup>65</sup> Action→Reflection } word=work=praxis (P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 75 – στην ελληνική έκδοση, στη σελίδα 101) Για τον Freire δεν υπάρχει αληθινός λόγος που να μην είναι συγχρόνως μια πράξη. Όταν ένας λόγος αποστερείται από τη διάστασή του της δράσης, τότε και η διάσταση της σκέψης πάσχει και αντίστροφα.

<sup>66</sup> Με τον όρο «μετα-αφήγηση» (metanarrative) γίνεται αναφορά στις μεγάλες αθροιστικές φιλοσοφίες που επιχειρούν απόλυτες ερμηνείες των συστημάτων και των γεγονότων, οι οποίες θεμελιώνονται πάνω σε κάποιες υπερβατικές αλήθειες, όπως ο Θεός ή η προοδευτική κίνηση της ιστορίας με στόχο την ανθρώπινη τελειοποίηση. Με άλλα λόγια, γίνονται κατανοητές ως ιστορίες οι οποίες εκφέρονται για να εξηγήσουν, να νομιμοποιήσουν και να χρησιμοποιηθούν ως αντερείσματα στα υπάρχοντα συστήματα πεποιθήσεων. Κατά τον F. Lyotard, όλες οι απόψεις των μοντέρνων κοινωνιών βασίζονται στις δικές τους μεγάλες αφηγήσεις (Lyotard, 1993: 68). Η μεταμοντέρνα θεωρία συνεπώς, σύμφωνα με τον ίδιο, χαρακτηρίζεται από δυσπιστία απέναντι στις μετα-αφηγήσεις. Ασκή κριτική στις μεγάλες αφηγήσεις, αποδομώντας τις βασικές τους αρχές και το «απόλυτο» πάνω στο οποίο θεμελιώνονται, με το να υπογραμμίζει τις αντιφάσεις και τις ασάθειες οι οποίες είναι ενδογενείς σε κάθε κοινωνικό οργανισμό ή πρακτική. Βλ. [http:// mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/post.htm](http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/post.htm) (πρόσβαση 20 Νοεμβρίου 2010).

<sup>67</sup> Ουσιοκρατία (essentialism): η αντίληψη ότι τα πράγματα έχουν ουσία η οποία γίνεται κατανοητή ως σταθερή, αμετάβλητη ιδιότητα η οποία καθορίζει και περιορίζει το τι είναι το καθένα, διαγράφοντας καθαρά τι δεν είναι. Η ουσιοκρατία χαρακτηρίζεται από την παρόρμηση να ορίζει και την πεποίθηση ότι ο κόσμος μπορεί να ταξινομηθεί σε αρχές/κώδικες και να γίνει κατανοητός με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εχέφρονες ανθρώπους. Τα ουσιοκρατικά επιχειρήματα συχνά αναδύονται σε συζητήσεις περί κατηγοριών όπως η φυλή (race), το κοινωνικό φύλο (gender) και η σεξουαλικότητα. Μια ουσιοκρατική θέση θα ήταν ότι οι κατηγορίες αυτές είναι σταθερές, προκαθορισμένες, και /ή ότι θεμελιώνονται σε πραγματικά ουσιοκρατικά βιολογικά ή ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Η

την απελευθερωτική εκπαίδευση, πολλοί σύγχρονοι κριτικοί παιδαγωγοί έχουν υιοθετήσει περισσότερο μεταμοντέρνες, αντι-ουσιακρατικές αντιλήψεις για την ταυτότητα, τη γλώσσα και την εξουσία, ενώ παράλληλα διατηρούν την έμφαση του Freire στην κριτική με στόχο την αποδόμηση των καταπιεστικών καθεστώτων της εξουσίας/γνώσης και την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής. Σύγχρονοι κριτικοί παιδαγωγοί όπως οι Henry Giroux<sup>68</sup>, η bell hooks<sup>69</sup>, ο Peter McLaren<sup>70</sup> στρέφουν την κριτική ματιά τους στην επιρροή και τον αντίκτυπο διαφόρων θεμάτων, θεσμών και κοινωνικών δομών, συμπεριλαμβανομένων των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, των φυλετικών σχέσεων, της παγκοσμιοποίησης, ενώ παράλληλα υπογραμμίζουν δυνητικά παραγωγικές πλευρές της αντίστασης και πιθανότητες για συνολικότερη αλλαγή.

### 3.2 Η Αμερικανική Κριτική Παιδαγωγική Θεωρία

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί τάση / προσπάθεια να κατανοηθεί και να μετασχηματιστεί ο άνθρωπος και η δομική πραγματικότητα που τον περιβάλλει. Η

---

ουσιακρατία έρχεται σε αντίφαση με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό (social constructivism), ο οποίος θεάται τις σύγχρονες αντιλήψεις κατηγοριών όπως γένος, φυλή, φύλο και σεξουαλικότητα ως προϊόντα πολιτισμικών επιρροών, ως κατασκευές, παρά ως χαρακτηριστικά της βιολογίας ή ψυχολογίας του ατόμου. Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός ισχυρίζεται ότι η γλώσσα και η κουλτούρα διαμεσολαβούν τις αντιλήψεις μας και συνεπώς δεν μπορούμε ποτέ να έχουμε άμεση πρόσβαση στην πραγματικότητα. Κάθε ορισμός της πραγματικότητας ή της ουσίας των πραγμάτων αποτελεί πάντοτε μια κατασκευή / ερμηνεία. Βλ. [http:// mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/terms.htm#essentialism](http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/terms.htm#essentialism) (πρόσβαση 20 Νοεμβρίου 2010).

<sup>68</sup> «Η κριτική παιδαγωγική ... καταδεικνύει πώς ερωτήματα ακρόασης, φωνής, δύναμης και αξιολόγησης εργάζονται δραστήρια ώστε να δομήσουν ιδιαίτερες σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές, τους θεσμούς και την κοινωνία, τις σχολικές τάξεις και τις κοινότητες... Η παιδαγωγική στην κριτική της έννοια φωτίζει τη σχέση ανάμεσα στη γνώση, τις αρχές και την εξουσία». Giroux, H. A., (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, New York: Routledge, p. 30, στο <http:// mingo.info-science.uiowa.edu/~stevenscritped/otherdefs.htm> (πρόσβαση 22 Νοεμβρίου 2010).

<sup>69</sup> bell hooks ή Gloria Jean Watkins. Φεμινίστρια και κοινωνική ακτιβίστρια (σκοπίμως μικρογράμματη η γραφή του ονόματός της κατά απαίτησή της) εστιάζει στη διασύνδεση της φυλής, της κοινωνικής τάξης και του κοινωνικού φύλου, διερευνώντας τη δυνατότητά τους να παράγουν και να διαιωνίζουν συστήματα καταπίεσης και κυριαρχίας, επηρεασμένη, αρχικά, από τη θεωρητική βάση του P. Freire. Εστιάζει σε θέματα τέχνης, ιστορίας, σεξουαλικότητας και μέσων μαζικής ενημέρωσης. Ανήκει σε εκείνους τους διανοούμενους που μπόλιασαν την Κριτική Παιδαγωγική με μεταμοντέρνες και φεμινιστικές προσεγγίσεις, υπερασπιζόμενη μια προδευτική, ολιστική εκπαίδευση, μια «εμπλεκόμενη» παιδαγωγική (holistic education, engaged pedagogy). Με τον τελευταίο όρο (engaged pedagogy) η bell hooks αναφέρεται στη διαδραστική σχέση δασκάλου- μαθητή η οποία προϋποθέτει ενεργό εμπλοκή του πρώτου στη διδακτική διαδικασία, κατάθεση ψυχής και όχι «ψευτο- υποδείξεις», έτσι ώστε η διδασκαλία να σέβεται και να φροντίζει τις ψυχές των μαθητών οικοδομώντας συνθήκες βαθιάς και ουσιαστικής μάθησης, χαρακτηρίζοντας την όλη διαδικασία ως «ιερή» (Βλ. B. Burke, (2004) 'bell hooks on education', *the encyclopedia of informal education*, [www.infed.org/thinkers/hooks.htm](http://www.infed.org/thinkers/hooks.htm). - πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2011).

<sup>70</sup> Ο McLaren, αφού προσεγγίζει το μεταμοντερνισμό, επιστρέφει σε καθαρές νεο-μαρξιστικές θέσεις με βάση τις οποίες καμιά αλλαγή στην εκπαίδευση δεν μπορεί να συντελεστεί αν δεν προηγηθεί η κοινωνική αλλαγή και η εγκαθίδρυση υγιούς σοσιαλιστικού καθεστώτος, αναδεικνύοντας δυο σημαντικές αδυναμίες της κριτικής παιδαγωγικής, την ασάφεια της κοινωνικοπολιτικής στρατηγικής και την ανεπάρκεια της κοινωνικής ανάλυσης (Γούναρη –Γρόλλιος, 2010: 55). Αντίθετα ο Giroux εξακολουθεί να ακολουθεί κριτικά, αν και με λιγότερο ενθουσιασμό, βασικές κατευθύνσεις της μεταμοντέρνας θεωρίας τις οποίες ενσωματώνει επιλεκτικά στη θεωρία του.

χρήση του όρου «Κριτική Παιδαγωγική» έγινε για πρώτη φορά από τον Henry Giroux το 1983<sup>71</sup>, ενώ μέχρι τότε η τάση αυτή αποκαλούνταν «ριζοσπαστική παιδαγωγική». Εμφανίστηκε στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του '70 και τις αρχές της δεκαετίας του '80 με κορυφαίους εκπροσώπους τους Michael Apple, Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Peter McLaren, Donald Macedo. Οι ιστορικές συνθήκες γέννησης και εξέλιξης του κινήματος της κριτικής παιδαγωγικής συνδέονται με την κοινωνική και πολιτική δυσaréσκεια<sup>72</sup> της εποχής και τις μεγάλες αλλαγές στην Αμερικανική κοινωνία: ο πόλεμος στο Βιετνάμ, η γενικευμένη κρίση της Αμερικανικής κοινωνίας, η ανάπτυξη κινήματων κοινωνικής αμφισβήτησης και η ενίσχυση του συνδικαλισμού, η κατάρρευση του Κεϋνσιανού οικονομικού μοντέλου, οι επιθετικές στρατηγικές μεγάλων επιχειρήσεων και κεφαλαίου, η αύξηση του πληθωρισμού και της ανεργίας σηματοδοτούν τη διόγκωση των κοινωνικών ανισοτήτων στη χώρα και τη γενικευμένη αμφισβήτηση του υπάρχοντος συστήματος εξουσίας. Κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 η αναβίωση της αριστερής σκέψης και του πολιτικού ριζοσπαστισμού που συνδέονταν με τα κινήματα των πολιτικών δικαιωμάτων και της εναντίωσης στον πόλεμο του Βιετνάμ αλλά και με νέες ριζοσπαστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία, στη φιλοσοφία, στην οικονομία και την ιστορία ευνόησαν την αμφισβήτηση της εκπαίδευσης ως εξισορροπητικού παράγοντα των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Γρόλλιος, 2008). Αμφισβητείται η «εξισωτική ικανότητα» του σχολικού θεσμού και απομυθοποιούνται οι επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές με παράλληλη ανάκαμψη της ριζοσπαστικής επιστημονικής σκέψης. Υπογραμμίζεται ότι η επιλογή και η οργάνωση της σχολικής γνώσης δεν είναι ουδέτερη αλλά διαποτίζεται από τις κυρίαρχες ιδεολογικές κατευθύνσεις. Η σχολική γνώση συνδέεται με τις έννοιες της εξουσίας και του κοινωνικού ελέγχου. Η γνώση στο σχολείο είναι ιδεολογική και η οργάνωσή της αποτελεί κοινωνική επιλογή<sup>73</sup>.

Η περίοδος διακυβέρνησης των Ronald Reagan και George Bush αργότερα εδραιώνει την κυρίαρχη φιλοσοφία των ρεπουμπλικανών<sup>74</sup> για την εκπαίδευση και

<sup>71</sup> Giroux, H., (2001). *Theory and Resistance in Education: towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition*, Westport, USA: Greenwood Publishing Group (1<sup>st</sup> ed.: 1983, London: Heineman). Ο όρος στη δεύτερη ενότητα του βιβλίου: Section Two / 'Resistance and Critical Pedagogy'. Στον πρόλογο του έργου αυτού ο Paulo Freire συνοψίζει τη raison d'être της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής που προτείνει ο Giroux: «Το να ζει κανείς στον κόσμο και να είναι με τον κόσμο σημαίνει ακριβώς να δοκιμάζει στην πράξη συνεχώς τη διαλεκτική μεταξύ υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας. Επίσης συνειδητοποιεί ότι ένα από τα πιο δύσκολα πράγματα είναι να ζει κανείς στον κόσμο χωρίς να υποκύπτει στον πειρασμό είτε του να υπερεκτιμά την υποκειμενικότητα προς ζημίαν της αντικειμενικότητας, είτε το αντίθετο. Το πάθος του (Giroux) και το δικό μου δεν είναι ούτε υποκειμενικός ιδεαλισμός ούτε μηχανιστική αντικειμενικότητα, αλλά **κριτική καταβύθιση στην ιστορία**» (ό.π.: xiv). Όπως συμπληρώνει στον πρόλογο της έκδοσης αυτής ο Stanley Aronowitz, «η εκπαίδευση πρέπει να συμπεριλάβει την **κριτική κοινωνική θεωρία** έτσι ώστε τα σχολεία να γίνουν οι δημοκρατικές δημόσιες σφαίρες οι οποίες εμπλέκουν γονείς, δασκάλους και μαθητές» (ό.π.: xvii-xviii).

<sup>72</sup> Howard Zinn: «Η κοινωνική και πολιτική δυσaréσκεια επεκτείνεται από τις χαμηλότερες και μεσαίες εισοδηματικές τάξεις στις υψηλότερες» (2008: 615).

<sup>73</sup> Michael Young (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier-Macmillan. Στο κομβικό αυτό έργο ο M. Young επισημαίνει: «Αυτοί που μιλάνε από θέση εξουσίας ορίζουν τι αξίζει να θεωρείται γνώση, ποιος είναι ο βαθμός πρόσβασης σε αυτή για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, ποια είναι τα όρια των γνωστικών περιοχών και πώς αυτά συνδέονται με την κοινωνία», (1971: 320) όπως παραπέμπει ο Νικολούδης (2010: 11).

<sup>74</sup> "A nation at risk: The Imperative for Educational Reform. National Commission on Excellence in Education", 1983: Επίσημο πολιτικό κείμενο (report) της κυβέρνησης Ronald Reagan το οποίο



το νέο πατριωτισμό της αμερικανικής συντηρητικής δεξιάς. Η αποδιάρθρωση του κοινωνικού ιστού συνεχίστηκε και επί προεδρίας Bill Clinton<sup>75</sup> και George Bush junior, μετά το διάστημα της αμήχανης προεδρίας του Jimmy Carter, με περικοπές δαπανών για την παιδεία και το κοινωνικό κράτος και αύξηση των δαπανών για στρατιωτικό εξοπλισμό και πολεμικές επιχειρήσεις με αποκορύφωμα την 11<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου του 2001 και το χτύπημα στους δίδυμους πύργους το οποίο δημιούργησε συνθήκες σοκ για την αμερικανική κοινωνία<sup>76</sup>, με τις ανάλογες συνέπειες σε όλα τα επίπεδα της πολιτικοκοινωνικής σφαίρας<sup>77</sup>.

Οι ιστορικές ρίζες του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, ως θεωρίας και πρακτικής στην εκπαίδευση, η οποία συγκροτείται κατά τη δεκαετία του '80 στην Αμερική<sup>78</sup>, θα πρέπει συνεπώς να αναζητηθούν στα κοινωνικά κινήματα των προηγούμενων δεκαετιών στις ΗΠΑ και να συνδεθούν με την υποχώρηση του εργατικού κινήματος και τις αδυναμίες της αμερικανικής αριστεράς να συγκροτήσει εναλλακτική πολιτική πρόταση και να προβάλλει πειστική αντίσταση στην άνοδο του νεοσυντηρητισμού και νεοφιλελευθερισμού (Γούναρη – Γρόλλιος, 2010: 53).

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί την απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην προϊούσα αποδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου σε όλες τις βαθμίδες όπως βιώνεται μέσα από πρακτικές της συγκεκριμένης εφαρμοσμένης νεο-φιλελεύθερης πολιτικής στις Η.Π.Α., και η οποία κορυφώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες. Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, η εκπαιδευτική αυτή πολιτική

---

συμπυκνώνει την κυρίαρχη φιλοσοφία της πολιτικής των Ρεπουμπλικάνων για την εκπαίδευση και τον πατριωτισμό της αμερικανικής δεξιάς και στο οποίο συνοψίζεται η νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου της αναφοράς στο [http://mathcurriculumcenter.org/PDFS/CCM/summaries/NationAt\\_Risk.pdf](http://mathcurriculumcenter.org/PDFS/CCM/summaries/NationAt_Risk.pdf) (πρόσβαση 16 Μαΐου 2011).

<sup>75</sup> Επισημαίνεται εδώ η συγκρότηση και υλοποίηση νεοφιλελεύθερων και άκρως συντηρητικών πολιτικών περιστολής του κοινωνικού κράτους από σημαντικούς εκπροσώπους της κεντροαριστεράς τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, από τις εργατικές κυβερνήσεις του Tony Blair, όσο και στις ΗΠΑ, από τις δημοκρατικές του Bill Clinton.

<sup>76</sup> Βλ. Naomi Klein, (2010). *Το Δόγμα του Σοκ. Η άνοδος του καπιταλισμού της καταστροφής*, Αθήνα: Λιβάνης

<sup>77</sup> Σήμανε την ολική επαναφορά μιας ακραία συντηρητικής πολιτικής σε όλα τα επίπεδα με πολλαπλασιασμένη την ισχύ των νεοφιλελεύθερων επιλογών, με σημαντικά χτυπήματα ενάντια στις δημοκρατία μέσα από την ψήφιση «αντιτρομοκρατικών νόμων» και δημοσίευση διαταγμάτων με σημαντικές περιστολές στις δημοκρατικές ελευθερίες, περαιτέρω πολλαπλασιασμό των δαπανών για στρατιωτικούς εξοπλισμούς, ανάληψη υπερατλαντικών εκστρατειών ενάντια στο «Κακό», παντελή αποδόμηση του κοινωνικού κράτους και εξάρθρωση της αμερικανικής κοινωνίας, πλήρη απελευθέρωση της ασυδοσίας των αγορών και ενός ανεξέλεγκτου και νοσηρού τραπεζικού συστήματος το οποίο οδήγησε στην οικονομική κρίση του 2008.

<sup>78</sup> Η Κριτική Παιδαγωγική θεμελιώνεται τη δεκαετία του '80 από τον Giroux σε συνεργασία με τον Aronowitz «ως θεωρητικό εγχείρημα αξιοποίησης των παιδαγωγικών απόψεων του Freire, του Gramsci και της αμερικανικής προοδευτικής εκπαίδευσης για να ξεπεραστούν οι υπάρχουσες προσεγγίσεις της σχέσης της εκπαίδευσης με την κοινωνία οι οποίες χρησιμοποιούσαν τις έννοιες της αναπαραγωγής και της αντίστασης και να αναπτυχθεί μια παιδαγωγική η οποία να στηρίζεται στις έννοιες της παραγωγής και της ανασυγκρότησης» δηλαδή «από το ερώτημα πώς αναπαράγεται η κοινωνία με βάση τα συμφέροντα του κεφαλαίου και των θεσμών του στο πώς οι αποκλεισμένες πλειονότητες μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα στην κατεύθυνση ενός ριζοσπαστικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας» (Γούναρη – Γρόλλιος, 2010: 52-53). Καθοριστική ήταν η συμβολή των εργασιών του M. Apple.



ενισχύει τον αποκλεισμό και την επιλεκτικότητα, ενώ έχει ως στόχο την παραγωγή κοινωνικών υποκειμένων τα οποία θα εξυπηρετούν την επιδίωξη του μέγιστου δυνατού κέρδους για έναν αρπακτικό καπιταλισμό που δεν επιτρέπει εναλλακτικές πρακτικές και αντιστάσεις. Η Κριτική Παιδαγωγική επεξεργάστηκε μια εκπαιδευτική θεωρία η οποία αντιμετώπιζε κριτικά την τεχνοκρατική, την ερμηνευτική και την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης και συζήτησε ουσιώδεις έννοιες για τη συγκρότησή της, όπως εκείνες της ιδεολογίας, της ηγεμονίας, της κουλτούρας<sup>79</sup>, της ενδυνάμωσης και της αντίστασης. Επιπλέον, ζητήματα όπως η λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος<sup>80</sup>, η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των κοινωνικών δομών και προτύπων, η δομική και πολιτισμική παράδοση στη μαρξιστική σκέψη<sup>81</sup> συνέβαλλαν στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής θεωρίας η οποία δίνει έμφαση στα ζητήματα της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη και του γραμματισμού, διατυπώνοντας εναλλακτικές προτάσεις. Τα σχολεία αποτελούσαν πεδία διεκδίκησης που έδιναν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις κριτικές τους ευαισθησίες και τις επιλογές τους με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Σύμφωνα με τους κριτικούς παιδαγωγούς, αυτό μπορεί να γίνει εφικτό στο πλαίσιο μιας κοινότητας η οποία συνειδητοποιεί την κατάσταση την οποία βιώνει, μαθαίνει, γνωρίζει, ερμηνεύει και αντιστέκεται, μέσω, μεταξύ άλλων, της διαμόρφωσης μιας δημόσιας παιδαγωγικής<sup>82</sup> η οποία θα είναι

<sup>79</sup> Εμφανείς οι επιρροές της μαρξιστικής σκέψης, των Antonio Gramsci, Raymond Williams και Pierre Bourdieu αντιστοιχούν.

<sup>80</sup> **Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Hidden Curriculum):** Το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων και παγιωμένων αντιλήψεων τα οποία δρουν καταλυτικά για τη λειτουργία του σχολείου και τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης. Είναι εμφανείς οι επιρροές των έργων της ριζοσπαστικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής θεωρίας και έρευνας: (M. Katz, με το έργο του *Η Ειρωνεία της Πρώιμης Μεταρρύθμισης του Σχολείου (1968)*, Michael Young, με το έργο του *Γνώση και Έλεγχος. Νέες Κατευθύνσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (1971)*, Samuel Bowles & Herbert Gintis με το έργο τους *Η Σχολική Εκπαίδευση στην Καπιταλιστική Αμερική (1976)*, Michael Apple με το έργο του *Ιδεολογία και Αναλυτικό Πρόγραμμα (1979)*, Henry Giroux με τα έργα του *Ιδεολογία, Κουλτούρα και Σχολική Εκπαίδευση (1981)* και *Θεωρία και Αντίσταση στην Εκπαίδευση (1983)*, έργα τα οποία θεωρούνται θεμελιώδη για την ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας). Βλ. τον πρόλογο των Π. Γούναρη - Γ. Γρόλλιου στο συλλογικό έργο *Κριτική Παιδαγωγική (2010: 11 - 61)* (Για το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα βλ. και παρακάτω, σ. 61-62).

<sup>81</sup> Ο M. Apple επισημαίνει ότι η κριτική παιδαγωγική διακρίνεται σε δυο ρεύματα. Το πρώτο συνδέεται με το έργο των P. Freire, H. Giroux, S. Aronowitz και P. McLaren. Το δεύτερο συνδέεται κυρίως με την επιρροή του μεταμοντερνισμού και το έργο φεμινιστριών ακαδημαϊκών, όπως η bell hooks, πολλές από τις οποίες όμως προτιμούν να αποκαλούν την προσέγγισή τους φεμινιστική παιδαγωγική (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010: 11).

<sup>82</sup> Σύμφωνα με το Giroux, ο όρος **Δημόσια Παιδαγωγική** σχετίζεται άμεσα με το ενδιαφέρον για τις πολιτισμικές σπουδές και τη σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα, την εξουσία και την πολιτική. Ο ρόλος της κουλτούρας είναι πρωταρχικός στην εκπαίδευση, όπως επισημαίνουν οι A. Gramsci, R. Williams, S. Hall (Γρόλλιος, 2008), αφού η κουλτούρα είναι χώρος παραγωγής νοήματος και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αποτελεί πεδίο συγκρότησης ταυτοτήτων και αξιών και δημοκρατικών μετασχηματισμών, μέσα βέβαια στο πλαίσιο άνισων σχέσεων εξουσίας. Η παιδαγωγική είναι δημόσια αφού δεν περιορίζεται στο χώρο του σχολείου και τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης, και αφού ποικίλα υλικά πλαίσια και θεσμικές δυνάμεις (ιδρύματα κλπ) χρηματοδοτούν νέους τρόπους μετάδοσης της γνώσης (ραδιοφωνικοί και τηλεοπτικοί σταθμοί, ηλεκτρονικά δίκτυα υψηλών ταχυτήτων - internet), ενώ θέτουν σε κυκλοφορία ποικίλους τύπους κειμένων (π.χ. πολυτροπικά κείμενα) προσφέροντας πολλαπλές ερμηνείες. Έτσι, η επιχειρηματική δημόσια παιδαγωγική έχει γίνει ο πολιτισμικός ορίζοντας για την παραγωγή αγοραίων ταυτοτήτων, αξιών και πρακτικών (ό.π.). Όπως επισημαίνει ο Γρόλλιος «η χρήση του όρου δημόσια παιδαγωγική, καρπός του έντονου ενδιαφέροντος του Giroux για τις πολιτισμικές σπουδές στη δεκαετία του 1990, αποτελεί ουσιαστικά μια απόπειρα

αντίπαλη στην κυρίαρχη «επιχειρηματική». Σημαντικό στοιχείο εδώ αποτελεί η κατανόηση της σχέσης της παιδαγωγικής με την ευρύτερη δημόσια πολιτική, η ερμηνεία της διαδικασίας της μάθησης έξω από το σχολείο, η κατανόηση της παιδευτικής δύναμης της κουλτούρας σε μια εποχή τεχνολογικής απογείωσης, πολυμέσων και ηλεκτρονικών υπολογιστικών δικτύων πληροφόρησης και επικοινωνίας. Επισημαίνεται έτσι η πολλαπλότητα των πεδίων μάθησης μέσα στις οργανωμένες κοινωνικές σχέσεις της καθημερινής ζωής. Η μάθηση διεξάγεται σε ένα ευρύτατο φάσμα κοινωνικών πρακτικών και περιβαλλόντων, όπως σχολείο, οικογένεια, εργασία, ψυχαγωγία, τέχνη, διαδίκτυο κλπ. Η λαϊκή κουλτούρα και το πολιτισμικό προϊόν που παράγεται από τα ΜΜΕ και την ηλεκτρονική επικοινωνία<sup>83</sup>, η εναλλακτική ενημέρωση και η διασπορά της πληροφορίας, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα κείμενα αμέτρητων τύπων προσφέρουν νέες μορφές λόγου, συγκροτούν νέα είδη γραμματισμού και αλληλεπίδρασης (Γρόλλιος, 2008). Νέες μορφές γνώσης γεννιούνται, οι οποίες «διαμεσολαβούνται από συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και κινητοποιούν επιλεγμένες ιδεολογίες, ιστορίες και μνήμες» (ό.π.)<sup>84</sup>. Η κατανόηση και ο αναστοχασμός της κριτικής μάθησης, της φύσης της παιδαγωγικής, της γνώσης σε όλα τα πεδία ανθρώπινης έκφρασης αποτελεί στόχο των κριτικών παιδαγωγών.

Στο σημείο αυτό, θεωρούμε ότι πρέπει να γίνει ξεχωριστή αναφορά στον Η. Giroux, τον σημαντικότερο εκπρόσωπο της Κριτικής Παιδαγωγικής, το έργο του οποίου, παράλληλα με το έργο του Freire, έχει επηρεάσει και την ελληνική κριτική παιδαγωγική σκέψη.

### **3.3 Ο Henry Giroux και οι απόψεις του**

Ο Η. Giroux υπογράμμισε την αναγκαιότητα της κατανόησης των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων, τη σημασία της μαζικής κουλτούρας, την υπεράσπιση της δημόσιας σφαίρας του διαλόγου και της δημοκρατίας, τη σημασία των πολιτισμικών σπουδών για τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τόνισε την ανάγκη στροφής του περιεχομένου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην κοινωνική θεωρία, στην πολιτισμική πολιτική και στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη. Κατά τη δεκαετία του '80 οι σημαντικές επιρροές στο έργο του βασικού αυτού εκπροσώπου της Κριτικής Παιδαγωγικής προέρχονται από τα έργα των John Dewey, Antonio Gramsci, Paulo Freire, και των εκπροσώπων της Σχολής της Φραγκφούρτης, κυρίως των Adorno, Horkheimer, Marcuse καθώς και από τον Μαρξισμό. Ο Giroux

---

αξιοποίησης βασικών στοιχείων της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής, κυρίως, σε κοινωνικά περιβάλλοντα και πρακτικές που χρησιμοποιούν νέες μορφές τεχνολογίας και επικοινωνίας πέρα από τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς θεσμούς. Με αυτή την έννοια, η δημόσια παιδαγωγική συνδέεται άμεσα με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης».

<sup>83</sup> Κατά τη δεκαετία του '90 η κριτική παιδαγωγική συνδέεται με τις πολιτισμικές σπουδές, όπως γίνεται φανερό στο έργο των Giroux, Aronowitz και McLaren (Γούναρη – Γρόλλιος, 2010: 53). Ο τελευταίος επιστρέφει στις μαρξιστικές ρίζες της κριτικής παιδαγωγικής της δεκαετίας του '80, μετά το 2000. Ο Giroux, χωρίς να πάψει να υπογραμμίζει τη σημασία της σύνδεσης πολιτισμικών σπουδών και κριτικής παιδαγωγικής, έστρεψε την προσοχή του στην κριτική αποτίμηση των νέων συνθηκών οι οποίες έχουν διαμορφωθεί στην αμερικανική κοινωνία με στόχο τη συγκρότηση μιας προωθημένης εκδοχής φιλελεύθερης δημοκρατικής μεταρρύθμισης (Γούναρη – Γρόλλιος, ό.π.).

<sup>84</sup> Παραπέμπει στον Giroux, 2006c: 73-74.

αξιοποιεί τις κριτικές κατευθύνσεις του έργου των Adorno, Horkheimer, Marcuse και προσεγγίζει διαλεκτικά την έννοια της κυριαρχίας και τις σύγχρονες μορφές εξουσίας, δίνοντας έμφαση στην αποϊδεολογικοποίηση των εννοιών κουλτούρας και γνώσης, στην υποβάθμιση της ιστορίας και στη χειραγώγηση των ανθρώπινων συνειδήσεων, ως αναγκαίων προϋποθέσεων για την κατανόηση του καπιταλιστικού κόσμου. Κατά τον ίδιο, οι θέσεις τους εξασφαλίζουν πλεονεκτικότερη κοινωνική ανάλυση από τον κλασικό μαρξιστικό στοχασμό, αφού αναγορεύουν τη σφαίρα της κουλτούρας και του λαϊκού πολιτισμού σε βασικό πεδίο της κοινωνικής δράσης. Αμφισβητεί τον θετικισμό και τον τεχνολογικό εξορθολογισμό του κυρίαρχου επιστημονικού παραδείγματος, χωρίς να υποτιμά τη συνεισφορά του ορθού λόγου στον απεγκλωβισμό του ανθρώπινου νου από τον κόσμο των δοξασιών. Δίνει έμφαση στον κοινωνικό έλεγχο και την κυρίαρχη κουλτούρα, υπογραμμίζοντας ότι η κυρίαρχη οπτική στην κοινωνία γίνεται κυρίαρχη θεωρία και πρακτική στα αναλυτικά προγράμματα. Η θεωρία του στηρίζεται σε μια ιδιαίτερη προσέγγιση των εννοιών της ηγεμονίας, της αναπαραγωγής, της εξουσίας, της κουλτούρας, της γνώσης και της υποκειμενικότητας μεταξύ άλλων (Νικολούδης, 2010: 23-25).

Η έννοια της ηγεμονίας (cultural hegemony) στον Gramsci<sup>85</sup> κατέχει σημαντική θέση στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας του Giroux: η κυρίαρχη τάξη επιβάλλει την εξουσία της όχι με τη βία όσο με την ιδεολογική χειραγώγηση. Ως κυρίαρχη ιδεολογία η ηγεμονία καθορίζει τα όρια του κοινά αποδεκτού και αξιοποιεί τους επίσημους κοινωνικούς θεσμούς, οικογένεια, εκπαίδευση, ΜΜΕ, για να διαμορφώσει το πλαίσιο των κοινωνικών αξιών και πρακτικών και τους ιδιαίτερους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται στην καθημερινή συνείδηση των ανθρώπων. Ο Giroux υπογραμμίζει ότι δεν πρέπει να υποτιμάται η σχέση σχολείου-κουλτούρας<sup>86</sup>, καθώς και ο καθοριστικός για την εκπαίδευση ρόλος της ιδεολογίας. Αντικαθιστά τη σχέση εκπαίδευσης-παραγωγής με τη σχέση εκπαίδευσης-οικονομίας, κουλτούρας και ιδεολογίας. Γενικά η παιδαγωγική του θεωρία στηρίζεται στο συσχετισμό των εννοιών κουλτούρα, παιδαγωγική, πολιτική, εξουσία.

Ο Giroux αμφισβητεί τη θεωρία της αναπαραγωγής<sup>87</sup> ως πεσιμιστικής. Η μελέτη των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ σχολείου και κοινωνίας δεν εξαντλείται, κατά τον ίδιο, στη διαδικασία της μηχανιστικής αναπαραγωγής· έτσι εισάγει την θεωρία της αντίστασης. Στο έργο του *Theory and Resistance in Education* (1983) υπογραμμίζει τη θεμελιώδη πολιτική φύση του σχολείου προτείνοντας νέες κατευθύνσεις. Επισημαίνει τη σημασία του να συνδεθεί η παιδαγωγική με την

---

<sup>85</sup> Βλ. B. Burke, (1999, 2005) "Antonio Gramsci, schooling and education", *the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm>. (πρόσβαση 15 Μαρτίου 2010).

Ο Gramsci σημειώνει ότι η θεώρηση των σχολείων ως μηχανισμών πολιτιστικής κατανομής είναι σημαντική, εφόσον ένα κρίσιμο σημείο μεγέθυνσης της ιδεολογικής κυριαρχίας ορισμένων τάξεων είναι ο έλεγχος της γνώσης που διατηρεί και παράγει θεσμούς σε μια δοσμένη κοινωνία (Apple, 1986: 60).

<sup>86</sup> «Τα σχολεία απογυμνώθηκαν από την πολιτική τους αθωότητα και συνδέθηκαν με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλέγμα της καπιταλιστικής λογικής», όπως επισημαίνει ο ίδιος, τονίζοντας ότι τα σχολεία αποτελούν φορείς κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής (Giroux, 2010: 65).

<sup>87</sup> Η θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής υποστηρίζει ότι τα σχολεία δεν είναι θεσμοί που παρέχουν ίσες ευκαιρίες αλλά μηχανισμοί για τη διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Δαφέρμος, (χ.χ.) στο <http://www.ilhs.tuc.gr/gr/critiksocioeduc.htm>. - πρόσβαση 14 Νοεμβρίου 2011).

προοπτική της κοινωνικής αλλαγής και η μάθηση με την εμπειρία και την προσωπική ιστορία που οι μαθητές φέρνουν στο σχολείο. Η εκπαίδευση νοείται ως σχετικά αυτόνομο πεδίο στο οποίο παράγεται αμφισβήτηση, αντίσταση και προοπτική κοινωνικής δράσης. Προτάσσει την ανάγκη να πλησιάσει η παιδαγωγική την πολιτική συνδέοντας τη μάθηση με την κοινωνική αλλαγή. Οι μαθητές έτσι αποκτούν τις ικανότητες για να γίνουν δραστήριοι και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες και οι εκπαιδευτικοί από διεκπεραιωτές εντολών λειτουργούν ως διανοούμενοι που αντιστέκονται. Οι βασικές έννοιες της θεωρίας του είναι: αντίσταση<sup>88</sup>, υποκειμενικότητα, διαμάχη, κοινωνική τάξη, ενδυνάμωση, ως βασικά στοιχεία συγκρότησης εναλλακτικού παιδαγωγικού προσανατολισμού. Ο Giroux παρατηρεί ότι συχνά η αντίσταση αποτελεί μέρος της διαδικασίας αναπαραγωγής (αντισχολική κουλτούρα). Ο ίδιος διευκρινίζει ότι η παιδαγωγική του αναφέρεται στην αντίσταση ενάντια σε ευρύτερες μορφές κοινωνικού ελέγχου και όχι ενάντια στην εξουσία του σχολείου. Τονίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να θέτει συνεχώς πολιτικά ερωτήματα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για αναβάθμιση των εκπαιδευόμενων σε φορείς κοινωνικής αλλαγής, σε υποκείμενα με πολιτική συγκρότηση που θα συμμετέχουν σε ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες, σε μια διαδικασία σύνδεσης της ατομικής τους εμπειρίας με τις υλικές κοινωνικές σχέσεις. Υπογραμμίζει έννοιες όπως, δημοκρατική δημόσια σφαίρα, δημόσιος χώρος, καθώς και την ανάγκη κριτικής αναδιατύπωσης της σχέσης του σχολείου με το ιστορικοπολιτικό του πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, πρέπει να καλλιεργήσουν την ικανότητα να προσεγγίζουν αναστοχαστικά την ουσία των φαινομένων, γιατί η υπέρβαση της καθημερινής συνείδησης επιτρέπει τη σύλληψη του κόσμου όχι ως δεδομένου αλλά ως ευρισκόμενου σε αλλαγή και εξέλιξη<sup>89</sup>.

Ο Giroux σχολιάζει την έννοια της κουλτούρας κατά τον Bourdieu, σημειώνοντας ότι το «έθος» (*habitus* - σύστημα προδιαθέσεων) δεν αποτελεί αποκύημα της συνειδητής ή υποσυνείδητης πνευματικής δραστηριότητας των υποκειμένων αλλά προϊόν των συγκεκριμένων δομών. Το πολιτισμικό κεφάλαιο φетиχοποιείται και μετατρέπεται σε μια ανεξέλεγκτη δύναμη που καθορίζει τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Ο Bourdieu, κατά τον Giroux, προσπερνάει το διαμεσολαβητικό ρόλο της φυλής, του κοινωνικού φύλου και της κοινωνικής τάξης, καθώς και τη σχέση των ανωτέρω με το φαινόμενο της εξουσίας<sup>90</sup>. Ο Giroux υποστηρίζει ότι πρέπει να αναπτυχθεί μια στρατηγική σύνδεση ανάμεσα στην

---

<sup>88</sup> Οι θεωρητικοί της αντίστασης (P. Willis, M. Apple) ασκούν κριτική στη μηχανιστική ερμηνεία της αναπαραγωγής η οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες προκατασκευασμένων ρόλων, και τονίζει τον επιλεκτικό χαρακτήρα της αφομοίωσης του κρυφού και φανερού αναλυτικού προγράμματος απ' αυτούς και τις ποικίλες μορφές κριτικής αντιμετώπισης της σχολικής κουλτούρας που αναπτύσσουν. Εστιάζουν στις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις οι οποίες αναπτύσσονται και στο σχολείο το οποίο νοείται ως χώρος εργασίας. Η θεωρία της αντίστασης συνέβαλε στην εξακρίβωση των σημαντικών μεθοδολογικών αδυναμιών των θεωριών της αναπαραγωγής, αλλά και στην ανάδειξη των δυνατοτήτων δραστηριοποίησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων και στην άσκηση οργανωμένης αντίστασης. Όμως, η εν λόγω θεωρία δεν δίνει απάντηση σχετικά με τις μορφές και τα όρια αντίστασης εντός του σχολείου, ούτε παρέχει σαφή εικόνα για την προέλευση και το χαρακτήρα της (Δαφέρμος, ό.π.).

<sup>89</sup> Παραπομπή στον Giroux (1980b: 21) από τον Νικολούδη (2010: 37).

<sup>90</sup> Βλ. Π. Μπουρντιέ, (1985). «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία» στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 357-391.



κουλτούρα, τις κοινωνικές δομές και τη θεωρία της αντίστασης. Η Σχολή της Φραγκφούρτης προσεγγίζει την κουλτούρα ως μια μορφή βιομηχανίας που εξασφαλίζει την αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση των κυρίαρχων θέσεων, επισημαίνοντας ότι η μαζική κουλτούρα δεν αφήνει περιθώρια για συζήτηση, μελέτη και κριτική σκέψη. Υπό την επιρροή των θέσεων των Freire, Willis, Gramsci, ο Giroux ξεπερνά κριτικά τις προηγούμενες θέσεις και υπογραμμίζει τις σχέσεις κουλτούρας και εκπαίδευσης. Η κουλτούρα κατά το Giroux ορίζεται «ως ένα σύστημα πρακτικών ζωής που εκφράζει τις αξίες, τα νοήματα και την υλική οργάνωση της κοινωνίας»<sup>91</sup>, χρησιμοποιώντας έτσι την έννοια της κουλτούρας ως ένα ιδιαίτερο αναλυτικό εργαλείο για να θέσει ερωτήματα σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο και την προοπτική χειραφέτησης των κυριαρχούμενων τάξεων αλλά για να προσεγγίσει και την έννοια της εξουσίας.

Σύμφωνα με τη Σχολή της Φραγκφούρτης, η εξουσία προσεγγίζεται επιπλέον πέρα από τη διαπλοκή της με τις λειτουργίες της οικονομίας, μέσω των δυνατοτήτων και εκείνων των μεταβλητών όπως η καταναλωτική υστερία, το χρήμα, η κοινωνική ηθική, η θρησκεία κ.ά. τα οποία αποδυναμώνουν την κριτική σκέψη και αδρανοποιούν την πολιτική δράση των κοινωνικών υποκειμένων. Συνεπώς τα πεδία της κουλτούρας και των καθημερινών σχέσεων διέπονται όλο και περισσότερο από τις υλικές πρακτικές της χειραγώγησης και της εξουσίας. Ο Giroux αναδεικνύει και το θετικό στοιχείο στην έννοια της εξουσίας, υπογραμμίζοντας ότι με την έννοια της κοινωνικής καθοδήγησης η εξουσία είναι επιθυμητή όταν αξιοποιεί το στοιχείο της δημιουργικής αντιπαράθεσης και εξυπηρετεί την αξία της χειραφέτησης, η οποία μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η γνώση κατά το Giroux προσεγγίζεται ως πεδίο θεωρητικής αντιπαράθεσης και όχι ως στατική επιστημονική κατασκευή. Η ιδεολογία του θετικισμού προσεγγίζει τη γνώση ως ουδέτερο εργαλείο το οποίο διαμορφώνεται ανεξάρτητα από πολιτισμικές, ιδεολογικές και ηθικές διαμεσολαβήσεις. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο M. Apple (1986:41), με το να αντιλαμβανόμαστε τη γνώση ως ένα ουδέτερο «προϊόν» αποπολιτικοποιούμε ολοκληρωτικά την κουλτούρα που διανέμουν τα σχολεία. Η προσέγγιση αυτή εισάγει μια χρησιμοθηρική λογική με βάση την οποία η γνώση γίνεται αντιληπτή ως ένα εργαλείο που βοηθάει το μαθητή να προσαρμοστεί στην κοινωνική πραγματικότητα χωρίς να την κατανοεί (εργαλειοποίηση της γνώσης), δηλαδή ως οντότητα στατική και δεδομένη και όχι ως αποτέλεσμα συνεχούς διαπραγμάτευσης του νοήματος, αποπλαισιωμένη από το ιστορικό της πλαίσιο και τους κανόνες που διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις. Η σχολική γνώση, όμως, αποτελεί μέρος της γενικότερης γνώσης που παράγεται στην κοινωνία και αντανακλά σε ένα βαθμό τα ταξικά συμφέροντα.

Κατά το Giroux η αντίληψη για τη σχολική γνώση πρέπει να επεκταθεί πέρα από τα σχολικά εγχειρίδια και τα Αναλυτικά Προγράμματα, στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων στην τάξη και το σχολείο<sup>92</sup>. Ασχολείται με το επίσημο και ανεπίσημο σχολικό πρόγραμμα και τη σχέση τους. Η μελέτη του «κρυφού»

---

<sup>91</sup> Νικολούδης, (ό.π.: 40) ο οποίος παραπέμπει στο Giroux (1982: 100-101).

<sup>92</sup> Όπως σημειώνει ο M. Apple (1986:39), «η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης πρέπει να γίνει η κοινωνιολογία της σχολικής γνώσης σε μεγάλο βαθμό».



αναλυτικού προγράμματος<sup>93</sup> καθώς της σχέσης του με τη γνώση και την κατανόηση καθημερινών αλληλεπιδράσεων στην τάξη και των μορφωτικών πρακτικών του σχολείου θεωρείται ότι μπορεί να δώσει δυνατότητες διερεύνησης της σχολικής γνώσης και των σχέσεων εξουσίας και κουλτούρας, αφού τα σχολεία καθρεπτίζουν όχι μόνο την κοινωνική διαίρεση της εργασίας αλλά και την ταξική δομή της ευρύτερης κοινωνίας. Όπως σημειώνει ο ίδιος, «οι κοινωνικές σχέσεις που συγκροτούν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα παρέχουν ιδεολογικό και υλικό βάρος σε ερωτήματα τα οποία αφορούν τι θεωρείται υψηλού έναντι χαμηλού κύρους γνώση (διανοητική ή χειρωνακτική), ποιες θεωρούνται υψηλού έναντι χαμηλού κύρους μορφές προσωπικής αλληλεπίδρασης (αλληλεπίδραση βασισμένη στην ανταγωνιστικότητα ή στη συλλογικότητα). Συνεπώς η φύση και το νόημα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος επεκτείνονται περαιτέρω μέσω της κατανόησης του πώς αυτό συμβάλλει στην κατασκευή υποκειμενικότητων των μαθητών - δηλαδή εκείνων των συνειδητών και μη συνειδητών διαστάσεων της εμπειρίας που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών» (Giroux, 2010:72).

Ο Giroux επηρεάζεται από τις θέσεις του Freire για την απελευθερωτική δύναμη της γνώσης αφού διαμορφώνει το υλικό υπόστρωμα για κοινωνική δράση. Η πράξη της μάθησης λοιπόν δεν είναι απλό τεχνικό ζήτημα αλλά ένα πολιτικό θέμα στο οποίο η γνώση συνδέεται με την ικανότητα να διακρίνουμε την ουσία από το φαινόμενο, την αλήθεια από το ψέμα. Κατά το Giroux η επιλογή γνώσεων που κρίνεται σκόπιμο να διδαχθούν και η απόρριψη άλλων είναι μια πολιτική επιλογή η οποία οριοθετείται ιστορικά και όχι ένα παιδαγωγικό ζήτημα (Νικολούδης, 2010: 46-48).

Όσον αφορά στην έννοια της υποκειμενικότητας, ο Giroux θεωρεί ότι οι θεωρίες της αναπαραγωγής και η ορθόδοξη μαρξιστική προσέγγιση υποβαθμίζουν τον ενεργητικό ρόλο του ατόμου και δίνουν προτεραιότητα στις οικονομικές διαδικασίες και στις κοινωνικές δομές. Αρκετοί κοινωνικοί επιστήμονες αμφισβήτησαν τις θεωρίες αναπαραγωγής και υιοθέτησαν μια πιο διαλεκτική αντίληψη για τη σχέση ατόμου και κοινωνίας. Η θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής υποστηρίζει ότι τα σχολεία δεν είναι θεσμοί που παρέχουν ίσες ευκαιρίες αλλά μηχανισμοί για τη διαίχιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Όπως επισημαίνει ο Μ. Δαφέρμος, «στις αρχές τις δεκαετίας του 1970 κάτω από την επίδραση της μαρξιστικής και ως ένα βαθμό της βεμπεριανής θεωρίας διαμορφώθηκαν οι σημαντικότερες θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, οι εκπρόσωποι των οποίων τονίζουν τη συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και στη διαίχιση του κεφαλαιοκρατικού κοινωνικο-οικονομικού συστήματος.

---

<sup>93</sup> Σύμφωνα με τον Μ. Apple, το **κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα** συγκροτείται από τους κανόνες και τις αξίες που, έμμεσα αλλά αποτελεσματικά, διδάσκονται στα σχολεία αλλά δεν αναφέρονται συνήθως στις δηλώσεις των δασκάλων σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, αξίες οι οποίες αναπαράγουν υπάρχουσες δομές και κοινωνικές σχέσεις. Τον όρο εισήγαγε πρώτος ο Philip Jackson στο έργο του *Life in the Classroom*, (1968, New York: Holt, Rinhart & Winston, σ. 3-37), όπως παραπέμπει ο Apple (1986: 172-173). Ο Giroux αναφέρει ότι οι αξίες, οι αδήλωτες νόρμες και οι πεποιθήσεις, δηλ. το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, μεταδίδονται στους μαθητές μέσα από την περιρρέουσα αίσθηση νοήματος, τόσο από το τυπικό του περιεχομένου των κοινωνικών σχέσεων όπως αυτές διαμορφώνονται στο σχολείο, όσο και από την ίδια την εμπειρία ζωής μέσα στη σχολική τάξη (2010: 72) (βλ. και σ. 57).

Σύμφωνα με την πρώτη εκδοχή της θεωρίας της αναπαραγωγής η εκπαίδευση στην καπιταλιστική κοινωνία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην κατανομή του εργατικού δυναμικού στην ιεραρχία της παραγωγής και στη συσσώρευση του κεφαλαίου. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση εξετάζεται ως μηχανισμός νομιμοποίησης της ταξικής δομής της κοινωνίας και της κοινωνικής ανισότητας, εξαιτίας του ότι εδράζεται στην ιδεολογία των «ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών» και της «αξιοκρατίας» (Bowles & Gintis, 1976). Η βαθύτερη αιτία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, δεν είναι το σχολείο, αλλά το κεφαλαιοκρατικό κοινωνικό σύστημα και, κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν επαρκούν για την υπέρβαση αυτών των ανισοτήτων. [...] Μια δεύτερη εκδοχή της θεωρίας της αναπαραγωγής διατυπώθηκε από τον Althusser. Η δομή της κοινωνίας παρουσιάζεται απ' αυτόν ως ένα σύνολο ιεραρχικά τοποθετημένων στοιχείων μεταξύ των οποίων αναπτύσσονται σχέσεις καθορισμού από την οικονομική δομή και επικαθορισμού από την πολιτική υπερδομή. Αυτή η αντίληψη οδηγεί, σε τελευταία ανάλυση, σε μια χαοτική, εμπειρική ερμηνεία της κοινωνίας ως αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων, δυνάμεων, κ.λπ., ενώ οι ουσιώδεις δεσμοί της κοινωνικής ζωής παρουσιάζονται ως ισοδύναμοι με επιφανειακές παραμέτρους, τυχαίες σχέσεις, κλπ. [...] Ο Althusser διέκρινε τους κατασταλτικούς και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους και συμπεριέλαβε την εκπαίδευση στους ιδεολογικούς μηχανισμούς (Αλτουσέρ, 1981). Το σχολείο παρουσιάζεται ως ιδεολογικός μηχανισμός άσκησης της πολιτικής εξουσίας της κυρίαρχης τάξης, μέσω του οποίου αυτή εξασφαλίζει την κυριαρχία της πάνω στις εκμεταλλεζόμενες κοινωνικές ομάδες. [...] Η τρίτη εκδοχή της θεωρίας της αναπαραγωγής διατυπώθηκε από τον Bourdieu, ο οποίος τόνισε ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν οφείλονται τόσο στις οικονομικές ανισότητες, όσο στις σημαντικές διαφορές στο πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού (Bourdieu, 1977). Μια από τις κεντρικές κατηγορίες που χρησιμοποίησε για την ερμηνεία του μηχανισμού αναπαραγωγής των ανισοτήτων είναι η έννοια του «έθους» («habitus»). Η έννοια «habitus» του Bourdieu υπονοεί τις ημιαυτοματοποιημένες έξεις και προδιαθέσεις που καθορίζουν την πρακτική δραστηριότητα των κοινωνικών ομάδων. Η έννοια του «habitus» περιλαμβάνει τις καλλιτεχνικές συνήθειες, τις πολιτικές στάσεις, τη διαμόρφωση του χώρου διαμονής κλπ. με αποτέλεσμα να χάνει τον ερμηνευτικό χαρακτήρα της εξαιτίας της εξαιρετικής ευρύτητας, της ασάφειας και της απουσίας συγκεκριμένης ιεραρχημένης ανάλυσης των κοινωνικών φαινομένων που ενοποιεί»<sup>94</sup>.

Σύμφωνα με την οπτική της αμφισβήτησης των θεωριών αναπαραγωγής, τα κοινωνικά υποκείμενα συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή των νοημάτων είτε αφομοιώνοντας είτε αντιδρώντας στους μηχανισμούς εξουσίας. Εδώ αξιοποιούνται θέσεις της ψυχαναλυτικής σχολής και η κριτική θεωρία συμπλέκεται με την ψυχανάλυση για να ερμηνεύσει τις διαστάσεις της προσωπικής χειραφέτησης και της κοινωνικής κυριαρχίας. Η συγκρότηση του υποκειμένου για τους κριτικούς παιδαγωγούς τίθεται ως πρόβλημα σύνθεσης ατομικού - κοινωνικού κι όχι ως αποτέλεσμα υπερπροσδιορισμού ψυχικών διεργασιών. (Νικολούδης, 2010: 50). Ο ρόλος των θεσμών και της εκπαίδευσης στην κατασκευή ατομικών ταυτοτήτων

---

<sup>94</sup> (Δαφέρμος, (χ.χ.) στο <http://www.ilhs.tuc.gr/gr/critiksocioeduc.htm>. - πρόσβαση 14 Νοεμβρίου 2011).

θεωρείται σημείο κλειδί στις αναλύσεις του Giroux. Το σχολείο χρησιμοποιεί τις επικρατούσες πολιτισμικές αναφορές, και τις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές (ατομικισμός, προσωπική επιτυχία, ανταγωνισμός, προσαρμογή) ενώ απονομιμοποιεί και απαξιώνει εναλλακτικές οπτικές για την κοινωνική ζωή, όπως αυτοοργάνωση, αλληλεγγύη, συλλογικότητα.

Τέλος, στο έργο του Giroux, η γλώσσα αποκτά καθοριστική σημασία για τη μορφοποίηση της υποκειμενικότητας και την κατανόηση σχέσης εξουσίας-πολιτισμού-αντίστασης. Παίζει αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ολόπλευρης μόρφωσης και συναρθρώνεται με την έννοια της διαλεκτικής, ενώ συνιστά αναλυτικό «εργαλείο» για την περιγραφή και κατανόηση του κόσμου<sup>95</sup>. Ο Giroux επισημαίνει ότι η γλώσσα είναι κώδικας, δηλ. φορέας αντιλήψεων για την κοινωνική ζωή και επομένως πεδίο κοινωνικών ανταγωνισμών και υποστηρίζει ότι μπορεί να αποτελέσει πεδίο λαϊκής δημιουργίας και αντιπαράθεσης με την κυρίαρχη κουλτούρα. Ο στοχαστής επιχειρεί να αναπτύξει μια νέα γλώσσα για την εκπαίδευση, ασκώντας κριτική στην τρέχουσα χρήση της με ορολογία χαρακτηριστική στο δημόσιο λόγο των ΗΠΑ και διεθνώς, η οποία παραπέμπει σε άλλου τύπου λόγο («εισερχόμενα – αποτελέσματα», «προβλεψιμότητα», «ανταποδοτικότητα»), συμβατό με μια διαχειριστική λογική και με το κίνημα «Επιστροφή στα Βασικά»<sup>96</sup>. Ο Giroux βλέπει στη γλώσσα τη

---

<sup>95</sup> Ο Ira Shor επισημαίνει (1997) ότι είμαστε ό,τι λέμε και κάνουμε, υπογραμμίζοντας ότι ο τρόπος με τον οποίο μιλάμε και μας απευθύνουν το λόγο μας βοηθά να μορφοποιήσουμε τον εαυτό μας. «Μέσα από λέξεις και άλλες πράξεις οικοδομούμε τον εαυτό μας μέσα σε έναν κόσμο ο οποίος με τη σειρά τους μας οικοδομεί. Αυτός ο κόσμος μας απευθύνεται έτσι ώστε να παραγάγουμε τις διαφορετικές ταυτότητες με τις οποίες θα πορευόμαστε στη ζωή: ο λόγος απευθύνεται στους άνδρες με διαφορετικό τρόπο από ότι στις γυναίκες, διαφορετικά στους έγχρωμους από ό,τι στους λευκούς, διαφορετικά στους φοιτητές των ελιτίστικων σχολών από ό,τι σε εκείνους από εργατικές οικογένειες. [...] Παρόλα αυτά μπορούμε να επαναπροσδιορίσουμε τους εαυτούς μας και να ξανακατασκευάσουμε την κοινωνία αν επιλέξουμε μια διαφορετική ρητορική και αντιφρονούντα έργα. Εδώ αρχίζει ο κριτικός εναλφαβητισμός, ο οποίος αμφισβητεί τις σχέσεις εξουσίας, το λόγο και τις ταυτότητες σε έναν κόσμο που δεν έχει ολοκληρωθεί, δίκαιο και ανθρώπινο. Επομένως ο κριτικός εναλφαβητισμός (γραμματισμός) προκαλεί την παγιωμένη κατάσταση των πραγμάτων σε μια προσπάθεια να ανακαλύψει εναλλακτικά μονοπάτια για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Αυτού του είδους ο γραμματισμός – λέξεις που επανεξετάζουν τον κόσμο, εαυτός ο οποίος διαφωνεί με την κοινωνία - ενώνει το πολιτικό με το προσωπικό, το δημόσιο με το ιδιωτικό, το παγκόσμιο με το τοπικό, το οικονομικό με το παιδαγωγικό, για να επανεξετάσουμε τις ζωές μας και για να προωθήσουμε τη δικαιοσύνη στη θέση της αδικίας. Η κριτική παιδαγωγική ως μια στάση έναντι της ιστορίας... Ο Shor αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως μια κοινωνική δύναμη η οποία οικοδομεί τους ανθρώπους, συνεπώς αναζητά τρόπους με τους οποίους μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα και να διδάξουμε λόγο αντίθεσης έτσι ώστε να ανακατασκευάσουμε τον εαυτό και την κουλτούρα μας. Ενώ ο γραμματισμός γίνεται αντιληπτός ως κοινωνική πράξη μέσω της χρήσης της γλώσσας η οποία μας βοηθά να εξελιχθούμε ως παράγοντες μέσα σε μια ευρύτερη κουλτούρα, ο κριτικός γραμματισμός προσλαμβάνεται ως «το να μαθαίνει κάποιος να διαβάζει και να γράφει ως μέρος μιας διαδικασίας συνειδητοποίησης της εμπειρίας του ως οντότητας ιστορικά δομημένης μέσα σε συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας» (ό.π.). Ουσιαστικά, ο κριτικός γραμματισμός είναι η χρήση της γλώσσας έτσι ώστε να αμφισβητεί την κοινωνική κατασκευή του εαυτού. Η γλώσσα δεν είναι ούτε ουδέτερη ούτε αθώα.

<sup>96</sup> “Back to the basics” movement. Από τη δεκαετία του 1970, το κίνημα υποστήριξε ότι οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας οδήγησαν σε πτώση του επιπέδου στα σχολεία. Η Αμερικανική εκπαίδευση, μπορεί να ανακάμψει αν οι δάσκαλοι επιστρέψουν στα «βασικά», δηλ. την τυποποιημένη διδασκαλία

δυνατότητα αξιοποίησής της στην πολιτική προοπτική της κοινωνικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων, μια δυνατότητα συγχώνευσης της θεωρίας με την πράξη (Νικολούδης, ό.π.: 52 - 53).

Ο Giroux κινήθηκε στα βήματα του Freire, προσδίδοντας νέα διάσταση στη ριζοσπαστική θεωρία για την εκπαίδευση με βασικό ερώτημα: Πώς μπορούμε να κάνουμε το σχολείο σημαντικό για να το κάνουμε κριτικό, και πώς μπορούμε να το κάνουμε κριτικό για να το κάνουμε ενδυναμωτικό; Σκοπός αλλά και μέσον, ο αγώνας ενάντια σε κάθε μορφή ατομικής και συλλογικής κυριαρχίας.

Στο σημείο αυτό, θεωρούμε ότι πρέπει να παρουσιαστούν συνοπτικά οι αρχές και η παιδαγωγική φιλοσοφία του Paulo Freire, ώστε να γίνει κατανοητή η φιλοσοφία πάνω στην οποία δομήθηκαν οι Γραμματισμοί, οι Προδιαγραφές Σπουδών και το περιεχόμενο του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως σχεδιάστηκαν για τα Σ.Δ.Ε.<sup>97</sup>.

### **3.4 Οι αρχές και η παιδαγωγική φιλοσοφία του Paulo Freire**

Το παιδαγωγικό πρόγραμμα που έθεσε σε εφαρμογή ο Freire επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση ενηλίκων, ωστόσο αφορά όλες τις ηλικίες και δεν περιορίζεται στο γεωγραφικό χώρο ή την ιστορική πραγματικότητα των λατινοαμερικανικών χωρών, όπου πρώτα δοκιμάστηκε και τέθηκε σε εφαρμογή. Ο Freire, διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Recife της Βραζιλίας, ανέλαβε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού στη Ν.Α. Βραζιλία, μια τεράστια έκταση με εκατομμύρια φτωχών αγροτών που ζούσαν μέσα στην ένδεια, τις επιδημίες και τη μοιρολατρία και δούλευαν στα απέραντα κτήματα λίγων μεγαλοτσιφλικάδων. Ο Freire ήξερε πώς έπρεπε να δουλέψει. Όπως επισημαίνει ο Θ. Γέρου (Φρέιρε, 1977: 17) «οι ιδέες του Freire πάνω στο ποιος ορίζει τη γνώση ήταν σωστός πολιτικός δυναμίτης» με συνέπεια την απομάκρυνση, τη φυλάκισή του από το στρατιωτικό καθεστώς της Βραζιλίας το 1964 και την εξορία του στη Χιλή, όπου εργάστηκε επί σειρά ετών στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η φιλοσοφία του Βραζιλιάνου διανοητή-παιδαγωγού εμπεριέχει στοιχεία από πολλούς χώρους, έχοντας πάντοτε ως αφετηρία τον άνθρωπο και τον περίγυρό του. Ο Freire πιστεύει στην ικανότητα των μαθητών να μετασχηματίζουν την πραγματικότητα και να απελευθερώνονται από τις αιτιοκρατικές μορφές ύπαρξης (Φρέιρε, 1977: 10). Πιστεύει ακόμη ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών μπορούν να

---

των 3 r : reading, 'riting, 'rithmetic. Το κίνημα πρότεινε επιστροφή στις παλιές μεθόδους και εξοικείωση των μελλοντικών εργαζομένων με ένα σώμα βασικών δεξιοτήτων (Baynham, 2002: 22).

<sup>97</sup> Καταθέτουμε εδώ τον προβληματισμό μας σχετικά με τη στάση της «επίσημης» αριστεράς απέναντι στα ΣΔΕ και τη λειτουργία τους, ανοίγοντας ίσως ένα μεγάλο κεφάλαιο: επιθετική κριτική δημοσιευμένη στο Ριζοσπάστη (13/8/2006) με τίτλο «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας... για εκείνους στους οποίους στερούν κάθε ευκαιρία» δηλωτική της επιφανειακής προσέγγισης του σύνθετου και ανοιχτού θέματος της εκπαίδευσης ενηλίκων και της προφανούς άγνοιας της πραγματικότητας της λειτουργίας των ΣΔΕ καταδεικνύει τις στεγνά πολιτικές αναγνώσεις του εγχειρήματος απογυμνώνοντάς το από όποιες άλλες παραμέτρους και διαστάσεις. Βλ. σχετική απάντηση του Τ. Τρανού, εκπαιδευτικού της Αισθητικής Αγωγής στο ΣΔΕ Νεάπολης Θεσσαλονίκης (<http://www.agonsyn.gr/Scholio/SDE.htm> - πρόσβαση 11 Οκτωβρίου 2010).

χρησιμοποιήσουν την κριτική τους νοημοσύνη για να απομυθοποιήσουν και να αποκρυπτογραφήσουν τους τρόπους με τους οποίους έβλεπαν τους εαυτούς τους και τον περίγυρό τους. Για τον Freire ο λαός είναι ουσιαστικά ελεύθερος από τη στιγμή που θα εξετάσει κριτικά την ύπαρξή του, όταν δηλαδή σταματήσει να βλέπει τον κόσμο ντετερμινιστικά, προκαθορισμένα, μοιρολατρικά. Η κριτική συνειδητοποίηση δίνει νόημα σε μια ύπαρξη που διαφορετικά στερείται νοήματος. Έννοια - κλειδί στον Freire είναι η *conscientisation*<sup>98</sup>, η διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και τον κόσμο. Είναι η κοινωνική διαδικασία μέσα από την οποία οι ανθρώπινες υπάρξεις, όχι ως απλοί αποδέκτες αλλά ως Υποκείμενα ενσυνείδητα, κατορθώνουν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα που επηρεάζει και δίνει μορφή στη ζωή τους.

Ο Freire ανταποκρίθηκε με αυτόν τον τρόπο στην αθλιότητα και δυστυχία στις οποίες ζούσαν οι καταπιεσμένες μάζες γύρω του. Η σκέψη του αναπτύχθηκε με βάση μια συγκεκριμένη κατάσταση, στην προσπάθειά του να βοηθήσει άνδρες και γυναίκες να επιδιώξουν την απελευθέρωσή τους με δικά τους μέσα. Στη βάση της φιλοσοφίας του συναντάμε τους Jean-Paul Sartre, Erich Fromm, Louis Althusser, Jose Ortega y Gasset, Karl Marx, Mao Zedong, Martin Luther King, Che Guevara, Miguel de Unamuno, Herbert Marcuse, Martin Buber, Georg Lucács κ.ά.<sup>99</sup> Οι σκέψεις τους θεμελίωσαν μια πρωτότυπη παιδαγωγική θεωρία και πρακτική, αυθεντικά δική του.

Οι απόψεις του για την «κουλτούρα της σιωπής» ή την «άφωνη κουλτούρα» στην οποία είναι βυθισμένοι οι περιθωριοποιημένοι και οι λιγότερο ή καθόλου προνομιούχοι άνθρωποι και η βοήθεια η οποία οφείλει να τους παρασχεθεί μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές ώστε να ανακτήσουν τη φωνή τους, έχουν πάντοτε ενδιαφέρον και επικαιρότητα - αφού αλλάζουν οι μορφές καταπίεσης και χειραγώγησης και όχι η ουσία της πραγματικότητας αυτής. Παρατηρήσεις του Freire για την παθογένεια του Βραζιλιάνικου εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργούν συνειρμούς για την ελληνική πραγματικότητα: π.χ. Η βραζιλιάνικη τάση για πολυλογία (*verbosity*) εδράζεται στην ουσιαστική απουσία παιδευτικής θεωρίας η οποία να προχωρά σε ουσιαστικοποίηση, έρευνα και ανάλυση και όχι στο αντίθετο, δηλ. στο ότι ο παιδευτικός προσανατολισμός είναι θεωρητικός. Το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων είναι αποσυνδεδεμένο από τη ζωή, είναι άδειο, κενό νοήματος και δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα και τις ανάγκες της. Η λογοκοπική κουλτούρα αντιστοιχεί στην ανεπάρκεια του διαλόγου και της έρευνας, στην έλλειψη ουσιαστικής δημοκρατικής εμπειρίας. Η δημοκρατική παιδεία, σύμφωνα με το Freire, θεμελιώνεται με την εμπιστοσύνη στους ανθρώπους, είναι μια πράξη αγάπης και θάρρους: συνεπώς δεν πρέπει να αποφεύγει την ανάλυση της πραγματικότητας, ούτε να φοβάται τη δημιουργική συζήτηση. Η παράδοση της παιδείας στη Βραζιλία δεν βοηθάει στην ανταλλαγή ιδεών γιατί περιορίζεται στο να

---

<sup>98</sup> Αντίθετο της *conscientisation* είναι η *massification* που σημαίνει *μάζα ετεροκίνητη*, ένα μη σκεπτόμενο σύνολο (Φρέιρε, 1977: 11). Ο όρος *conscientisation* (*conscientizãcao* - κριτική συνειδητοποίηση) σημαίνει να μαθαίνεις να αντιλαμβάνεσαι τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αντιμάχεσαι τα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας (ό.π., 29).

<sup>99</sup> Βλ. Θεόφραστος Γέρου, (1977). «Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα», εισαγωγή στην ελληνική έκδοση του έργου του Π. Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Κέδρος, σ. σ. 9-24.



τις υπαγορεύει. Οι δάσκαλοι δεν συζητούν και δεν διαλέγονται πάνω στα θέματα αλλά δίνουν διαλέξεις, δεν συνεργάζονται με το μαθητή, δεν του προσφέρουν τα μέσα για πραγματική σκέψη (ό.π., 13-15).

Κατά το Freire, δεν υπάρχει ουδέτερη παιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική παρέμβαση ή λειτουργεί ως όργανο για να διευκολύνει την αφομοίωση της νέας γενιάς μέσα στη λογική του τρέχοντος συστήματος και την προσαρμογή της σε αυτό, ή γίνεται «άσκηση ελευθερίας». Στη δεύτερη περίπτωση, η παιδεία γίνεται το μέσον μέσα από το οποίο άνδρες και γυναίκες ασχολούνται κριτικά και δημιουργικά με την πραγματικότητα και ανακαλύπτουν τρόπους προσπέλασής της και μετασχηματισμού της κοινωνίας, (η «μετασχηματίζουσα μάθηση»<sup>100</sup>).

Ο Freire ορίζει ως «γραμματοσύνη» (γραμματισμό/εναλφαβητισμό)<sup>101</sup> μια ποιότητα συνείδησης και όχι απλώς την κατάκτηση μιας ουδέτερης τεχνικής. Η γλώσσα είναι ο ισχυρότερος διαμεσολαβητής της συνείδησης, συνεπώς και η πιο ασήμαντη άποψη της γλώσσας έχει μικρή ή μεγάλη ηθική αξία. Δεν υπάρχουν ουδέτερες λέξεις: όλες οι λέξεις καλύπτουν ή αποκαλύπτουν κάτι. Το να διδάσκει στους ανθρώπους ανάγνωση ή γραφή είναι μια πράξη όχι χωρίς συνέπειες. Είναι μια δύσκολη μαθητεία στην ονομάτιση του κόσμου και όχι η αποστήθιση αλλοτριωμένων λέξεων. Η φράση «ονομάζω τον κόσμο» έχει για τον Freire δημιουργική και μετασχηματιστική σημασία. *Ονομάζω τον κόσμο, σημαίνει μετασχηματίζω τον κόσμο.* Ο ρόλος του δασκάλου με την προβληματίζουσα παιδεία είναι εδώ καθοριστικός: οι μαθητές με τη βοήθειά του θα πρέπει να κατακτούν την πραγματική γνώση επιπέδου λόγου (λέγειν) και να ξεπερνούν τη γνώση επιπέδου δόξας (δοκείν). Η έννοια λόγος εδώ περικλείει στη φιλοσοφική της διάσταση τη συνειδητοποίηση, από πλευράς του ανθρώπου, της οντολογικής του αποστολής που δεν είναι άλλη από το να γίνει ένας πλήρης άνθρωπος. Μέσο για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι η κατάκτηση της *κριτικής συνειδητοποίησης (conscientisation)*, η οποία εμφανίζεται μόλις ο άνθρωπος έλθει αντιμέτωπος με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, όταν προχωρήσει πέρα από την κατανόηση ενός δεδομένου και το τοποθετήσει κριτικά μέσα στο σύστημα σχέσεων της ολότητας. Αυτή η προσπάθεια

---

<sup>100</sup> Η εκπαιδευτική θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης όπως διατυπώθηκε από τον J. Mezirow, με ολοφάνερους τις επιρροές των απόψεων του P. Freire, εξετάζει το «πώς τά άτομα μπορούν να ενισχυθούν ώστε να μάθουν να απελευθερώνουν εαυτούς από αβασάνιστους τρόπους σκέψης οι οποίοι υποβάλλουν ενεργό κρίση και δράση». Οραματίζεται επίσης «μια ιδανική κοινωνία η οποία συντίθεται από κοινότητες εκπαιδευμένων «μαθητών» οι οποίοι εμπλέκονται σε μια συνεχή συνεργατική έρευνα για να καθορίσουν την αλήθεια ή να φθάσουν σε μια δυναμική κάλλιστη κρίση σχετικά με εναλλακτικές πίστεις /απόψεις. Μια τέτοια κοινότητα εδραιώνεται στην ενσυναισθητική αλληλεγγύη, αφοσιώνεται στην κοινωνική και πολιτική πρακτική της συμμετοχικής δημοκρατίας, ενημερώνεται μέσω του κριτικού αναστοχασμού και θα αναλάμβανε συλλογικά αναστοχαστική δράση, αν κρίνεται απαραίτητο, για να επιβεβαιώσει ότι τα κοινωνικά συστήματα και οι τοπικοί θεσμοί, οι οργανισμοί και οι πρακτικές τους ανταποκρίνονται στις ανθρώπινες ανάγκες εκείνων τους οποίους υπηρετούν». Mezirow, J., (1999). "Transformation Theory - Postmodern Issues" στο [www.adulterc.org](http://www.adulterc.org) (πρόσβαση 17-10-2007), όπου παραπέμπει για το συγκεκριμένο απόσπασμα στο Mezirow, J. (1998) "Transformative learning and social action; a response to Inglis," *Adult education quarterly*, 49 (Fall) σ. 72 (βλ. και προηγούμενο κεφάλαιο).

<sup>101</sup> Ο όρος *γραμματισμός* κυριαρχεί στην ελληνική βιβλιογραφία. Εντούτοις, κατά την άποψή μου, ο όρος *εναλφαβητισμός* αποδίδει καλύτερα τις λεπτές αποχρώσεις της σταδιακής μετάβασης σε μια νέα γνωσιακή κατάσταση. Οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στο κείμενο.

της κριτικής συνειδητοποίησης δεν μπορεί παρά να είναι κοινωνική και όχι ατομική. Δεν υπάρχει λοιπόν ουδέτερη παιδεία - η παιδεία δεν είναι απλή μεταβίβαση γνώσεων ή πολιτισμού. Είναι άσκηση ελευθερίας, με δυναμική την έννοια του όρου ελευθερία, που λυτρώνει<sup>102</sup> το μαθητή αλλά και τον παιδαγωγό, από τη δίδυμη υποδούλωση της σιωπής και του μονολόγου (ό.π., 21). Ο ρόλος του παιδαγωγού κατά το Freire είναι να προτείνει προγράμματα πάνω σε κωδικοποιημένες υπαρξιακές καταστάσεις για να βοηθήσει τους μαθητές να φθάσουν σε μια περισσότερο κριτική αντίληψη της πραγματικότητάς τους. Ωστόσο, «το να κάνεις την πραγματική καταπίεση ακόμα πιο καταπιεστική προσθέτοντας σ' αυτήν τη συνειδητοποίηση της καταπίεσης» δεν οδηγεί πουθενά: μια αυθεντική πράξη προϋποθέτει ο καταπιεζόμενος να αντικρίζει την πραγματικότητα κριτικά, ταυτόχρονα θεωρώντας την αντικειμενικά και επενεργώντας πάνω της. Δηλ. πρέπει η κριτική αντίληψη της πραγματικότητας να ακολουθείται από κριτική επέμβαση ώστε να οδηγεί στο μετασχηματισμό της.

Ο Freire εισήγαγε την επιτυχημένη αναλογία της τρέχουσας παιδαγωγικής διάστασης δασκάλου – μαθητή, εμφορούμενης από τον βαθιά αφηγηματικό της χαρακτήρα, ως «τραπεζικής αντίληψης της εκπαίδευσης»<sup>103</sup>. Η αντίληψη αυτή αρνείται τον ουσιαστικό διάλογο μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Ο διάλογος συνιστά υπαρξιακή αναγκαιότητα – οι άνθρωποι διαπλάθονται με το λόγο και όχι με τη σιωπή, με το έργο, το συνδυασμό δράσης - σκέψης. Οι άνθρωποι καλούνται να ονοματίσουν τον κόσμο, συνεπώς να τον αλλάξουν. Για τον Freire, η διερεύνηση του προγραμματικού περιεχομένου της παιδείας αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα παιδαγωγοί και λαός: η διερεύνηση του «θεματικού σύμπαντος» (ή αλλιώς της «σημαντικής θεματικής» – meaningful thematics) του λαού, του συμπλέγματος των «παραγωγικών θεμάτων», των θεμάτων που γεννούν άλλα θέματα, εγκαινιάζει το διάλογο της παιδείας ως άσκησης ελευθερίας (ο.π.: 113-114).

Ενδιαφέρον σημείο της παιδαγωγικής πρακτικής του Freire στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί η περιγραφή της διαδικασίας παρατήρησης και καταγραφής μιας πραγματικότητας από την πλευρά των ερευνητών-μαθητών με στόχο την *κατανόηση* των όσων βλέπουν. Η σύνταξη σύντομων εκθέσεων προς συζήτηση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, οι *συναντήσεις αξιολόγησης* μαζί με την προηγηθείσα διαδικασία παρατήρησης και καταγραφής αποτελούν στάδια της διαδικασίας «αποκρυπτογράφησης» της πραγματικότητας (ό.π., 133-135). Παράλληλα με αυτή κινείται η διαδικασία κωδικοποίησης μιας υπαρξιακής κατάστασης - και ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος για να συντελεστεί κάτι τέτοιο είναι η κριτική συνειδητοποίηση της κατάστασης. Καταλήγει επισημαίνοντας ότι το πιο σημαντικό από την άποψη της ελευθερωτικής παιδείας είναι να φθάσουν οι άνθρωποι να

---

<sup>102</sup> Άλλωστε η μεταφορά αυτή, που παραπέμπει σε χριστιανικές πηγές, όπως και μια σειρά από άλλες, αποτέλεσαν σημείο κριτικής από τους μελετητές του. Εδώ, η λύτρωση του δασκάλου έρχεται μέσα από την «εμπειρία του Πάσχα» (“Easter experience”, “class suicide”) δηλ. τη μονομερή θυσία του εκπαιδευτή ως τέτοιου και την αναγέννησή του ως «εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή» των «εκπαιδευτών – εκπαιδευόμενων»... (λήμμα Paulo Freire στο [infed/encyclopaedia/archives/top 100](http://infed/encyclopaedia/archives/top_100) στην ιστοσελίδα [informal.education](http://informal.education) - πρόσβαση 10 Μαρτίου 2008)

<sup>103</sup> Βλ. σελ. 52.

αισθάνονται αφέντες του στοχασμού τους, συζητώντας τις σκέψεις και τις απόψεις του κόσμου που εκφράζονται άμεσα ή έμμεσα στις δικές τους ιδέες και στις ιδέες των συντρόφων τους.

Τέλος, όπως αναφέρει ο Beynham (2002: 52), ο Freire έχει υποστηρίξει ότι «σε τακτή βάση θα πρέπει να θέτουμε σε αμφισβήτηση τη διάκριση διδασκαλία / μάθηση / έρευνα. Κάθε ομάδα ενηλίκων μαθητών, όπως και κάθε σχολική τάξη, είναι ένας δυνητικός χώρος γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, καθώς και πολυμορφίας γραμματισμού. Και επομένως ένας δυνητικός χώρος για έρευνα / διερεύνηση κάποιων ζητημάτων. Το έργο της γλωσσικής επίγνωσης, αντανακλώντας την προσωπική μας ιστορία στο γραμματισμό και τα θεσμικά πολιτισμικά πλαίσια που κατασκευάζουν τις σχετικές μας εμπειρίες, μπορεί να προσφέρει μαρτυρίες σχετικά με την πολυπλοκότητα των πρακτικών γραμματισμού σε πολύγλωσσες κοινωνίες, καθώς και τη δυνατότητα σε μαθητές / δασκάλους / συμμετέχοντες άλλους να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τη λειτουργία του γραμματισμού εντός κοινωνικών διαδικασιών».

Ο Freire, ωστόσο, τόνιζε συχνά ότι οι θεωρητικοί / παιδαγωγοί / εκπαιδευτικοί οι οποίοι αξιοποιούν τις παιδαγωγικές και φιλοσοφικές του αρχές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι δεν πρέπει να θεωρούν ότι αυτές αποτελούν μια γενική οικουμενική απαρέγκλιτη αρχή η οποία εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο παντού - έξω από χώρο και χρόνο: αντίθετα, υπογράμιζε την αναγκαιότητα κριτικής αξιολόγησης του τρόπου εφαρμογής τους μέσα στα εκάστοτε χωροχρονικά συμφραζόμενα καθώς και την ανάγκη εκπόνησης, κάθε φορά, ιδιαίτερης πολιτικο - οικονομικής ανάλυσης των δεδομένων. Με άλλα λόγια, τόνιζε ότι «δεν μπορεί κανείς να αναμένει θετικά αποτελέσματα από ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής ή πολιτικής δράσης το οποίο δεν σέβεται την ιδιαίτερη θέαση / αντίληψη του κόσμου από τους ανθρώπους, αφού ένα τέτοιο πρόγραμμα θα συνιστούσε πολιτισμική εισβολή, καλές προθέσεις που όμως δεν στέκουν. Το σημείο εκκίνησης για την οργάνωση του περιεχομένου ενός προγράμματος εκπαιδευτικής ή πολιτικής δράσης πρέπει να είναι η παρούσα υπαρξιακή συγκεκριμένη κατάσταση η οποία ανακλά τις προσδοκίες των ανθρώπων». (Freire, 1970: 84). «Ένας εκπαιδευτής δεν πρέπει να πιστεύει στο μύθο της άγνοιας των ανθρώπων...δεν πρέπει να συνθηματολογεί αλλά να έρχεται σε διάλογο μαζί τους... Διαφορετικά, η εκπαίδευση συνεχίζει να αποτελεί μια μορφή κοινωνικής χειραγώγησης» (Freire, 1985: 159)<sup>104</sup>. Όταν δε κλήθηκε ο ίδιος να

---

<sup>104</sup> Η αναφορά γίνεται στο άρθρο της Elizabeth A. Lange "Transformative Learning: The Trojan Horse of Globalization?" στο οποίο απαντά σε ομότιτλο άρθρο του C.A. Bowers στο Journal of Transformative Education (2005) με βασικό επιχείρημα ότι η πολιτική-φιλοσοφική βάση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Freire η οποία βασίζεται στη Μαρξιστική οντολογία, δεν έχει γίνει κατανοητή ή παρερμηνεύεται. Ο Bowers στο άρθρο του "Is Transformative Learning the Trojan Horse of Western Globalization?" θέτει, μεταξύ άλλων, τα ερωτήματα: 1. «Ποιες είναι οι υποθέσεις τις οποίες ασπάζονται από κοινού οι θεωρητικοί της μετασηματιζουσας μάθησης και οι νεοφιλελεύθεροι οι οποίοι προάγουν την παγκοσμιοποίηση της Δυτικής βιομηχανικής κουλτούρας η οποία βασίζεται στον καταναλωτή;» και 2. «Μήπως η ηγεμονική φύση του νεοφιλελευθερισμού, με την έμφαση σε νέες αγορές, τεχνολογίες και ένα καταναλωτικό τρόπο ζωής, απαιτεί επίσης και μια διαρκή διαδικασία μετασηματιζουσας μάθησης;» Η Lange εξηγεί ότι η μαρξιστική κοινωνική οντολογία, η ριζοσπαστική δηλ. οντολογία η οποία αντιπαραβάλλεται στην φιλελεύθερη οντολογία, θεάται τα άτομα θεμελιωδώς ως άτομα-σε-κοινωνική-σχέση / διάδραση και όχι ως φιλελεύθερες αυτόνομες μονάδες οι οποίες σχετίζονται με ένα εξωτερικό κόσμο. Για το Μαρξ τα άτομα συνίστανται / προσδιορίζονται από τις σχέσεις τους προς

οργανώσει την εκπαίδευση ενηλίκων στη Γουινέα Μπισάου υπογράμμισε: «Δεν μπορείς να μεταφυτεύεις λύσεις για τα προβλήματα της χώρας σου δανεισμένες από άλλες κουλτούρες και άλλους πολιτισμούς. Οι μεταφυτευμένες λύσεις αυτού του είδους, αν δεν στηρίζονται σε μια προηγούμενη κριτική ανάλυση της πραγματικότητας, είναι καταδικασμένες να μη λειτουργήσουν, να μην καρπίσουν και το χειρότερο να περιπλέξουν ακόμη περισσότερο τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Γέρου, 1988: 71-72).

Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε το λόγο του Jurgen Habermas στο πλαίσιο της επιρροής που άσκησε τόσο στην Κριτική Παιδαγωγική, όσο και στους τομείς της εκπαίδευσης Ενηλίκων - Διαβίου Μάθησης και κυρίως στην Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη.

### 3.5 Η επικοινωνιακή θεωρία του Habermas.

Η σκέψη του Jürgen Habermas, από τους πλέον σημαίνοντες φιλοσόφους και διανοητές της κοινωνικής θεωρίας, έχει ασκήσει μεγάλη επίδραση στον κριτικό θεωρητικό διάλογο για την εκπαίδευση ενηλίκων. Ανήκει στη δεύτερη γενιά των θεωρητικών της Σχολής της Φραγκφούρτης και επικεντρώνει την προσοχή του σε επικοινωνιακές μορφές δράσης και στην προαγωγή της κοινωνίας των πολιτών, προσφέροντας μια σταθερή και αισιόδοξη ανάλυση η οποία υποστηρίζει την ανθρώπινη δυνατότητα για μάθηση, επίλυση προβλημάτων και πρόοδο (Gourtho, 2002). Υπήρξε ενεργός διανοούμενος πέρα από ακαδημαϊκός, γι' αυτό και είναι γνωστές οι διαμάχες του τόσο με Γερμανούς ιστορικούς για την ερμηνεία του ναζιστικού φαινομένου σε σχέση με τον Μπολσεβικισμό («διαμάχη των ιστορικών» - Historikerstreit)<sup>105</sup> αφού γνωστοποιούσε τις θέσεις του χρησιμοποιώντας τον λαϊκό τύπο και δεν δίσταζε να χρησιμοποιεί σκληρή γλώσσα. Είναι γνωστές επίσης οι θεωρητικές διαμάχες του Habermas με τον Derrida, τον Lyotard και γενικά τη μεταμοντέρνα σκέψη. Ωστόσο, μετά την οριακή 11<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου του 2002

---

τους άλλους ανθρώπους, προς την ιστορία, προς την κοινωνία, προς τη Γη. Μια κοινωνική οντολογία, συνεπώς, είναι η σπουδή της πραγματικότητας η οποία αντανάκλα στις κοινωνικές ρίζες των αντιλήψεων της πραγματικότητας, με άλλα λόγια, οι καθημερινές μας κινήσεις ανατροφοδοτούνται και μορφώνονται από τις ιδέες και αντιλήψεις οι οποίες αποτελούν τμήμα του κοινωνικού μας σύμπαντος, πολλές από τις οποίες εδράζονται στην υλικές πραγματικότητες των ζώων μας, θέση στην οποία βασίζεται η παιδαγωγική θεωρία του Freire (Lange, 2007).

<sup>105</sup> Βλ. το άρθρο του Γερμανού ιστορικού Ernst Nolte στη *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (6 Ιουνίου 1986) το οποίο προκάλεσε τη διαμάχη, με τίτλο: «*Το παρελθόν δεν θα φύγει*» - *“Die Vergangenheit, die nicht vergehen will. Eine Rede, die geschrieben, aber nicht gehalten werden konnte“*, στο [http://www.hdg.de/lemo/html/dokumente/NeueHerausforderungen\\_redeNolte1986/](http://www.hdg.de/lemo/html/dokumente/NeueHerausforderungen_redeNolte1986/). Ο Nolte υποστήριξε ότι η γενοκτονία των στρατοπέδων θανάτου των Ναζί ήταν μια «αμυντική αντίδραση» στην τακτική των Σταλινικών γκουλάγκ, τα οποία ήταν τα αυθεντικά στρατόπεδα εξόντωσης. Μπροστά στην απειλή του Μποσλεβικισμού, ήταν φυσικό ο Γερμανικός λαός να στραφεί στο Ναζισμό. Το άρθρο προκάλεσε την αντίδραση Γερμανών και Άγγλων ιστορικών και η αντιπαράθεση αυτή κράτησε χρόνια (1986-1989), κυρίως μέσα από τις σελίδες των εφημερίδων *Frankfurter Allgemeine Zeitung* και *Die Zeit*, ενώ έθεσε ζητήματα όπως η «ιδιαιτερότητα» των Γερμανών (Sonderweg), η μοναδικότητα του Ολοκαυτώματος, η σύγκριση και η σχέση του Ναζιστικού και του Σταλινικού φαινομένου. Βλ. ενδεικτικά: New German Critique (1988). *Special Issue on the Historikerstreit*, Spring-Summer, v. 44, Habermas, J., (1989). *New Conservatism, Cultural Criticism and the Historians' Debate*, Cambridge: MIT Press και Evans, R., (1989). *In Hitler's Shadow: West German Historians and the Attempt to Escape the Nazi Past*, New York, NY: Pantheon.



διατύπωσε μια διακήρυξη<sup>106</sup> την οποία προσυπέγραψε ο Derrida στην οποία εναντιωνόταν στον πόλεμο ΗΠΑ - Ιράκ και καλούσε για μια πιο «σφιχτή» ένωση των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έτσι ώστε να διαμορφώσουν μια δύναμη ικανή να αντιπαρατεθεί στην εξωτερική πολιτική των ΗΠΑ. Ο Habermas επηρεασμένος στη νεανική του ηλικία από την αρνητική σχέση φιλοσοφίας και πολιτικής στη χώρα του (Heiddeger-Εθνικοσοσιαλισμός) στρέφεται από νωρίς στις δημοκρατικές παραδόσεις της αγγλο-αμερικανικής φιλοσοφικής σκέψης και αντιδρά ως συνειδητός και ενεργός διανοούμενος, στρατευμένος στην υπόθεση της βελτίωσης της κοινωνίας και της ενδυνάμωσης της δημοκρατίας.

Τα κεντρικά θέματα της σκέψης του Habermas θα μπορούσαν να συνοψιστούν στην ανάπτυξη μιας κριτικής θεωρίας της σύγχρονης εποχής και των πολιτικών της προσδοκιών μέσα από μια κριτική της παρακμής της δημοκρατίας στις μέρες μας και μια έκκληση για την ανανέωσή της (Kellner, 2000). Το θεωρητικό του σύστημα διερευνά μεταξύ άλλων τις δυνατότητες του λόγου, της πολιτικής χειραφέτησης και της ορθολογικής - κριτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο των σύγχρονων θεσμών<sup>107</sup>. Η ανάπτυξη της έννοιας και θεωρίας της επικοινωνιακής πράξης (communicative act) και της επικοινωνιακής ορθολογικότητας (communicative rationality) εντοπίζεται στο πεδίο της διαπροσωπικής γλωσσικής επικοινωνίας και εδράζεται στο επιχείρημα ότι, όπως όλα τα γλωσσικά ενεργήματα (speech acts), η επικοινωνιακή πράξη εμπεριέχει το σκοπό (τέλος) της αμοιβαίας κατανόησης, καθώς επίσης στο ότι όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν αυτή την επικοινωνιακή δυνατότητα.

Στο πλαίσιο αυτό δίνει έμφαση στη δυνατότητα μετασχηματισμού του κόσμου, συνεχίζοντας τις παραδόσεις του Καντ, του Διαφωτισμού και του δημοκρατικού σοσιαλισμού, με στόχο μια πιο ανθρώπινη, δίκαιη και ισόνομη κοινωνία μέσω του ορθολογικού και ηθικού διαλόγου. Υπερασπίζεται κριτικά το

---

<sup>106</sup> «15 Φεβρουαρίου ή Τι είναι αυτό που κρατά τους Ευρωπαίους Ενωμένους: Έκκληση για μια Κοινή Εξωτερική Πολιτική, ξεκινώντας από τον Ευρωπαϊκό Πυρήνα». Αργότερα αυτή η διακήρυξη έγινε βιβλίο: "Old Europe, New Europe, Core Europe". Ο Ντερριντά έγραψε έναν πρόλογο στον οποίο εξέφραζε την άνευ όρων συμπαράστασή του στον Χάμπερμας, στο βιβλίο αυτό. Βλ. σχετική με τη διακήρυξη συνέντευξη του Χάμπερμας στο [http://www.logosjournal.com/habermas\\_america.htm](http://www.logosjournal.com/habermas_america.htm) (πρόσβαση 20 Νοεμβρίου 2011)

<sup>107</sup> Η κοινωνική του θεωρία και φιλοσοφία οικοδομείται σε μια σειρά θεωρητικών παραδόσεων, όπως, τη Γερμανική φιλοσοφική σκέψη (Kant, Hegel, Husserl, Gadamer), τη μαρξιστική παράδοση (K. Marx αλλά και κριτική θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης: Horkheimer, Adorno, Marcuse), τις κοινωνιολογικές θεωρίες των M. Weber, E. Durkheim και G. H. Mead, τη θεωρία της φιλοσοφίας της γλώσσας και της δράσης του λόγου του L. Wittgenstein, την εξελικτική θεωρία του J. Piaget, τον πραγματισμό του J. Dewey, τις κοινωνικές θεωρίες για τα κοινωνικά συστήματα των T. Parsons, και N. Luhman, τη νέο - καντιανή σκέψη (βλ. <http://plato.stanford.edu/entries/habermas/> , <http://www.habermasforum.dk/> , <https://www.msu.edu/~robins11/habermas/> , πρόσβαση 20 Μαρτίου 2011). Η θεωρία του κοινωνικού δομολειτουργισμού , που εκπροσωπείται προδρομικά από τον E. Durkheim (1956, 1960) και κατά κύριο λόγο από τον T. Parsons (1951, 1967) επηρέασε τον Habermas. Ο δομολειτουργισμός αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως ενιαία οντότητα της οποίας τα επιμέρους μέλη και οι επιμέρους θεσμοί λειτουργούν σε αρμονία ανάλογη με εκείνη ενός ζωντανού οργανισμού . Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της εκπαίδευσης κατά συνέπεια είναι να γνωρίσουν τα παιδιά τις δομές και τις λειτουργίες της κοινωνίας , να αναπτύξουν θετικές εκτιμήσεις για τον τρόπο με τον οποίο έχει οργανωθεί η κοινωνική ζωή προκειμένου να καλύπτει τις ανθρώπινες ανάγκες και να προετοιμαστούν για την ομαλή, λειτουργική και δημιουργική τους ένταξη στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα



Διαφωτισμό («ανεκπλήρωτο πρόταγμα») και αντιτίθεται στο σημείο αυτό, ασκώντας κριτική, στη Σχολή της Φραγκφούρτης και το μεταμοντέρνο στοχασμό, κατηγορώντας τους για πεσσιμισμό, υπερβολές και αποπροσανατολισμένο ριζοσπαστισμό αντίστοιχα<sup>108</sup>.

Σύμφωνα με τον Habermas η ορθολογικότητα και η επικοινωνιακή ικανότητα των ανθρώπων στοιχειοθετούν τους όρους του εξορθολογισμού, του εκδημοκρατισμού και του εξανθρωπισμού της κοινωνίας, η οποία καταπιέζεται και αποδυναμώνεται από τον τρόπο που θεσμοί και οργανισμοί όπως η αγορά, το κράτος ή άλλοι ασκούν έλεγχο επάνω της, μέσω μιας στρατηγικής ή εργαλειακής ορθολογικότητας<sup>109</sup> η οποία υπερισχύει της επικοινωνιακής ορθολογικότητας του «ζώντος κόσμου» / «βιόκοσμου» (lebenswelt).

Διερευνώντας τις βασικές δομές του «βιόκοσμου»<sup>110</sup> (κουλτούρα, κοινωνία, προσωπικότητα) και τις αντίστοιχες λειτουργίες τους (πολιτισμική αναπαραγωγή, κοινωνική ενσωμάτωση και κοινωνικοποίηση) ο Habermas εισάγει το μοντέλο των «έλλογων αναδομήσεων» με το οποίο τις προσεγγίζει. Αναπτύσσει την έννοια της «δημόσιας σφαίρας» (Offenlichkeit), η κουλτούρα της οποίας χαρακτηρίζεται από την κριτική της φύση<sup>111</sup> και από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των υποκειμένων. Στο πρώιμο έργο του<sup>112</sup> (δεκαετία του '60) διαφαίνεται καθαρά το

<sup>108</sup> Βλ. προηγούμενη παραπομπή.

<sup>109</sup> Η λογική της εργαλειακής ορθολογικότητας έχει παραγάγει οικονομικό πλούτο και επιστημονική πρόοδο ωστόσο με μεγάλο κόστος. Αυτή η λογική καταπιέζει το καλύτερο κομμάτι της ιδιόμορφης φύσης του ανθρώπου, εξασκώντας μια επικίνδυνη ιδεολογική βία σε όλες τις διακυμάνσεις της αυθεντικής ατομικότητας ή της αυθεντικής υποκειμενικότητας και ας επιχειρεί να υπερβεί μια θεμελιώδη πραγματικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης: αυτή της αλλαγής, της αβεβαιότητας και του ρίσκου – αυτό που περιγράφει ο Freire όταν επισημαίνει ότι «ο κόσμος δεν είναι φτιαγμένος από βεβαιότητες· είναι φτιαγμένος από την ένταση μεταξύ βεβαιότητας και αβεβαιότητας» (Carr-Chellman, 2009).

<sup>110</sup> Ο όρος αυτός προέρχεται από το πεδίο της φαινομενολογίας, όπου η καθημερινή κατανόηση της λειτουργίας του κόσμου διερευνάται για να δομηθεί μια θεωρία η οποία αναδύεται από εδραιωμένες εμπειρίες (Gourtho, 2002). Ο «βιόκοσμος» είναι μια περιοχή όπου οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν καθημερινά, ανταλλάσσουν απόψεις και μορφώνουν αξίες και αντιλήψεις επικοινωνώντας μεταξύ τους.

<sup>111</sup> Η «δημόσια σφαίρα» ορίζεται ως ένας «χώρος» έξω από τον έλεγχο του κράτους όπου τα άτομα (πολίτες) ανταλλάσσουν απόψεις και γνώσεις. Η κουλτούρα της «δημόσιας σφαίρας» η οποία σταδιακά αντικατέστησε την «αναπαραστατική» κουλτούρα της εποχής που έφευγε (η κάθε πλευρά επεδίωκε να «αναπαραστήσει» τον εαυτό της στο κοινό με την απόλυτη κυριαρχία στους υποτελείς της) εκφράστηκε μέσα από την άνθιση των εφημερίδων, των περιοδικών, των ομάδων ανάγνωσης, των σαλονιών, των καφέ, των μασονικών στοών του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα στην Ευρώπη (Flemming, 2000). Ο Habermas ταύτισε την «αναπαραστατική κουλτούρα» με το φεουδαρχικό στάδιο ανάπτυξης και την κουλτούρα της «δημόσιας σφαίρας» με την έλευση του καπιταλιστικού σταδίου ανάπτυξης, ακολουθώντας τη Μαρξιστική θεωρία. Η «δημόσια σφαίρα» είναι ένας γενικός κοινωνικός χώρος μέσα στον οποίο εντάσσεται κάθε τι που στην πράξη ή φαινομενικά αφορά όλα τα μέλη της κοινωνίας.

<sup>112</sup> Η διατριβή του επί υφηγεσία «Ο δομικός μετασχηματισμός της Δημόσιας Σφαίρας: μια έρευνα πάνω στην έννοια της Αστικής Κοινωνίας» (*Strukturwandel der Öffentlichkeit*, 1962) συνηστά μια λεπτομερή κοινωνική ιστορία της ανάπτυξης της αστικής δημόσιας σφαίρας από τις απαρχές της στα σαλόνια του 18<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι την μεταμόρφωσή της μέσα από την επιρροή των ελεγχόμενων από το κεφάλαιο Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (<http://plato.stanford.edu/entries/habermas/>, πρόσβαση 18 Νοεμβρίου 2011). Η εργασία αυτή προήγαγε το διάλογο για τη φιλελεύθερη δημοκρατία, την κοινωνία των πολιτών, τη δημόσια ζωή και τις κοινωνικές αλλαγές στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, μεταξύ άλλων. Η

ενδιαφέρον του για ένα επικοινωνιακό ιδανικό το οποίο αργότερα θα έδινε τον πυρήνα της ηθικο – πολιτικής του φιλοσοφίας: την ιδέα του περιεκτικού κριτικού διαλόγου, ο οποίος αντιστέκεται στις κοινωνικές και οικονομικές πιέσεις, μέσα από οποίο οι συνομιλητές λειτουργούν ισότιμα σε μια συνεργατική απόπειρα να κατανοήσουν ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος.

Μια σειρά από ποικίλους παράγοντες προκάλεσαν την παρακμή στην πράξη της δημόσιας σφαίρας – σε αυτούς περιλαμβάνεται η διόγκωση των εμπορικών μέσων ενημέρωσης που μετέτρεψαν το κριτικό κοινό σε καταναλωτικό και παθητικό. Παράλληλα το κράτος μετέτρεψε τη δημόσια σφαίρα σε χώρο ανταγωνισμού και συμφερόντων για τους ίδιους πόρους, αντί για χώρο που αποσκοπεί στην ανάπτυξη μιας δημόσια προσανατολισμένης σκέψης για μια ορθολογική συναίνεση (consensus). Μέσα από το έργο του «*Θεωρία της Επικοινωνιακής Πράξης*» (1981) ο Habermas ασκεί κριτική στη μονοδιάστατη διαδικασία του εκσυγχρονισμού<sup>113</sup> που καθοδηγείται από τις δυνάμεις του οικονομικού και διοικητικού εξορθολογισμού. Η δημόσια ζωή υποτάσσεται σε μια γενικευμένη λογική επάρκειας και ελέγχου, ενώ τα παραδοσιακά πολιτικά κόμματα και οι ομάδες συμφερόντων λειτουργούν ως υποκατάστατα για τη συμμετοχική δημοκρατία και η κοινωνία όλο και περισσότερο διοικείται σε ένα επίπεδο μακριά από την ενεργό συμμετοχή και συνεισφορά των πολιτών. Τα όρια μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού, ατομικού και κοινωνικού, συστήματος και «βιόκοσμου» χάνονται. Δημοκρατική δημόσια ζωή όμως υφίσταται εκεί όπου οι θεσμοί καθιστούν τους πολίτες ικανούς να συζητούν για σημαντικά ζητήματα στο δημόσιο βίο. Στην «ιδεατή κατάσταση διαλόγου» του Habermas, τα δρώντα υποκείμενα είναι προικισμένα εξίσου με τη διαλεκτική ικανότητα, ο καθένας αναγνωρίζει τη βασική κοινωνική ισότητα στον άλλο και ο λόγος τους είναι απαλλαγμένος από ιδεολογία και προκατάληψη. Αισιόδοξος όσον αφορά τη δυνατότητα ενεργοποίησης της δημόσιας σφαίρας, έβλεπε το μέλλον της πολιτικής κοινότητας ως μια μετάβαση από το έθνος-κράτος, το οποίο έχει ως βάση την εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια, σε ένα άλλο που βασίζεται σε ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις νομικά κατοχυρωμένων πολιτών. Αυτό όμως προϋποθέτει μια πολιτική κοινότητα που θα μπορεί συλλογικά να επιβάλει την πολιτική της βούληση και να την εφαρμόσει, κάτι που με τη σειρά του προϋποθέτει μια ενεργό δημόσια σφαίρα<sup>114</sup>

---

έννοια της δημόσιας σφαίρας εξακολουθεί να γεννά προβληματισμό πάνω στα θέματα της δημόσιας συμμετοχής στα κοινά, αφού η τρέχουσα πολιτικοοικονομική συγκυρία προάγει την ιδέα της συμμετοχικής δημοκρατίας (Kellner, 2000).

<sup>113</sup> Η «μονοδιάστατη σκέψη» του «μονοδιάστατου ανθρώπου» κατά τον H. Marcuse (1971), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι δέχονται την κατάσταση των πραγμάτων και αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν την ανθρώπινη δυναμικότητα ως μορφή αντίστασης στις καταπιεστικές αλλαγές τις οποίες επέφερε η νεωτερικότητα.

<sup>114</sup> Η πολιτική θεωρία και οι απόψεις του Habermas σχετικά με τη δημόσια σφαίρα προκάλεσαν κριτική και αμφισβήτηση από μια σειρά διανοητών ακαδημαϊκών οι οποίοι επεσήμαναν είτε ότι η ραγδαία ανάπτυξη των μέσων μαζικής ενημέρωσης καθιστά την έννοια αυτή (δημόσια σφαίρα) απαρχαιωμένη είτε ότι, ως τέτοιος χώρος, η δημόσια σφαίρα στην ουσία δεν υπήρξε ποτέ. Από διαφορετική οπτική η κριτική επισημαίνει επίσης ότι υπάρχουν περισσότερες δημόσιες σφαίρες οι οποίες μερικές φορές επικαλύπτουν η μια την άλλη ή συγκρούονται μεταξύ τους. Αυτή η ποικιλία συμπεριλαμβάνει αποκλεισμένες ομάδες όπως και σχηματισμούς με τη σφραγίδα του εφήμερου και του τρέχοντος ενδιαφέροντος. Η δημόσια σφαίρα μετακινείται ανάλογα με την εμφάνιση νέων κοινωνικών κινημάτων, νέων τεχνολογιών, και νέων χώρων κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kellner, 2000).

όπου θα μπορούν να συζητούνται πολιτικά θέματα και ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος και η διαδικασία λήψης αποφάσεων μπορεί να επηρεάζεται από τη δύναμη της δημόσιας γνώμης. Η έννοια της δημοκρατίας είναι σύμφυτη με την έννοια της επικοινωνίας (Geynor, 1996). Για το Habermas, η δημόσια σφαίρα είναι μια «διαλογική αρένα που αποτελεί σπιτικό για το διάλογο και την αντιπαράθεση των πολιτών, για διαβούλευση, για συμφωνία αλλά και δράση». Στο χώρο αυτό, τα άτομα είναι ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις τους μεταξύ τους σε μια διαδικασία η οποία μοιάζει στην αληθινή συμμετοχική δημοκρατία και η οποία υποστηρίζεται και από τα ηλεκτρονικά δίκτυα (Geynor, ό.π.)<sup>115</sup>. Ο Habermas πιστεύει στη δύναμη της δημοκρατικής κοινωνίας των πολιτών και θεωρεί ως προϋπόθεση για την ενίσχυσή της την ανάπτυξη μιας συναινετικής ηθικής και αμοιβαίας κατανόησης (Flynbjerg, 1998: 211-213), ορίζοντας τις ανθρώπινες υπάρξεις ως δημοκρατικές υπάρξεις (*homo democraticus*).

Δυο είναι οι περιοχές θεωρητικής δράσης του Habermas: η κριτική κοινωνική θεωρία και η κριτική παιδαγωγική. Το πρόγραμμά του θα μπορούσε να συνοψιστεί στο μετασχηματισμό και την ανασυγκρότηση της κριτικής θεωρίας με τη μορφή της «γλωσσικής επικοινωνίας», δηλ. την ανάδειξη της επικοινωνιακής ορθολογικότητας.

Η κοινωνική φιλοσοφική θεωρία του Habermas άσκησε επίδραση στη διαμόρφωση και την εξέλιξη της κριτικής παιδαγωγικής επιστήμης (Περπερίδης, 2008: 2). Ο ίδιος μελετά το ζήτημα των σχέσεων θεωρίας και πράξης με στόχο να γίνει εφικτή η διατύπωση από την κριτική θεωρία μιας ευρείας έννοιας της ορθολογικότητας έτσι ώστε η κοινωνική πράξη να λάβει ένα νέο νόημα. Η κριτική θεωρία, ως θεωρία της ορθολογικότητας, η οποία διέπει τη σύγχρονη υστεροκαπιταλιστική κοινωνία, συνδέεται απολύτως με τη θεωρία του κοινωνικού «πράττειν» το οποίο προσεγγίζεται σε δυο επίπεδα, εκείνο της *εμπρόθετης ορθολογικής δράσης* και εκείνο της *επικοινωνιακής δράσης*, τα οποία αντιστοιχούν στις κοινωνικές σφαίρες του *συστήματος* και του *βιόκοσμου*. Το κοινωνικό «πράττειν» επίσης προσεγγίζεται σε συνάφεια με την ύπαρξη τριών γνωστικών διαφερόντων, του *τεχνικού/ εργαλειακού (instrumental)*, του *πρακτικού/ ερμηνευτικού (hermeneutical)* και του *χειραφετητικού (emancipatory)* (Kellner 2000, Flemming, 2000) τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία του «ανθρώπινου είδους»<sup>116</sup>. Ο Habermas προκρίνει το χειραφετητικό γνωστικό ενδιαφέρον και το συνδέει με τη διεύρυνση του κανονιστικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνιακή δράση, βασικές παράμετροι της οποίας είναι η διυποκειμενικότητα

---

<sup>115</sup> Ο ρόλος του διαδικτύου κατά τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, blogs, wiki), όσον αφορά την κινητοποίηση και την ενεργοποίηση των πολιτών σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος (πολιτική – κοινωνία - περιβάλλον: Αραβική Άνοιξη, «διαμαρτυρούμενοι», πυρηνική ενέργεια, περιβάλλον - αειφορία κ.ά), είναι σημαντικός, καταδεικνύοντας τον προφητικό λόγο του Habermas. Άλλωστε, όπως επισήμαινε ο Geynor (1996), «αν οι όροι για την «ιδανική κατάσταση λόγου» του Habermas μπορούν να μεταφερθούν στα σύγχρονα τηλεοπτικά δίκτυα, τότε αναδύεται η πιθανότητα για μια δημόσια σφαίρα η οποία μπορεί ειλικρινά να αντιπροσωπεύει τους πολίτες και τα ενδιαφέροντα της κοινότητας». Η θέση αυτή έχει επαληθευτεί στις μέρες μας.

<sup>116</sup> Αφηρημένη έννοια που χρησιμοποιεί ο Habermas αντί ενός συγκεκριμένου ιστορικού υποκειμένου, χαρακτηριστικό της γνωσιοθεωρητικής αντίληψής του.

και η γλώσσα. Ο φιλόσοφος δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλωσσική υποδομή της επικοινωνιακής δράσης το περιεχόμενο της οποίας συγκροτείται από *ομιλιακές (λεκτικές) πράξεις (speech acts)*. Με την ανάλυση των ομιλιακών πράξεων της επικοινωνιακής δράσης ο Habermas οδηγείται σε μια θεώρηση που καταδεικνύει την «κανονιστική – ιδεαλιστική» τροπή της κριτικής θεωρίας, η οποία κινείται, πλέον, σε ένα πλαίσιο αποσυνδεδεμένο από κοινωνικοϊστορικές ορίζουσες<sup>117</sup>. Η διαμόρφωση της επικοινωνίας κατά το φιλόσοφο συνδέεται αποκλειστικά με τον κοινωνικό βίοκοσμο. Στόχος του είναι να αναδειχθεί το επικοινωνιακό στοιχείο του «κοινωνικού πράττειν», ενώ καθιστά απαρέγκλιτο στόχο της κοινωνικής θεωρίας την ανάδειξη του κριτικού χειραφετητικού αναστοχασμού ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην απελευθέρωση του ανθρώπου από κοινωνικούς και θεσμικούς καταναγκασμούς. Η επικοινωνιακή πράξη είναι σημαντική για τη διατήρηση μιας «υγιούς και παραγωγικής κοινωνίας» κατά τον ίδιο (Guthro, 2002)

Κατά τη δεκαετία του '70, η θεωρία της επικοινωνιακής πράξης με τη μορφή της «καθολικής πραγματολογίας της δυνατής ομιλίας» επιχειρεί μια διαδικασία εξορθολογισμού του βίοκοσμου και αποσύνδεσής του από το οικονομικό-πολιτικό σύστημα δράσης. Ο Habermas επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή πράξη και την επικοινωνιακή ορθολογικότητα. Αναζητά τις «βαθιές δομές» της επικοινωνιακής δράσης, δηλ. διυποκειμενικότητα και γλώσσα, στο πλαίσιο μιας θεωρίας κοινωνικής δράσης<sup>118</sup>. Ο Habermas κατανοώντας το δυναμισμό της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας μετασχηματίζει τη έννοια της «γλωσσικής ικανότητας», κατά τον Chomsky<sup>119</sup>, για να αναδείξει την έννοια της «επικοινωνιακής ικανότητας». Σε αυτήν

<sup>117</sup> Ο Habermas εργάζεται στην κατεύθυνση της υπέρβασης της απαισιόδοξης εκδοχής της κοινωνικής θεωρίας, όπως αυτή εκφράστηκε στα ύστερα κείμενα των Horkheimer και Adorno, σύμφωνα με την οποία ο λόγος με το να γίνεται εργαλειακός και υπολογιστικός, βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία κατάπτωσης και απομάκρυνσης από την αληθινή του φύση, αδυνατώντας να υλοποιήσει τις ελπίδες του παρελθόντος. Η κριτική έτσι παραιτείται από το πολιτικό αίτημα της κοινωνικής αλλαγής, μετατρέπόμενη σε αρνητική πολιτική θεωρία. Έτσι ο Habermas επιστρέφει στο κριτικό μοντέλο του Marx και του Horkheimer. Η θέση της κριτικής θεωρίας, κατά τον ίδιο, είναι μέσα στην κοινωνία και η πρακτική της λειτουργία αξιολογείται από το βαθμό μετασχηματισμού του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αναφέρεται. Η κριτική θεωρία καλείται να διαμορφώσει και να αναστοχάζεται την πρακτική της και, έχοντας βαθιά ανθρωπιστικό προσανατολισμό, «να καθιστά τους ανθρώπους παραγωγούς των δικών τους ιστορικών μορφών – ζωής». Βλ. M. Horkheimer, (1983). *Παραδοσιακή και κριτική θεωρία*, (μετ. Θ. Γεωργίου - Μ. Μαρκίδης), Αθήνα: Έρασμος, σ. 63 (η παραπομπή στο Περπερίδης, 2008: 2-3).

<sup>118</sup> Εδώ οι αναλυτές της Χαμπερμασιανής σκέψης διακρίνουν την επιρροή της προσέγγισης του κοινωνικού «πράττειν» από την Hanna Arendt, με αναλυτικά εργαλεία τις έννοιες της διυποκειμενικότητας και της γλώσσας. Η Άρεντ δίνει έμφαση στη διαδικασία της πράξης η οποία συγκροτεί μαζί με το λόγο μια αδιάσπαστη ενότητα (βλ. Χ. Άρεντ, (2009). *Η Ανθρώπινη Κατάσταση (Vita Activa)*, μτφ. Στ. Ροζάνης - Γ. Λυκιαρδοπούλου, εκδ. Αθήνα: Γνώση, σ. 245-246). Στην ανάπτυξη αυτής της θεωρίας της κοινωνικής δράσης, αξιοποιούνται η φαινομενολογική προσέγγιση του Husserl, η γλωσσαναλυτική προσέγγιση του Wittgenstein, η ερμηνευτική κατανόηση της γλώσσας του Gadamer. Επιχειρεί να «ανακατασκευάσει το σύστημα κανόνων που βρίσκεται στη βάση της ικανότητας του υποκειμένου να εκφέρει προτάσεις σε οποιαδήποτε περίπτωση». Έτσι, προσπαθεί να ενσωματώσει εμπειρικά στοιχεία στον τύπο της φιλοσοφικής έρευνας. (Περπερίδης, ό.π.: 78).

<sup>119</sup> «Την έννοια της «γλωσσικής ικανότητας» και τη διάκριση «γλωσσικής ικανότητας και γλωσσικής επιτέλεσης» τις εισήγαγε ο Chomsky και χρησιμοποιήθηκαν ιδιαίτερα στο πλαίσιο της γενετικής γραμματικής. Αρχικά η γλωσσική ικανότητα ορίστηκε σε σχέση με τη γνώση ενός ιδανικού ομιλητή, έννοια που δημιουργούσε τον κίνδυνο μιας ρυθμιστικής προσέγγισης, (ρυθμιστική / περιγραφική γραμματική) του γλωσσικού φαινομένου, αφού προϋπέθετε μεγάλη αφαίρεση και απομάκρυνση από την πραγματωμένη γλώσσα των διάφορων ομιλητών και των γλωσσικών ποικιλιών τους. Αργότερα η



εντάσει τις αλληλοεξαρτώμενες ικανότητες, τη γνωστική και τη γλωσσική. Η γνωστική ικανότητα αναφέρεται στην κατοχή κανόνων που απορρέουν από τις «τυπικές - λογικές λειτουργίες» του υποκειμένου, κατά τον Piaget, και η γλωσσική στην κατοχή γλωσσικών κανόνων, οι οποίοι κατά τον Chomsky επιτρέπουν τη δημιουργία «καταστάσεων δυνατής συνεννόησης». Ο καθορισμός της έννοιας της επικοινωνιακής ικανότητας στηρίζεται κυρίως σε μια κριτική προσέγγιση των ιδεών του Chomsky (Περπερίδης, 2008: 108). «Σε κάθε γλώσσα υπάρχουν κανόνες που ορίζουν τη σχέση νοήματος και ήχου για έναν αόριστο αριθμό ενδεχόμενων προτάσεων [...] Ωστόσο το πρόσωπο που ξέρει τη γλώσσα δεν έχει συνείδηση ότι κατέχει αυτούς τους κανόνες ή ότι τους θέτει σε λειτουργία, ούτε υπάρχει λόγος να υποθέσουμε ότι αυτή η γνώση των κανόνων της γλώσσας μπορεί να γίνει συνειδητή» (Chomsky, 1987:14). Κατά τον Chomsky, η πραγματολογική διάσταση της γλώσσας υπερβαίνει την έμφυτη γλωσσική ικανότητα του υποκειμένου.

Στην έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας ο Habermas συμπεριλαμβάνει εκτός από τη γνωστική και γλωσσική ικανότητα και την ικανότητα «ανάληψης ρόλων» η οποία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης της σκοπιάς του «άλλου»<sup>120</sup> σε σύνθετες μορφές αλληλεπίδρασης (Περπερίδης, ό.π.: 112). Διότι η επικοινωνιακή ικανότητα, καθώς διαμορφώνεται στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλοεπιδράσεων, προϋποθέτει διυποκειμενικότητα<sup>121</sup>. Ενδιαφέρεται, μέσω ενός αναστοχασμού για

---

έννοια της γνώσης του ιδανικού ομιλητή (και ακροατή) παραμερίστηκε και αντικαταστάθηκε από την *εσωτερικευμένη γλώσσα* [Internalized Language, I-Language] του κάθε ατομικού ομιλητή. Για τον Chomsky, η γλωσσική ικανότητα έχει προτεραιότητα σε σχέση με τη γλωσσική επιτέλεση, με την έννοια ότι είναι αυτή που αποτελεί το αντικείμενο της γλωσσικής επιστήμης και όχι η επιτέλεση. Ο Chomsky καταλήγει σε αυτό το συμπέρασμα επειδή, όπως υποστηρίζει, η γλωσσική επιτέλεση εμπεριέχει λάθη, παραδρομές, ασυνταξίες, παρεκκλίσεις από τους κανόνες κλπ., που οφείλονται σε διάφορους ψυχολογικούς και άλλους παράγοντες (απροσεξία, βιασύνη, άγχος, επιβάρυνση της βραχυπρόθεσμης μνήμης κλπ.) και πρέπει να παραλειφθούν από τη γλωσσική περιγραφή. Αυτή η αφαίρεση από την πραγματωμένη γλωσσική συμπεριφορά συνεπάγεται ήδη εξιδανίκευση των γλωσσικών δεδομένων. Η εστίαση του ενδιαφέροντος στη γλωσσική γνώση και όχι στη γλωσσική επιτέλεση, δηλαδή σε κάτι που δεν είναι ανοιχτό στην παρατήρηση, αλλά υπόκειται σε μια συμπεριφορά, καθιστά την προσέγγιση του Chomsky σαφώς νοησιαρχική. Εξάλλου, δίπλα στη γλωσσική ικανότητα, που είναι κυρίως γραμματική ικανότητα σε μια γλώσσα, ο Chomsky εισάγει και την έννοια της *πραγματολογικής ικανότητας*, που αφορά εξωγλωσσικές ή εννοούμενες πληροφορίες και γνώσεις ή προσωπικές πεποιθήσεις των ομιλητών και επιτρέπει την εύστοχη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας». [Βλ. Γ. Καρανάσιος, λήμμα: *γλωσσική ικανότητα (competence)* στο [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=617](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=617) (πρόσβαση 15 Απριλίου 2012)].

<sup>120</sup> Παράβλεπε την έννοια της «ενσυναίσθησης» στην ιστορία και τη σημασία της για την ιστορική κατανόηση, ως προσέγγιση και ανάληψη της σκοπιάς του «άλλου».

<sup>121</sup> *Διυποκειμενικότητα*: κατάσταση μεταξύ υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας κατά την οποία ένα φαινόμενο γίνεται αντιληπτό υποκειμενικά από περισσότερα του ενός υποκείμενα (βλ. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/intersubjective>). Σύμφωνα με τον E. Husserl η διυποκειμενικότητα συμβαίνει όταν προβαίνουμε σε πράξεις ενσυναίσθησης. Η διυποκειμενική εμπειρία είναι μια εμπειρία ενσυναίσθητική, κάτω από την οποία υπάρχει ένα ορθολογικά δομημένο υπόστρωμα. (βλ. <http://plato.stanford.edu/entries/husserl/#EmplntLif>, πρόσβαση 2 Ιανουαρίου 2012). Ο Habermas συνδέει την έννοια της διυποκειμενικότητας με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και δίνει έμφαση στις γλωσσικά διαμεσολαβημένες διυποκειμενικές αλληλεπιδράσεις ως καταλύτη για την παραγωγή ενός υπεύθυνου ατόμου ικανού να εμπλακεί στην επικοινωνιακή πράξη· μια διαδικασία όπου το άτομο γνωρίζει εαυτόν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Αυτή η διαδικασία κατά το Habermas είναι η αρχή της καλλιέργειας ενός σωστού ηθικού συναισθήματος,



τους όρους της «κανονικής ομιλίας», για τη διατύπωση ενός συστήματος καθολικών κανόνων. Η συνεννόηση υπάρχει ως «τέλος» της γλώσσας.

Ο Habermas ορίζει την επικοινωνιακή δράση ως «συμβολικά διαμεσολαβημένη αλληλεπίδραση». Στην επικοινωνιακή δράση οι ομιλητές συντονίζουν τη δράση τους και θέτουν στόχους έγκυρους και κοινά αποδεκτούς, στη βάση μιας αμοιβαίας κατανόησης. Συνιστά λοιπόν κοινωνική πράξη συναινετικής μορφής, η οποία εκφράζεται μέσα από ορθολογική χρήση της γλώσσας<sup>122</sup>. Η κοινωνική αλληλεπίδραση ρυθμίζεται με συναινετικούς κανόνες οι οποίοι αποκτούν εγκυρότητα από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην αλληλεπίδραση αναγνωρίζουν αμοιβαία τις υποχρεώσεις τους. Αυτή η από κοινού αναγνώριση των υποχρεώσεων διασφαλίζει τον διυποκειμενικό χαρακτήρα της δράσης. Με την εισαγωγή της έννοιας της επικοινωνιακής δράσης<sup>123</sup> ως συμβολικά διαμεσολαβημένης αλληλόδρασης, ως συμπληρωματικής ή καθοδηγητικής της εμπρόθετης ορθολογικής δράσης γίνεται το πρώτο βήμα για την αλλαγή «παραδείγματος», δηλ. για τη μετάβαση από το «παράδειγμα»<sup>124</sup> του ατόμου ως μεμονωμένου υποκειμένου που αναπαριστά, χειρίζεται τα αντικείμενα και ελέγχει τον εξωτερικό κόσμο, στη διυποκειμενικότητα της επικοινωνιακής δράσης. Παράλληλα με τη στροφή στη φιλοσοφία της «συνείδησης» και στη φιλοσοφία της γλώσσας σταδιακά συγκροτείται και η νέα θεωρία ορθολογικότητας, αυτή της επικοινωνιακής ορθολογικότητας (Περπερίδης, 2008: 33). Οι συνθήκες εκείνες που δίνουν νόημα στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση είναι η σχέση και σύνδεση γνώσης και ενδιαφέροντος. Τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα συγκροτούνται και προσδιορίζονται

---

αφού, για παράδειγμα, η ηθική υπευθυνότητα εμφανίζεται μόνο όταν αυτή η γλωσσικά διαμεσολαβημένη διαμόρφωση ταυτότητας έχει ολοκληρωθεί (Βλ. Brendan O' Dwyer, (2011). *Intersubjectivity in Habermas and Levinas*, στο [http://alcor.concordia.ca/~gnosis/vol\\_x\\_2/Brendan%20O\\_Dwyer.pdf](http://alcor.concordia.ca/~gnosis/vol_x_2/Brendan%20O_Dwyer.pdf), πρόσβαση 2 Ιανουαρίου 2012). Μελετητές της σκέψης του Habermas επισημαίνουν ότι η διυποκειμενικότητα και οι ηθικές απαιτήσεις που πηγάζουν από αυτή είναι το σημείο τομής, η καρδιά της σχέσης μεταξύ ηθικής και μάθησης. Υπ'αυτή την έννοια η μάθηση είναι σημαντική για την ηθική ανάπτυξη όσον αφορά το ότι μαθαίνουμε πώς να είμαστε ηθικοί. Επίσης, ο ηθικός χαρακτήρας και η ποιότητα της διυποκειμενικότητάς μας καθοδηγούν τη μάθηση (Carr-Chellmann, 2009).

<sup>122</sup> Βλ. J. Bohman, - W. Rehg, "Jürgen Habermas", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/habermas/> (πρόσβαση, 15 Απριλίου 2012).

<sup>123</sup> Ο όρος *επικοινωνιακή δράση* χρησιμοποιείται εναλλάξ με τον όρο *επικοινωνιακή πράξη*.

<sup>124</sup> Ο όρος *παράδειγμα* χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια του θεωρητικού ιδεότυπου σε επιστημολογικό περιβάλλον. Βλ. τον ορισμό στο λεξικό Merriam - Webster Online: «ένα φιλοσοφικό και θεωρητικό πλαίσιο μιας επιστημονικής σχολής ή επιστήμης μέσα στο οποίο οι θεωρίες, οι νόμοι και οι γενικεύσεις και τα πειράματα τα οποία γίνονται για να τα ενισχύσουν είναι σχηματοποιημένα. Γενικά: ένα φιλοσοφικό και θεωρητικό πλαίσιο κάθε είδους» (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/paradigm>). Ο Thomas Kuhh στο έργο του «*Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*» προσδιόρισε το επιστημονικό παράδειγμα ως ένα «οικουμενικά παραδεκτό επιστημονικό επίτευγμα το οποίο για την εποχή του παρέχει μοντέλο προβληματισμού και λύσεων για μια κοινότητα επιστημόνων». Εισήγαγε δε και την έννοια της «αλλαγής παραδείγματος» σημειώνοντας ότι «η διαδοχική μετάβαση από ένα παράδειγμα σε άλλο μέσω της επανάστασης αποτελεί το συνηθισμένο αναπτυξιακό μοντέλο της ώριμης επιστήμης» (Kuhh, 1996: 12). Ο ίδιος ο Kuhh βέβαια πίστευε ότι η αναφορά αυτή στο «παράδειγμα» αφορά τις φυσικές / θετικές επιστήμες και όχι τις κοινωνικές αφού οι έννοιές τους είναι πολυσημικές και δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των κοινωνικών επιστημόνων σχετικά με τη σημασία τους.

από τον κοινωνικό βίοκοσμο και οι όροι γνωστικής διαμόρφωσης του «ανθρώπινου είδους» συναρτώνται άμεσα με αυτά.

### **3.5.1 Η Θεωρία της Επικοινωνιακής Πράξης και η Κριτική Παιδαγωγική**

Η έννοια του βίοκοσμου, ως πηγής και αποθέματος των γνωστικών ενδιαφερόντων που οργανώνουν και κατευθύνουν τις κοινωνικές διαδικασίες αναφέρονται εκτενώς στη Θεωρία της Επικοινωνιακής Δράσης. Δεν υπάρχει άλλωστε γνώση αποκομμένη από τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα (Bohman - Rehg, 2011). Το «ανθρώπινο είδος» για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αυτοσυντήρησής του και στις ανάγκες αναπαραγωγής και αυτοσυγκρότησης συσσωρεύει γνώση. Αυτή η συσσωρευμένη γνώση, καθώς συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες και τις ανθρώπινες δραστηριότητες έχει, κυρίως, ιστορικό χαρακτήρα. Η εμπειρία του αναστοχασμού, η οποία συνδέεται με το χειραφετητικό ενδιαφέρον, επιστρατεύεται για να μπορέσει να εξακριβωθεί η βαθύτερη σχέση γνώσης και ενδιαφέροντος. Κατά τον Habermas, η κριτική - αναστοχαστική γνώση η οποία καθορίζεται από το χειραφετητικό ενδιαφέρον είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει το «ανθρώπινο είδος».

Ο Habermas αναγνωρίζει ως εκ των προτέρων θεμελιωμένο ανθρωπολογικά και γνωσιολογικά το –μάλλον ασαφές εννοιολογικά- χειραφετητικό ενδιαφέρον, δηλ. το συνδέει με τη φύση του ανθρώπου· τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα είναι συγκεκριμένα, αντικρουόμενα, συχνά επιβαλλόμενα και συνδεδεμένα με ατομικές, κοινωνικές ανάγκες και την τρέχουσα επικαιρότητα. Για να βοηθήσουν στην παιδαγωγική πράξη οι θεωρίες αυτές πρέπει να αντιλαμβάνονται ουσιαστικά τον «κοινό ορίζοντα» των ενδιαφερόντων των εμπλεκομένων, να εκφράζουν και να καλλιεργούν τις προσωπικές ανησυχίες τους και να προωθούν το κοινό, αμοιβαίο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης. Συνεπώς, το ενδιαφέρον για απελευθέρωση δεν είναι a priori, αλλά ιστορικά και κοινωνικά θεμελιωμένο. (Περπερίδης, ό.π.: 73).

Σύμφωνα με τον Habermas η κριτική παιδαγωγική δεν είναι δυνατόν να μην επικρίνει την εκσυγχρονιστική λογική ανάπτυξης της κοινωνικής οργάνωσης της εργασίας και τη «λογική» των τεχνολογικών διαδικασιών που την προσδιορίζουν, όταν σήμερα το ζήτημα αναδιαμόρφωσης και εκδημοκρατισμού της παιδείας και της αγωγής μετατρέπεται σε ζήτημα αποτελεσματικής προσαρμογής στις ανάγκες μιας ταχύτατα τεχνολογικά μεταβαλλόμενης βιομηχανικής κοινωνίας. Ο Habermas υποστηρίζει ότι το «πεδίο» της διαπαιδαγώγησης ανήκει σε εκείνους τους χώρους του κοινωνικού «πράττειν», οι οποίοι αποσκοπούν στην κοινωνική ενσωμάτωση και είναι προσανατολισμένοι στη συνεννόηση (Περπερίδης, 2008: 217, Deakin Crick – Joldersma, 2007). Οι αναλυτές της σκέψης του Habermas θέτουν το ερώτημα κατά πόσον επηρέασε την προβληματική της κριτικής παιδαγωγικής η ενασχόληση του με τη σχέση θεωρίας-πράξης και γνώσης-ενδιαφέροντος, και πόσο την έστρεψε προς τη διερεύνηση των σχέσεων της παιδαγωγικής θεωρίας και της παιδαγωγικής πράξης.

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής θεωρίας του Habermas η συνεννόηση είναι το αποτέλεσμα της συμφωνίας «υποκειμένων ικανών για δράση και ομιλία». Προϋποθέτει την οικοδόμηση μιας κοινής, συναινετικής και ισοδύναμης

επικοινωνιακής, ομιλιακής ικανότητας η οποία στηρίζεται στη δυνατότητα της διωποκειμενικής χρήσης της γλώσσας. Ο Habermas θεωρεί την επικοινωνία ως επιζητούσα συναίνεση και απαλλαγμένη από κυριαρχία, κάτι το οποίο συνιστά αδυναμία σύμφωνα με την κριτική που δέχτηκε, ως ουτοπική<sup>125</sup>. Στο θέμα της σχέσης του επικοινωνιακού μοντέλου με την Κριτική Παιδαγωγική, μέσω της σύνδεσης της επικοινωνιακής δράσης με την παιδαγωγική πράξη, χρησιμοποιήθηκαν βασικές έννοιες της Θεωρίας της Επικοινωνιακής Δράσης του Habermas όπως η επικοινωνιακή ικανότητα, η επικοινωνιακή δράση, ο διάλογος, ο πρακτικός διάλογος, η ιδανική ομιλιακή κατάσταση, η συνεννόηση<sup>126</sup>. Η ηθική του διαλόγου του Habermas (discourse ethics) αποτελεί προϋπόθεση για την οργάνωση της κοινωνίας, ωστόσο βασίζεται σε μια αφαιρετική επίκληση στη λογική και σε μια σχεδόν ανορθολογική πίστη στο καλό. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Machiavelli, «το πρώτο βήμα για να γίνουμε ηθικοί είναι να αντιληφθούμε ότι δεν είμαστε ηθικοί», ενώ η ιστορία υποδεικνύει ότι «αν υποθέσουμε ότι το κακό είναι μακριά, του δίνουμε εξουσία εν λευκώ» (Flyvbjerg, 1998: 217).

Η Κριτική Παιδαγωγική προσπάθησε να διευρύνει τη Θεωρία της Επικοινωνιακής Δράσης του Habermas στο πλαίσιο ανάλυσης της έννοιας της παιδαγωγικής πράξης. Αποδεχόμενη το δισυγικό - θεωρητικό σχήμα του βιόκοσμου

<sup>125</sup> *"The basic weakness of Habermas's project is its lack of agreement between ideal and reality, between intentions and its implementation"* (Flyvbjerg, 1998:215). Οι Foucault και Derrida διαφωνούν με τη θέση του Habermas, επισημαίνοντας ότι η επικοινωνία είναι πάντοτε διαπερατή από την εξουσία (*"Power is always present"*, Foucault, 1988: 11, 18, όπως παραπέμπει ο Flyvbjerg (1998:216). Ο Foucault υποστηρίζει ότι για να επιτύχουμε περισσότερη ελευθερία και δημοκρατία και για να οικοδομήσουμε μια ισχυρή κοινωνία των πολιτών θα πρέπει να κατανοήσουμε τις αλήθειες της εξουσίας, αντί να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την ουτοπία της επικοινωνιακής ορθολογικότητας. Επισημαίνει δε ότι η αναζήτηση μιας οικουμενικής ηθικής του φαντάζει καταστροφική (Flyvbjerg, 1998: 221). Παράλληλα ο R. Rorty ασκεί κριτική στην επικοινωνιακή ορθολογικότητα του Habermas εντοπίζοντας μια «θρησκευτικότητα» στη σκέψη του και θεωρώντας την ως μια «θεραπεύουσα και ενοποιητική δύναμη που υποκαθιστά το Θεό»: *"a healing and unifying power which will do the work done by God; we no longer need that"* (Rorty, 1989: 68, όπως παραπέμπει ο Flyvbjerg, ό.π.). Η αριστερή κριτική του καταλογίζει φορμαλισμό, ιδεαλισμό και έλλειψη ευαισθησίας στο συγκεκριμένο, αδιαφορία για βασικά ζητήματα που σχετίζονται με την ταυτότητα και τους μειονοτικούς διαχωρισμούς. Όπως αναρωτιέται ο Bernstein «τι γίνεται όταν οι συγκρούσεις δεν λύνονται με λογικά επιχειρήματα;» (ό.π.: 218).

<sup>126</sup> Η κριτική (Περπερίδης, ό.π.: 263) επισημαίνει ότι ο τρόπος αποδοχής των εννοιών αυτών υπήρξε επιφανειακός και ανεπαρκής, διότι χρησιμοποιήθηκαν «μηχανικά» από την παιδαγωγική επιστήμη. Δεν αξιοποιήθηκε σωστά και δεν υπήρξε βαθύτερη και συστηματικότερη κατανόηση του περιεχομένου και των δυνατοτήτων που μπορούσαν να προσφέρουν για μια ουσιαστική επαναξιολόγηση των παιδαγωγικών ζητημάτων. «Η προϋπόθεση της «ιδανικής ομιλιακής κατάστασης» η οποία απαιτείται σύμφωνα με το Habermas για να διασφαλιστούν ίσες, συμμετρικές ευκαιρίες για την διενέργεια του διαλόγου, η κατάκτηση του κατάλληλου γλωσσικού και εννοιολογικού υλικού, η κατάκτηση της κατάλληλης γνωστικής και επιχειρηματολογικής, διαλογικής ικανότητας διαφοροποιεί την έννοια του διαλόγου στα όρια της παιδαγωγικής πράξης από εκείνη της διαλογικής συνεννόησης του Habermas. Η βάση της παιδαγωγικής πράξης δεν είναι «πραγματολογική-συναινεσιακή» αλλά κοινωνική και ως εκ τούτου, απρόβλεπτη, ανορθολογική. Η παιδαγωγική πράξη στηρίζεται στην κατανόηση, αλλά δεν επιδιώκει πάντοτε τη συναίνεση. Η διαπαιδαγώγηση είναι επικοινωνία. Αν εφαρμόσουμε άκριτα το επικοινωνιακό μοντέλο στην παιδαγωγική πράξη, τότε η παιδαγωγική πρακτική κατευθύνεται πιθανόν σε μια πορεία ομογενοποίησης» (ό.π.: 272).

και του συστήματος<sup>127</sup>, προβαίνει σε μια συνολική εξέταση των «παθολογιών» του σχολείου, για να εξηγήσει τις βλάβες που του προκαλεί το σύστημα, καταστρέφοντας τις συμβολικές δομές του. Σύμφωνα με τον Habermas το σχολείο αποτελεί έναν από τους χώρους του «κοινωνικού πράττειν» στους οποίους κυριαρχεί η συνεννόηση ως μηχανισμός συντονισμού, δηλ. διευθύνεται από τους μηχανισμούς κοινωνικής ενσωμάτωσης οι οποίοι δέχονται έντονες πιέσεις από τους μηχανισμούς συστημικής ενσωμάτωσης των υποσυστημάτων της εργαλειακής και στρατηγικής δράσης (Περπερίδης, ό.π.: 274 - 276). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο χώρος του σχολείου έχει «αποικιστεί» από τις δυνάμεις της αγοράς. Ομολογείται η κρίση του και αναζητούνται τρόποι «αποαποικιοποίησης» των βιοκοσμικών δομών του από τις συστημικές επιταγές. Ο Habermas θεωρεί ότι το σχολείο θα πρέπει να αντισταθεί στην αποδυνάμωση που υφίσταται τόσο σε επίπεδο συμβολικό όσο και ουσιαστικό, αφού αποδομείται ο βίκοσμος και οι αξίες του. Και αυτό γιατί στο χώρο του σχολείου αναπτύχθηκαν υπέρμετρα τα υποσυστήματα της οικονομίας και της διοίκησης διαβρώνοντας τις επικοινωνιακές δομές του, αφού διαποτίζεται από τις εργαλειακές αξίες της απόδοσης, του κέρδους, του υπολογισμού και της αποδοτικότητας αναπτύσσοντας μια γραφειοκρατική, διοικητική αντίληψη και μια εμπορευματοποιημένη προσέγγιση της γνώσης. Το σχολείο δηλαδή τείνει να λειτουργεί ως γραφειοκρατικός, τυπικός ορθολογικός μηχανισμός (Κωνσταντίνου, 1994: 79-80) και επισημαίνεται ότι πρέπει να αποκτήσει την διαπαιδαγωγική του υπόσταση. Να αποκτήσει τη βιοκοσμική – επικοινωνιακή συνάφειά του, αφού επικοινωνιακά στοιχεία όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η συνεννόηση τείνουν να καταργηθούν. Το ζητούμενο είναι να περάσει από την εργαλειακή ορθολογικότητα στην επικοινωνιακή ορθολογικότητα.

Η κοινωνική θεωρία του Habermas μας παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο τοποθετεί τα σχολεία μέσα στο βίκοσμο ως μέρος της κοινωνίας των πολιτών<sup>128</sup>. Τα σχολεία συνεπώς θα πρέπει να μετέχουν των ερμηνευτικών και χειραφετητικών προβληματισμών και όχι μόνο των στρατηγικών διαφερόντων, όπως καθορίζονται από οικονομικούς και πολιτικούς στόχους, οι οποίοι καθορίζουν με αυτόν τον τρόπο όλο και περισσότερο την εκπαιδευτική πρακτική και πολιτική μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο τοπίο. Ο βίκοσμος συγκροτείται από ρόλους, διαδράσεις, ταυτότητες, ερμηνευτικά σχήματα, νόρμες. Οι δομές του βίκοσμου

---

<sup>127</sup> Ως σύστημα μπορεί να οριστεί η υπάρχουσα δομή η οποία συντονίζει πολλές από τις λειτουργίες της καθημερινής ζωής, διαμέσου των χρημάτων και της εξουσίας (Gourtho, 2002).

<sup>128</sup> Ο Habermas υποστηρίζει ότι ο πυρήνας της κοινωνίας των πολιτών συγκροτεί ένα δίκτυο οργανώσεων το οποίο θεσμοθετεί το λόγο της επίλυσης προβλημάτων σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος μέσα στο πλαίσιο των οργανωμένων δημόσιων σφαιρών. Σ' αυτή την αντιπαράθεση η κοινωνία των πολιτών συχνά φαντάζει ως ο τόπος εκείνος ο οποίος περιορίζει την εξουσία του κράτους (Fleming, 2000:305). Σύμφωνα με τους Cohen και Arato (1992: ix) η κοινωνία των πολιτών είναι μια σφαίρα αλληλεπίδρασης μεταξύ οικονομίας και κράτους, η οποία συντίθεται πάνω απ' όλα από το στενό κύκλο (ειδικά της οικογένειας), τη σφαίρα των ενώσεων (ειδικά τους εθελοντικούς οργανισμούς), τα κοινωνικά κινήματα και μορφές δημόσιας επικοινωνίας. Βλ. J. Cohen – A. Arato (1992). *Civil society and political theory*, Cambridge Massachusetts: MIT Press. Η παραπομπή στο Fleming (ό.π.).

καθορίζουν τα σχήματα της διυποκειμενικότητας πιθανών κατανοήσεων μεταξύ των ανθρώπων. Ο βιόκοσμος είναι ο χώρος του διαλόγου και της επικοινωνίας<sup>129</sup>.

### **3.5.2 Η Θεωρία της Επικοινωνιακής Πράξης και η έννοια της πολιτειότητας στον Habermas. Η σύνδεση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Η επικοινωνιακή δεξιότητα είναι καθοριστική για την πλήρη νοήματος και αποτελεσματική συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών<sup>130</sup>. Η έννοια της πολιτειότητας<sup>131</sup> εμπεριέχει τη συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών διαμέσου της αμοιβαίας κατανόησης και της συναίνεσης. Η επικοινωνιακή πράξη συνιστά βασικό σκοπό της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική αντίληψη, η γραφειοκρατικοποίηση των αποφάσεων, των καθηκόντων και των δικαιωμάτων, των υποχρεώσεων και των εξαρτήσεων μέσω της αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών με τον επαναπροσδιορισμό στόχων, σχέσεων και υπηρεσιών (Deakin Crick-Joldersma, 2007: 83) αποσύνδεσε τις διδακτικές πρακτικές και τα μαθησιακά μοντέλα από το βιόκοσμο, δίνοντας μια ρηχή μορφή στην προσέγγιση της γνώσης, της διδασκαλίας και της μάθησης, αποδυναμώνοντας τόσο το δάσκαλο όσο και το μαθητή. Αυτή η «αποικιοποίηση» του σχολείου και η συνακόλουθη εντατικοποίηση και δόμησή του στη βάση της απόδοσης ευθυνών (accountability) επιφέρει τα ανάλογα αποτελέσματα αργότερα στην κοινωνία, διαλύοντας και υπονομεύοντας κάθε έννοια συνοχής και αλληλεγγύης. Τα σχολεία, ωστόσο, ως κοινωνικοί θεσμοί οφείλουν να είναι όσο το δυνατόν πιο ελεύθερα από δυνάμεις των οικονομικών και πολιτικο - διοικητικών υπο - συστημάτων, αν πρόκειται να λειτουργούν αποτελεσματικά ως θεσμοί της πολιτείας, έτσι ώστε να καλλιεργούν την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Για να επιτευχθεί αυτό, όμως, θα πρέπει κατά το Habermas αυτή ακριβώς η εκπαίδευση να στηρίζεται στη γνώση την οποία ο ίδιος αποκαλεί ερμηνευτική και απελευθερωτική / χειραφετητική και όχι μόνο στην εργαλειακή<sup>132</sup>. Και αυτό απαιτεί συγκρότηση ανάλογων Προγραμμάτων Σπουδών και μοντέλων διδασκαλίας. Η ερμηνευτική γνώση αναπτύσσεται μέσα από πεδία όπως η ιστορία ή οι κοινωνικές επιστήμες, διαμέσου των οποίων καλλιεργείται η διυποκειμενική κατανόηση η οποία συνδέεται με την ανθρώπινη κοινωνική ζωή. Σε προσωπικό επίπεδο αυτό το ενδιαφέρον εκδηλώνεται με την ανάπτυξη της γλώσσας και άλλων επικοινωνιακών συστημάτων σε μια κοινωνία. Τέλος, η χειραφετητική

---

<sup>129</sup> Η διαδικασία της αυτογνωσίας (consciousness) και η διαδικασία της ανθρωπογνωσίας-κοσμογνωσίας απαιτεί την παρουσία του άλλου για να «διαβάσει» για λογαριασμό μας το νόημα των πράξεών μας (Carr - Chellmann, 2009).

<sup>130</sup> Θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως ο Brookfield επισημαίνουν ότι η θεωρία του Habermas ανοίγει το δρόμο για πραγματικά χειραφετητικούς θεσμούς μέσα στο πλαίσιο μιας περισσότερο ηθικής δημοκρατίας (Carr - Chellmann, 2009).

<sup>131</sup> Ο όρος «πολιτειότητα» χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο «ιδιότητα του πολίτη» ως απόδοση για τον αντίστοιχο citizenship. Βλ. επόμενο κεφάλαιο.

<sup>132</sup> Η εργαλειακή γνώση, κατά το Habermas, συνδέεται με τις φυσικές και αναλυτικές επιστήμες, όπως η φυσική και τα μαθηματικά (Deakin Crick - Joldersma, 2007: 84). Σηματοδοτεί τεχνικής φύσεως ενδιαφέροντα πρόγνωσης και ελέγχου αντικειμενοποιημένων διαδικασιών, δηλ. εργαλειακών δράσεων. Σε προσωπικό επίπεδο αυτό το ενδιαφέρον εμφανίζεται με την προσαρμογή του ατόμου σε διάφορες εξωτερικές συνθήκες ζωής, ενώ στην κοινωνική ζωή σχετίζεται με την εναρμόνιση σε διάφορα π.χ. καταναλωτικά μοντέλα.



γνώση αναπτύσσεται μέσα από τις κριτικές επιστήμες<sup>133</sup> και συνιστά την προσπάθεια απελευθέρωσης από τους φαινομενικά φυσιολογικούς αλλά κοινωνικά δομημένους περιορισμούς των ιδεολογιών, των κοσμοθεωριών και των αξιακών συστημάτων. Ατομικά εκδηλώνεται με την οικοδόμηση ταυτοτήτων σχετικά ανεξάρτητων από τους τρέχοντες ιδεότυπους, ερμηνείες και ρόλους, ενώ συλλογικά εκφράζεται με τις νομιμοποιήσεις τις οποίες αποδέχεται ή αμφισβητεί μια κοινωνία (ό.π.).

Παρότι αυτού του είδους η γνώση μοιάζει να μην αποτελεί απτή πραγματικότητα, οι θέσεις αυτές είναι σημαντικές για την κατανόηση των γνωσιακών βάσεων και του λόγου πάνω στον οποίο θα πρέπει να δομηθεί η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Η σχολική πραγματικότητα ωστόσο δομείται πάνω στον εργαλειώδη τύπο γνώσης, στην αποστήθιση της γνώσης/ πληροφορίας (στοιχεία / γεγονότα / θεωρίες), κάτι που απαιτεί περιορισμένη κατανόηση εαυτού, ελάχιστη προσωπική επένδυση πέρα από το χρόνο ή την προσοχή που πρέπει να αφιερώνει ο μαθητής/τρια. Η οικοδόμηση όμως μιας επιτυχούς συμμετοχής του αυριανού πολίτη στα κοινά απαιτεί τους άλλους δυο τύπους γνώσης εξίσου, δηλαδή τις προϋποθέσεις για διυποκειμενική κατανόηση της ζωής, τη μύηση του πολίτη στη γλώσσα και άλλα διαπροσωπικά συστήματα επικοινωνίας στην κοινωνία. Και απαιτεί από τον πολίτη την ικανότητα να αντλήσει από τα πολιτισμικά αποθέματα που διαθέτει μια κοινωνία ώστε να ερμηνεύει τον εαυτό της (ό.π.: 86). Επιπλέον, μέσα από αυτήν την χειραφετητική διαδικασία, το να είναι κάποιος πολίτης σημαίνει να μπορεί να απελευθερωθεί από, τουλάχιστον κάποιους, περιορισμούς προσωπικών ιδεολογιών, κοσμοθεωρήσεων και αξιακών συστημάτων τα οποία πιθανόν εμποδίζουν την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Δηλαδή απαιτείται να μπορεί να αντισταθεί στους κοινωνικούς ιδεότυπους, ερμηνείες και ρόλους που μορφώνουν σχεδόν ολοκληρωτικά την προσωπικότητά του και να αξιολογήσει κριτικά, αμφισβητώντας προσωπικά και συλλογικά, εκείνες τις νομιμοποιήσεις οι οποίες είναι γενικά αποδεκτές από την κοινωνία στην οποία ζει. Αυτό αποτελεί αναδόμηση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας πάνω σε ένα διαφορετικό μοντέλο. Τα ερμηνευτικά και χειραφετητικά γνωσιακά ενδιαφέροντα προϋποθέτουν ενδυνάμωση της σχέσης δάσκαλου – μαθητή, μιας σχέσης η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από διάλογο, αλληλοσεβασμό, τη δυνατότητα να ακούει και να σέβεται ο ένας τον άλλον δηλαδή από ένα λόγο φροντίδας και ελικρινούς ενδιαφέροντος (“discourse of care”)<sup>134</sup>. Η θέαση αυτή τοποθετεί δίπλα στο στόχο της δημιουργίας ενός ενεργού

---

<sup>133</sup> Κοινωνικές Επιστήμες: Ιστορία, Φιλοσοφία, Πολιτική Επιστήμη, Κοινωνιολογία. Όπως επισημαίνει ο Γ. Σουβλής (άρθρο στην εφημερίδα «Αυγή», (29/5/2011) με τίτλο «Μια ασύμπτωτη σχέση: αγορά και κριτικές κοινωνικές επιστήμες»), «ο γενικός όρος «ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες» είναι παραπλανητικός αφού αποσιωπά μια σειρά ουσιωδών διαφοροποιήσεων που ενέχονται στο σκληρό τους πυρήνα και οι οποίες, ως εκ τούτου, λειτουργούν ως προσδιοριστικά στοιχεία της ίδιας τους της ταυτότητας. Μια κρίσιμη ασυμφωνία, [...], συνίσταται στο ότι κάποια από αυτά τα παραδείγματα υιοθετούν κριτικό προσανατολισμό στις εξηγήσεις των κοινωνικών φαινομένων που επιδιώκουν να ερμηνεύσουν θεωρώντας ότι η στάση αυτή είναι απαραίτητη προκειμένου να αποκτήσουν οι κοινωνικές επιστήμες δυνητικά χειραφετητικό χαρακτήρα ενώ άλλα, αντιθέτως, εμμένουν, με τις αφηγήσεις που κατασκευάζουν, να παράγουν νομιμοποιητικές θεωρήσεις σε σχέση με τις ποικίλες σχέσεις εξουσίας που απαντώνται κοινωνικά προπαγανδίζοντας υπέρ της υπερϊστορικής τους υπόστασης».

<sup>134</sup> Αυτός ο λόγος φροντίδας αναφέρεται στις διαδικασίες της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης, της ουσιαστικής ανάμειξης στην κοινότητα και τον πολιτικό εναλφabetισμό καθώς επίσης σε θεμελιώδεις αξίες και πνευματικότητα (ό.π.: 86).

πολίτη εκείνον της οικοδόμησης της κοινωνικής συνοχής δια μέσου της αμοιβαίας κατανόησης<sup>135</sup>. Η ιδιότητα του πολίτη κατά τον Habermas σχετίζεται με την επικοινωνιακή πράξη και τον επικοινωνιακό ορθολογισμό ο οποίος πρέπει να περιλαμβάνει γνωσιακές βάσεις καθορισμένες από ερμηνευτικά και χειραφετητικά διαφέροντα (Deakin Crick-Joldersma, 2007: 86)<sup>136</sup>.

Συνεπώς, για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη θα πρέπει να χρησιμοποιεί μετασχηματιστικές, διαλογικές και συμμετοχικές παιδαγωγικές πρακτικές, σύμφωνα με τη Χαμπερμασιανή κατανόηση της κοινωνίας.

Η πρακτική των γραμματισμών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορεί να αναγνωστεί μέσα από αυτή την οπτική. Στο πεδίο του Κοινωνικού Γραμματισμού επιχειρείται, προγραμματικά τουλάχιστον, αυτή η ερμηνευτική και χειραφετητική προσέγγιση της γνώσης μέσα από στόχους προσέγγισης ερμηνευτικών ιδεοτύπων, εναρμονισμού προσωπικών βιογραφιών με συλλογικές φόρμες ζωής, δηλαδή μέσα από τη μεστή νοήματος μάθηση σε συνθήκες πραγματικής ζωής η οποία συμπεριλαμβάνει τη δυνατότητα κριτικής σε προσωπικές και συλλογικές αναπαραστάσεις και ιστορίες, τον επαναπροσδιορισμό και την ανάπτυξη προσωπικών αξιών και δρόμων. Επιπλέον, η δια βίου μάθηση φαίνεται να εναρμονίζεται με την επικοινωνιακή πράξη, αφού η διυποκειμενική κατανόηση στο πλαίσιο της κοινωνίας θεωρείται θεμελιώδης. Οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι ικανότητες οι οποίες εμπεριέχονται στη διαβίου μάθηση είναι σημαντικές για την απόκτηση μιας γνωσιακής βάσης εδραιωμένης σε ερμηνευτικά και χειραφετητικά διαφέροντα γνώσης. Σύμφωνα με τους Deakin Crick και Joldersma (2007: 89) η δια βίου μάθηση αναπτύσσεται σε τέσσερις βασικές αρχές: την *προσωπική αφοσίωση στη μάθηση*, την *κοινωνική αφοσίωση στη μάθηση*, το *σεβασμό προς την μάθηση των άλλων* και το *σεβασμό προς την αλήθεια*. Τα συστατικά αυτά είναι σημαντικά για την ανάπτυξη των ερμηνευτικών και χειραφετητικών συνιστωσών της επικοινωνιακής πράξης, αφού, η αμοιβαία κατανόηση και η κριτική κοινωνική δράση περιλαμβάνουν μια διαρκή αφοσίωση στη μάθηση, το σεβασμό προς τους άλλους και προς τη γνώση<sup>137</sup>.

---

<sup>135</sup> Αναγνωρίζουμε εδώ τις παιδαγωγικές αρχές και θέσεις του Paulo Freire οι οποίες συνομιλούν με αυτές του Habermas.

<sup>136</sup> Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη περιλαμβάνει τους στόχους της ηθικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, της ενεργού συμμετοχής στην κοινότητα και του πολιτικού εναλφabetισμού ο οποίος συνεπάγεται προσωπική ανάπτυξη μέσω της καλλιέργειας ερευνητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ανάπτυξης δεξιοτήτων συμμετοχής και κοινοτικής δράσης. Οι Deakin Crick και Joldersma επισημαίνουν ότι στη Μεγάλη Βρετανία τουλάχιστον, πέρα από τις σαφείς κατευθύνσεις ενός Προγράμματος Σπουδών για την Πολιτειότητα, η ανάλογη εκπαίδευση διαχέεται σε όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και σε δραστηριότητες εκτός προγράμματος, συνδεδεμένες με την συνολική οργάνωση και το έθος ενός σχολείου (2007:87).

<sup>137</sup> Για να αναπτυχθεί μια χειραφετητική πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να γίνει κατανοητή η ηθική πρόκληση της μάθησης, να θεωρητικοποιηθεί η μαθησιακή διαδικασία με έναν τρόπο ο οποίος αναγνωρίζει και ζητά να αντιμετωπίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την ηθική πρόκληση της εργαλειακής ορθολογικότητας και να αναπτύξει πρακτικές οι οποίες υποστηρίζουν και πάλι την αβεβαιότητα της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο Freire διατύπωσε το στόχο αυτό με την περίφημη φράση «πρέπει να μάθουμε να διαβάζουμε τον κόσμο πριν μάθουμε να διαβάζουμε τη λέξη» (Freire, 1987: xiii, στο "Literacy: Reading the Word and the World"). Μέσα από αυτή τη διαδικασία «ανάγνωσης» του κόσμου μπορούμε να αποκαλύψουμε την ιστορία της πολιτισμικής παραγωγής και

Η διερεύνηση των συστατικών χαρακτηριστικών της δια βίου μάθησης επισημαίνει επτά διαστάσεις της αποκαλούμενης δύναμης μάθησης και οι οποίες χαρακτηρίζονται ως θεμελιώδη ανθρώπινα ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία οικοδομούν κουλτούρες μάθησης (ό.π.: 90). οι διαστάσεις αυτές αποτελούν ένα σύνθετο μείγμα από προδιαθέσεις, εμπειρικά βιώματα, κοινωνικές σχέσεις, αξίες, στάσεις και αντιλήψεις τα οποία συνενώνονται για να δημιουργήσουν τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης – σύμφωνα με τις βασικές αρχές του κονστρουκτιβισμού - και τα οποία έχουν ως ακολούθως: 1. *Αναπτυξιακή κατεύθυνση*: οι εκπαιδευόμενοι έχουν συναίσθηση ότι μπορούν να μάθουν πώς να μαθαίνουν και ότι η αλλαγή μέσα στο χρόνο εκφράζεται μέσα από προσωπικές και συλλογικές αφηγήσεις. 2. *Κριτική περιέργεια*: οι εκπαιδευόμενοι δεν ικανοποιούνται με επιφανειακές προσεγγίσεις αλλά θέλουν να προχωρούν στο βάθος των πραγμάτων, διατυπώνοντας ουσιαστικά ερωτήματα. 3. *Παραγωγή νοήματος*: οι εκπαιδευόμενοι συνδέουν αυτό που μαθαίνουν με αυτό που ήδη γνωρίζουν· συνδέουν έτσι τις προσωπικές τους ιστορίες με εκείνες του ευρύτερου κόσμου που τους περιβάλλει. 4. *Ανθεκτικότητα*: αγαπούν τις προκλήσεις και δείχνουν επιμονή απέναντι στις δυσκολίες και τη όποια σύγχυση. 5. *Δημιουργική διάσταση*: οι εκπαιδευόμενοι είναι δημιουργικοί στο τρόπο σκέψης τους, ευρηματικοί και αναλαμβάνουν το ρίσκο να προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο τα πράγματα. 6. *Σχισιακή διάσταση*: έχουν θετικές μαθησιακές σχέσεις τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο, μέσα από τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται χωρίς να απομονώνονται αλλά και χωρίς να εξαρτώνται ολοκληρωτικά από τους άλλους. 7. *Στρατηγικές ευαισθητοποίησης*: έχουν συναίσθηση της προσωπικής διαδικασίας μάθησης, των αισθημάτων και των δυνατοτήτων τους σε σχέση με τη μαθησιακή τους διαδρομή και χρησιμοποιούν αυτή την επίγνωση για να αναπτύξουν αποτελεσματικότερα τη δική τους μάθηση. Αυτές οι επτά διαστάσεις της μαθησιακής δύναμης θεωρούνται ζωτικές για τη δια βίου μάθηση και ιδιαίτερα για την Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα, αφού διαμορφώνουν τη βάση για μια μάθηση η οποία επικεντρώνεται σε ερμηνευτικά και χειραφετητικά γνωστικά ενδιαφέροντα (Deakin Crick-Jordesma: 2007: 90). Η διαδικασία αυτή οικοδομεί μια επικοινωνιακή παιδαγωγική, αφού οι πολίτες αντιλαμβάνονται διαμέσου της αμοιβαίας κατανόησης τη σπουδαιότητα του ποιοτικού διαλόγου. Επιπλέον, τονίζεται «η σπουδαιότητα της ακολουθίας της βιωμένης εμπειρίας του παρελθόντος η οποία ωστόσο σχηματοποιεί το μέλλον, στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης<sup>138</sup>, κατά τον Vygotsky, της παρούσας μαθησιακής κατάστασης» (ό.π).

---

αναπαραγωγής η οποία έχει δομήσει μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση βασισμένη στη φυλή, την κοινωνική τάξη, το γένος ή τη σεξουαλικότητα (Carr-Chellman, 2009).

<sup>138</sup> Πολύ σημαντική στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky είναι η έννοια της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης* - ZEA (*Zone of Proximal Development* - ZPD), ή *ζώνη της εγγύτερης δυναμικής ανάπτυξης*: πρόκειται για την ανεξερεύνητη περιοχή του εσωτερικού δυναμικού του μαθητευόμενου που βρίσκεται σε μια εν δυνάμει κατάσταση εξέλιξης. Η ζώνη αυτή αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους. Αυτό που καθορίζει η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Vygotsky, είναι εκείνες οι λειτουργίες

Συμπερασματικά, παρά τις επανατοποθετήσεις του ίδιου και την κριτική που έχει δεχτεί, ο παιδαγωγικός λόγος του Habermas διατηρεί τη φρεσκάδα και τον επικαιρότητα του βαθιά ανθρωποκεντρικού προβληματισμού ενός ενεργού κριτικού διανοούμενου<sup>139</sup> ο οποίος εξακολουθεί να πιστεύει στη δύναμη του επικοινωνιακού και αναστοχαστικού λόγου και σε δημοκρατικές κοινωνικές συμμετοχικές διαδικασίες, καθώς και στον μετασχηματιστικό και δυνάμει ανατρεπτικό ρόλο του σχολείου. Ο λόγος αυτός εκφράζεται μέσα από την Κριτική Παιδαγωγική<sup>140</sup> και σε πρακτικές και θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων όπως π.χ. αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης του J. Mezirow.

Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη αποτελεί συστατικό στοιχείο των σύγχρονων παιδαγωγικών τάσεων (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, ολιστικές προσεγγίσεις, κριτικός γραμματισμός) και της δια βίου εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά συγχρόνως και συνειδητή πολιτική επιλογή, μέσα στο αντιφατικό πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας η οποία λειτουργεί σχεδόν καθολικά με νόμους αγοράς και χρηματοοικονομικά κριτήρια<sup>141</sup>. Επιχειρείται δε με προβληματικό και σισσύφειο συχνά τρόπο να εναρμονιστούν οι νόμοι αυτοί με αρχές της κριτικής

---

που δεν έχουν ωριμάσει ακόμα αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης. Βασικός άξονας της κλασικής αυτής θεωρίας είναι η κρίσιμη για την ανάπτυξη διαμεσολαβητική λειτουργία του περιβάλλοντος και των ατόμων που προσφέρουν στο άτομο βοήθεια για την ανάπτυξή του αυτή. Συνοπτικά, ΖΕΑ είναι η απόσταση μεταξύ του επίπεδου ανάπτυξης στο οποίο το άτομο βρίσκεται σε μια γνωστική περιοχή – αυτού που το άτομο μπορεί να επιτύχει από μόνο του - και του επιπέδου που το άτομο μπορεί να φτάσει αν βοηθηθεί από κάποιους πιο έμπειρους ενήλικους ή συνομήλικους. Η θεωρία αυτή έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη των ομαδοσυνεργατικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (βλ. <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/paidagogika/32-vygotsky>).

<sup>139</sup> «Αυτό που θέλω να υπερασπιστώ πάνω από όλα είναι η δυνατότητα και η αναγκαιότητα του κριτικού διανοούμενου... Δεν υπάρχει αυθεντική δημοκρατία χωρίς αυθεντικές αντιτιθέμενες κριτικές δυνάμεις. Ο διανοούμενος είναι μια από αυτές και μάλιστα πρώτου μεγέθους. Και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο πιστεύω ότι κατεδαφίζοντας τον κριτικό διανοούμενο, ζωντανό ή νεκρό, τον Μαρξ, τον Νίτσε, τον Σαρτρ, το Φουκώ και μερικούς άλλους, είναι τόσο επικίνδυνο όσο η κατεδάφιση του δημόσιου ενδιαφέροντος και ότι είναι μέρος της ίδιας διαδικασίας της αποκατάστασης» στο P. Bourdieu, (1998). *Acts of Resistance*, New York: Free Press, σ. 8.

<sup>140</sup> Μέσα από αυτό το πρίσμα, η Κριτική Παιδαγωγική πρέπει να διατηρήσει την κριτική της βάση και την αναστοχαστική της ικανότητα, να μην εγκαταλείπει τα ιδεώδη για ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα, πρέπει διαρκώς να αναζητά την επικοινωνιακή διυποκειμενικότητα, με χαρακτήρα δυναμικό, κριτικό και δημιουργικό. Για μια επιτυχημένη επικοινωνιακή ανασυγκρότηση της κριτικής παιδαγωγικής πρέπει να αναπτυχθεί μια κριτική θεωρία της επικοινωνίας με στόχο τη διάσωση και διαφύλαξη του ουτοπικού ορθολογικού στοιχείου, του πρακτικού λόγου, κατά το Habermas (Περπερίδης, 2008: 285-286). Όπως δε επισημαίνει ο H. Giroux (2001: 241-242): «Τελικά, πρέπει να θυμόμαστε ότι η ριζοσπαστική παιδαγωγική, είτε εντός είτε εκτός σχολείων, εμπεριέχει τη σύνδεση της κριτικής με τον κοινωνικό μετασχηματισμό, και ως τέτοια σημαίνει ανάληψη ρίσκων. Το να είναι κάποιος αφοσιωμένος σε ένα ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της υπάρχουσας κοινωνίας σε όλες της τις εκδηλώσεις θέτει πάντοτε το άτομο και την ομάδα στην κατάσταση του να απωλέσουν μια δουλειά, την ασφάλειά τους και σε κάποιες περιπτώσεις φίλους... Ο εκδημοκρατισμός της σχολικής ζωής επίσης εμπεριέχει την ανάγκη οι δάσκαλοι να οικοδομούν συμμαχίες με άλλους. Οι συμμαχίες αυτές [...] προάγουν νέες μορφές κοινωνικών σχέσεων και τρόπους παιδαγωγικής μέσα στο ίδιο το σχολείο».

<sup>141</sup> «Ένα ενδιαφέρον παραγωγής αγοραίων ταυτοτήτων και αγοραίων σχέσεων το οποίο τελικά εμφανίζεται ως μια απαγόρευση αυτής καθαυτής της σκέψης» Theodor W. Adorno (1993: 290). *Critical Models: Interventions and Catchwords*, New York, Columbia University Press (η αναφορά στον Giroux, 2001).



παιδαγωγικής και τη δυναμική του αναστοχασμού και της ενεργού συμμετοχής σε μια κοινωνική μετασχηματιστική διαδικασία.

Η ριζοσπαστική εκπαίδευση ενηλίκων<sup>142</sup> επιδιώκει να εξοπλίσει τους ενήλικους μαθητευόμενους έτσι ώστε να προκαλέσουν και να αμφισβητήσουν τις άνιστες δομές της κοινωνίας στην οποία ζουν (Freire, 1970). Αυτή η διάσταση εμπεριέχει αναπόφευκτα πάντοτε αναφορά στη δημοκρατία και και την ιδιότητα του πολίτη<sup>143</sup>. Η ιδιότητα του πολίτη επιδέχεται ποικίλους ορισμούς ανάλογα με τις θεμελιώδεις απόψεις οι οποίες γίνονται αποδεκτές για την ανθρώπινη φύση ή τα χαρακτηριστικά των κοινωνιών και των πολιτικών ιδεολογιών μέσα στο χρόνο. Ο I. Martin (2000)<sup>144</sup> αναφέρεται σε δύο προσεγγίσεις της δυτικής σκέψης, τη φιλελεύθερη και τη δημοκρατική, σύμφωνα με τις οποίες στην πρώτη περίπτωση αντανακλάται ένας ορισμός πολιτειότητας με αναφορά, κυρίως, στο εκλογικό δικαίωμα ενώ η δεύτερη εμπεριέχει μια συλλογική οικοδόμηση της ιδιότητας του πολίτη ως μιας συνεχούς, δημιουργικής και ανοιχτής διαδικασίας η οποία ασκείται μέσω της κοινωνίας των πολιτών, στο χώρο ανάμεσα στο δημόσιο και το ιδιωτικό. Βασικά στοιχεία ερμηνείας της πολιτειότητας αποτελούν η κριτική κατανόηση, ο αναστοχασμός και η συμμετοχή στα κοινά. Στη σημερινή συγκυρία οι τρέχουσες προσεγγίσεις της πολιτειότητας αγκαλιάζουν την αντίληψη της κοινωνικής ενσωμάτωσης, «βασισμένης στις υποκείμενες αξίες της ισότητας, της αμεροληψίας, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης» (Keogh, 2003: 8). Το να είναι δε κάποιος ενεργός πολίτης σήμερα απαιτεί μια διαδικασία δια βίου μάθησης<sup>145</sup>, αφού η αυξανόμενη συνθετότητα της κοινωνίας υπογραμμίζει την ανάγκη για ανθρώπους οι οποίοι είναι σε θέση να λαμβάνουν συνειδητά αποφάσεις, να αξιολογούν επιχειρήματα, να ορίζουν προβλήματα και να εκφράζουν με σαφήνεια τη θέση τους σε σχέση με τις τρέχουσες πολιτικές αντιπαραθέσεις (ό.π.:11). Η μάθηση για την ιδιότητα του πολίτη μετακινείται από τη γνώση ως βάση για την πολιτειότητα, στην εμπειρία και την πρακτική και από αισθήματα συνανήκειν και υπακοής, σε συλλογικούς κανόνες. Επίσης, αναπτύσσεται μια πιο ατομιστική ιδιότητα του πολίτη η οποία δίνει έμφαση σε δικαιώματα και υποχρεώσεις μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας, ενώ παράλληλα αυτή η μάθηση της πολιτειότητας εμπεριέχει πρόσβαση σε δεξιότητες και ικανότητες τις οποίες χρειάζονται οι άνθρωποι για αποτελεσματική συμμετοχή στο οικονομικό πεδίο και για να μπορούν να ζουν σε ένα κόσμο με πολιτισμική, εθνολογική και γλωσσική ποικιλία (Council of Europe, 2001b). Επισημαίνεται δε ότι όταν οι πολίτες απομακρύνονται από τα κοινά και την πολιτική, αυτό που λείπει είναι ο «κριτικός γραμματισμός» ο οποίος βοηθά τους ανθρώπους

---

<sup>142</sup> Ο R. Johnston (1999) διακρίνει τέσσερις προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων: τη *ριζοσπαστική*, τη *φιλελεύθερη*, τη *μεταμοντέρνα* και την αποκαλούμενη ως «*τρίτο δρόμο*» η καθεμία από τις οποίες συνεπάγεται διαφορετικό είδος ανάπτυξης της ιδιότητας του πολίτη το οποίο και υποστηρίζει.

<sup>143</sup> Όπως επισημαίνει η H. Keogh (2003: 14), ο εκπαιδευτικός εδώ δεν ισχυρίζεται ότι είναι «ουδέτερος» αλλά προτιμά να επικεντρωθεί στην «πραγματικά χρήσιμη γνώση» για την «ενδυνάμωση» του εκπαιδευόμενου σε μια εκπαίδευση ενηλίκων για την αλλαγή και τον μετασχηματισμό, παραπέμποντας σε σχετικές αναφορές των Thompson και Mezirow, παράλληλα με τη χρήση όρων όπως, *συνειδητοποίηση*, *αναδόμηση της ιδιότητας του πολίτη*, *κριτική σκέψη*.

<sup>144</sup> Η παραπομπή στο H. Keogh (2003: 14): Martin, I., (2000). "Contesting Citizenship" in *Reclaiming common purpose, Special Millenium Issue*, Adults Learning Concept, The Adult Learner.

<sup>145</sup> Όπως επισημαίνει η ερευνήτρια, η ιδιότητα του πολίτη είναι *διαδικασία*, είναι *πρακτική*, είναι *διαβίου (lifelong)* και *απλώνεται σε όλες τις πτυχές της ζωής (lifewide)* (ό.π.).



να διαλέγονται, να επιχειρηματολογούν, να διαφωνούν, να αμφισβητούν, να αξιολογούν και να διασφαλίζουν ότι αυτός ο δημοκρατικός διάλογος προστατεύεται μέσα στην ίδια την κοινωνία (Keogh, 2003: 12).

Στο πλαίσιο αυτό, η «ιδανική κατάσταση ομιλίας» του Habermas φαίνεται να αποτελεί τη θεμελιώδη αρχή της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία αρχή διευκολύνει την ανάπτυξη μιας προοπτικής μετασχηματισμού, αποτελώντας προϋπόθεση αλλά και προϊόν της συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών και της άσκησης της διαλογικής ιδιότητας του πολίτη (Flemming, 2000: 303). Η ριζοσπαστική εκπαίδευση ενηλίκων θεωρεί ότι η κοινωνία των πολιτών<sup>146</sup> αποτελεί τον πρωταρχικό χώρο όπου συντελείται η μάθηση, ελεύθερη από την κυριαρχία του κράτους ή της οικονομίας. Επιπλέον, αποτελεί το χώρο όπου προωθείται η πλήρης συμμετοχή των πολιτών οι οποίοι αγωνίζονται για μια συμμετοχική δημοκρατία. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι δεν πρέπει να συντηρείται μια ρομαντική αντίληψη για την κοινωνία των πολιτών αφού συχνά το κράτος και οι κυρίαρχες τάξεις κατορθώνουν να ηγεμονεύουν μέσω οργανισμών της ίδιας της κοινωνίας των πολιτών. Η διαλογική αντιπαράθεση, στην οποία αναφέρεται ο Habermas, σκοπεύει στην επίλυση προβλημάτων και εμπεριέχει ένα κανονιστικό πλαίσιο, όπως ίσα δικαιώματα για τους εμπλεκόμενους, πειστική επιχειρηματολογία, επαρκή αιτιολογία αμφισβήτησης όσων υποστηρίζουν οι άλλοι και την εξέταση εναλλακτικών και διαφορετικών οπτικών. Τρεις είναι οι βασικές αρχές αυτής της διαβούλευσης: *οικουμενικότητα*, *κοινή συμφωνία* πάνω στους όρους διεξαγωγής της και *συναίνεση* ως αποτέλεσμα της ελεύθερης συμμετοχής όλων. Επί πλέον συμπληρώνεται από μια αίσθηση *αλληλεγγύης*, μια έγνοια για το καλό των άλλων και την κοινότητα συνολικότερα. Σε αυτή τη βάση οικοδομείται η δημοκρατική κοινωνία και η μετασχηματιστική γνώση. Η απελευθερωτική, χειραφετητική εκπαίδευση εδράζεται στην επικοινωνία, η οποία, υπό το πρίσμα αυτό, ωθεί τα άτομα σε μια διαρκή διαδικασία κοινωνικής και ιστορικής δόμησης και αναδόμησης του κόσμου, κατά τον Freire (Carr-Chellman, 2009). Οι εκπαιδευόμενοι σε μια χειραφετητική, συμμετοχική, δημοκρατική κοινωνία, μια κοινωνία που μαθαίνει, μετατρέπονται σε μια κοινότητα κοινωνικών ακτιβιστών και κριτικής θέασης, κατά τον Mezirow (Fleming, 2000:307). Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει η πιθανότητα η εκπαίδευση ενηλίκων να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του βιόκοσμου και όχι του συστήματος, αφού, όπως επισήμανε ο Freire, «η εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ουδέτερη». Η κριτική εκπαίδευση ενηλίκων μας παροτρύνει να αντιμετωπίζουμε την κοινωνία σαν ένα τεράστιο σχολείο, μέσα στο οποίο το ρόλο του δασκάλου - διευκολυντή έχουν επιπλέον οι ενεργοί διανοούμενοι, όπως π.χ. οι δημοσιογράφοι, σύμφωνα με τον Habermas<sup>147</sup>.

---

<sup>146</sup> Η κοινωνία των πολιτών χαρακτηρίζεται από τις αξίες της διαφορετικότητας, της ανεκτικότητας και του πλουραλισμού, από την ειρήνη και τη δικαιοσύνη, από την αλληλεγγύη και υπευθυνότητα (Guthro, 2002).

<sup>147</sup> «Τα ΜΜΕ πρέπει να αντιληφθούν εαυτούς ως τους εντολοδόχους ενός πεφωτισμένου δημόσιου χώρου του οποίου την επιθυμία να μάθει και την ικανότητα για κριτική πρέπει να την προϋποθέτουν, να την απαιτούν και να την ενισχύουν· όπως ο δικαστικός κλάδος, οφείλουν να διατηρούν την ανεξαρτησία τους από πολιτική και κοινωνική πίεση. Οφείλουν να προσλαμβάνουν τις ανησυχίες του κοινού και τις προτάσεις του, να σηκώνουν το βάρος των ζητημάτων αυτών και να συνεισφέρουν αμερόληπτα, να επαυξάνουν την κριτική και να αντιμετωπίζουν την πολιτική διαδικασία με ξεκάθαρα αιτήματα νομιμοποίησης» (Habermas, 1996: 378).

Τόσο η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα όσο και η Ιστορία ως συστατικά στοιχεία του Κοινωνικού Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν μια απόπειρα στήριξης του κριτικού γραμματισμού μέσα σε ένα ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο επιτρέπει στην πράξη την αλληλεπίδραση δάσκαλου – μαθητή και την οικοδόμηση σχέσεων οι οποίες βασίζονται στην επικοινωνία και το χειραφετητικό ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, στη βάση του ατομικού και συλλογικού μετασχηματισμού και αναμόρφωσης. Η προσωπική και οικογενειακή ιστορία, ως μέρος του Προγράμματος Σπουδών του Κοινωνικού Γραμματισμού των Σ.Δ.Ε. προσδιορίζει μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση και μια μετάβαση από την απρόσωπη εργαλειώδη γνώση σε εκείνη η οποία συνδέει το ατομικό με το γενικό, το προσωπικό με το δημόσιο και εστιάζει σε ποιότητα, διαδικασίες και αξίες μάθησης οι οποίες εδράζονται στις ανθρώπινες σχέσεις και στις προσωπικές και συλλογικές αφηγήσεις.

### **3.6 Η Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Κριτική και προοδευτική παιδαγωγική**

Η Κριτική Παιδαγωγική επηρέασε τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη και στην Ελλάδα. Πρώτος ο Θεόφραστος Γέρου<sup>148</sup>, ήδη κατά τέλη της δεκαετίας του '70 προσέγγισε το νεαρό τότε παιδαγωγικό κίνημα, το παρουσίασε στο ελληνικό κοινό και παρακολούθησε την εξέλιξή του με διάφορες αποκλίσεις<sup>149</sup> κατά την επόμενη 20ετία. Η πρόσληψη των αρχών και των στόχων της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν έχει γίνει με ενιαίο τρόπο από τους Έλληνες παιδαγωγούς. Έτσι, έχουμε τη διαμόρφωση διαφορετικών προσεγγίσεων από τις πιο ριζοσπαστικές, με κύριους εκπροσώπους τους Γ. Γρόλλιο, Τ. Λιάμπα, Σ. Ράση, Ι. Κάσκαρη, Κ. Σκορδούλη, Γ. Μηλιό, Μ. Νικολακάκη, κ.ά., έως τις πιο συντηρητικές, με εκπροσώπους τους Η. Ματσαγγούρα, Π. Πηγιάκη, Φ. Κοσσυβάκη, Γ. Πασιά, Ι. Ρουσάκη κ.ά.<sup>150</sup>. Και πάλι όμως, δεν υπάρχει ενιαία στάση όσον αφορά τη σχέση παιδαγωγικής πράξης και κοινωνικής αλλαγής. Κάποιοι ριζοσπαστικοί παιδαγωγοί ασπάζονται την ανάγκη τοποθέτησης της παιδαγωγικής πράξης μέσα σε ένα συνολικότερο αγώνα κοινωνικής αλλαγής με στόχο τη συνολική κοινωνική απελευθέρωση για μια νέα σοσιαλιστική οργάνωση της κοινωνίας, ενώ άλλοι υιοθετούν τις τελευταίες θέσεις της κριτικής παιδαγωγικής οι οποίες υπό την επίδραση του μεταμοντερισμού εγκαταλείπουν την έννοια της ταξικής πάλης και την προοπτική της συνολικής ρήξης και ανατροπής και ορίζουν ως στόχο επιμέρους βελτιώσεις στο υπάρχον πλαίσιο του σχολείου. Οι συντηρητικότεροι παιδαγωγοί υιοθετούν αποσπασματικά και αποπλαισωμένα από το ιδεολογικό τους περιεχόμενο πτυχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και των απόψεων του Freire, υιοθετώντας ευρέως αποδεκτές εκπαιδευτικές αντιλήψεις, όπως κριτική

---

<sup>148</sup> Γέρου, Θ., (1988). *Κριτική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Ο ίδιος έγραψε την εισαγωγή στην ελληνική μετάφραση του έργου του P. Freire, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*.

<sup>149</sup> Βλ. Γ. Γρόλλιος, (2005). «Όψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα» στο <http://www.paremvasis.gr/2005/ek050805.htm> (πρόσβαση 10 Ιουνίου 2010), ο οποίος παρακολουθεί την πορεία και τη στάση του Θ. Γέρου σε σχέση με την Κριτική Παιδαγωγική.

<sup>150</sup> Διαχωρισμός ο οποίος επιχειρείται από την Αξιοργού (2009) στη διπλωματική της εργασία υπό την επίβλεψη του Γ. Γρόλλιου.

σκέψη, δημοκρατική εκπαίδευση, εκπαίδευση για όλους, χωρίς να ξεκινούν ούτε από την αφετηρία της κριτικής παιδαγωγικής που είναι η διαπίστωση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο και την κοινωνία και χωρίς να κινούνται, απαραίτητα, προς την κατεύθυνση της άρσης των κοινωνικών αυτών ανισοτήτων (Αξιουργού, 2009: 114-115).

Αξίζει να σημειωθεί ότι απόπειρα εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα των βασικών αρχών του Freire αποτελεί, μεταξύ άλλων, η λειτουργία ενός άτυπου σχολείου, του «Οδυσσέα», όπως ονομάστηκε αργότερα, για μετανάστες με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ως οχήματος επιβίωσης και κοινωνικής δράσης, στη Θεσσαλονίκη, ένα πείραμα που άρχισε το 1997 και συνεχίζεται με διαρκείς ανατροφοδοτικές παρεμβάσεις, βασισμένο στην εθελοντική προσφορά των εκπαιδευτικών και εστιασμένο στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Η διδασκαλία στον «Οδυσσέα», οργανώθηκε με βάση το πρόγραμμα γραμματισμού του Freire. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκε το θεματικό σύμπαν των εκπαιδευομένων από όπου προέκυψαν τα παραγωγικά θέματα, αξιοποιήθηκαν οι έννοιες της διαμάχης, της επιστημονικής - κριτικής επεξεργασίας του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και των οριακών καταστάσεων της τοποθέτησης προβλημάτων (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης, Λιάμπας, 2003: xi). Ο αρχικός στόχος του γλωσσικού γραμματισμού διευρύνθηκε με την υιοθέτηση ποικίλων δραστηριοτήτων (όπως π.χ. τη δημιουργία θεατρικής ομάδας) και παρά τα πάμπολλα πρακτικά και ποικίλα προβλήματα (Γρόλλιος κ.ά.,ό.π.).

Κατά την τελευταία δεκαετία (2001- 2011) η Κριτική Παιδαγωγική έγινε ευρύτερα γνωστή στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από ποικίλες δημοσιεύσεις (μεταφράσεις άρθρων και κλασικών έργων των πρωτοπόρων αλλά και νεότερων εκπροσώπων του παιδαγωγικού αυτού κινήματος) αλλά και μέσα από τη διοργάνωση διεθνών συνεδρίων, με σημαντική εκπροσώπηση επιφανών κριτικών παιδαγωγών από το διεθνή χώρο, και σχετικές ανακοινώσεις. Η Ελλάδα της κρίσης την τελευταία πενταετία έστρεψε πολλούς διανοητές, παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς στο λόγο της Κριτικής Παιδαγωγικής σε μια προσπάθεια αναζήτησης νοήματος και λύσεων στα διαρκώς δογκούμενα προβλήματα και το χειμαζόμενο τοπίο της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τη σχετική αρθρογραφία στον ημερήσιο τύπο και σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και blog.

Σημειώνουμε εδώ ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί προνομιακό πεδίο ενδιαφέροντος και εφαρμογής της κριτικής παιδαγωγικής. Στοιχεία δε κριτικής παιδαγωγικής εντοπίζονται στα επίσημα κείμενα του παιδαγωγικού λόγου της Ε.Ε. τα οποία αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων, σε μια επίσης αποσπασματική και αποπλαισιωμένη ιδεολογικά μορφή, αφού υιοθετείται ρητορική και σκοποθεσία οι οποίες έχουν ως άξονα αναφοράς την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ενεργού πολιτεότητας, τη δημοκρατική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για όλους σε μια προσπάθεια άρσης ανισοτήτων, καταπολέμησης εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού και δημιουργία μιας κοινωνίας ενεργών, κριτικών πολιτών<sup>151</sup>.

---

<sup>151</sup> Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο D. Macedo (2007: 144), θα πρέπει, πριν εξαγγείλουμε μια πιο δημοκρατική παιδαγωγική προσέγγιση, πρώτα να αποκηρύξουμε τις ψευδείς υποθέσεις και

---

διαστρεβλώσεις οι οποίες συχνά οδηγούν σε ένα είδος «παγιδεύουσας παιδαγωγικής» (entrapment pedagogy) μέσα από την οποία οι κυρίαρχες αξίες συνήθως αναπαράγονται με μια «ταμπέλα» προοδευτικών προσεγγίσεων.

#### 4 Οι Πολιτικές της Εκπαίδευσης στο Πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης. Ο Εκπαιδευτικός Λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης

##### 4.1 Περί Παγκοσμιοποίησης.

Η Παγκοσμιοποίηση των κυρίαρχων πολιτικών λειτουργιών, όπως σηματοδοτείται μέσα από την ανάδειξη μιας κοινότητας με υπερεθνικά χαρακτηριστικά κατά το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα, επιφέρει αντίστοιχα επαναπροσδιορισμό του ρόλου της εκπαίδευσης σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και ανασχηματισμό της έννοιας του πολίτη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης διαμορφώνεται η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, δηλ. μέσα σε μια ήδη διαμορφωμένη παγκόσμια αγορά όπου υπάρχει ελεύθερη διακίνηση αγαθών, υπηρεσιών και κεφαλαίων και συνιστά μια ενιαία οικονομική, πολιτιστική και πολιτική επικράτεια.

Ο ορισμός της παγκοσμιοποίησης καθώς και οι προσεγγίσεις της ποικίλουν. Ο όρος συνιστά πρόκληση και αγαπημένο αντικείμενο της σύγχρονης πολιτικής και ακαδημαϊκής συζήτησης από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Συνώνυμος, στο δημόσιο διάλογο, με φαινόμενα όπως: η αναζήτηση των κλασικών φιλελεύθερων πολιτικών στην παγκόσμια αγορά («ελεύθερη αγορά», «οικονομικός φιλελευθερισμός»), η αυξανόμενη κυριαρχία των δυτικών εκφάνσεων του πολιτικού, οικονομικού και πολιτισμικού βίου («δυτικοποίηση» ή «Αμερικανοποίηση» (Scheuerman, 2010) «Μακ-Ντοναλτοποίηση»<sup>152</sup>), η ταχεία εξάπλωση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης («επανάσταση του Internet») καθώς επίσης και η αντίληψη ότι η ανθρωπότητα βρίσκεται στην κρίσιμη καμπή της υλοποίησης μιας ενιαίας, ομογενοποιημένης κοινότητας στην οποία οι μείζονες πηγές της κοινωνικής σύγκρουσης τείνουν να εξαφανιστούν («παγκόσμια αφομοίωση» / global integration). Αναγνωρίζεται ως καθοδηγούμενη από ένα συνδυασμό οικονομικών, τεχνολογικών, κοινωνικοπολιτισμικών, πολιτικών και βιολογικών παραγόντων. Εναλλακτικές προσεγγίσεις τονίζουν ότι η παγκοσμιοποίηση στην πραγματικότητα έχει μειώσει τις δια-πολιτισμικές επαφές ενώ αυξάνει την πιθανότητα διεθνών και ενδοεθνικών συγκρούσεων<sup>153</sup>. Σίγουρα, πρόκειται για ένα πολύπλοκο σύνολο διεργασιών (Giddens, 2002: 47) και όχι αποκλειστικά για ένα οικονομικό φαινόμενο που οφείλεται στην ελεύθερη κίνηση του χρηματοοικονομικού κεφαλαίου, λόγω της φιλελευθεροποίησης της οικονομίας και του ανοίγματος των αγορών, από το ένα μέρος του κόσμου σε κάποιο άλλο μέσα σε ελάχιστο δυνατό χρόνο. Είναι φαινόμενο πολιτικό, τεχνολογικό, πολιτισμικό και οικονομικό την ίδια στιγμή (Μουζέλης, 2007, Giddens, 2002: 44), απότοκο της διαμόρφωσης ενός ολοκαίνουριου περιβάλλοντος το οποίο υπερκαθορίζει το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας (Green, 2006: 21), μετασχηματίζοντας άρδην την αντίληψη του χώρου και του χρόνου.

Παρά τις προφανείς αντιφάσεις και ποικίλες διαφωνίες, η σύγχρονη κοινωνική θεωρία έχει μορφοποιήσει μια πιο ακριβή αντίληψη του όρου, σύμφωνα με την

---

<sup>152</sup> “McDonaldization” (Ritzer, 1993), “McWorld” (Barber, 1996), όπως παραπέμπει ο Γεωργαράς, (2010:34).

<sup>153</sup> «Η Παγκοσμιοποίηση σηματοδοτεί μια νέα ρήξη στην κλίμακα των προβλημάτων που προκάλεσε ο άνθρωπος», όπως επισημαίνει ο Daniel Cohen (2010: 270).



οποία, η παγκοσμιοποίηση αναφέρεται σε «θεμελιώδεις αλλαγές στα περιγράμματα του χώρου και του χρόνου της κοινωνικής ζωής, σύμφωνα με τις οποίες η σπουδαιότητα του χώρου ή της επικράτειας υφίσταται μετατοπίσεις στην έκφραση μιας όχι λιγότερο δραματικής επιτάχυνσης της χρονικής δομής σημαντικών εκφάνσεων της ανθρώπινης δραστηριότητας». (Scheuerman, 2010). Οι θεωρητικοί της παγκοσμιοποίησης διαφωνούν για τις ακριβείς πηγές των χωρο - χρονικών αυτών μετατοπίσεων της ανθρώπινης ζωής, ωστόσο γενικά συμφωνούν ότι οι διαφοροποιήσεις στις ανθρώπινες εμπειρίες του χώρου και του χρόνου λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να υποβαθμίζουν τα τοπικά και εθνικά ακόμη σύνορα σε πολλές περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι προεκτάσεις του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης δεν περιορίζονται στο επίπεδο της λειτουργίας της οικονομίας και της οργάνωσης της παραγωγής<sup>154</sup>. Επεκτείνονται επίσης στα επίπεδα συγκρότησης των κυρίαρχων νοημάτων και ιδεών και της άσκησης και εκλογίκευσης των εξουσιών<sup>155</sup> (Τσουκαλάς, 2010: 65). Από τη στιγμή που η παγκοσμιοποίηση εμπεριέχει μακροπρόθεσμες συνέπειες για σχεδόν κάθε πλευρά της ανθρώπινης ζωής, αναπόφευκτα υποβάλλει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού βασικών ερωτημάτων της κανονιστικής (normative) πολιτικής θεωρίας (Scheuerman, ό.π.).

Διανοητές του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα είχαν ήδη συλλάβει κάποια από τα χαρακτηριστικά του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. Η αλλαγή στην επικοινωνία των ανθρώπων μέσα από την ανάπτυξη π.χ. του δικτύου σιδηροδρόμων, του τηλεγράφου ή του τηλεφώνου άλλαξαν τις εμπειρίες τους και αύξησαν τις δυνατότητες για ανθρώπινη αλληλεπίδραση πέρα από τα γεωγραφικά και πολιτικά σύνορα. Ήδη ο Karl Marx, το 1848 στο Κομμουνιστικό του Μανιφέστο, σχηματοποίησε μια πρώτη θεωρητική ερμηνεία αυτής της αίσθησης της εδαφικής συμπίεσης: σύμφωνα με τον ίδιο, οι επιταγές της καπιταλιστικής παραγωγής αναπόφευκτα οδηγούσαν την αστική τάξη στο να «φωλιάζει παντού, να εγκαθίσταται παντού, να δημιουργεί παντού σχέσεις»<sup>156</sup>, με την ατμομηχανή του βιομηχανικού καπιταλισμού να συνιστά την βασική πηγή ανάπτυξης των τεχνολογιών που οδηγούσε στην εκμηδένιση του χώρου και άνοιγε δρόμο για «επαφή προς κάθε κατεύθυνση και οικουμενική αλληλεξάρτηση των εθνών» σε αντίθεση με τον «μικρόνοο επαρχιωτισμό» που χαρακτήριζε την ανθρωπότητα για αιώνες. Παρά την χρήση των μέσων αυτών για την καπιταλιστική εκμετάλλευση, οι

<sup>154</sup> Ο Κ. Τσουκαλάς επισημαίνει ότι «στο πλαίσιο μιας ρευστής, ευκαιριακής και αναστρέψιμης σχέσης των ανθρώπων με το χώρο και χρόνο, τόσο η αέναα κινούμενη εργασιακή δύναμη που αναζητεί απεγνωσμένα τρόπους προσωρινής επιβίωσης, όσο και το ακαριαία μεταφερόμενο και μετατοπιζόμενο κεφάλαιο (που προσανατολίζεται πια πρωτίστως σε βραχυπρόθεσμες χρηματοπιστωτικές τοποθετήσεις) συμπεριφέρονται ως νομάδες που κινούνται και επιβιώνουν σε έναν ανοικτό πλέον κόσμο. Για πρώτη φορά στην ιστορία, το παίγνιο του κόσμου εμφανίζεται «περι – πλανώμενο», περιπλανητικό και παραπλανητικό στο πλαίσιο μιας ενιαίας και οικουμενικής λογικής. Όλοι οι τόποι μπορούν πλέον να εμφανίζονται ως συμβολικά εναλλάξιμοι και λειτουργικά ταυτόσημοι» (Τσουκαλάς, 2010: 71). Επιπλέον παρατηρεί ότι «με την απονεύρωση όλων των άτυπων μηχανισμών ελέγχου των κοινωνικών «αμοιβαιοτήτων», η τυφλή, ουδέτερη και αυτορυθμιζόμενη αγορά φαίνεται να σφραγίζει το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων» (ό.π.: 73).

<sup>155</sup> «Μέσα σε ελάχιστα χρόνια, όλες οι κατά παράδοσιν σταθερές κατατακτικές κατασκευές, όλες οι νοηματικές βεβαιότητες μαζί με τις εσωτερικευμένες μήτρες ανάγνωσης του «εαυτού», του «άλλου» και του κοινωνικού Όλου φαίνεται να έχουν κατά κυριολεξίαν εξαερωθεί» (Τσουκαλάς, 2010: 65).

<sup>156</sup> Marx, K., *Το Κομμουνιστικό Μανιφέστο*, στο <http://www.scribd.com/doc/14390066/>, σ. 8 (πρόσβαση 11 Μαΐου 2011).

νέες τεχνολογίες οι οποίες αύξησαν τις δυνατότητες για ανθρώπινη αλληλεπίδραση πέρα από τα σύνορα, συνιστούσαν μια προοδευτική δύναμη στην ιστορία. Παρείχαν την αναγκαία υποδομή για ένα κοσμοπολιτικό μελλοντικό σοσιαλιστικό πολιτισμό, ενώ παράλληλα λειτουργούσαν στο παρόν ως απαραίτητα οργανωτικά εργαλεία για μια εργατική τάξη προορισμένη να αναλάβει μια επανάσταση η οποία δεν αναγνώριζε τους παραδοσιακούς εδαφικούς διαχωρισμούς περισσότερο από ό τι το καπιταλιστικό σύστημα εκμετάλλευσης το οποίο έλπιζε να διαλύσει (Scheuerman, ό.π.).

Ο John Dewey το 1927 διατύπωσε την άποψη ότι οι πρόσφατες οικονομικές και τεχνολογικές τάσεις (ανακάλυψη ατμού, ηλεκτρισμού, τηλεφώνου κ.ά.), υπονοούσαν την εμφάνιση ενός «νέου κόσμου» με σημασία ανάλογη εκείνης της ανακάλυψης της Αμερικής από την Ευρώπη το 1492. Επιπλέον, πέρα από τις παρατηρήσεις για τις αλλαγές στις εκφάνσεις του χρόνου και του χώρου της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο Dewey προχώρησε ένα βήμα περισσότερο διατυπώνοντας την άποψη ότι η συμπίεση του χώρου έθετε ουσιώδη ερωτήματα για τη δημοκρατία. Παρατήρησε ότι σε ένα κόσμο ο οποίος είναι συνδεδεμένος με πυκνά δίκτυα κοινωνικών δεσμών πέρα από τα σύνορα, οι τοπικές μορφές αυτοδιαχείρισης καθίστανται αναποτελεσματικές. Οι νέες τεχνολογίες υψηλών ταχυτήτων δημιούργησαν ένα μετακινούμενο και ασταθή τύπο κοινωνικής ζωής όπως φάνηκε από τα αυξημένα ποσοστά αλλαγής και επαναπροσδιορισμού σε πολλά πεδία δραστηριότητας (κυρίως στην οικονομία) τα οποία επηρεάστηκαν από αυτές, καθώς και από τη σχετική ρευστότητα και αστάθεια των κοινωνικών σχέσεων<sup>157</sup>.

Βεβαίως, η αδιαμφισβήτητη εξάπλωση των τεχνολογιών υψηλών ταχυτήτων κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα αποτελεί το σημείο αναφοράς για τους διανοούμενους, όσον αφορά την εκμηδένιση των αποστάσεων, κυριολεκτικά και μεταφορικά. Ο Marshall Mc Luhan μίλησε για ένα «οικουμενικό χωριό» το οποίο βασίζεται στην τεχνολογία, αντλεί τη ενέργειά του από από μια κοινωνική «επιτάχυνση σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης οργάνωσης» και το οποίο αποτελεί το κεντρικό σημείο της ανάλυσής του για τις νέες τεχνολογίες των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ό.π.)<sup>158</sup>, ενώ κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 ο Paul Virilio<sup>159</sup> εξέφρασε τις ανησυχίες του σχετικά με την παρακμή της δημοκρατίας, ακολουθώντας τη σκέψη και τις ανησυχίες του J. Dewey. Κυρίως όμως ο M. Heidegger προσέγγισε το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης περιγράφοντας τον «εξοβελισμό της απόστασης» ως συστατικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης συνθήκης, συνδέοντας τις πρόσφατες μετατοπίσεις στην εμπειρία του χώρου με τις εξίσου θεμελιώδεις διαφοροποιήσεις στην χρονικότητα της ανθρώπινης

---

<sup>157</sup> Πώς είναι δυνατόν οι πολίτες να συνέρχονται και να δρουν συντονισμένα, αναρωτιέται ο Dewey, όταν η «μανία για κίνηση και ταχύτητα» της σύγχρονης κοινωνίας εμποδίζει τη βαθύτερη και ουσιαστική γνωριμία και επικοινωνία μεταξύ τους, πόσο μάλλον την αναγκαιότητα του να αναγνωρίσουν αντικείμενα κοινού ενδιαφέροντος (Dewey, J., (1954). *The Public and Its Problems*, Athens, OH: Swallow Press, (1<sup>st</sup> ed. 1927), σ. 140, η παραπομπή από τον Scheuerman, 2010).

<sup>158</sup> Ομοίως, παραπομπή από Scheuerman, 2010 στο: Mc Luhan, M., (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York: Mc Grow Hill, σ. 103. Η προσέγγιση αυτή υπέθετε ότι η παγκοσμιοποίηση θα οδηγούσε σε ένα κόσμο όπου άνθρωποι από όλες τις χώρες θα εντάσσονταν από κοινού σε μια αντίληψη κοινών ενδιαφερόντων και ανθρωπιάς.

<sup>159</sup> Ομοίως, στο: Virilio, P., (1986). *Speed and Politics*, New York: Semiotext, (1<sup>st</sup> ed. 1977)

δραστηριότητας (Scheuerman, ό.π.)<sup>160</sup>, προφητεύοντας παράλληλα ότι οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας θα γεννούσαν πρωτότυπες δυνατότητες προεκτείνοντας τα περιθώρια μια εικονικής πραγματικότητας. Το αποκορύφωμα αυτού του εξοβελισμού της απόστασης συνιστά «η τηλεόραση, η οποία σύντομα θα διακατέχει και θα κυριαρχεί σε ολόκληρο το μηχανισμό της επικοινωνίας...». Μέσα δε από αυτόν τον «εξοβελισμό της απόστασης» διακριτά αντικείμενα μετατρέπονται σε «τμήματα ενός άνοστου ομογενοποιημένου πειραματικού πολτού...»<sup>161</sup> (ό.π.).

Η κοινωνική θεωρία από τα μέσα της δεκαετίας του '80 (Harvey, Giddens, Held, Castells, Mc Grew κ.ά.), παρά τις μείζονες διαφωνίες στην προσέγγιση του φαινομένου, φαίνεται να συναινεί πάω στα βασικά, στοιχειώδη χαρακτηριστικά της έννοιας της παγκοσμιοποίησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται στα εξής (Scheuerman, 2010) :

1. Η *αποδόμηση της επικράτειας (deterritorialization)*, σύμφωνα με την οποία συνεχώς αυξανόμενες κοινωνικές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τοποθεσία αυτών που συμμετέχουν. Η παγκοσμιοποίηση αναφέρεται σε αυξημένες δυνατότητες για δράση ανάμεσα στους ανθρώπους σε καταστάσεις όπου τα γεωγραφικά μήκη και πλάτη δεν έχουν καμιά έννοια για τη δραστηριότητα αυτή. Η εκάστοτε επικράτεια δεν συνιστά πλέον 'κοινωνικό χώρο' μέσα στον οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα.

2. Η παγκοσμιοποίηση συνδέεται με την αύξηση της κοινωνικής *διασύνδεσης (interconnectedness) / επικοινωνίας* πέρα από τα υπάρχοντα γεωγραφικά και κοινωνικά όρια. Ωστόσο, καθώς η πλειονότητα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων είναι ακόμη προσκολλημένη σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική τοποθεσία, η πιο αποφασιστική όψη της παγκοσμιοποίησης αφορά τον τρόπο με τον οποίο απομακρυσμένα γεγονότα και δυνάμεις επηρεάζουν τις τοπικές και περιφερειακές προσπάθειες. Ίσως θα πρέπει να εξεταστεί σε ποιο βαθμό αυτή η διασύνδεση πέρα από σύνορα δεν θα αποτελεί απαραίτητα κίνδυνο αλλά θα είναι προβλέψιμη και θα μπορεί να ρυθμιστεί.

3. Τα δυο προηγούμενα χαρακτηριστικά παρόλο που φαίνεται να αφορούν στο χώρο, ωστόσο συνδέονται άμεσα με την επιτάχυνση ζωτικών μορφών κοινωνικής δραστηριότητας. Συνεπώς, η παγκοσμιοποίηση εμπεριέχει αναφορές στην *ταχύτητα* και το *βεληνεκές* της κοινωνικής δραστηριότητας, συνδεδεμένες με την εξάπλωση

---

<sup>160</sup> Ομοίως, στο: Heidegger, M., (1971). *"The Thing" in Poetry, Language, Thought*, New York: Harper and Row (1<sup>st</sup> ed. 1950), σ. 165: «Όλα είναι εξίσου μακριά και εξίσου κοντά...». Σύμφωνα με τον Heidegger, η απώλεια νοήματος στη διαφορά εγγύτητας και απόστασης συνεισέφερε στην υποβάθμιση της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία με τη σειρά της γεννούσε μια αδιαφορία που καθιστούσε αυτή την ανθρώπινη εμπειρία μονότονη και μονο-διάστατη...(ό.π., 166).

<sup>161</sup> «Οι πολιτισμικές βιομηχανίες (κινηματογράφος, τηλεόραση, μουσική, βιβλίο...) προσφέρουν ένα εξαιρετικό κλειδί για να κατανοήσει κανείς τους μηχανισμούς που λειτουργούν στον κυβερνοκόσμο των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας. [...] Όταν οι πληροφορίες αφθονούν, η μιμητική συμπεριφορά αποτελεί το καλύτερο μέσο επιλογής της ορθής πληροφορίας (αν η ταινία είχε επιτυχία σημαίνει ότι ήταν καλή). Στη συνέχεια η κοινωνικότητά μας μας κάνει να θέλουμε να δούμε τις ίδιες ταινίες με τους υπόλοιπους για να μπορούμε να τις συζητήσουμε μαζί τους την επομένη» (Cohen, 2010: 322 - 323).

των υψηλών ταχυτήτων μεταφορών, επικοινωνικών και πληροφορικής τεχνολογίας<sup>162</sup>.

4. Η παγκοσμιοποίηση οφείλει να γίνει αντιληπτή ως μια *μακροπρόθεσμη διαδικασία*: η αποδόμηση της επικράτειας, η διασύνδεση και η κοινωνική επιτάχυνση δεν εμφανίστηκαν ξαφνικά ή πρόσφατα στη σύγχρονη κοινωνική ζωή, αλλά αποτελούν χαρακτηριστικά του μοντέρνου κόσμου και της ιστορίας. Η παγκοσμιοποίηση είναι χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας, ωστόσο, οι καταγιστικές καινοτομίες στην επικοινωνία, στη μεταφορά και την υπολογιστική τεχνολογία έχουν ενεργοποιήσει εκπληκτικές δυνατότητες για ταυτόχρονη και άμεση δράση.

5. Η παγκοσμιοποίηση πρέπει να γίνει κατανοητή ως μια *πολυμερής, πολυπρόσωπη διαδικασία* αφού τα προηγούμενα χαρακτηριστικά της (η αποδόμηση της επικράτειας, η διασύνδεση και η κοινωνική επιτάχυνση) εμφανίζονται σε ποικίλα και διαφορετικά πεδία (οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό) της ανθρώπινης δραστηριότητας. Παρά τη διασύνδεση μεταξύ τους, κάθε πεδίο έκφρασης της παγκοσμιοποίησης ενεργοποιεί διακριτές συγκρούσεις και αναταράξεις: από τις αγορές που λειτουργούν επί εικοσιτετραώρου βάσεως σε όλον τον κόσμο<sup>163</sup>, μέχρι τα διεθνιστικά ακτιβιστικά κινήματα πολιτών που ενεργοποιούνται ακαριαία μέσα από τα ηλεκτρονικά δίκτυα ή την προσπάθεια για εγκαθίδρυση υπερεθνικών μορφών κοινωνικών και οικονομικών νομοθετικών διατάξεων και κανονισμών των οποίων η αρμοδιότητα ξεπερνά τα εθνικά σύνορα και υποβαθμίζει αντίστοιχα παραδόσεις και εθνικές νομοθεσίες.

Οι κριτικοί προς την παγκοσμιοποίηση διανοητές επιμένουν ότι τοπικές, περιφερειακές και εθνικές μορφές αυτοδιοίκησης παραγκωνίζονται από όχι αρκούντως δημοκρατικές μορφές οικουμενικής διακυβέρνησης<sup>164</sup>, απομακρυσμένες από τις ανάγκες των απλών πολιτών, ενώ οι υπερασπιστές της περιγράφουν νέες μορφές υπερεθνικών νομικών και πολιτικών αποφάσεων ως απαραίτητους προδρόμους για περισσότερο περιεκτικές και εξελιγμένες μορφές αυτοδιαχείρισης.

Η μικρότερη ή μεγαλύτερη απομείωση της εθνικής κυριαρχίας στις διάφορες μορφές της αντιπαραβάλλεται στην αναγκαιότητα ανάληψης κοινών δράσεων και τη λήψη αποφάσεων σε υπερεθνικό επίπεδο σε θέματα όπως π.χ. απονομής δικαιοσύνης ή μέτρων προστασίας περιβάλλοντος, θέτοντας υπό συζήτηση τις κανονιστικές συνέπειες στη λειτουργία ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου. Οι

---

<sup>162</sup> Ωστόσο, αυτός ο θρίαμβος της τεχνολογίας «μοιάζει περισσότερο με πικρή κατάρα, ένα ρέκβιεμ για όσους θα περιθωριοποιηθούν από τη νέα παγκόσμια οικονομία και τις εκπληκτικές προόδους της αυτοματοποίησης», όπως σημειώνει ο J. Rifkin (1996: 386).

<sup>163</sup> «Η παγκοσμιοποίηση του οικονομικού συστήματος αποδυναμώνει κυρίως τα μέσα παρέμβασης που διαμορφώθηκαν μέσα σε ένα εθνικό πλαίσιο, ιδιαίτερα την ικανότητα ρύθμισης και ελέγχου των σχέσεων ανάμεσα σε οικονομικά υποκείμενα ενός κράτους ικανού να παρεμβαίνει κοινωνικά αλλά και οικονομικά», όπως επισημαίνει ο Alain Tourgain (2010: 32). Άλλωστε, προκειμένου να επιτευχθεί η ενοποίηση του οικονομικού πεδίου, πρέπει να καταργηθούν όλοι οι περιορισμοί που την ανακόπτουν και οι οποίοι ως επί το πλείστον συνδέονται με την ύπαρξη του κράτους – έθνους και του ρόλου του πολίτη.

<sup>164</sup> «Όσο ο κόσμος γίνεται πιο ενιαίος και εξαπλώνεται το νέο σύστημα παραγωγής πλούτου, οι απαιτήσεις για διεθνή πολιτική συμμετοχή – ακόμη και για ψήφο- θα γίνονται όλο και πιο έντονες από τους πληθυσμούς οι οποίοι αισθάνονται αποκομμένοι από τις αποφάσεις που διαμορφώνουν τη ζωή τους», σημειώνει λίγο ρομαντικά ο Αλβιν Τόφλερ (1991: 603).

υπέρμαχοι της κοσμοπολιτικής αντίληψης αντιτίθενται στους υπερασπιστές της κοινότητας, προβάλλοντας μια οικουμενικής εμβέλειας ηθική η οποία υπερβαίνει φραγμούς γλώσσας και κουλτούρας και αντικατοπτρίζει τη νεωτερική ηθική και πολιτική σκέψη. Κάποιοι διανοητές όπως ο Kymlicka και η Nussbaum<sup>165</sup> θεωρούν ότι η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης εμπεριέχει αναληθή στοιχεία και ότι η επιρροή της έχει υπερτιμηθεί, αμφιβάλλοντας για το αν η ανθρωπότητα έχει κατακτήσει επαρκή αίσθηση μιας κοινής μοίρας ώστε μακροπρόθεσμα να προσπαθήσει να πετύχει μεγαλύτερη οικουμενική δικαιοσύνη ή να υπερασπιστεί σημαντικές νομικές και πολιτικές αλλαγές απαραίτητες ώστε να αντιμετωπίσει τις ανισότητες - σε όλα τα επίπεδα.

Από την άλλη μεριά, οι φιλελεύθερες δημοκρατίες των εθνικών κρατών δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν σημαντικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης όπως π.χ. η τρύπα του όζοντος ή η διευρυνόμενη ανισότητα σε επίπεδο παροχής υλικών αγαθών. Συνεπώς θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί η εμβέλεια του *τοπικού* ή του *εθνικού*<sup>166</sup>, καθώς και η υπεράσπιση και ο περαιτέρω εκδημοκρατισμός υπερεθνικών οργανισμών, όπως ο Ο.Η.Ε. ή η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο Jurgen Habermas υπερασπίζεται την Ευρωπαϊκή Ένωση ως μια θεμελιώδη βάση για την εγκαθίδρυση μιας υπερεθνικής δημοκρατίας. Για να μπορέσει να λειτουργήσει κατ' αυτόν τον τρόπο η Ε.Ε., κατά τον Habermas, δηλ. να βοηθήσει ώστε να διασωθεί η αρχή της λαϊκής ανεξαρτησίας σε ένα κόσμο όπου η παρακμή της δημοκρατίας που εδράζεται στη λειτουργία των εθνικών κρατών καθιστά συνολικότερα τη δημοκρατία ευάλωτη, θα πρέπει να ενδυναμώσει τα εκλεγμένα αντιπροσωπευτικά της όργανα και να εγγυηθεί τα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα όλων των Ευρωπαίων<sup>167</sup> (Habermas, 2001: 58 -113).

Σε αντίθεση με τους Habermas, Held (Scheuerman, 2010)<sup>168</sup> και άλλους υπερασπιστές της οικουμενικής δημοκρατίας οι σκεπτικιστές αντιτείνουν ότι τέτοιες προτάσεις είναι ουτοπικές, αφού οι δημοκρατικές πολιτικές προϋποθέτουν βαθιά αίσθηση του συνανήκειν, μια αίσθηση εμπιστοσύνης και αφοσίωσης κάτι το οποίο

<sup>165</sup> Kymlicka, W. (1999). "Citizenship in a Era of Globalization: A Response to Held" in Ian Shapiro-Casiano Hacker – Gordon (eds). *Democracy's Edges*, Cambridge: Cambridge University Press, και Nussbaum, M. et al, (1996). *For love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, Boston: Beacon Press, όπως παραπέμπει ο Scheuerman (2010).

<sup>166</sup> Μετά την πρόσφατη μεγάλη κρίση του 2008, «ο θρίαμβος της απληστίας» και η ασυδοσία των αγορών κατά τον J. Stiglitz, θέτουν επιτακτικά και πάλι τα σχετικά ερωτήματα: «Το μεγάλο ερώτημα για την παγκόσμια οικονομία του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι: ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του κράτους;» Το κράτος και τα «ξεπερασμένα ιδεολογήματα του παρελθόντος» επανέχονται δραματικά (Stiglitz, 2011: 256-257).

<sup>167</sup> Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο ίδιος αργότερα: «Το πυκνό δίκτυο υπερεθνικών οργανισμών, γεννά τον φόβο, από τη μια πλευρά, ότι θα διαταραχθεί η κατοχυρωμένη στο εθνικό επίπεδο συνάρθρωση των ανθρώπινων δικαιωμάτων με τη δημοκρατία και, από την άλλη, ότι θα αλλοιωθεί η έννοια της λαϊκής κυριαρχίας μέσω της απαλλαγής της εκτελεστικής εξουσίας από κάθε είδους δημοκρατικό έλεγχο παγκοσμίως. Όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος μια σκέψη η οποία εκτρέφει την πολιτική ηττοπάθεια: δεν είναι εφικτό η λαϊκή κυριαρχία να λάβει υπερεθνική μορφή χωρίς έναν αντίστοιχο περιορισμό της δημοκρατικής νομιμοποίησης της πολιτικής εξουσίας, καθώς μια τέτοια νομιμοποίηση μπορεί να εδραιωθεί μόνο στο πλαίσιο του έθνους-κράτους» (Χάμπερμας, 2011).

<sup>168</sup> Παραπέμπει στον Held, D., (1995). *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Stanford: Stanford University Press.



δεν είναι κοινό σε διεθνικό επίπεδο. Προϋποθέσεις για όποια βιώσιμη δημοκρατία αποτελούν στοιχεία όπως κοινή αντίληψη, ιστορία, παράδοση και αυτά είναι κοινά σημεία που δεν εντοπίζονται έξω από τη σφαίρα του εθνικού κράτους, συνεπώς η ιδέα της «κοσμοπολιτικής δημοκρατίας» είναι καταδικασμένη να αποτύχει<sup>169</sup>. Αντίθετα, ανοίγει το δρόμο για νέες, πιο τρομακτικές μορφές πολιτικής βίας, αφού αυτός ο κοσμοπολιτικός οικουμενικός λόγος αγνοεί τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα της πολιτικής ζωής και επιπλέον λειτουργεί ως ιδεολογική πλατφόρμα για πολέμους τους οποίους αναλαμβάνουν πολιτικές συσπειρώσεις με την ίδια επιδίωξη προσωπικού / ιδίου οφέλους όπως τα παραδοσιακά εθνικά κράτη.

Το κίνημα ενάντια στην παγκοσμιοποίηση, ωστόσο, χαρακτηρίζεται από πολλές εκφάνσεις και αφετηρίες και κάτω από την ίδια «ομπρέλλα» στεγάζει ιδεολογικά και πολιτικά αντίθετες και διαφορετικές αντιλήψεις. Ακόμη και άνθρωποι οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως σκεπτικιστές ή αντίθετοι με την ιδέα της παγκοσμιοποίησης συσπειρώνονται και οργανώνονται μέσα από παγκόσμια δίκτυα και υπερασπίζονται μορφές παγκοσμιοποίησης οι οποίες ενδυναμώνουν τη δημοκρατική αντιπροσώπευση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα<sup>170</sup>.

Η προϊούσα ενδυνάμωση μιας υπερεθνικής τάξης που επιβάλλει τις απόψεις και πρακτικές της σε παγκόσμιο επίπεδο και η επανεμφάνιση του τοπικού, παράλληλα με την αναδίπλωση του εθνικού<sup>171</sup> σε μια προσπάθεια

---

<sup>169</sup> Ωστόσο, «η παγκοσμιοποίηση χτίζεται όχι εναντίον των εθνικών κρατών, αλλά μέσω των εθνικών κρατών» όπως παρατηρεί ο Α. Λιάκος (2008:14), αφού το έθνος – κράτος αλλάζει ρόλους και λειτουργεί ως ένας επιπλέον κόμβος στο δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων. Συνεπώς λογαριάζεται ως αίτιο και αιτιατό της παγκοσμιοποίησης, η οποία θεωρείται επέκταση του πολιτικού πέρα από τον εδαφικά γεωγραφικό προσδιορισμό του εθνικού κράτους, όπως σημειώνει ο Γαβρόγλου (2003: 352) στον οποίο παραπέμπει ο Κυριάκης (2009:47).

<sup>170</sup> Όπως αναφέρει ο J. Stiglitz, «το κίνημα ενάντια στην παγκοσμιοποίηση αναπτύχθηκε ως αντίθεση στις αρνητικές όψεις της παγκοσμιοποίησης. Ο όρος *αντι-παγκοσμιοποίηση (anti-globalism)*, ωστόσο, δεν κυριολεκτεί, αφού το κίνημα αυτό αντιπροσωπεύει μια ευρεία γκάμα ενδιαφερόντων και θεμάτων και πολλοί από τους ανθρώπους οι οποίοι εντάσσονται στο κίνημα της «αντι-παγκοσμιοποίησης» υποστηρίζουν στενότερες επαφές ανάμεσα σε ποικίλους λαούς και κουλτούρες του κόσμου, μέσα π.χ. από, τη συνδρομή προς τους πρόσφυγες και τα διεθνή περιβαλλοντικά θέματα» (Stiglitz, J.- Charlton, M. (2005). *Fair Trade for all: How Trade Can Promote Development*, p. 54), όπως αναφέρεται στη Wikipedia, λήμμα *Globalization* (πρόσβαση 10-5-2011). Ο Noam Chomsky αναφέρει ότι «τα κυρίαρχα συστήματα προπαγάνδας έχουν ιδιοποιηθεί τον όρο «παγκοσμιοποίηση» για να αναφερθούν στην ιδιαίτερη εκδοχή της διεθνούς οικονομικής αφομοίωσης την οποία προτιμούν, και η οποία πριμοδοτεί τα δικαιώματα των επενδυτών και των δανειστών και παρεπιπτόντως εκείνα των ανθρώπων. Γι αυτό, ο οικονομικός τύπος, στις πιο έντιμες στιγμές του, αναφέρεται σε «συμφωνίες ελεύθερου εμπορίου» ή «σε συμφωνίες ελεύθερων επενδύσεων» (Wall Street Journal). Σύμφωνα με αυτή τη χρήση, εκείνοι οι οποίοι προτιμούν μια διαφορετική μορφή διεθνούς αφομοίωσης η οποία δίνει έμφαση στα δικαιώματα των ανθρώπινων υπάρξεων, γίνονται «αντίθετοι με την παγκοσμιοποίηση» (anti-globalists)[...]. Όμως, «Κανένας λογικός άνθρωπος δεν αντιτίθεται σε αυτού του είδους την παγκοσμιοποίηση [...] Σίγουρα όχι η αριστερά και τα εργατικά κινήματα, τα οποία ήταν θεμελιωμένα στην αρχή της διεθνούς αλληλεγγύης - δηλ. σε μια μορφή παγκοσμιοποίησης η οποία παρακολουθεί τα δικαιώματα των λαών και όχι τα συστήματα ιδιωτικής δύναμης». Αναφέρει δε ως παράδειγμα αυτού του είδους της παγκοσμιοποίησης το «Παγκόσμιο Κοινωνικό Φόρουμ» (World Social Forum).

<sup>171</sup> Όπως παρατηρεί ο Χάμπερμας (2011), «στο μέσον μιας θάλασσας που την ταραζουν τα ισχυρά ρεύματα της οικονομίας της αγοράς, όλοι καταφεύγουν και γαντζώνονται στο δικό τους μικρό νησί της εθνικής κυριαρχίας, το οποίο βέβαια κινδυνεύει να πλημμυρίσει».

επαναπροσδιορισμού της θέσης του στο παγκοσμιοποιημένο αυτό σκηνικό οδήγησε τον Ulrich Beck (1999: 147) να μιλήσει για «παγκοσμιο-εντοπιότητα» (glocality)<sup>172</sup> μέσα σε μια κοινωνία οικουμενικών κινδύνων (world risk society), αναζητώντας τη δυναμική μιας μετασηματιστικής δημοκρατίας στην εποχή της «ύστερης νεωτερικότητας»<sup>173</sup>.

## 4.2 Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Η διεθνοποίηση των πολιτικών της εκπαίδευσης

Η Παγκοσμιοποίηση των κυρίαρχων πολιτικών λειτουργιών επιφέρει αντίστοιχα επαναπροσδιορισμό του ρόλου της εκπαίδευσης σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και ανασχηματισμό της έννοιας του πολίτη. Έτσι, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα<sup>174</sup>, διαμορφώνεται μέσα σε μια ήδη διαμορφωμένη παγκόσμια αγορά όπου υπάρχει ελεύθερη διακίνηση αγαθών, υπηρεσιών και κεφαλαίων, και κατ' επέκταση συνιστά μια ενιαία οικονομική, πολιτισμική και πολιτική επικράτεια, «μια παγκόσμια εντατικοποίηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, κατά την οποία τα τοπικά γεγονότα επηρεάζονται από εκείνα που συμβαίνουν σε μακρινή απόσταση και αντίστροφα» κατά τον A. Giddens (1990).

Η θέση και ο ρόλος των εθνικών κρατών στο πλαίσιο της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης καθώς και σχετικά με τις αλλαγές που δρομολογούνται για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και τις προοπτικές των εθνικών θεσμών αποτελούν αντικείμενα προβληματισμού<sup>175</sup>.

---

<sup>172</sup> Για τον Beck, η αντίληψη της κοινωνίας που βρίσκεται σε παγκόσμιο κίνδυνο (world risk society) σημαίνει ότι «ταυτόχρονα, το οικουμενικό και το τοπικό ανασυντίθενται σε μια «παγκοσμιο-εντοπιότητα» κινδύνου...» (Beck, 1999: 147). Ο ίδιος ορίζει, μεταξύ άλλων, την παγκοσμιοποίηση ως «οργανωμένη ανευθυνότητα», αφού οικουμενικά και τοπικά ερωτήματα δεν ταιριάζουν σε εθνικές πολιτικές. Ενθαρρύνει λοιπόν εκείνες τις πολιτικές που διαμορφώνουν μια οικουμενική ηθική «μοιρασμένου κινδύνου» (shared risk) η οποία ενδεχομένως θα μπορούσε να δημιουργήσει δυνατά κοσμοπολιτικά κινήματα στο μέλλον. Αναζητεί τρόπους με τους οποίους «η υλοποίηση / εμφάνιση στην πράξη μεγάλης κλίμακας ρίσκων, κινδύνων και κατασκευασμένων αβεβαιοτήτων μπορεί να θέσει σε κίνηση μια δυναμική πολιτισμικών και πολιτικών αλλαγών οι οποίες θα υποβαθμίσουν την κρατική γραφειοκρατία, θα θέτουν προκλήσεις στην κυριαρχία της επιστήμης και θα ανασχεδιάζουν τα όρια και τις γραμμές κρούσης της σύγχρονης πολιτικής» (ό.π., 150). Δηλ. οι παγκόσμιοι κίνδυνοι δεν σημαίνουν μόνο την πιθανότητα άγνωστων καταστροφών για την ανθρωπότητα αλλά ταυτόχρονα και εξαιτίας αυτού, μια άγνωστη ευκαιρία να δημιουργηθούν δομές και θεσμοί για συνεργασία πέρα από τα σύνορα (Beck, 2009).

<sup>173</sup> Η *ύστερη νεωτερικότητα* (τελευταίες δεκαετίες 20ου - 21ος αι.), κατά τον Beck, θεμελιώνεται στη γνώση, χαρακτηρίζεται από την επανάσταση της πληροφορικής και της τεχνολογίας επικοινωνιών, την πλήρη επικράτηση του ατομισμού και των καλλιεργημένων, μορφωμένων συλλογικοτήτων, από ευελιξία δικτύων και από αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών δομών («κανόνων» και «πηγών»), χαρακτηριστικά τα οποία συνθέτουν μια *κοινωνία ρίσκου* (risk society). Βλ. Alan Roxburgh, *A summary of Ulrich Beck - Risk Society: Towards as New Modernity*, στο <http://tcs.ntu.ac.uk/books/titles/rs.html> (πρόσβαση 16-5-2011).

<sup>174</sup> «Στις μέρες μας καθίσταται όλο και πιο δύσκολη η διερεύνηση και κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς την αναφορά στις παγκόσμιες δυνάμεις που επιδρούν στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική», όπως επισημαίνει ο Crossley (2000: 324), στον οποίο παραπέμπει η Δακοπούλου (2002).

<sup>175</sup> Σύμφωνα με την τυπολογία των Held et al. (1999), υπάρχουν τρεις βασικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών που αφορούν τις γενικές τάσεις της παγκοσμιοποίησης, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τη διερεύνηση των προοπτικών που ανοίγονται για το εθνικό κράτος και τη θέση του: η

Οι έννοιες της εκπαίδευσης και της μάθησης στο πλαίσιο της νεωτερικότητας ανταποκρίνονταν στο αίτημα των δημοκρατικών διεκδικήσεων και υπεράσπισης των ατομικών δικαιωμάτων στο δυτικό κόσμο, ως γνήσιων επιγεννημάτων του Διαφωτισμού. Στο ίδιο πλαίσιο η έννοια της γνώσης εκλαμβάνονταν ως ενιαία, ενώ παράλληλα η ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης καταλάμβανε υπέρτερο ρόλο, με τονισμό της διάκρισης ανάμεσα σε εκπαίδευση (με την έννοια της γενικής παιδείας) και κατάρτιση (με την έννοια της τεχνικής εξειδίκευσης) (Κυριάκης, 2009: 14). Η εκπαίδευση ανταποκρινόταν και εξυπηρετούσε τις εκάστοτε ανάγκες και προτεραιότητες, και, ιδιαίτερα κατά τη μεταπολεμική εποχή τις πολιτικές του κράτους πρόνοιας, το νέο συσχετισμό των πολιτικών δυνάμεων και την οικονομική ανασυγκρότηση και ανάπτυξη. Τα δεδομένα αυτά βαθμιαία ανατρέπονται και στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα αποκρυσταλλώνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί στο πλαίσιο της ύστερης νεωτερικότητας και της Κοινωνίας της Γνώσης<sup>176</sup>, η οποία και αποτελεί τη δεσπόζουσα παράμετρο για τις αλλαγές αυτές και όπου δεν υφίσταται εννοιολογική διχοτόμηση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Κόκκος, 2005), αφού, ως σημείο τομής και ενοποίησης τοποθετείται η Δια Βίου Μάθηση (Κυριάκης, ό.π.). Πάγιο αίτημα, ωστόσο, αποτελεί ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, ενώ η κριτική περί κοινωνικής αναπαραγωγής και υποβάθμισης του ρόλου της εκπαίδευσης επανέρχεται σταθερά στον εκπαιδευτικό λόγο, αφού η ταξική της λειτουργία ουδέποτε αμφισβητήθηκε. Η ύστερη νεωτερικότητα έφερε τη ριζική αναθεώρηση των οριζόντων του εκπαιδευτικού έργου, αφού οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας επέτρεψαν την άμεση και ανοιχτή πρόσβαση στην πληροφορία και εκμηδένισαν αποστάσεις γεωγραφικές, ηλικιακές και ταξικές. Αυτή η αλλαγή εντοπίζεται και στο επίπεδο της παραγωγής, με την κατάρτιση του φορντικού προτύπου και της τεύλορικής γραμμής και των συνακόλουθων εργασιακών πρακτικών και ρυθμίσεων, και στην εργασιακή κουλτούρα.<sup>177</sup>

---

*υπερπαγκόσμια προσέγγιση* (θρίαμβος του παγκόσμιου καπιταλισμού και έλευση νέων χαρακτηριστικών ειδών παγκόσμιας κουλτούρας και διοίκησης, σταδιακή εξασθένιση και περιθωριοποίηση του εθνικού κράτους), η *σκεπτικιστική προσέγγιση* (ενδυνάμωση του ρόλου των ισχυρών εθνικών κρατών στη διαχείριση των κρίσεων του καπιταλισμού, με συνέπεια μεγαλύτερη πόλωση ανάμεσα σε αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες) και η *μετασχηματιστική προσέγγιση* (η παγκοσμιοποίηση δεν υποβαθμίζει αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη του εθνικού κράτους, αφού τα εθνικά κράτη, κάτω από την πίεση των υπερεθνικών οικονομικών δραστηριοτήτων, επανακατευθύνουν την παρέμβασή τους επαναπροσδιορίζοντας τη θέση τους στην παγκόσμια σκηνή). Η μετασχηματιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει την παγκοσμιοποίηση ως μια ιστορικά απρόβλεπτη διαδικασία γεμάτη αντιφάσεις. Αναγνωρίζει τη διεύθυνση της παγκοσμιοποίησης σε όλες τις άκρες της γης και τους τομείς του ανθρώπινου επιστητού αλλά με αποτελέσματα ασύμμετρα και ανόμοια (Δακοπούλου, 2006).

<sup>176</sup> Σε αυτήν την «κοινωνία της γνώσης», όπως επισημαίνει ο Ματθαίου (2002: 21), δεν είναι πάντοτε βέβαιο ότι η γνώση δεν συγχέεται με την πληροφορία ή ότι «η κοινωνία δεν ταυτίζεται με τις μορφές οργάνωσης του συλλογικού βίου που προσιδιάζουν στις ανάγκες του ύστερου καπιταλισμού». Βλ. ανάλυση του όρου παρακάτω.

<sup>177</sup> Ο γραμμικός τρόπος οργάνωσης της παραγωγής, το κλίμα πειθαρχίας, αποθάρρυνσης πρωτοβουλιών αμφισβήτησης και σεβασμού της ιεραρχίας παραχωρεί τη θέση του σε μια αντίληψη που προωθεί την πρωτοβουλία, τη συνεργασία και την ευρηματικότητα. Οι αναλογίες ανάμεσα στην παραγωγή και στη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι εμφανείς (Ματθαίου, 2002: 45-54), ενώ εμφανίζονται με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα στο λόγο των σχετικών κειμένων με άξονα αναφοράς την εκπαίδευση.

Αλλαγές όμως εντοπίζονται και στις ιδεολογικές ορίζουσες του εκπαιδευτικού τοπίου: όπως επισημαίνει ο Ματθαίου (2002: 50-53): «τα όρια ανάμεσα στο αντικειμενικό και το υποκειμενικό καθίστανται όλο και πιο ασαφή». Ο κατακερματισμός των επιμέρους συλλογικοτήτων σε μικρότερες και συχνά ετερογενείς ομάδες αναδεικνύει το άτομο σε ολόένα και πιο κεντρική θέση. Πρόκειται για ένα άτομο κατακερματισμένο σε πολλαπλά εγώ, ανάλογα με διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες, συχνά εικονικές, στις οποίες είναι υποχρεωμένο να ζει, συνεπώς αντιφατικό<sup>178</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, έννοιες όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική συνοχή, η συνεργασία παύουν να έχουν το νόημα και την κοινωνική απήχηση του παρελθόντος. Συνέπεια αυτών, η εμπορευματοποίηση, μεταξύ άλλων, και των πολιτισμικών αξιών, η ανάδειξη της επιφάνειας σε όλα τα επίπεδα αντί του βάθους. Η ίδια η φύση του συλλογικού, δημόσιου σχολείου τίθεται υπό αμφισβήτηση, ενώ «οι ενιαίοι και θεσμικά καθορισμένοι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι παραχωρούν τη θέση τους στην ατομική επιλογή, την ιδιοσυγκρασιακή προτίμηση, την πολιτισμική ιδιαιτερότητα και το κοινωνικό status» (ό.π.). Η αμφισβήτηση αυτή επεκτείνεται και στη μαθησιακή διαδικασία: η αυτομάθηση, η εξατομίκευση, η διαδικτυακή περιπλάνηση, η πρωτοβουλία, η ελεύθερη επιλογή και η συχνή μετακίνηση μεταξύ γνωστικών χώρων αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας. Χωρίς να αφορούν οι εξελίξεις αυτές στον ίδιο βαθμό, όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τις διάφορες χώρες σηματοδοτούν την προϊούσα αλλαγή στο εκπαιδευτικό μοντέλο της νεωτερικότητας και τη μετάβαση στο νέο τοπίο μιας ευέλικτης, πολύμορφης, άτυπης, δια βίου, προσανατολισμένης στην αγοράς εργασίας και με την κατάρτιση να αντικαθιστά τη γενική παιδεία. Οι αλλαγές αυτές αφορούν κυρίως στη μετα-υποχρεωτική και τριτοβάθμια εκπαίδευση, βαθμίδες οι οποίες φαντάζουν «πιο ευάλωτες στις δυνάμεις της ανατροπής» (Ματθαίου, ό.π.: 53), ενώ φαίνεται να μην επηρεάζουν την υποχρεωτική, γενική, βασική εκπαίδευση η οποία εξακολουθεί να δίνει έμφαση στον άνθρωπο και την κοινωνικοποίησή του.

Η εκπαίδευση λοιπόν διαμορφώνεται τόσο μέσα από την πολύπλοκη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης όσο και, άμεσα αλλά και έμμεσα, από τις ποικίλες επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στα εθνικά κράτη<sup>179</sup>, ενώ παράλληλα καθίσταται κυρίαρχο μέσο και όργανο των δυνάμεών της σε μια σχέση αμφίδρομη και αλληλοεξαρτώμενη και με ποικίλες επιδράσεις στην καθημερινή ζωή των εθνικών πληθυσμών (Δακοπούλου, 2006).

---

<sup>178</sup> Το άτομο αυτό διαφέρει δραματικά από εκείνο το οποίο είχαν οραματιστεί οι μεγάλες αφηγήσεις της νεωτερικότητας, οι οποίες με τη σειρά τους αμφισβητούνται. Όπως επισημαίνει ο Habermas μια εργαλειακή ορθολογικότητα (instrumental rationality) η οποία εξασφαλίζει την παραγωγικότητα και αποτελεί κυρίαρχη αντίληψη στον Αγγλοσαξονικό χώρο υποτιμά τον ουμανισμό και περιορίζει τον βίοκοσμο του ανθρώπου (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο).

<sup>179</sup> Οι πλέον ξεκάθαρες επιρροές στην εκπαιδευτική πολιτική «σχετίζονται με τις προσπάθειες επαναπροσδιορισμού των προτεραιοτήτων των κρατών, με στόχο να μπορούν να γίνουν πιο ανταγωνιστικά» (Υφαντή, 2002).

#### 4.2.1 Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν πλέον τρία συστήματα αναφοράς: το παγκόσμιο, το εθνικό και το τοπικό. Αυτό σημαίνει πολλαπλές ανασηματοδοτήσεις, αφού συχνά το τοπικό με τις ιδιαιτερότητες του πεδίου του μπορεί να μην είναι συμβατό με το εθνικό (διαφορές σε εθνοτικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές ομάδες), πολύ περισσότερο με το παγκόσμιο. Η εθνική εκπαίδευση, όμως, είναι θεσμός που «έχει μάθει να λειτουργεί κατά τρόπο συγκεντρωτικό και ομοιόμορφο» (Blondeau-Couëdel, 2006) και εδώ αναδεικνύονται οι δυσκολίες του εγχειρήματος συγκρότησης μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>180</sup>.

Συνεπώς, η παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής διεξάγεται σήμερα σε υπερεθνικά δίκτυα λήψης αποφάσεων και στην περίπτωση της Ελλάδας οι αποφάσεις αυτές λαμβάνονται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με δεδομένο, παράλληλα, τον ρόλο και την προϊούσα ισχυροποίηση διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών, όπως του Ο.Η.Ε., του Δ.Ν.Τ., της Παγκόσμιας Τράπεζας, του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου, του Ο.Ο.Σ.Α., της Unesco, κ.ά. Παρά το ότι η δραστηριότητα των οργανισμών αυτών αφορά, κυρίως, στον καθορισμό οικονομικής πολιτικής και κοινών κριτηρίων δημοσιονομικής πειθαρχίας, είναι συχνή και αναμενόμενη η επέκτασή τους σε ποικίλα και πολλαπλά θέματα πολιτικής με διαρκώς αυξανόμενη επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική (Μούτσιος, 2002). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται (Σταμέλος-Ανδριόπουλος, 2004: 149-152), ο τρόπος με τον οποίο το κάθε κράτος – μέλος αντιλαμβάνεται, κατανοεί και ερμηνεύει την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες και, στην περίπτωση της χώρας μας, με την ελληνική νοοτροπία να παίζει βασικό ρόλο στην διαμόρφωση συγκεκριμένης οπτικής πρόσληψης και ερμηνείας. Η νοοτροπία αυτή κυριαρχείται από την ιδέα της «εξωτερικής παρέμβασης», «των ξένων κέντρων αποφάσεων» και της «εξάρτησης» της «μικρής και αδύναμης χώρας». Αυτή η αντίληψη υπαγορεύει μια άκρως αντιφατική συμπεριφορά και μια αμηχανία απέναντι στην Ε.Ε., κάτι που εμποδίζει την ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες διαμόρφωσης και λήψης αποφάσεων και την αδυναμία διαπραγματευτικής ικανότητας<sup>181</sup>. Το αποτέλεσμα της αμφίσημης και μη ορθολογικής αυτής στάσης είναι ότι συχνά η διαμόρφωση και

<sup>180</sup> Η Hanna Schissler (2008) αναφέρει δέκα καθοριστικά σημεία για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη γνώση σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, τα οποία πρέπει να γίνουν κατανοητά τόσο στη λειτουργία τους όσο και στην ιστορική τους ανάπτυξη: *κοινωνία της δικτύωσης, πολλαπλές όψεις του μοντερνισμού, εκπαίδευση, ανεργία – έλλειψη θέσεων εργασίας - νέα σύνθεση εργατικής δύναμης – χάσματα εισοδηματικά, επίπεδα διαβίωσης, αρπακτικός καπιταλισμός, αποδόμηση και απονομιμοποίηση πολιτικής, μετανάστευση – βίαιες μετακινήσεις – ρατσισμός, κοινωνικός διαχωρισμός, αμφιλεγόμενες μνήμες: Ολοκαύτωμα, Γκουλάγκ, Μετα-αποικιακή συνθήκη*. Η Schissler θεωρεί ότι για να κινηθούμε στον σύγχρονο κόσμο χρειάζεται να αναπτύξουμε τη συνείδηση (consciousness), ορίζοντας ως τέτοια «την ικανότητα να συνειδητοποιούμε τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά μας».

<sup>181</sup> Η στάση της Ελλάδας χαρακτηρίζεται «σχιζοφρενική» και αποδίδεται στο παντοδύναμο στερεότυπο της «μικρής και απροστάτευτης χώρας» το οποίο οδηγεί στην κατάρριψη ή και αγνόηση ακόμα και της αντικειμενικής πραγματικότητας των αριθμών - π.χ. του ότι η Ελλάδα ανήκει στις μεσαίου μεγέθους χώρες της Ε.Ε. με ανάλογο αριθμό ψήφων στο Ευρωκοινοβούλιο (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, ό.π.: 150). Βέβαια, η σοβούσα οικονομική κρίση ενισχύει τη στάση αυτή και την ανάλογη ανασφάλεια.



υλοποίηση της ευρωπαϊκής πολιτικής δεν εκλαμβάνεται στις πραγματικές της διαστάσεις, ενώ αντιμετωπίζεται όχι σπάνια «εντελώς εξωπραγματικά, με απίστευτη μερικές φορές επιπολαιότητα, γεγονός που δεν διευκολύνει τη σωστή αξιολόγηση της κατάστασης και των δυνατοτήτων της (αλλά και ίσως των κινδύνων της)» (ό.π.:151). Ένας δεύτερος παράγοντας για τη στρεβλή πρόσληψη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, απότοκος του πρώτου, είναι ότι η χώρα δίνει την εντύπωση ότι βρίσκεται σε ένα διαρκές «έλλειμμα» που αγωνίζεται μάταια να καλύψει (ό.π.)<sup>182</sup>, ενώ, τρίτος παράγοντας, τα τεράστια ποσά προς διαχείριση τα οποία έχουν εισρεύσει στη χώρα, ως χώρα σύγκλισης όπως η Ισπανία, Πορτογαλία και Ιρλανδία, μέσω των τριών Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, υπερτονίζουν την παρουσία και την πολιτική της Ε.Ε., με δεδομένη μάλιστα την πολύ περιορισμένη ύπαρξη προγραμμάτων ακραιφνώς ελληνικών (ό.π.: 152).

Όπως επισημαίνουν οι Πασιάς-Ρουσσάκης, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 σε πολλά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (κυρίως στις Λευκές και Πράσινες Βίβλους) και άλλων διεθνών οργανισμών, όπως Ο.Ο.Σ.Α., UNESCO, επιχειρείται η διερεύνηση και η ερμηνεία των αλλαγών που συντελούνται σε ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο στη μετάβαση προς τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στα περισσότερα κείμενα υποστηρίζεται ότι «η μετεξέλιξη των κοινωνιών της ύστερης νεωτερικότητας οφείλεται στην ύπαρξη ενός συνόλου «παγκόσμιων τελεστών» οι οποίοι ερμηνεύονται ως «συγκρούσεις», «κλωνισμοί», «προκλήσεις» και συμβάλλουν στην ανάδυση μιας «νέας τάξης πραγμάτων» σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι παράγοντες αυτοί<sup>183</sup> θεωρείται ότι ασκούν σημαντική επίδραση στους τομείς της οικονομίας, της πολιτικής, της κοινωνίας και του πολιτισμού, ενώ κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους στη διαμόρφωση πολιτικών σε κοινοτικό και εθνικό επίπεδο» (Πασιάς-Ρουσσάκης, 2002). Έτσι, για τη διαμόρφωση της κοινοτικής ευρωπαϊκής πολιτικής, η δεκαετία του '90 αναδεικνύεται στην πλέον αποφασιστική περίοδο, αφού συνδέεται με σημαντικές αποφάσεις των κρατών – μελών σε θεσμικό και πολιτικό επίπεδο (Συνθήκες Μάαστριχτ (1992), Άμστερνταμ (1996), Νίκαιας (2000), διεύρυνση Ε.Ε. με χώρες από την Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, 2004-2007) καθώς και σε οικονομικό επίπεδο (Ενιαία Αγορά (1993), ΟΝΕ (2000), Ζώνη Ευρώ (2002)). Οι αποφάσεις αυτές «επηρέασαν το θεσμικό συγκείμενο της Ε.Ε., επέφεραν σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο του πολιτικού λόγου της και στην οικονομική διάσταση του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Παράλληλα συνέβαλαν στην ανάδυση νέων εννοιών / σημαινόντων όπως «ευρωπαίος πολίτης», «ευρωπαϊκή διάσταση», «οικονομική και κοινωνική συνοχή» και «Ευρωπαϊκή Πολιτεία», έννοιες οι οποίες συνδέθηκαν με τον οικονομικό και πολιτικό μετασχηματισμό της Ε.Ε., τη διάδοση των ευρωπαϊκών αξιών και τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, τη μετάβαση προς την κοινωνία της γνώσης και πληροφορίας» (Πασιάς-Ρουσσάκης, ό.π.).

---

<sup>182</sup> Δυστυχώς, σήμερα η χώρα κυριολεκτικά βρίσκεται σε αυτή ακριβώς τη φάση, παρόλο που η αναφορά στο «έλλειμμα» δεν προσδιορίζει μόνο την οικονομική διάσταση. Τα δεδομένα ξεπερνούν τις – ακόμη και πολύ πρόσφατες – αναλύσεις.

<sup>183</sup> Η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνο-επιστήμης, μεταξύ άλλων. Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο, 1995.

Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1992, άρθρα 126 και 127) η εκπαίδευση και η κατάρτιση ορίστηκαν ως τομείς κοινοτικής αρμοδιότητας. Παράλληλα σε όλα σχεδόν τα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη σημασία του ρόλου της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των κρατών - μελών της κοινότητας (ό.π.). Εκείνο το οποίο παρατηρείται στην άρθρωση του σχετικού λόγου είναι η αντιστροφή της σχέσης εκπαίδευσης - πολιτικής: η εκπαίδευση και οι στόχοι της χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη, την ενίσχυση και την προώθηση των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών στόχων της Ε.Ε.<sup>184</sup>

Το κείμενο της Λευκής Βίβλου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση – προς την Κοινωνία της Γνώσης» (1995, Λουξεμβούργο)<sup>185</sup> θεωρείται το εναρκτήριο κείμενο της διαμόρφωσης του νέου εκπαιδευτικού «λόγου» της Ευρωπαϊκής Ένωσης «καθώς αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της και για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής» (Πασιάς, 2002: 207). Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο<sup>186</sup>, «η κοινωνία του μέλλοντος είναι μια κοινωνία της γνώσης, στην οποία οι ικανότητες μάθησης και η κατοχή θεμελιωδών γνώσεων θα καθορίζουν σταδιακά όλο και περισσότερο το συσχετισμό των ατόμων στο πλαίσιο της κοινωνικής ιεραρχίας» (ό.π.). Το δε καταληκτικό σημείο προσδιορίζεται από την Κοινή Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου (1720/2006/ΕΚ) σύμφωνα με την οποία όλα τα κοινοτικά προγράμματα δράσης εντάσσονται σε ένα ενιαίο πλαίσιο δια βίου μάθησης, ολοκληρώνοντας έτσι τον κύκλο που άνοιξε με τη Λευκή Βίβλο του 1995 (Τσαούσης, 2007: 468)<sup>187</sup>. Τα κείμενα

<sup>184</sup> Η Κριτική Παιδαγωγική μιλάει για «καπιταλιστική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης» όταν αναφέρεται στους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους οικοδομείται η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και όπως εξειδικεύονται τόσο από κείμενα και συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Λευκή Βίβλος, συνθήκες Πράγας, Μπολόνιας, Λισαβόνας) όσο και από τους σχετικούς εθνικούς νόμους της τελευταίας 20ετίας (Γρόλλιος, 1997 και 1999).

<sup>185</sup> Ο Γ. Πασιάς (2002: 209-210) αναφέρεται στην κριτική που ασκήθηκε από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας των κρατών – μελών της ΕΚ στη Λευκή Βίβλο και η οποία εστιάζεται στην «έμφαση που δίνεται στην οικονομική δραστηριότητα και στην απλουστευτική σχέση μεταξύ μάθησης, οικονομικής ανάπτυξης και αύξησης της απασχόλησης». Επισημαίνεται επίσης ότι η ανάλυση της Λευκής βίβλου έχει σταθεί υπερβολικά στην παγκοσμιοποίηση και στις νέες τεχνολογίες, αγνοώντας την επιρροή άλλων σημαντικών παραγόντων όπως οι σημαντικές δημογραφικές αλλαγές, η διάχυση της κουλτούρας, τα περιβαλλοντικά ζητήματα, το «έλλειμμα» δημοκρατίας και η κοινωνική περιθωριοποίηση, που είναι το αποτέλεσμα της διάκρισης μεταξύ της κατοχής της γνώσης και των τρόπων χρήσης και ελέγχου της. Παραπέμπει στο: *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 6 / 5 / 1996 πάνω στη Λευκή Βίβλο Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης*, Κείμενα ΕΕΠ (1993-1997), σ. 195-199. Ο Ρουσαάκης στη μελέτη του «*Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα: ουσία και επίφαση*» (2002: 92-94) κρίνοντας συνολικά τη Λευκή Βίβλο επισημαίνει ότι «αποτυγχάνει να αρθεί στο ύψος των στόχων τους οποίους η ίδια θέτει». Ενώ διαπιστώνει πως «αυτή η πορεία προς τα εμπρός συνεπάγεται βαθείς μετασχηματισμούς, το κείμενο δεν τους προτείνει, αλλά και δεν τους οραματίζεται». Χαρακτηρίζει το κείμενο «κατ' ουσία συντηρητικό, με ρεφορμιστικές εξάρσεις, που δεν αρκούν ούτε για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις, ούτε να προκαλέσουν το μετασχηματισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών».

<sup>186</sup> Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996). *Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Διδασκαλία και μάθηση. Προς την Κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο, σ. 17.

<sup>187</sup> Η παραπομπή στο Κυριάκης, 2009: 11. Η εργασία του ερευνητή αναλύει τον κοινοτικό λόγο για τη δια βίου μάθηση, από το 1995 έως το 2007.

αυτά, μεταξύ άλλων, συνιστούν «καθεστώτα αλήθειας» (regimes of truth)<sup>188</sup>, που κατασκευάζουν τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται και ταυτόχρονα αποκαλύπτουν και το ρόλο που θέλουν να έχουν οι θεσμικοί σχηματισμοί από τους οποίους εκπορεύονται σε σχέση με τα αντικείμενα αυτά (Ρουσάκης, 2002: 61).

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. καθορίζεται από τα άρθρα 149 και 150 της Συνθήκης του Άμστερνταμ (1996)<sup>189</sup> και έχει ως πεδίο εφαρμογής τον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, ενώ οι στόχοι της διατυπώνονται αναλυτικά στις αποφάσεις του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας. Οι πρακτικές της συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο των προγραμμάτων δράσης στην εκπαίδευση και κατάρτιση (Socrates: Comenius, Erasmus, κλπ) με βασικά στοιχεία του λόγου που αναπτύσσει τα: *συνεργασία, ανταλλαγή, επέκταση, συνέχεια, σύγκλιση, προοπτική* (ό.π.)<sup>190</sup>. Οι στόχοι της πολιτικής αυτής προσανατολίστηκαν στην προοπτική της σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων διαμέσου της ενίσχυσης δεσμών, επαφών, συνεκτικότητας και συντονισμού των δράσεων των κρατών - μελών της Ε.Ε. με παράλληλη ισχυροποίηση της εικόνας της Ευρώπης προς τα ίδια και προς τον υπόλοιπο κόσμο<sup>191</sup>.

<sup>188</sup> Η έννοια των «καθεστώτων αλήθειας» έχει την αφετηρία της στις αναλύσεις του Μ. Foucault (Ρουσάκης, 2002: 62-63), σύμφωνα με τον οποίο «κάθε κοινωνία έχει τα δικά της καθεστώτα αλήθειας, τη δική του γενική πολιτική «αλήθειας», δηλ. τους τύπους του ρηματικού λόγου που αποδέχεται και χρησιμοποιεί ως αληθείς». Στην ουσία, τα «καθεστώτα αλήθειας» είναι ρηματικοί λόγοι (discourses), που εκπορεύονται από ισχυρά θεσμικά κέντρα, και οι οποίοι, πέρα από τις θέσεις που παράγουν, δρουν κατασταλτικά στην ανάπτυξη εναλλακτικών λόγων ή πλήττουν την αξιοπιστία τους. Συνεπώς, ως ρηματικοί λόγοι, τα κείμενα/ «καθεστώτα αλήθειας» δεν είναι απλοί γλωσσικοί σχηματισμοί ή σύνολα σημείων αλλά «πρακτικές που σχηματίζουν συστηματικά τα αντικείμενα για τα οποία μιλούν» (Foucault, 1987: 77).

<sup>189</sup> Με τη συνθήκη του Άμστερνταμ «αναγνωρίζεται η προοπτική και επικυρώνεται η διαδικασία για την οικοδόμηση της «Ευρώπης της Γνώσης» ενώ παράλληλα νομιμοποιείται η «δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση» ως θεμελιώδης διάσταση της κοινοτικής πολιτικής, η οποία απουσίαζε από τη συνθήκη του Μάαστριχτ» (Πασιάς, 2002: 216-217). Η σχετική παράγραφος στο κείμενο: «Αποφασισμένοι να προαγάγουν την ανάπτυξη του υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσης για τους λαούς τους μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς αναμορφώσής της». Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ η Ευρωπαϊκή Κοινότητα είχε επικυρώσει το επίσημο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση και είχε διαμορφώσει το σχετικό νομικό πλαίσιο, διαχωρίζοντας την εκπαίδευση (άρθρο 126: «η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου») από την κατάρτιση (άρθρο 127: «η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης») (Πασιάς, ό.π.: 194-195).

<sup>190</sup> Στο κείμενο καθορίζονται πέντε στόχοι ως βάση συνεργασίας: 1. η πολυπολιτισμική Ευρώπη, 2. η Ευρώπη της κινητικότητας, 3. η Ευρώπη της μόρφωσης, 4. η Ευρώπη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων και 5. η Ευρώπη ανοιχτή στον κόσμο (Πασιάς - Ρουσάκης, 2002).

<sup>191</sup> Erasmus for all: πρόκειται για ένα νέο πρόγραμμα της Ε.Ε. το οποίο θα συγκεντρώσει όλα τα τρέχοντα Κοινοτικά και διεθνή σχήματα για την εκπαίδευση, την επιμόρφωση, τη νεολαία και τα σπορ, το οποίο θα αντικαταστήσει τα επτά υπάρχοντα σχετικά προγράμματα με ένα. Αυτό θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα και θα διευκολύνει την αίτηση για υποτροφίες, και αναμένεται να τεθεί σε εφαρμογή το 2014. Από το πρόγραμμα αυτό αναμένεται να ωφεληθούν περί τα 5 εκατομμύρια άνθρωποι, τουλάχιστον διπλάσιοι από όσοι σήμερα, ανάμεσά τους περί τα 3 εκατομμύρια φοιτητές ανώτατης και τεχνικής εκπαίδευσης. Επίπλέον, σημειώνεται στη σχετική ανακοίνωση, φοιτητές Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων πλήρους απασχόλησης θα μπορούν να αξιοποιήσουν σχετικό δάνειο το οποίο θα παρασχεθεί από τη Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων. Βλ σχετικά <http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/>.

Παράλληλα με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αναπτύσσεται και ένα δίκτυο «άτυπης» πολιτικής στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η «άτυπη» εκπαιδευτική πολιτική εντοπίζεται στη σύνδεση ποικίλων διαδικασιών εκσυγχρονισμού και σύγκλισης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, στη συμπληρωματική σχέση των εκπαιδευτικών πολιτικών με άλλες πολιτικές σχετικές με την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ενώ υλοποιείται μέσα από κανονισμούς των Διαρθρωτικών Ταμείων (π.χ. Ε.Κ.Τ.). Η πολιτική αυτή καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο και ασκείται από το εθνικό κράτος, ελέγχεται σε κοινοτικό επίπεδο (αρμοδιότητα 5<sup>ης</sup> Γενικής Διεύθυνσης: Κοινωνική Πολιτική), ενώ στόχοι και πρακτικές προσδιορίζονται μέσα από τα εθνικά ΕΠΕΑΕΚ. Βασικά σημαίνοντα του λόγου της άτυπης εκπαιδευτικής πολιτικής: *σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή* (ό.π.).

Έτσι λοιπόν διαμορφώθηκε κατά τη δεκαετία του '90 ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός λόγος σε κοινοτικό επίπεδο «για την Ευρώπη της γνώσης», όπως αποτυπώνεται στα βασικά κείμενα που παρήχθησαν<sup>192</sup>. Βασικός άξονας που διατρέχει τον λόγο των κειμένων αυτών είναι οι επιπτώσεις από τη χρήση και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), ενώ όροι *όπως καινοτομία, απασχόληση, έρευνα, μάθηση, κοινωνική συνοχή* συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Ο βασικός προσανατολισμός, όπως επισημαίνεται στα κείμενα αυτά, είναι «η σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοιχτού και δυναμικού» τον οποίο διατρέχουν τρεις βασικές διαστάσεις: *η γνώση, ο πολίτης και η απασχόληση*, ενώ παράλληλα η κοινοτική πολιτική κατευθύνεται σε τέσσερις περιοχές της γνώσης, καινοτομία, έρευνα, εκπαίδευση, κατάρτιση, θεωρούμενες ως η κινητήρια δύναμη της Ε.Ε. (Πασιάς-Ρουσάκης, ό.π.) με προοπτική την επίτευξη των διακηρυγμένων στόχων, όπως: την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη διατήρηση του κοινωνικού προτύπου της Ε.Ε., τη διασφάλιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, την αποφυγή του κοινωνικού ρήγματος και την αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης<sup>193</sup>.

---

<sup>192</sup> Τα βασικά κείμενα είναι: 1. Οι τρεις Λευκές Βίβλοι της Επιτροπής για την *Οικονομία* (1994), την *Κοινωνική Πολιτική* (1994) και την *Εκπαίδευση* (1995). 2. Οι τέσσερις Πράσινες Βίβλοι για την *Ευρωπαϊκή διάσταση* (1993), την *Καινοτομία* (1995), την *Απασχόληση* (1996) και την *Κινητικότητα* (1996). 3. Τα κείμενα: *Για μια Ευρώπη της γνώσης* (1997), *Πρόγραμμα Δράσης (Agenda) 2000* (1997), *Εκπαίδευση για τον Ευρωπαϊκό πολίτη* (1998), *Η μάθηση στην κοινωνία της πληροφορίας / E - learning* (2000), *Υπόμνημα για τη δια βίου εκπαίδευση* (2000), η *Ανακοίνωση για την Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης* (2001) (Πασιάς - Ρουσάκης, ό.π.). Φυσικά, έκτοτε, στα προαναφερθέντα προστίθενται κι άλλα σχετικά κείμενα (European Commission, Education and Culture. Lifelong Learning: Education and Training Policies (2006). "Education & Training 2010" Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000, Commission of the European Communities (2007) *Commission Staff Working Paper: Schools for the 21<sup>st</sup> Century* κ.ά.).

<sup>193</sup> Βλ. Επιτροπή των Ε.Κ., *Πρόγραμμα Δράσης Agenda 2000*, τ. Α', COM, (97), Βρυξέλλες, σ. 11-15. Λέξεις - κλειδιά που χαρακτηρίζουν τη σχέση ανάμεσα εκπαίδευση και την απασχόληση στην «κοινωνία της γνώσης» θεωρούνται οι: *καινοτομία, ανταγωνιστικότητα, ελαστικότητα, ευελιξία, ποιότητα, αξιολόγηση, πιστοποίηση, αποτελεσματικότητα* (Πασιάς - Ρουσάκης, ό.π.)



### 4.3 Η Κοινωνία της Γνώσης / Πληροφορίας (Knowledge Society/ Information Society)

Οι όροι «Κοινωνία της Γνώσης» και «Κοινωνία της Πληροφορίας» αποτελούν σημεία αναφοράς στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά κείμενα και συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Μέσα στην ορολογία αυτή συνοψίζονται μια σειρά από διάφορα άλυτα ζητήματα, ασαφείς προσεγγίσεις, πιθανά οφέλη και μια αντίληψη, ένα όραμα σύμφωνα με το οποίο ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης και της μάθησης αξιοποιούνται στο έπακρο για τον κοινό πλούτο, το κοινό όφελος (Lytras-Sicilia, 2005: 2, 4). Η Κοινωνία της Πληροφορίας «άλλοτε περιγράφεται ως κάποια κοινωνική πραγματικότητα και άλλοτε προσδιορίζεται ως ένα πολιτικό όραμα οπότε τείνει προς μια ιδεολογική κατηγορία» (Ραβάνης, 2003: 82)<sup>194</sup>.

Σύμφωνα με τον R. Anderson (2008: 5) η χρήση του όρου «Κοινωνία της Πληροφορίας» (Information Society) προηγείται: χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Ιάπωνα Kobayama το 1968, ως μεταφορά για τη λογική (rationale) που διατρέχει την εθνική πολιτική και τις κατευθύνσεις της χώρας του. Ο όρος ωστόσο παγιώθηκε στη Δύση τη δεκαετία του '80<sup>195</sup> με άξονα αναφοράς την υπολογιστική τεχνολογία (I.T.) ενώ γενικεύεται η χρήση του κατά τις επόμενες δεκαετίες.

Ο όρος «Κοινωνία της Γνώσης» (Knowledge Society) εμφανίζεται τη δεκαετία του '90 ως μεταφορά άμεσα συνδεδεμένη με την έκρηξη της πληροφόρησης και των πληροφοριακών συστημάτων, ενώ γίνεται και η πρώτη αναφορά σε οικονομικά συστήματα όπου οι ιδέες της γνώσης λειτουργούν ως προϊόντα / εμπορεύματα. Η σύγχυση ανάμεσα στους όρους ήταν αναμενόμενη και η διάκριση δύσκολη αφού υπήρχε η τάση να εξισώνεται η πληροφορία με τη γνώση. Ωστόσο, η φύση της γνώσης αποτελεί ακόμη πρόβλημα π.χ. για την εκπαίδευση όταν ορίζεται κυρίως με όρους γεγονότων ή δηλωτικής γνώσης, ενώ σε χώρους όπως εκείνον του management ορίζεται με σχετική ευρύτητα αφού συμπεριλαμβάνονται στοιχεία όπως η οξυδέρκεια, οι αξίες και άλλες μορφές άδηλης / άρρητης γνώσης (Anderson, 2008: 6). Η πληροφορία αποτελείται από σκόπιμα δομημένα δεδομένα τα οποία αναπαράγονται με ελάχιστο κόστος, ενώ η γνώση αποτελείται από γνωστικές καταστάσεις οι οποίες χρειάζεται να ερμηνευτούν ώστε να αφομοιωθούν οι πληροφορίες που εμπεριέχονται, ενώ απαιτεί επιμόρφωση, μαθητεία, και άλλες κοστοβόρες μορφές μετάδοσης. Επιπλέον, η μορφή εκείνη της γνώσης η οποία κωδικοποιείται και αναπαράγεται δύσκολα, αποτελεί την αποκαλούμενη άδηλη / άρρητη γνώση (tacit knowledge) και εμπεριέχει στοιχεία όπως κρίση, εμπειρία, αντίληψη, παραδειγματικές αρχές, ένστικτο, ενώ η ανάκλησή της εξαρτάται από τα κίνητρα, τις στάσεις, τις αξίες και το κοινωνικό συγκείμενο (ό.π.). Για τη δημιουργία ουσιαστικής γνώσης, απαιτείται η αλληλεπίδραση της πρόδηλης (explicit) και της άρρητης (tacit) γνώσης (Hargreaves, 2001: 30). Μια Οικονομία της Γνώσης εξαρτάται από τις πληροφορίες και το πνευματικό κεφάλαιο των οικονομικών κοινοτήτων. Μια Κοινωνία της Γνώσης προϋποθέτει την Κοινωνία της Πληροφορίας αλλά όχι το

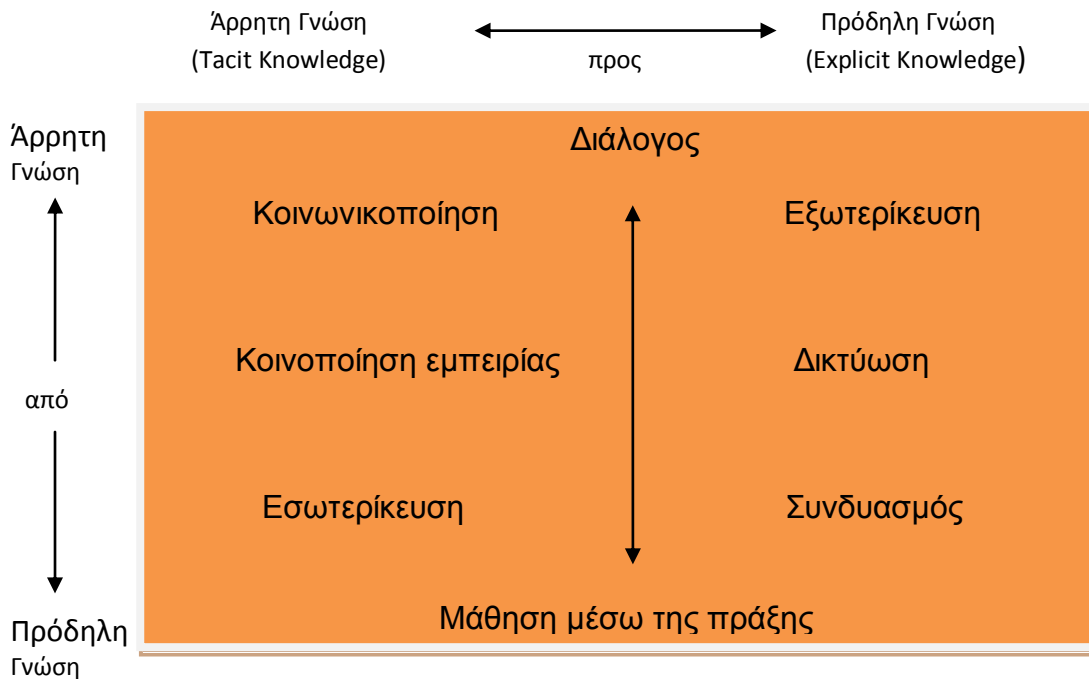
---

<sup>194</sup> Παραπέμπει στο Δ. Χασάπης (2002). «Κοινωνία της Πληροφορίας». Προλεγόμενα μιας συζήτησης σε εκκρεμότητα, στη *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 182, σ.σ. 52-54.

<sup>195</sup> Χρησιμοποιείται πρώτα από τον D. Bell (1979) στο βιβλίο του με τίτλο "Framework for the Information Society" (Anderson, 2008: 5).



αντίθετο. Η Κοινωνία της Γνώσης είναι μια ένωση ανθρώπων με παρόμοια ενδιαφέροντα οι οποίοι προσπαθούν να αξιοποιήσουν τον συνδυασμό των γνώσεών τους. Υπό την έννοια αυτή, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια Κοινωνία της Γνώσης, με κοινότητες πρακτικής, μαθητές και ομάδες δασκάλων που δουλεύουν μαζί για να επιτύχουν στους στόχους τους, αποτελώντας παράδειγμα κοινοτήτων μάθησης.



Σχ. 1. Η Δημιουργία της Γνώσης: η αλληλεπίδραση μεταξύ πρόδηλης και άρρητης γνώσης αποτελεί το κλειδί για τη νέα γνώση. Προσαρμογή του σχήματος των Nonaka και Takechi, όπως παρατίθεται από τον D. Hargreaves (2001: 30).

Η Οικονομία της Γνώσης (Knowledge - based Economy), επίσης νέος όρος, παρά το ότι η γνώση αποτελούσε πάντοτε τη βάση της οικονομικής ανάπτυξης και της σταδιακής, αντίστοιχα, ανάπτυξης του βιοτικού επιπέδου των κοινωνιών, σηματοδοτεί μια σειρά αλλαγών που χαρακτηρίζουν τη σημερινή παγκόσμια οικονομία σε σχέση με παλαιότερες εποχές (David – Foray, 2003: 20). Η Οικονομία της Γνώσης χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, από την επιτάχυνση της παραγωγής της γνώσης, την ανάδυση του λεγόμενου «ανέγγιχτου κεφαλαίου» (Intangible Capital)<sup>196</sup> σε μακροοικονομικό επίπεδο (δημιουργία νέας γνώσης και ιδεών και ενσωμάτωσή τους σε υποδομές και ανθρώπους), από το ότι η καινοτομία γίνεται η κυρίαρχη δραστηριότητα με ποικίλες πηγές ανάπτυξης και έκφρασης, από την επανάσταση στα «εργαλεία της γνώσης»<sup>197</sup>. Αυτές οι Κοινότητες Γνώσης<sup>198</sup> οι οποίες δημιουργούνται

<sup>196</sup> Το «ανέγγιχτο κεφάλαιο» προσδιορίζεται σε δυο κατηγορίες ως εξής: α. Επένδυση προσανατολισμένη στην παραγωγή και διάχυση της γνώσης (π.χ. επιμόρφωση, εκπαίδευση, έρευνα και ανάπτυξη, πληροφορία και συνεργασία) και β. Επένδυση στη διατήρηση της φυσικής κατάστασης του ανθρώπινου κεφαλαίου (π.χ. έξοδα για υγειονομική περίθαλψη) (David – Foray, 2003: 21).

<sup>197</sup> Γνώση, πληροφορίες, δεδομένα διαχέονται μέσα από τα εργαλεία αυτά τα οποία αναπτύσσονται με τρομακτική και απρόβλεπτη ταχύτητα. Πέρα από τον απαραίτητο διαχωρισμό γνώσης και πληροφορίας, υπολογίζεται και η κωδικοποίηση της γνώσης (εξωτερίκευση της μνήμης: το πρόβλημα

μέσα από τις προαναφερθείσες διαδικασίες (θα έπρεπε να) λειτουργούν ως «απόστολοι της οικονομικής αλλαγής», μέσα από τη δημιουργία ενός δημόσιου χώρου για τη συνεργασία, την ανταλλαγή πληροφοριών και την προσφορά, μετάδοση και διάχυση της νέας γνώσης. Βεβαίως, προκλήσεις συνιστούν η άνιση δυνατότητα πρόσβασης στις βάσεις δεδομένων και πληροφοριών, η ανισομερής ανάπτυξη της γνώσης από ένα τομέα σε άλλον, το δίλημμα της προστασίας των δικαιωμάτων της πνευματικής ιδιοκτησίας ή της δημόσιας επικράτειας της γνώσης, προβλήματα εμπιστοσύνης για τον έλεγχο της διαχείρισης και μετάδοσης της γνώσης, η αποσπασματικότητα της γνώσης, ο τρόπος και το όφελος της διαφύλαξης και κωδικοποίησης της μνήμης κ. ά. (ό.π.: 32 - 45). Η ανάπτυξη και εξέλιξη της Οικονομίας της Γνώσης σε Κοινωνία της Γνώσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με αναλυτές, από τον πολλαπλασιασμό των Κοινοτήτων Γνώσης, οι οποίες είναι συνδεδεμένες με επιστημονικά, τεχνολογικά και επιχειρηματικά επαγγέλματα και χαρακτηρίζονται από ισχυρές δυνατότητες παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης, μια δημόσια ή ημι-δημόσια σφαίρα μάθησης και ανταλλαγής πληροφόρησης και την εκτεταμένη χρήση υπολογιστικής πληροφοριακής τεχνολογίας. Ωστόσο, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η Κοινωνία της Γνώσης και να μην παραμείνει όραμα ή κενολογία, θα πρέπει να αντιμετωπιστούν οι προαναφερθείσες προκλήσεις, να αυξηθούν οι Κοινότητες της Γνώσης και να απλωθούν τα χαρακτηριστικά τους σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών πεδίων έτσι ώστε επαγγελματίες ειδικοί, απλοί χρήστες υπολογιστικής τεχνολογίας και μαθητές - συνήθως χωρίς κίνητρα - να συνυπάρξουν μέσα από το κοινό τους ενδιαφέρον πάνω σε κάποιο θέμα (ό.π.: 45).

Μια πρώτη προσέγγιση, λοιπόν, αποκαλύπτει ότι η Κοινωνία της Γνώσης οικοδομείται πάνω στις συνεργασίες ατόμων, ομάδων, οργανισμών, κοινωνικών δικτύων και κοινοτήτων οι οποίες αξιοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο τα ρεύματα της γνώσης και της μάθησης<sup>199</sup>. Σύμφωνα με τον σχετικό ορισμό (Lytras-Sicilia, 2005:

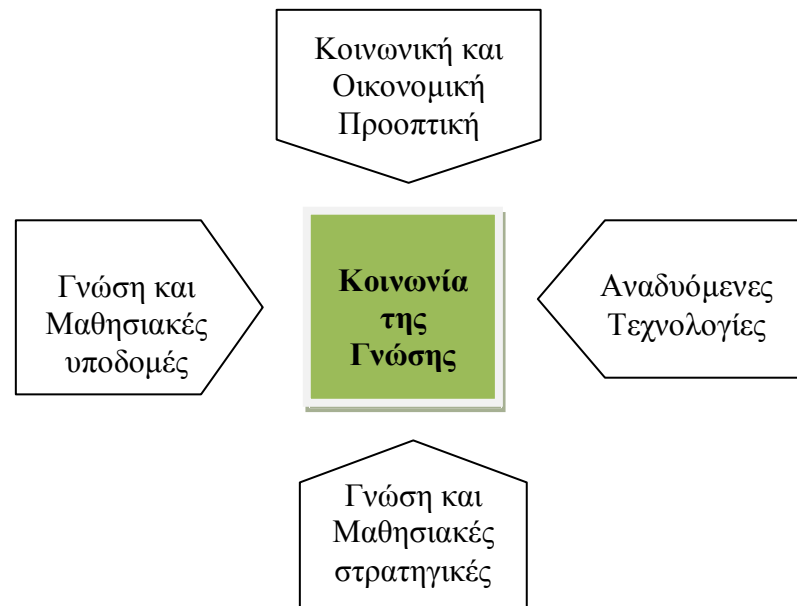
---

της μνήμης παύει να κυριαρχεί στη διανοητική ζωή - εφαρμογές όπως από καταγραφή συνταγών μαγειρικής που διαιωνίζουν την παρουσία της γιαγιάς μέχρι τεχνικές αρχιτεκτονικού σχεδίου και βιομηχανικού σχεδιασμού, animation - virtual reality κλπ), όπως και η προσπάθεια κωδικοποίησης μορφών «άρρητης γνώσης» (tacit knowledge). Η κωδικοποίηση παίζει σημαντικό ρόλο στην οικονομία της γνώσης, «αφού εξυπηρετεί περαιτέρω απομνημόνευση, επικοινωνία και μάθηση και συνιστά μια γερή βάση για τη δημιουργία νέων γνωστικών αντικειμένων» (David – Foray, 2003: 25-26).

<sup>198</sup> Οι Κοινότητες Γνώσης είναι, κυρίως, οι επιστημονικές ερευνητικές κοινότητες, οι προγραμματιστές, οι γιατροί αλλά και επιχειρηματίες και άλλες επαγγελματικές ομάδες, στις οποίες όμως, σύμφωνα με τον D. Hargreaves (όπως παραπέμπουν οι David – Foray, 2003: 29), παραδόξως, δεν συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμη και όταν κάνουν εκτεταμένη χρήση νέων τεχνολογιών, γιατί η δουλειά τους με αστάθμητο υλικό όπως οι ανήλικοι μαθητές δεν επιτρέπει ικανό τμήμα των παιδαγωγικών καινοτομιών να διοχετευτεί και να κοινοποιηθεί στην υπόλοιπη κοινότητα (Hargreaves, D., (2000). “La production, le transfert et l’utilization des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: une analyse comparative” in *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Société du Savoir et Gestion des Connaissances*, Paris: OECD)

<sup>199</sup> Καθορίζονται δε οι πέντε στύλοι, η ραχοκοκαλιά, της Κοινωνίας της Γνώσης ως ακολούθως: *Γνώση και μαθησιακά αντικείμενα* (η «υλική» πρόσληψη της γνώσης και το μαθησιακό της περιεχόμενο), *Γνώση και μαθησιακές διαδικασίες* (σαφώς προσδιορισμένες μαθησιακές διαδικασίες, πλαίσια και μοντέλα δια βίου μάθησης), *Γνώση και μαθησιακές στρατηγικές* (στοχοθεσία, μέσα ανάπτυξης της γνώσης, εξειδίκευση περιεχομένων γνώσης), *Γνώση και μαθησιακά συστήματα* (τα μαθησιακά συστήματα έχουν ένα κοινωνιο-τεχνικό χαρακτήρα: σημειολογία δικτύων και ιστών, εφαρμογές

4) «η Κοινωνία της Γνώσης συνιστά μια νέα στρατηγική θέση στην κοινωνία μας στην οποία η κοινωνική και η οικονομική προοπτική επικεντρώνεται στην εκμετάλλευση των αναδυόμενων τεχνολογιών και οι ορθά προσδιορισμένες υποδομές για γνώση και μάθηση είναι τα κύρια οχήματα για την ανάπτυξη των γνωστικών και μαθησιακών στρατηγικών. Το τελικό ορόσημο είναι μια κοινωνία με πρόσβαση στη γνώση και τη μάθηση για τον καθένα». Σημειώνεται ότι ο ρόλος της κυβερνητικής πολιτικής ως προς το όραμα της Κοινωνίας της Γνώσης είναι καθοριστικός και θα πρέπει να διευκρινίζεται μέσω στρατηγικών, πολιτικών και δράσεων.



Σχ.2. Κοινωνία της Γνώσης (Lytras-Sicilia,2005:5). Προσαρμογή σχήματος.

Όπως επισημαίνει ο A. Hargreaves (2003: 1), «οι Οικονομίες της Γνώσης βασίζονται στην επινοητικότητα και την εξυπνάδα. Τα σχολεία στην Κοινωνία της Γνώσης πρέπει συνεπώς να δημιουργούν αυτές τις ποιότητες, διαφορετικά τα έθνη και οι λαοί τους θα μείνουν πίσω. Όπως και οι άλλες μορφές καπιταλισμού η Οικονομία της Γνώσης είναι, σύμφωνα με τον Joseph Schumbeter, μια δύναμη καταστροφής, αφού ενθαρρύνει την ανάπτυξη και την ευμάρεια αλλά η αδιάκοπη αναζήτηση κέρδους και ατομικού οφέλους πιέζει και κατακερματίζει την κοινωνική τάξη. Πρέπει λοιπόν τα σχολεία μας παράλληλα να αναπτύξουν αξίες και ποιότητες όπως, συμπαράσταση, αλληλεγγύη, κοσμοπολιτική ταυτότητα που θα απομακρύνουν τα πιο καταστροφικά αποτελέσματα της Κοινωνίας της Οικονομίας. Η Οικονομία της Γνώσης πρωτίστως υπηρετεί το ιδιωτικό κέρδος ενώ η Κοινωνία της

κινητών και ασύρματων συνδέσεων, διεισδυτική και πανταχού παρούσα στην καθημερινότητα υπολογιστική τεχνολογία (umbiqutous computing) τα οποία συνθέτουν νέες, εξαιρετικά ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις περισσότερο αποτελεσματικών και δυναμικών γνωσιακών και μαθησιακών συστημάτων) και *Γνώση και μαθησιακά επιτεύγματα* (σύνδεση με μηχανισμούς ελέγχου, προσδιορισμός σταθμίσεων (standards) και μετρήσεων οι οποίες συνιστούν σύνθετη και απαιτητική διαδικασία ανάλυσης συμπεριφορικών και κοινωνικά προσδιορισμένων χαρακτηριστικών όταν αναφέρονται σε πλαίσιο ατόμων, οργανισμών ή δικτύων) (Lytras-Sicilia, 2005: 3 - 4).

Γνώσης αγκαλιάζει το κοινωνικό όφελος και προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει τα σχολεία να προετοιμάζουν τους μαθητές». Η διδασκαλία για την Κοινωνία της Γνώσης εμπεριέχει την καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως το να ενθαρρύνονται οι μαθητές να βλέπουν τη «μεγάλη εικόνα» των πραγμάτων και να αναπτύσσουν το κοινωνικό κεφάλαιο δικτύων και σχέσεων τα οποία παρέχουν στους ανθρώπους επιπλέον υποστήριξη και περαιτέρω μάθηση (ό.π.:10). Συνεπώς η διδασκαλία πρέπει να επιδιώκει την ανάπτυξη βαθιάς γνωστικής μάθησης, δημιουργικότητας και εξυπνάδας. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό, μεταξύ άλλων, μέσω της αξιοποίησης της έρευνας, της εργασίας σε ομάδες και σε δίκτυα και την αναζήτηση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης από την πλευρά των δασκάλων.

Επισημαίνεται ωστόσο (Laurilland, 2002: 16), ότι η Κοινωνία της Γνώσης απαιτεί συνεχώς περισσότερους πτυχιούχους και άτομα τα οποία επιστρέφουν στα θρανία για επιμόρφωση ή νέες σπουδές σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, κάτι μάλλον θετικό, από την άλλη όμως η ανάγκη να ικανοποιηθεί αυτή η απαίτηση γεννά και την ανάλογη «βιομηχανία της γνώσης» με εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς, κυρίως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία συχνά δεν ανταποκρίνονται σε προδιαγραφές, απαιτήσεις αλλά και το κόστος λειτουργίας τους, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο.

#### **4.3.1 Οι διεθνοποιημένες εκπαιδευτικές προδιαγραφές και η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική**

Θα μπορούσε λοιπόν κάποιος να ισχυριστεί ότι «βρισκόμαστε μπροστά σε ένα σχεδιασμένο και προγραμματισμένο διεθνή πειραματισμό με αντικείμενο τη *θεσμική διεθνοποίηση της εκπαίδευσης*» (Μαυρογιώργος, 2001: 3), σχεδιασμό ο οποίος υλοποιείται μέσω πολιτικών υποστήριξης, συμπλήρωσης και επικουρικότητας<sup>200</sup> στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι πολιτικές αυτές, όπως είδαμε, αναδεικνύουν τάσεις ομοιοτροπίας και εναρμόνισης στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών και όπως είναι φυσικό δεν επηρεάζουν μόνο τις χώρες-μέλη της κοινότητας αλλά και έναν ευρύτερο χώρο<sup>201</sup>.

<sup>200</sup> Η αρχή της επικουρικότητας ενσωματώθηκε επίσημα στο κοινοτικό δίκαιο με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (άρθρο 3B, παράγραφος 2) στο οποίο αναφέρεται: «Στους τομείς που δεν υπάγονται στην αποκλειστική της αρμοδιότητα, η Κοινότητα δρα σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, μόνον και εάν και στο βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατον να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και δύναται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης να επιτευχθούν καλύτερα σε κοινοτικό επίπεδο». Όπως αναφέρει ο Κυριάκης (2009:39), ο οποίος παραπέμπει στον Δαγτόγλου, (1994: 20 και 213), στη βάση αυτής της αρχής θεσμοθετείται η πρακτική πώς οι αποφάσεις θα λαμβάνονται όσο το δυνατόν κοντά στους πολίτες και η εφαρμογή της «δεν αποτελεί μόνο νομικό ζήτημα αλλά κυρίως πολιτικό αφού αναφέρεται σε κατανομές αρμοδιοτήτων και εξουσίας» (παραπέμπει στο: Καραλής, 2002: 89).

<sup>201</sup> Είναι κοινά αποδεκτό ότι στον εκπαιδευτικό χώρο κυριαρχεί το αγγλοσαξονικό μοντέλο. Π.χ. η επιδίωξη υψηλότερων μαθητικών επιδόσεων, η έμφαση στους αξιολογικούς μηχανισμούς, η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών αποφάσεων, η καλύτερη σύνδεση ανάμεσα στα Προγράμματα Σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αποτελούν υλοποιημένες κατευθύνσεις σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, αλλά και Σουηδία, Ολλανδία και είναι οι χώρες που πρωτοστάτησαν στη λήψη μέτρων που συνδέουν την εκπαίδευση με την παραγωγικότητα και την οικονομία, μαρτυρώντας την ισχύ του παιδαγωγικού λόγου που παράγεται στις χώρες αυτές, τόσο διαμέσου της κομβικής τους θέσης στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης όσο

Ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία συνδέονται με το χώρο της εκπαίδευσης όπως, τα Σωκράτης (Socrates: Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση), το Λεονάρντο Ντα Βίντσι (Leonardo da Vinci: Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση) το πρόγραμμα Νεότητα για την Ευρώπη III (άτυπες μορφές εκπαίδευσης) και το πρόγραμμα Ανθρώπινο Κεφάλαιο-Κινητικότητα (συνεχιζόμενη επιμόρφωση επιστημόνων) προωθούν τη ιδέα ενός δυνάμει κοινού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο να συνδέεται με τον τομέα προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο πλαίσιο μιας πολιτικής για *ανοιχτή δια βίου εκπαίδευση*. Παράλληλα με αυτά ενεργοποιούνται πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν άλλοι διεθνείς οργανισμοί (UNESCO, ΟΟΣΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης κ.ά.) οι οποίοι εξυπηρετούν την πρόθεση αντίστοιχων στρατηγικών.

Η σχετική προσέγγιση περιλαμβάνει την επανεξέταση και τον αναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την υποχρεωτική βαθμίδα της εκπαίδευσης μέχρι τις μεταπτυχιακές πανεπιστημιακές σπουδές με άξονα αναφοράς την ένταξη τους σε μια πολιτική ανάπτυξης δικτύων ανοικτής δια βίου εκπαίδευσης. Η πολιτική αυτή θεμελιώνεται αφενός στις μορφές και εμπειρίες της τυπικής εκπαίδευσης και αφετέρου στις επαγγελματικές ή άλλες άτυπες και μη συμβατικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκτούν τα άτομα στη ζωή τους (Μαυρογιώργος, ό.π.).

Η αναγκαιότητα αυτής της πολιτικής υπαγορεύτηκε και ερμηνεύεται στο πλαίσιο των δραματικών αλλαγών οι οποίες έχουν συντελεστεί σε ευρύτερα πεδία, όπως είδαμε: η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης και της τεχνολογίας, η ανάγκη εξοικείωσης με τον αυτοματισμό και τη μικροηλεκτρονική, η εισβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σχεδόν σε όλες τις εκφάνσεις ζωής του ανθρώπου, ο επαναπροσδιορισμός του ελεύθερου χρόνου, οι νέες μορφές ανεργίας και απασχόλησης συνδέονται με διάφορες στρατηγικές επαγγελματικού επαναπροσανατολισμού και επαγγελματικής τελειοποίησης στο πλαίσιο ευέλικτου, αρθρωτού και ανοικτού συστήματος βασικής τυπικής εκπαίδευσης και διάφορων δομών άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης. Η τυπική εκπαίδευση πλέον δεν εξασφαλίζει την ένταξη στην απασχόληση - παρά μόνο την καταρχήν προϋπόθεση για αναζήτηση απασχόλησης, ενώ οι εργαζόμενοι καλούνται να εξασφαλίσουν προϋποθέσεις επαγγελματικής κινητικότητας, ευελιξίας και προσαρμογής στις συνεχείς αλλαγές. Ο μετασχηματισμός αυτός των κοινωνικών δομών μέσα σε αυτό το ρευστό πλαίσιο καθιστά την εκπαίδευση πολιτικό διακύβευμα (Σιάκαρης, 2006: 21).

Κυρίως όμως οι αλλαγές υπαγορεύονται από τον αναπροσανατολισμό της παγκόσμιας οικονομίας προς τη διαχείριση και την εκμετάλλευση της γνώσης και της

---

και του ισχυρού τους ρόλου στα διεθνή δίκτυα λήψης πολιτικών αποφάσεων (Μούτσιος, 2002, Blondeau-Couédel, 2002). Οι Blondeau-Couédel επισημαίνουν ότι η Γαλλία, όπως και πολλές άλλες χώρες, βρίσκεται σε ένα οικουμενικό (ολικό) σύστημα όπου το μοντέλο αναφοράς δεν είναι πια το δικό της αλλά εκείνο των ΗΠΑ. Συνεπώς δεν μπορεί κανείς να σκεφτεί το παιδαγωγικό εργαλείο ανεξάρτητα από το πολιτικό του πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό, «το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο τοποθετείται ο παιδαγωγικός λόγος σήμερα είναι το δίκτυο. Είναι η επικοινωνιακή δομή η οποία συγκροτείται από ασύμμετρες σχέσεις κυριαρχίας και θέτει κοινές επιδιώξεις, στόχους, αξίες και επικοινωνιακούς κώδικες» (Μούτσιος, ό.π.).



πληροφορίας ως μοχλού ανάπτυξης, κάτι το οποίο διαμορφώνει ένα καινούριο κοινωνικοοικονομικό τοπίο, που σηματοδοτεί το πέρασμα από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας (Giddens, 1993: 160-161), αναδεικνύοντας τον οικονομικό και αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης.

Το ζήτημα της ανασυγκρότησης του περιεχομένου της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο την απόκτηση όσο το δυνατόν ευρύτερων γνώσεων και μόρφωσης τίθεται λοιπόν εύλογα, μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο. Η ανοιχτή δια βίου εκπαίδευση, πέρα από τη δυνατότητα που παρέχει σε όσους δεν κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στο τυπικό συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα να τις συνεχίσουν, προσφέρεται και για άσκηση κοινωνικής εξισωτικής πολιτικής<sup>202</sup>. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της δυναμικής της ανοιχτής και δια βίου εκπαίδευσης εξαρτάται, ως ένα βαθμό, από τη λειτουργία του δικτύου της τυπικής και κυρίως από την βαθμίδα της υποχρεωτικής εννεαετούς εκπαίδευσης αλλά και της μετα-υποχρεωτικής, όπως π.χ. το λύκειο. Έτσι καλείται να διαχειριστεί ζητήματα όπως η αποχή, η εγκατάλειψη του σχολείου, η υποεπίδοση και η σχολική αποτυχία. Συνεπώς, η ανασυγκρότηση του τυπικού σχολείου αποτελεί προϋπόθεση για κάθε άσκηση ενισχυτικής της ανοιχτής δια βίου εκπαίδευσης πολιτικής, θέτοντας αυτόματα το ζήτημα της ουσιαστικής σύνδεσης των προσανατολισμών του συμβατικού σχολείου με τις προοπτικές της ανοιχτής και δια βίου εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα οι εξελίξεις αυτές έχουν οριοθετήσει ως ένα βαθμό τον τρόπο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>203</sup>. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι, όπως επισημαίνει ο Σ. Μπουζάκης (2002:192) σε μια απόπειρα ερμηνείας των εκπαιδευτικών εξελίξεων τα τελευταία δέκα χρόνια τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, «όσα πραγματοποιούνται στην εκπαίδευση είναι πρωτίστως το αποτέλεσμα των κοσμογονικών αλλαγών που έχουν συνετελεστεί έξω από το σχολείο: παγκοσμιοποίηση, κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού», κυριαρχία της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς, μονοκρατορία μιας υπερδύναμης (ΗΠΑ)...»

<sup>202</sup> Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Α. Δημαράς, (2006), θυμίζοντας τη ρήση του Τ. Jefferson, «τίποτα δεν είναι πιο άνισο, από την ίση μεταχείριση άνισων ανθρώπων», σημειώνοντας ότι «όταν και αν επιδιώκεται κάποιας μορφής κοινωνική δικαιοσύνη, οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δεν εξασφαλίζονται από την ίση – δηλαδή ομοιόμορφη και ίδιας δαπάνης- παροχή σχολικών υπηρεσιών, αλλά αντίθετα, από άνιση προσφορά ανάλογη με τις ανάγκες, ανάλογα με την κοινωνική αδικία που επιχειρείται να αμβλυνθεί» (ό.π.: 8).

<sup>203</sup> Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη χώρα δρομολογήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '90, με σταδιακό σχεδιασμό και υλοποίηση του προγράμματος στα τέλη αυτής της δεκαετίας και τις αρχές της επόμενης. Η νομιμοποίηση του εγχειρήματος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στηρίχθηκε στην έκθεση εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ (OECD, (1997). *Reviews of national policies for education, Greece, Paris*) (Πασιάς-Ρουσσάκης, ό.π.). Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι παρόλο το ότι η μεταρρυθμιστική προσπάθεια τέθηκε σε εφαρμογή από το ίδιο πολιτικό κόμμα (ΠΑΣΟΚ), οι δύο ξεχωριστές περιόδους (1996-99 και 2000-2002) εφαρμογής του χαρακτηρίζονται από διαφορετική φιλοσοφία, στοχοθεσία, διαδικασίες διαχείρισης της Κοινοτικής χρηματοδότησης (Β' και Γ' ΚΠΣ), διαφορετικά think tank και διαφορετικές ηγεσίες αντίστοιχα στο Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας τα οποία αποτελούσαν τους φορείς υλοποίησης του εγχειρήματος. Η έκθεση του ΟΟΣΑ, μεταξύ άλλων, αναφερόταν σε διαρθρωτικά και λειτουργικά προβλήματα σε όλες τις βαθμίδες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε ζητήματα οργάνωσης, ελέγχου, λογοδοσίας, αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

<sup>204</sup>. Βέβαια η υποδοχή και η πρόσληψη της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας<sup>205</sup> είναι ένα μεγάλο θέμα, με ζητήματα προς διερεύνηση, όπως ο βαθμός της εναρμόνισης και προσαρμογής σε σχέση με την ουσιαστική μεταλλαγή των εσωτερικών δομών και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, ο βαθμός μηχανιστικής προσκόλλησης στις πολιτικές εναρμόνισης χωρίς σε βάθος αλλαγές στη νοοτροπία και τις δομές της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, η διάρκεια και το βάθος, συνεπώς η αποτελεσματικότητα των επιλογών, οι διάφορες στρεβλώσεις, αδράνειες και σπασμωδικές αντιδράσεις, η απουσία ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς υλοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>206</sup> κ.ο.κ. Άλλωστε, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από τον έντονο διοικητικό συγκεντρωτισμό, ακολουθώντας ως προς την οργάνωση και τη διοίκησή του την παράδοση μιας αντίστοιχης πολιτειακής – κρατικής οργάνωσης, με συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και κεντρικό κρατικό έλεγχο, και με κυρίαρχο το ρόλο του Υπουργείου Παιδείας (Γεωργάρας, 2010: 26). Η ομοιογένεια, η μονολιθικότητα, ο υψηλός βαθμός προτυποποίησης αποτελούν χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μας θεσμών (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994: 335), με αποτέλεσμα την επιβολή τυποποίησης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και μαθητών και τον προκαθορισμό της στάσης και του ρόλου τους μέσα από κανονιστικά κείμενα και πρακτικές τις οποίες αναπτύσσουν διοικητικά και εποπτικά στελέχη. Οι συνέπειες, κοινές σε εκπαιδευτικά συστήματα με «γραφειοκρατική» οργάνωση, είναι: 1) προσκόλληση και τήρηση κανόνων, 2) μεγάλη κοινωνική απόσταση ανάμεσα στα μέρη του συστήματος και κυρίως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές 3) οι

<sup>204</sup> Επισημαίνει ότι μια σειρά εκπαιδευτικών μέτρων που λαμβάνονται από τις χώρες εκείνες (Ανατολική Ευρώπη) οι οποίες στην πράξη είναι εξαρτημένες από την κυρίαρχουσα πλέον «μητρόπολη» μετά την κατάρρευση των συστημάτων τους, επιζητούν την όσο το δυνατόν με καλύτερους όρους ενσωμάτωσή τους στο διεθνή καταμερισμό εργασίας ή σε οργανωμένα σύνολα χωρών (όπως η Ε.Ε.) με την ελπίδα «για μια σχετικά αυτόνομη πορεία». Θεωρεί ότι αναλόγως μπορούμε να ερμηνεύσουμε και την ιστορική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης (στο πλαίσιο του «παραδείγματος» μητρόπολη – περιφέρεια) (2002:192).

<sup>205</sup> Ο Σ. Μούτσιος (2002, ό.π.) σχολιάζει την τροπή που φαίνεται να παίρνει η οργανωτική διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος υπό τις νέες συνθήκες: «από τη μια, στα υψηλότερα επίπεδα λήψης αποφάσεων το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει να λειτουργεί ως δίκτυο: στελέχη, και μέλη υπουργείων, ερευνητικών κέντρων, συνδικαλιστικών οργανώσεων, ινστιτούτων, ομάδων εργασίας και πανεπιστημίων, σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με αντίστοιχους φορείς του εξωτερικού, σχεδιάζουν νέα προγράμματα, απορροφούν πόρους, ερευνούν, εξειδικεύουν, και μεταφράζουν κατευθύνσεις ευρωπαϊκών και άλλων διεθνών οργανισμών, προωθούν μεταρρυθμιστικές δράσεις και προτάσεις και γενικά κινούνται στον φυσικό και ηλεκτρονικό χώρο της καινοτομίας των νέων θεωριών, τάσεων, και εκπαιδευτικών ιδεών. Από την άλλη, στα κατώτερα επίπεδα λήψης αποφάσεων, το σύστημα λειτουργεί ως πυραμίδα: κάθετες υπαλληλικές ιεραρχίες, γραφειοκρατικές ως κουλτούρα και πρακτική, εγκύκλιοι, οδηγίες, εγχειρίδια, απλή εφαρμογή. Πρόκειται για μια νέα δυαδική μορφολογία, η οποία σημασιοδοτεί έναν καταμερισμό εργασίας που, ενώ δεν είναι καινοφανής, ενισχύθηκε ραγδαία τα τελευταία χρόνια λόγω της διαρθρωτικής βοήθειας της Ε.Ε., της ανάπτυξης των σχέσεων μεταξύ των ελληνικών αρχών και φορέων με υπερεθνικούς και διεθνείς οργανισμούς, αλλά και της εμμονής στο συγκεντρωτισμό που χαρακτηρίζει το ελληνικό κράτος».

<sup>206</sup> Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Πασιάς, Ρουσάκης (2002), η ανάγκη για δημιουργία υποδομών και εμπειρογνομώνων σε τομείς νέους και άγνωστους όπως η δια βίου εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά., δημιούργησε πρόσθετα προβλήματα, αφού το Υπουργείο προχώρησε στην υλοποίηση αποφάσεων συχνά έχοντας απέναντι τον εκπαιδευτικό κόσμο ενώ συχνό ήταν και το φαινόμενο χρηματοδότησης και υλοποίησης έργων με αμφίβολη ποιότητα και κοινωνική και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

σχέσεις ανάμεσα στα μέρη του συστήματος εκφράζονται ως σχέσεις εξουσίας, 4) έλλειψη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος, 5) τα κίνητρα του συστήματος είναι συνήθως εξωτερικές ανταμοιβές: βαθμοί, μισθοί, προαγωγές, και όχι η επιθυμία για γνώση και η απόλαυση της εργασίας (ό.π.: 355) .

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό μανιφέστο με τον τίτλο «*Εκπαίδευση 2000-Για μια Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων*» του ΥΠΕΠΘ, δόθηκε στη δημοσιότητα την 1<sup>η</sup> Αυγούστου 1997. Το κείμενο στόχευε, μεταξύ άλλων, στη συστηματική και συνολική παρουσίαση των μεταρρυθμιστικών αλλαγών τις οποίες εισήγαγε το ΥΠΕΠΘ, στην τεκμηρίωση της αναγκαιότητας των προτεινόμενων μέτρων ως διεξόδων από την κρίση στην οποία βρισκόταν η ελληνική εκπαίδευση και στην κατάδειξη του ότι οι προτεινόμενες αλλαγές λάμβαναν υπόψη τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις στο διεθνή χώρο (Ρουσάκης, 2002: 95). Το κείμενο αποτελεί σημαντική αφήγηση για την εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο αυτή και ενέχει θέση «καθεστώτος αλήθειας»<sup>207</sup>. Εδώ εξαγγέλλεται, μεταξύ άλλων, η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου, με τη δημιουργία του Ενιαίου Λυκείου να βρίσκεται στον πυρήνα της μεταρρύθμισης, με στόχο<sup>208</sup> την «παροχή γενικής παιδείας ποιότητας και παραγωγή αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι θα έχουν γνώση του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν ώστε να διευκολύνεται η ένταξή τους σ' αυτό» (Ρουσάκης, 2002: 102).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αυτής ανασυγκρότησης του ΥΠΕΠΘ η οποία αποκρυσταλλώνεται στο Α' ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση 1994-99) και στο Β' ΕΠΕΑΕΚ (2000-2006) η ζητούμενη εναρμόνιση με τις ευρωπαϊκές πολιτικές καταγράφεται ως εξής (ν. 2525/97 και 2552/97)<sup>209</sup>.

---

<sup>207</sup> Εντάσσεται στο πλαίσιο της περίφημης «Μεταρρύθμισης Αρσένη». Η κριτική η οποία ασκήθηκε στο κείμενο αυτό, μεταξύ άλλων, εντοπίζει σωρεία αντιφάσεων, με βασική εκείνη «ανάμεσα στην εμμονή στη δημόσια εκπαίδευση, που επιβάλλεται από τη σοσιαλιστική ιδεολογία της κυβέρνησης και στην προσπάθεια για ευέλικτη παιδεία ανοιχτών οριζόντων, που επιβάλλει η σύγχρονη διεθνοποίηση της οικονομίας και του ανταγωνισμού», σύμφωνα με τον καθηγητή Περισιάνη (1999) στον οποίο παραπέμπει ο Ρουσάκης (ό.π.: 103). Επίσης, επισημαίνονται οι αντιφάσεις ανάμεσα στον κοινό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προβλημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το διεθνή χώρο και την προβολή της ελληνικής ιδιαιτερότητας σε μια προσπάθεια εξισορρόπησής τους. Άλλωστε «ο πολιτικός χαρακτήρας του κειμένου και το εύρος των θεμάτων του αποτελούν συχνά την πηγή εσωτερικών αντιφάσεων και παρεκβάσεων στον επιστημονικό του λόγο» (Ρουσάκης, ό.π.). Επιπλέον, είναι εμφανής η προσπάθεια αφενός εναρμόνισης με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές τάσεις, όπου κυριαρχεί η διάσταση της οικονομικής αποτελεσματικότητας, αφετέρου η ενίσχυση κάποιων κοινωνικών χαρακτηριστικών και «ψηγμάτων κράτους –πρόνοιας» στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική (Μπουζάκης, 2002: 195). Οι ρυθμίσεις για τη 'διακυβέρνηση' του εκπαιδευτικού συστήματος και το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και η απουσία συγκροτημένων προτάσεων για την αναμόρφωση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, με επακόλουθη την περιθωριοποίησή της για μια ακόμη φορά, αποτελούν αντικείμενα κριτικής επίσης. Το κείμενο χαρακτηρίζεται ως ένα υπερβολικά αισιόδοξο και φιλόδοξο σχέδιο μεταρρύθμισης, με δεδομένη την ιστορικά διαπιστωμένη 'αδράνεια' των ελληνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και την αντίστασή τους σε κάθε προσπάθεια αλλαγής της κατεστημένης κατάστασης.

<sup>208</sup> Σελίδα 18 του κειμένου.

<sup>209</sup> Βλ. τη μελέτη των Γ. Πασιά - Ι. Ρουσάκη (2002) με τίτλο «*Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη*

- Θεσμοθέτηση του ολοήμερου νηπιαγωγείου
- Θεσμοθέτηση του ολοήμερου δημοτικού σχολείου
- Καθιέρωση του ενιαίου λυκείου
- Μετάθεση και διεύρυνση των εισαγωγικών εξετάσεων στο εσωτερικό του λυκείου
- **Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας**
- Πολιτικές ακώλυτης παραγωγής και επιείκειας
- Ενισχυτική διδασκαλία
- Αλλαγή στις μορφές της σχολικής αξιολόγησης
- Αλλαγές σχολικών προγραμμάτων και βιβλίων
- Διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Προγράμματα Σπουδών Επιλογής
- Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Με βάση τις προηγούμενες αναφορές, η εκπαιδευτική πολιτική διέπεται από μια προσπάθεια ενίσχυσης και διεύρυνσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών από την, υποχρεωτική, προσχολική εκπαίδευση έως τη μεταλυκειακή και την τριτοβάθμια, με ένα προγραμματικό «άνοιγμα» προς τις ευπαθείς ομάδες, με πρακτικές συμπληρωματικής ενίσχυσης της διδασκαλίας, με συνολικότερες αλλαγές στα Π.Σ. και ενίσχυση της επιείκειας και της ακώλυτης προαγωγής των μαθητών στην υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης και με την ίδρυση καινοτόμων θεσμών δια βίου εκπαίδευσης μεταξύ των οποίων τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Το σκεπτικό αυτό διέπεται, αφενός, από την ενίσχυση μέσω της δια βίου εκπαίδευσης του ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου, συνεπώς και της ανταγωνιστικότητας της Ε.Ε. στο πλαίσιο της Κοινωνίας και της Οικονομίας της Γνώσης και, αφετέρου, σε μια ρητορική αναγνώρισης υφισταμένων ανισοτήτων, αποκλεισμών και ανεπάρκειας υφιστάμενων εκπαιδευτικών πολιτικών σε μια προσπάθεια εξισορρόπησης και παροχής «δεύτερων ευκαιριών» στους ενήλικους πολίτες.

---

*περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001». Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι τόσο ο σχεδιασμός όσο και η υλοποίηση και τα αποτελέσματα του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος - του μεγαλύτερου στην Ελλάδα από το 1980 - αποτελούν αντικείμενο κριτικής και έντονης αντιπαράθεσης στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, με κύρια σημεία τη χάραξη αξόνων πολιτικής και την ανασκευή μεταρρυθμιστικών επιλογών ώστε να καταστούν «επιλέξιμες» για κοινοτική χρηματοδότηση και να εγκριθούν, και το πρόταγμα της απορροφητικότητας των πόρων έναντι της κοινωνικής και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, λόγω των μεγάλων καθυστερήσεων οι οποίες παρατηρήθηκαν κατά την πρώτη φάση της μεταρρύθμισης. Η έλλειψη σαφούς πολιτικής και προσδιορισμού πάνω στο θέμα, η έλλειψη υποδομών και δομών προγραμματισμού, εφαρμογής και διαχείρισης του έργου, οι συχνές αλλαγές αρμοδίων προσώπων, οι επικαλύψεις αρμοδιοτήτων και υπηρεσιών, η ανάληψη ασαφών και πολύ φιλόδοξων εργασιών μεγάλης εμβέλειας θεωρούνται μερικές από τις αιτίες των καθυστερήσεων (ό.π.). Επίσης, το θέμα της διαχείρισης σημαντικών ποσών (υπερβάσεις, παρεμβάσεις, ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων, ανισότητες στην κατανομή των πόρων) καθώς και η καθυστέρηση υλοποίησης του 1<sup>ου</sup> ΕΠΕΑΕΚ συνέβαλε στον βιαστικό και «ρηχό» σχεδιασμό των προτεινόμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με αρνητικές συνέπειες όσον αφορά την ουσία του εγχειρήματος (αμφίβολη ποιότητα και κοινωνική και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα). Διακηρυγμένος στόχος της μεταρρύθμισης, ο περιορισμός, κατά το δυνατόν, των διακρίσεων στο χώρο του ελληνικού σχολείου.*

Ο Γ. Μαυρογιώργος επισημαίνει με τη σειρά του μια θεμελιώδη αντίφαση στην προσπάθεια υλοποίησης αυτών των πολιτικών: σε μια φάση συρρίκνωσης του κράτους πρόνοιας εκπονούνται ειδικά προγράμματα και πολιτικές για τη διεύρυνση του χρόνου σπουδών. «Είναι συμβατή μια διαπιστούμενη από τη μια, όλο και μεγαλύτερη συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και από την άλλη μια προώθηση νέων προγραμμάτων και νέων δομών εκπαίδευσης που ευνοούν τη διεύρυνση των σπουδών; Μπορούν να αξιοποιηθούν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά πολιτικές οι οποίες επιδιώκουν την εκπαίδευση, επανεκπαίδευση και συνεχιζόμενη κατάρτιση όλο και περισσότερων νέων και εργαζόμενων για όλο και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με περισσότερη αποτελεσματικότητα αλλά με όσο το δυνατόν λιγότερες δαπάνες;» Επισημαίνει δε ότι αν δεν λυθεί αυτή η αντίφαση, η αποτελεσματικότητα των πολιτικών αυτών είναι αμφισβητούμενη αν όχι καταδικασμένη (Μαυρογιώργος, ό.π.).

Ο Γιώργος Γρόλλιος (2005: 13) επισημαίνει ότι «η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. εισέρχεται σε μια νέα φάση, η οποία χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της αναπροσαρμογής, της εμβάθυνσης, της διεύρυνσης και της μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας». Διακρίνει στην ελληνική βιβλιογραφία την παραδοχή, άμεση ή έμμεση, μιας γραμμικής, εξελικτικής πορείας της ευρωπαϊκής ενοποίησης, ως διαδικασίας σταδιακού περάσματος από την οικονομική προς την ευρύτερη κοινωνική και πολιτική σύγκλιση, ενώ παραθέτει (ό.π.: 14-15) τρεις τρόπους προσέγγισης της παραδοχής αυτής: **1.** Ο πρώτος εκφέρει έντονα κανονιστικό λόγο για τον καινούργιο ρόλο των εκπαιδευτικών με άξονα την «ευρωπαϊκοποίησή» τους και την έμφαση στην Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, όπου τη θέση του έθνους ως αξίας καταλαμβάνει, μερικώς, η ιδέα της Ευρώπης και όπου διακρίνονται και στοιχεία «εθνικής αυτο-υποτίμησης». Δεσπάζει η ανάγκη της προσαρμογής. **2.** Ο δεύτερος επικεντρώνεται στην καταγραφή και παράθεση επίσημων κειμένων-κοινωνικών ρυθμίσεων για την εκπαίδευση - εντοπίζει αμφισημίες και αντιφάσεις (κοινωνική δικαιοσύνη ↔ οικονομική αποτελεσματικότητα) χωρίς να αμφισβητεί τη λογική της γραμμικής εξέλιξης στην ευρωπαϊκή ενοποίηση. Τέλος, η **τρίτη** προσέγγιση είναι περισσότερο κριτική, αξιολογώντας τις αλλαγές στην εκπαίδευση με κριτήριο τη συμβολή τους στη διαμόρφωση και ενίσχυση της κοινωνίας των πολιτών στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενοποίησης, αποδεχόμενη, επίσης, αυτή ως γραμμική διαδικασία, χωρίς να εντοπίζει περιόδους συνέχειας και τομής στην σχετική πολιτική της Ε.Ε.

Ο Γ. Γρόλλιος επιχειρεί μια κριτική ανάγνωση των σχετικών κειμένων των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε., διερευνώντας την παιδαγωγική, την ιδεολογία και την εκπαιδευτική πολιτική που εκφράζονται μέσα στα ευρωπαϊκά προγράμματα (Socrates: Erasmus – Comenius, Leonardo κ.ά.) για τη εκπαίδευση, μέσω της συσχέτισής τους με το ευρωπαϊκό κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι. Βασικά ασκεί κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική έτσι όπως εκφράζεται μέσα από τη «Λευκή Βίβλο» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και κατάρτιση και η οποία περιέχει τον φιλόδοξο στόχο της διαμόρφωσης «ενός νέου τύπου συλλογικού εργαζόμενου», πολυδύναμου και πολυδυναμικού, ο οποίος μπορεί να προσαρμόζεται στις αλλαγές συνθηκών παραγωγής και να εργάζεται σε ομάδες και δίκτυα» (ό.π.: 17). Διερευνά το κατά πόσο οι απόψεις αυτές, όπως εκφράζονται μέσα από τις ανάλογες πολιτικές της



αναδιάρθρωσης των λειτουργιών των εκπαιδευτικών μηχανισμών με προτεραιότητα τη γενική μόρφωση και την «εκμάθηση της μάθησης» στο χώρο του σχολείου –με βάση τις έννοιες της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της πληροφορίας και της επιτάχυνσης της επιστημονικής και τεχνικής επανάστασης- συμβάλλουν στη συγκρότηση μιας βιώσιμης κοινωνικοπολιτικής διεξόδου από την κρίση η οποία διαπερνά την ευρωπαϊκή ενοποίηση ή αν εξυπηρετούν την αναπαραγωγή της ιδεολογικής ηγεμονίας των κυρίαρχων τάξεων και στρωμάτων. Στη Λευκή Βίβλο αποδίδεται η έκφραση του νεοφιλελευθερισμού δεύτερης γενιάς («η λογική του μετα-») <sup>210</sup> ενώ εντοπίζεται ανεπάρκεια θεωρητικής στήριξης στο κείμενο. Ωστόσο αναγνωρίζει ότι περιλαμβάνει απόψεις που υποστηρίζουν την εφαρμογή παιδαγωγικών του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης («νεοανθρωπισμός» των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων) στη σχολική πράξη (ό.π.: 157). Συνεπώς, αναδεικνύεται σε «μια μορφή τεχνοκρατικής ουτοπίας» αφού οραματίζεται τη λύση των κοινωνικών αντιθέσεων μέσα από διαδικασίες που δεν είναι κοινωνικές και πολιτικές αλλά τεχνοκρατικές / τεχνολογικές (ό.π.: 183).

Τόσο η Λευκή Βίβλος («Διδασκαλία και Μάθηση – προς την κοινωνία της γνώσης»), όσο και η έκθεση - μανιφέστο της Unesco («Εκπαίδευση: ο θησαυρός που κρύβει μέσα της») αποπειρώνται να δώσουν απάντηση στο ερώτημα «ποια εκπαίδευση και ποια κοινωνία θέλουμε για τον 21ο αιώνα;» <sup>211</sup>. Η κριτική (Ρουσάκης, 2002: 105 - 110) εντοπίζει ότι γίνεται αναφορά σε ένα σύνολο «παγκόσμιων τελεστών» (συγκρούσεις, κλωνισμοί, προκλήσεις) οι οποίοι προκαλούν ποικίλους μετασχηματισμούς στην κοινωνία, ως εάν οι μετασχηματισμοί αυτοί να είναι έξω από την πολιτική βούληση και τις επιλογές ισχυρών κυβερνήσεων, διεθνών οργανισμών και οικονομικών συμφερόντων, κάτι που συνιστά διαστροφή της πραγματικότητας (Βεργόπουλος, 1999). Αυτή η προσέγγιση των εξελίξεων στο διεθνές περιβάλλον ως αντικειμενικών γεγονότων απέναντι στα οποία «η επιλογή είναι ανάμεσα στην προσαρμογή ή την περιθωριοποίηση, ευνοεί την αντιμετώπιση της παγκοσμιοποίησης ως αναπόφευκτης εξέλιξης για την ανθρωπότητα και ανατροφοδοτεί την ύπαρξη «καθεστώτων αλήθειας» στην εκπαίδευση» (Ρουσάκης, ό.π.: 106) με την «επιστημονική» τεκμηρίωση εκπαιδευτικών επιλογών ως εγγυήσεων για την έξοδο από την κρίση, καθώς και με την ανάδειξη ενός νέου επιπέδου γραφειοκρατίας που προωθεί απλουστευτικές θεωρήσεις στις οποίες αντιστοιχούν τεχνοκρατικές λύσεις με κοινά χαρακτηριστικά για όλους, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες και διαφοροποιημένες ανάγκες. Σε χώρες, δε, οι οποίες

<sup>210</sup> Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα πολιτικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά του νεοφιλελεύθερου λόγου εντοπίζονται κυρίως στη θέση περί ισοτιμίας των διαδικασιών προσωπικής ανάπτυξης με τις νομισματικές και οικονομικές διαδικασίες, σημείο όπου θεμελιώνεται η προτεραιότητα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (Γρόλλιος, 2005: 48). Αποσκοπεί στην αλλαγή του χαρακτήρα του εργαζόμενου δυναμικού με κατεύθυνση τη διαρκή αναπροσαρμογή του στις ανακατατάξεις των στόχων και της οργάνωσης της παραγωγής (ό.π.: 52). («Επιχειρηματοποίηση» της εκπαίδευσης). Ωστόσο, η σχετική κριτική παραβλέπει ότι ακόμα και στην περίπτωση αυτή, η αξιοποίηση δημοκρατικών παιδαγωγικών μεθόδων και προοπτικών (δια βίου εκπαίδευση - απελευθερωτική γνώση, αναστοχασμός, κριτική παιδαγωγική, εκμάθηση διαδικασιών μάθησης, μέθοδος project) οι οποίες αναπτύχθηκαν ακριβώς για να αντιταχθούν και να καταπολεμήσουν κοινωνικές ανισότητες, αποτελούν θετικό παράγοντα, παρά την προφανή αντίφαση.

<sup>211</sup> Το ίδιο κάνει, για την ελληνική περίπτωση, και το κείμενο «Εκπαίδευση 2000 - Για μια Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων» του ΥΠΕΠΘ, το οποίο βασίζεται εν πολλοίς στα προαναφερθέντα (Ρουσάκης, ό.π.)

εξαρτώνται άμεσα από τις διεθνείς επιδοτήσεις για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως οι χώρες του «οικονομικού Νότου», της Ελλάδας συμπεριλαμβανόμενης, αυτές οι γραφειοκρατίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών με κριτήριο, όπως είδαμε, την οικονομική αποτελεσματικότητα / αποδοτικότητα. Παράλληλα, στα προαναφερθέντα επίσημα κείμενα, τονίζεται εμφατικά η κεντρική ευθύνη του ατόμου για τη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης, με τη μετατροπή της δια βίου μάθησης σε εργαλειακό μηχανισμό αποκλεισμού και ελέγχου, και την αποδυνάμωση της συλλογικής δράσης και της δημόσιας ευθύνης για τη συνοχή του κοινωνικού ιστού και την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης (ό.π., 108). Τέλος, εντοπίζεται ένας «σχολειοκεντρισμός» στις προτάσεις των κειμένων αφού η σχολική εκπαίδευση προβάλλεται ως ο βασικός μηχανισμός των εκπαιδευτικών πολιτικών για την επίτευξη κοινωνικών και οικονομικών στόχων<sup>212</sup>, ενώ αναδεικνύεται μια «παγκόσμια παιδαγωγική επιστήμη» η οποία χρησιμοποιεί περισσότερο τη γλώσσα της οικονομίας παρά της κοινωνικής πολιτικής προβάλλοντας ένα επιτυχημένο τύπο homo economicus παρά homo civilis (ό.π., 109) μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που προκρίνει.

#### **4.4 Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο**

##### **4.4.1 Η Δια Βίου Μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Οι βασικές αρχές της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής όπως διατυπώθηκαν στη Λισαβόνα (Μάρτιος, 2000) και επιβεβαιώθηκαν / επικυρώθηκαν στη Φείρα (Ιούνιος, 2000), την Πράγα (2001), το Βερολίνο (2003), το Μπέργκεν (2005), το Λονδίνο (2007) επικεντρώνονται, όπως προαναφέρθηκε, εμφατικά στα περισσότερα κείμενα στη Δια Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Οι στόχοι της Λισαβόνας συνοψίζονται ως εξής:

*Να γίνει η Ευρώπη η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή να εξασφαλίσει βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή<sup>213</sup>.*

Όπως είδαμε, με μια σειρά από κείμενα των αντίστοιχων θεσμικών οργάνων οριοθετούνται, αναλύονται και προσδιορίζονται επακριβώς οι επιμέρους στόχοι της νέας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε βάθος χρόνου, με οριακό χρονικό όριο το έτος 2010<sup>214</sup>. Η έμφαση δίδεται στην μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη Δια Βίου Μάθηση<sup>215</sup> και μέσα από αυτήν την

---

<sup>212</sup> Παράλληλα όμως, στο κείμενο (1998: 149) χαρακτηρίζεται «ορθολογική αυταπάτη ότι το σχολείο από μόνο του θα μπορούσε να καλύψει όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες...» (Ρουσάκης, 2002: 76).

<sup>213</sup> Όπως επισημαίνει ο Σταμέλος (2009:144-152) η ΔΒΜ στον κοινοτικό λόγο αναπτύσσεται ως διφυής «λόγος» που στοχεύει τόσο στην απασχόληση όσο και στην κοινωνική συνοχή (Κυριάκης, 2009: 95).

<sup>214</sup> Εν τω μεταξύ μια νέα σειρά Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης με ορίζοντα από το 2007 έως το 2013, αντικατέστησαν τα προηγούμενα, κινούμενα στις ίδιες ακριβώς αρχές και με ανάλογους στόχους (Μπρίνια, χχ: 8-11).

<sup>215</sup> Η επιλογή του όρου *Δια Βίου Μάθηση*, σηματοδοτεί και την έμφαση στην αντίληψη ότι η μάθηση είναι ατομική υπόθεση και συνεπώς ευθύνη του πολίτη, αφού η *Δια βίου Εκπαίδευση* συνδέεται με τις οργανωμένες συλλογικές διαδικασίες οι οποίες είναι θεσμοθετημένες με ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου σχετικά με το θέμα. Για την ανάλυση του θέματος της επιλογής και χρήσης

Εκπαίδευση Ενηλίκων και την επαγγελματική (επανα) κατάρτιση. Εντοπίζεται μια ανθρωποκεντρική ρητορική στα κείμενα, εμφατικά αναφέρεται η αξιοποίηση και ανάδειξη των ανθρώπινων πόρων και η κοινωνική διάσταση του όλου εγχειρήματος σε μια προσπάθεια για εξισορρόπηση των αυξανόμενων κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Επισημαίνεται δε ότι στα κείμενα της Ε.Ε. γίνεται λόγος για Δια Βίου Μάθηση και όχι Εκπαίδευση (Life Long Learning), σηματοδοτώντας μια ευρύτερη «στροφή» από τη μεριά των κρατούντων στο να ενισχύσουν τους πολίτες<sup>216</sup> ώστε, σύμφωνα με τον εκφερόμενο λόγο, να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να γίνουν πιο υπεύθυνοι για την ίδια τους τη ζωή (Γραβάνη-Μαρμαρινός, 2008: 27), σε αντίθεση με την εκπαίδευση που αν και περιλαμβάνει τη διαδικασία της μάθησης αποτελεί κεντρικά σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα, παρέχοντας οργανωμένες συνθήκες για μάθηση<sup>217</sup>, με τις αρνητικές και θετικές συνυποδηλώσεις αυτής της επιλογής<sup>218</sup>. Η Δια Βίου Μάθηση παρουσιάζεται ως μοντέλο το οποίο δεν αποτελεί μια πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά μια αξιωματική αρχή η οποία διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης και των αντίστοιχων πολιτικών, τοποθετώντας το ανθρώπινο κεφάλαιο<sup>219</sup> στο επίκεντρο

---

της σχετικής ορολογίας βλ. Θ. Καραλής (2008: 25-26). Εναλλακτική χρήση των όρων *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, *Δια Βίου Εκπαίδευση*, *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, *Δια Βίου Μάθηση* απαντάται στη βιβλιογραφία με το πέρασμα του χρόνου, πάντοτε σηματοδοτώντας πολιτικές επιλογές και παιδαγωγικές κατευθύνσεις παράλληλα. Μονομερής αναφορά στον όρο Δια Βίου Μάθηση ωστόσο, συνιστά παράλειψη (ό.π., 26).

<sup>216</sup> Η στροφή αυτή από τη *δια βίου εκπαίδευση* στη *δια βίου μάθηση* ή «από το σχολείο στην κοινωνία», σύμφωνα με αναλυτές, επηρεάζει τη σχέση της δια βίου μάθησης με την κοινωνική ισότητα, αφού η ευθύνη τοποθετείται στο ίδιο το άτομο και έχει ως άξονα αναφοράς τις ιδιαίτερες, εξατομικευμένες ανάγκες του. Ο καθένας είναι έτσι υπεύθυνος να αναζητήσει και να εκμεταλλευτεί ευκαιρίες για μόρφωση, ώστε να γίνει ανταγωνιστικός ως εργαζόμενος και χρήσιμος ως πολίτης. Μόνο που υπάρχει ο φόβος αυτή η εξατομικευμένη ευθύνη να βαθύνει ακόμη περισσότερο τις υφιστάμενες ανισότητες και τους αποκλεισμούς, αφού σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία (Eurostat, 2003) οι άνθρωποι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και εκείνοι που ζουν στην επαρχία και σε απομακρυσμένες περιοχές έχουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε μορφές δια βίου εκπαίδευσης από εκείνους οι οποίοι έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και εκείνους οι οποίοι ζουν σε αστικά κέντρα αντίστοιχα. Δηλ. εκείνοι οι οποίοι γνωρίζουν ή γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν συμμετέχουν στη δια βίου εκπαίδευση (Σαμαρά, 2008). Τον κίνδυνο αυτό επισημαίνει και το εκπαιδευτικό μανιφέστο της UNESCO: «Στο βαθμό που γενικεύεται η επιθυμία για μάθηση – η οποία υπόσχεται την προσωπική ολοκλήρωση- υπάρχει ο κίνδυνος να αυξηθεί η ανισότητα, καθώς η ανεπάρκεια ή η απουσία της βασικής εκπαίδευσης μπορεί να υπονομεύσει την επιδίωξη της δια βίου εκπαίδευσης» (1999: 146-147). Όπως επισημαίνεται, η αρχή της ισότητας των ευκαιριών αποτελεί απαραίτητο κριτήριο για όσους προσπαθούν να αναπτύξουν βαθμιαία τις διαφορετικές πτυχές της δια βίου εκπαίδευσης και μάλιστα θα πρέπει να εφαρμοστεί σε ευέλικτους τύπους εκπαίδευσης (ό.π.).

<sup>217</sup> «Η εκπαίδευση νοείται ως αδιακύβετο κοινωνικό αγαθό μόνο στη στοιχειώδη της μορφή και, όπως και η εργασία, γίνεται διακύβευμα, ενώ η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική αποσυλλογικοποιείται», κάτι που χαρακτηρίζεται από αναλυτές, όπως ο Μ. Apple, ως προϊούσα «συντηρητικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής» (πρόοδος, ατομικός εκσυγχρονισμός, ανταγωνιστικότητα κλπ), όπως επισημαίνουν οι Δ. Γράβαρης - Ν. Παπαδάκης (2002).

<sup>218</sup> Βλ. αμέσως προηγούμενες υποσημειώσεις.

<sup>219</sup> Ως **ανθρώπινο κεφάλαιο** ορίζονται «οι ενσωματωμένες στο εργατικό δυναμικό μιας χώρας γνώσεις, μετρούμενες με βάση τα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα ή με το συνολικό κόστος μιας συγκεκριμένης εκπαίδευσης ορισμένης χρονικής διάρκειας πολλαπλασιασμένο με τον αριθμό των ατόμων που έχουν λάβει αυτήν την εκπαίδευση» (Κυριάκης, 2009: 58, ο οποίος παραπέμπει στο Κελπανίδης- Βρυώνη, 2004: 259). «Οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και τα γνωρίσματα που επιτρέπουν στους ανθρώπους να συνεισφέρουν στην προσωπική και κοινωνική τους ευμάρεια καθώς

των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών προτεραιοτήτων για τη διαμόρφωση της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης και συνδέοντας την οικονομική ανάπτυξη με την επένδυση στην εκπαίδευση. Έτσι, η εκπαίδευση και κατάρτιση στη δια βίου διάστασή τους εκφράζουν και στηρίζουν το πολιτικό – οικονομικό διακύβευμα, ενώ τις προηγούμενες δεκαετίες οι πολιτικοί – οικονομικοί στόχοι ήταν εκείνοι που υποστήριζαν την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. (Πασιάς, 2002: 199) και η εκπαίδευση «από μέρος της κρίσης του συστήματος μετατρέπεται σταδιακά σε παράγοντα για τη θεραπεία και την επίλυση της αυτής κρίσης» (ό.π.). Στο πλαίσιο αυτό η ΔΒΜ καθίσταται «θεμελιώδες διακύβευμα».

Σημειώνεται ότι «οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συνδέονται με τη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης, παρουσιάζουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τους πολίτες της τόσο οφέλη – αυξημένες ευκαιρίες για επικοινωνία, ταξίδια, απασχόληση – όσο και κινδύνους σχετιζόμενους κυρίως με τα υψηλότερα επίπεδα ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού. Η κλίμακα τέτοιων αλλαγών απαιτεί μια ριζοσπαστική νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση»<sup>220</sup>. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην εδραίωση μιας *ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης*, στόχοι της οποίας είναι «να καταστήσει τους πολίτες της ικανούς να κινούνται ελεύθερα μεταξύ μαθησιακών πλαισίων, επαγγελματών, περιοχών και χωρών, αξιοποιώντας στο μεγαλύτερο βαθμό τις γνώσεις και τις ικανότητές τους<sup>221</sup>, και να εκπληρώσουν τους στόχους και τις φιλοδοξίες της Ε.Ε. και των υποψήφων χωρών για περισσότερη ευημερία, ανεκτικότητα, δημοκρατικότητα και απουσία αποκλεισμών» (Ε.Ε.Κ., 2001: 3).

Τα συμπεράσματα των Συμβουλίων Κορυφής της Λισαβόνας και της Φέιρα «επιβεβαιώνουν ότι η κατεύθυνση προς τη δια βίου μάθηση πρέπει να συνοδεύει μια επιτυχή μετάβαση προς μια οικονομία και κοινωνία που βασίζονται στη γνώση»<sup>222</sup>.

Όπως προαναφέρθηκε και σύμφωνα με τη διατύπωση του επίσημου κειμένου της Ε.Ε. (A Memorandum in Lifelong Learning) «η δια βίου μάθηση δεν είναι πλέον μια όψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης: πρέπει να μεταβληθεί σε καθοδηγούσα αρχή πρόβλεψης και συμμετοχής η οποία διατρέχει ό,τι σχετίζεται με τη μάθηση»<sup>223</sup>.

---

και σε εκείνη της πατρίδας τους», σύμφωνα με τον περισσότερο γενικό ορισμό του ΟΟΣΑ (Keeley, 2007:5). Ο καθοριστικός παράγοντας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι η εκπαίδευση.

<sup>220</sup> Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001). *Ανακοίνωση της Επιτροπής . Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης*. Βρυξέλλες, 21.11.2001. COM (2001) 678 τελικό, σ. 3.

<sup>221</sup> Ο Κ. Τσουκαλάς (2010: 31, 116-123) σχολιάζοντας τα νέα πρότυπα κοινωνικοποίησης στη δομή και τη λειτουργία των μηχανισμών αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων και κυρίως την εκπαίδευση, ασκεί κριτική στη φιλοσοφία της *δια βίου μάθησης* και επισημαίνει ότι η ιδέα αυτή αποσκοπεί στο να καλέσει τα ανταγωνιστικά άτομα «να συμπληρώνουν και να ανανεώνουν αενάως το δικό τους γνωσιακό οπλοστάσιο και τις δικές τους δεξιότητες σε έναν κοινωνικό περίγυρο ο οποίος παρουσιάζεται πλέον «εκ φύσεως» απρόβλεπτα κινητικός και ασταθής» αντικαθιστώντας το ξεχασμένο πια αίτημα για μια «*δια βίου εργασία*».

<sup>222</sup> Commission of the European Communities (2000). Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels, 30.10.2000. SEC (2000) 1832, σ. 3. Το υπόμνημα αποτελεί κατα κύριο λόγο απότοκο του Ευρωπαϊκού Έτους για τη ΔΒΜ (1996) και των συμπερασμάτων των Συμβουλίων Κορυφής της Λισαβόνας και της Φέιρα.

<sup>223</sup> Κατά τον Γ. Σταμέλο (2006), «δεν είναι τυχαίο ότι στη δεκαετία του '90 η κυρίαρχη έννοια στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η «*δια βίου εκπαίδευση*», αφού όλοι θα πρέπει να εκπαιδεύονται για να



Η δεκαετία 2000-2010 θα πρέπει να υλοποιήσει την ανάπτυξη αυτού του οράματος<sup>224</sup>. Στις αρχές του 2001 συγκροτήθηκε μια ομάδα εργασίας με αντιπροσώπους από 34 χώρες, οργανισμούς όπως η Unesco, ο OECD και διάφορες υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η οποία εκπόνησε μια έκθεση που παρουσίαζε μια σειρά ποιοτικών δεικτών για τη Δια Βίου Μάθηση (European Commission, 2002: 6). Οι δείκτες οι οποίοι προτείνονται είναι δεκαπέντε και κατανέμονται σε τέσσερις περιοχές. Α: δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, Β: πρόσβαση και συμμετοχή, Γ: πηγές για τη Δια Βίου Μάθηση και Δ: στρατηγικές και ανάπτυξη του συστήματος. Η περιοχή Α προσδιορίζει τις επιδιωκόμενες δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις που πρέπει να αναπτυχθούν και οι οποίες καθορίζονται ως εξής: αναγνωστική ικανότητα, ικανότητα αρίθμησης, νέες δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης, ικανότητα κάποιος «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει» και τέλος, πολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες με στόχο τη δημιουργία ενός ενεργού πολίτη (Κυριάκης, 2009: 74).

Η καθιέρωση της δια βίου μάθησης ως θεμελιώδους και κεντρικού διακυβεύματος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σφραγίστηκε με την έκδοση της ανακοίνωσης (Μάρτιος 2004) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Η νέα γενιά κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2006», όπου εκδηλώθηκε η πρόθεση να προταθεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης το οποίο θα ενσωματώνει το σύνολο των υφιστάμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Με μια σειρά κειμένων που αφορούσαν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα δράσης το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο με κοινή απόφαση (1720/2006/ΕΚ) θα θεσπίσει το ολοκληρωμένο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης με το οποίο διαμορφώνεται οριστικά μια νέα αντίληψη για την εκπαίδευση ως τρόπου κτήσης, μεταφοράς και χρήσης της γνώσης (Τσαούσης, 2007: 469).

Οι έννοιες της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης εισάγονται την τελευταία δεκαπενταετία και στον ελληνικό πολιτικό λόγο σε άμεση συσχέτιση με τις πολιτικές για την κατάρτιση που αναπτύσσονται στην Ε.Ε.<sup>225</sup>. Με την ίδια, συνεπώς, λογική η ελληνική πολιτεία θεσμοθέτησε δομές δια βίου μάθησης –πρωτίστως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση - οι οποίες, σύμφωνα με τις διακηρυκτικές αρχές τους, έχουν στόχο την προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις μεταβαλλόμενες

---

μπορούν να εργάζονται και να καταναλώνουν αλλά και για να μπορούν να παρακολουθούν τις ραγδαίες και ριζικές αλλαγές που η τεχνολογία επιφέρει». Αυτό, κατά τον αναλυτή, ερμηνεύει εν μέρει την προγραμματική στροφή των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία θα πρέπει να προσαρμοστούν και να ανασχεδιαστούν με βάση τις νέες πραγματικότητες και τη νέα προσέγγιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, ως παράγοντα που συνιστά μεγάλο κοινωνικό και (οικονομικό) πρόβλημα.

<sup>224</sup> Commission of the European Communities (2000), ό.π., σ. 3.

<sup>225</sup> Τα κύρια χαρακτηριστικά του λόγου των κειμένων αυτών συνοψίζονται ως εξής: κυριαρχία ρητορικής εκσυγχρονισμού και προσαρμογής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε μια ανάλογη ευρωπαϊκή πραγματικότητα, ρητορική μιας αναπόφευκτης «αλλαγής» η οποία επιβάλλεται από μια «νέα πραγματικότητα», ρητορική οικονομικής αιτιοκρατίας η οποία διατρέχει το σύνολο των επιχειρημάτων που αναπτύσσονται στα κείμενα, ένας νεοφιλελεύθερος λόγος ο οποίος διαπλέκεται με σοσιαλδημοκρατικές διακηρύξεις και συναρτάται με μια ασαφή έννοια μιας «νέας πραγματικότητας» (Γιαννοπούλου, 2006: 42-43).



ανάγκες της οικονομίας και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Γιαννακοπούλου, 2006: 43)<sup>226</sup>.

Η Δια Βίου Μάθηση, ως βασικός άξονας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>227</sup> κατά την τελευταία δεκαπενταετία συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό και πολιτικό στόχο της ανάπτυξης της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη σε μια δημοκρατική πολιτεία, δηλαδή την εκπαίδευση στη δημοκρατία, στην ειρήνη και την αγωγή του ενεργού πολίτη. Άλλωστε, σύμφωνα με το μανιφέστο της UNESCO, οι τέσσερις πυλώνες της μάθησης («μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε», «μαθαίνουμε πώς να συμβιώνουμε», «μαθαίνουμε πώς να ενεργούμε» και «μαθαίνουμε να υπάρχουμε») η οποία θα μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας δεν αναφέρονται σε μια περίοδο της ζωής του ανθρώπου αλλά σε όλη τη διάρκεια της-επιπλέον, οι φάσεις και οι τομείς της εκπαίδευσης πρέπει να αναδιατυπώνονται και να αλληλοσυμπληρώνονται (UNESCO, 1999: 141), σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο συνεχώς διευρύνεται, σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται διαρκώς. Κατάλληλος λοιπόν χρόνος για μάθηση είναι ολόκληρη η ζωή του ανθρώπου.

#### **4.5 Η αναγκαιότητα της ενεργού συμμετοχής στα κοινά / Ενεργού Πολιτειότητας (Active Citizenship)**

Η διαμόρφωση συνειδητοποιημένων και υπεύθυνων πολιτών (Citizenship Education) αποτελεί βασικό στόχο των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, όπως περιγράφονται ανωτέρω. Η σχετική διατύπωση συμπεριλαμβάνεται στον ορισμό της Δια Βίου Εκπαίδευσης και ο στόχος αυτός συνεκτιμάται και προσδιορίζεται μέσα από τον ευρύτερο στόχο της ένταξης στην αγορά εργασίας και την απασχολησιμότητα<sup>228</sup>.

Στοιχεία για τα οφέλη της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στα κοινά εντοπίζονται στις αναφορές (reports) του Ο.Ο.Σ.Α., στο The Research Centre on the Wider Benefits of Learning, University of London, σε πρωτοβουλίες οι οποίες λαμβάνονται σε τοπικό και εθνικό επίπεδο και στα προγράμματα Grudvig και EQUAL. Άλλωστε από τα μέσα της δεκαετίας του '90 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση για μια δημιουργική ιδιότητα του πολίτη, σε μια «Παιδεία για τη Δημοκρατία» από την πλευρά του Συμβουλίου της Ευρώπης, σε μια προσπάθεια εναρμόνισης με τις επιταγές της ευρωπαϊκής πολιτικής (Καρακατσάνη, 2005: 1). Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά αποτελεί η εκπαίδευση των ατόμων σε μια Παιδαγωγική της Ειρήνης, αντίληψη και πρακτική η οποία αναπτύχθηκε αμέσως

<sup>226</sup> Όπως επισημαίνεται (Γιαννοπούλου, 2006: 43-44), «η λογική και οι στόχοι της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης σε όλα τα κυβερνητικά κείμενα της τελευταίας δεκαετίας αντιμετωπίζονται ως αποτέλεσμα μιας οικονομικής αιτιοκρατίας μέσα σε ένα μετανεωτερικό πολιτιστικό πλαίσιο, ακόμη και στις περιπτώσεις που ο λόγος έχει μια εντελώς τεχνική μορφή, απογυμνωμένος από άμεσες αναφορές στους οικονομικούς, κοινωνικούς ή ατομικούς στόχους της μάθησης».

<sup>227</sup> «Η δια βίου μάθηση φαίνεται να είναι ένα από τα κλειδιά της εισόδου στον 21<sup>ο</sup> αιώνα», κατά το Delors (1999: 34) και «προϋπόθεση για την απαραίτητη προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και για τον καλύτερο έλεγχο του χρόνου και των ρυθμών του ατόμου» (ό.π.: 144). Οι όροι Δια Βίου Μάθηση και Δια Βίου Εκπαίδευση χρησιμοποιούνται εναλλακτικά εδώ.

<sup>228</sup> Βλ. προηγούμενη υποσημείωση.

μετά τον 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν οι κοινωνίες προσπαθούσαν να ανακάμψουν από τις πληγές τους και συνειδητοποιούσαν την αναγκαιότητα της ενίσχυσης της ιδέας της Ειρήνης μέσα από την αλλαγή του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

#### **4.5.1 Η Παιδαγωγική της Ειρήνης**

Οι βασικές αρχές της Παιδαγωγικής (ή Εκπαίδευσης) της Ειρήνης, όπως διατυπώθηκαν μετά τον 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο αποτελούν, εν μέρει, το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της Πολιτικής Εκπαίδευσης και τη δημιουργία συνειδητοποιημένων και υπεύθυνων πολιτών (Citizenship Education). Στην ιστορική συγκυρία που απαντάται στο ζοφερό μεταπολεμικό τοπίο του ψυχρού πολέμου η Εκπαίδευση της Ειρήνης εμφανίστηκε ως απαίτηση κυρίως των λαών για την εδραίωση μιας νέας, παγκόσμιας κοινωνίας, ελεύθερης, δίκαιης και ειρηνικής η οποία θα εδράζεται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την απόρριψη της βίας σε όλες της τις εκφάνσεις (Koulouri, 2009 και 2003, Αδάμου, 2002). Ως νέα παιδαγωγική τάση γνώρισε μεγάλη άνθιση κατά τις επόμενες δεκαετίες με κατευθυντήριοι βασικούς άξονες οι οποίοι διέφεραν πολύ από εκείνους των «εθνικών» εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ από τη δεκαετία του '70 άρχισε διεθνώς να επηρεάζει και την παραδοσιακή εκπαιδευτική πολιτική<sup>229</sup> αφού τα κοινά, δυσεπίλυτα προβλήματα της παγκοσμιοποιημένης, πλέον, μεταβιομηχανικής κοινωνίας απαιτούσαν την υιοθέτηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Αδάμου, ό.π.).

Η Εκπαίδευση της Ειρήνης αναδεικνύει την πολιτική και ηθική διάσταση του ζητήματος της εκπαίδευσης των νέων ανθρώπων πάνω σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Snauwaert, 2008). Ο πολιτικός ρεαλισμός ως κυριαρχούσα αντίληψη στις διεθνείς σχέσεις αρνείται, στην ουσία, την ύπαρξη ηθικής (morality) στις σχέσεις μεταξύ εθνών και λαών. Η αλληλεγγύη μεταξύ των ποικίλων κοινωνικών ομάδων σταματάει συνήθως στα σύνορα και όποιος δεν είναι μέλος της «ηθικής» κοινότητας ενός έθνους δεν «δικαιούται» να απαιτεί την ανάλογη στήριξη και ενδιαφέρον της πολιτείας ή της κοινωνίας. Αντιθέτως, η Εκπαίδευση της Ειρήνης βασίζεται πάνω στην αντίληψη ότι η ηθική κοινότητα περιλαμβάνει όλες τις ανθρώπινες υπάρξεις, ότι όλες οι ανθρώπινες υπάρξεις έχουν ένα ανάλογο εκτόπισμα - συνεπώς, ο πόλεμος και η ειρήνη, το δίκαιο και το άδικο αποτελούν οικουμενικές πρακτικές και ηθικές ανησυχίες. Η προσέγγιση αυτή δεν είναι αφηρημένη και θεωρητική, αφού

---

<sup>229</sup> Μια πρώτη επιρροή από το πνεύμα και τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης της Ειρήνης εντοπίζονται σε επίσημο κείμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το 1985 στους στόχους που θέτει ο Νόμος 1566/30-9-85, για τη Δομή και τη Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο άρθρο 1, παράγραφοι ε και β: [Η εκπαίδευση ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές] «να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με τους λαούς της γης προσβλέποντας σε ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό» και «να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους κατάλληλους κοινωνικούς προβληματισμούς ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύση των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα σ' ένα κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας» (Αδάμου, ό.π.).

αναγνωρίζεται ότι υπάρχει πραγματικός ενεργός κοσμοπολιτισμός<sup>230</sup>. Έτσι, μπορούμε να συζητήσουμε για μια «θετική» ειρήνη η οποία χαρακτηρίζεται από απουσία δομικής βίας και όχι απλώς για μια «αρνητική» ειρήνη που περιλαμβάνει την απουσία ωμής, κυριολεκτικής βίας<sup>231</sup>. Συνεπώς, η Εκπαίδευση της Ειρήνης θα πρέπει να στοχεύει στη μεταμόρφωση των δομών τόσο της κοινωνίας όσο και των δομών της συνείδησης, αφού η ανθρώπινη αξιοπρέπεια δεν ορίζεται από πολιτικά σύνορα αλλά από μια οικουμενική, κοσμοπολιτική ηθική συνείδηση, ενώ η ειρήνη μπορεί να οριστεί ως μια οικουμενική ηθική πολιτική επιταγή<sup>232</sup> η οποία διασφαλίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα κι εκείνες τις υποχρεώσεις που είναι απαραίτητες για την ανθρώπινη ανάπτυξη και ευημερία.

Μεγάλοι διανοητές και παιδαγωγοί του περασμένου αιώνα υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης μιας παιδαγωγικής της ειρήνης η οποία και θα προσδιορίσει τη συνείδηση και τη στάση μελλοντικών γενεών απέναντι στον πόλεμο και την ειρήνη. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι αρκετές από τις ηγετικές μορφές της παιδαγωγικής της ειρήνης ήταν γυναίκες, όπως η Jane Addams και η Maria Montessori<sup>233</sup>. Ο Paulo Freire έδωσε τεράστια έμφαση και με τη σειρά του επηρέασε την παιδαγωγική της ειρήνης, καθώς, όπως είδαμε, και την εκπαίδευση ενηλίκων, την άτυπη εκπαίδευση, την κριτική παιδαγωγική και τον κριτικό εναλφαβητισμό. Η βασική συνεισφορά του Freire στο σύνολο της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη είναι η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι, αναγκαστικά, μια μορφή πολιτικής και ως τέτοια έχει τη δύναμη να εκπαιδεύσει τους ανθρώπους για να τους απελευθερώσει όπως έχει χρησιμοποιηθεί για να τους καταπιέσει<sup>234</sup>.

<sup>230</sup> Snauwaert, D., (2008). 'The Moral and Spiritual Foundation of Peace Education' στο *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.edu/centers/epe/> (πρόσβαση: 5 Φεβρουαρίου 2010)

<sup>231</sup> *Positive and Negative Peace*, ό.π.

<sup>232</sup> Ό.π. Ο συγγραφέας αναφέρεται στις δυο βασικές ηθικές ευαισθησίες οι οποίες οικοδομούν την ηθική μας ικανότητα: το «δεν μπορώ» και το «πρέπει». Το πρώτο αναφέρεται στη δυνατότητα του να απέχει /να εμποδίζει κάποιος να γίνει κάτι κακό, ως ενός εσωτερικού πνευματικού μηχανισμού, ενώ το δεύτερο στη δυνατότητα του να ανταποκρίνεται κανείς θετικά, με ενδιαφέρον και συμπόνια στις ανάγκες των άλλων, στην αναγνώριση της εγγενούς αξίας του «άλλου» προσώπου. Παραπέμπει, μεταξύ άλλων, στο έργο της Hanna Arendt, (1994). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, New York: Penguin Books (1<sup>η</sup> έκδοση 1963). (Βλ. ιδιαίτερα τις σελίδες 135-150, στο κεφάλαιο VIII: Duties of a Law-Abiding Citizen, όπου αναλύεται η περίφημη θέση του Eichmann σχετικά με το ότι αυτός απλώς «έκανε το καθήκον του», «υπάκουσε στις διαταγές» και πολύ περισσότερο «υπάκουσε στο νόμο»). Το θέμα είναι τεράστιο και δεν είναι στις προθέσεις της εργασίας αυτής να το προσεγγίσει.

<sup>233</sup> Η Jane Addams κέρδισε το Nobel Ειρήνης το 1931, ενώ ήδη από το 1907 ζητούσε την ένταξη ομάδων παιδιών μεταναστών στα σχολεία. Με το σύνθημα «Ειρήνη και Ψωμί» υπογράμμιζε ότι η φτώχεια είναι η βασική αιτία πολέμου. Την ίδια περίπου περίοδο του μεσοπολέμου η Maria Montessori υποστήριζε την ανάγκη εγκατάλειψης των αυταρχικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής των διδακτικών αντικειμένων από τους μαθητές, συνδέοντας την οικοδόμηση της ειρήνης με μια εκπαίδευση η οποία απελευθερώνει το πνεύμα των μαθητών, προωθεί το σεβασμό των άλλων και εξοβελίζει την τυφλή υποταγή στην αυθεντία. Harris, I., (2008). "History of peace Education", στο *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.edu/centers/epe/>.

<sup>234</sup> Ό.π. . Επίσης, Bartlett, L., (2008). 'Paulo Freire and Peace Education' στο *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.edu/centers/epe/>. Βασικές έννοιες της παιδαγωγικής του Freire, όπως η άρνηση της «τραπεζικής αντίληψης» της εκπαίδευσης, η κριτική

Μια ολιστική προσέγγιση της Παιδαγωγικής της Ειρήνης αφορά στην εφαρμογή της στο επίπεδο της συνολικής εκπαίδευσης μιας κοινότητας (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση). Τα υλικά για την ανάπτυξη της σχετικής παιδαγωγικής είναι η συνεργατική μάθηση, η δημοκρατική κοινότητα, η ηθική ευαισθησία και η κριτική σκέψη<sup>235</sup>.

Η UNESCO διαδραμάτισε σοβαρό ρόλο στην οικοδόμηση της Εκπαίδευσης της Ειρήνης. Ήδη, από το 1948 στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε., δηλώνεται ξεκάθαρα ότι «η Εκπαίδευση θα πρέπει να κατευθύνεται προς μια πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενδυνάμωση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών ή θρησκευτικών ομάδων και πρέπει να προωθεί τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης»<sup>236</sup>. Πολύ νωρίς δε, στην πρώτη Γενική Συνέλευση το 1946, οι χώρες – μέλη της UNESCO υιοθέτησαν σχετική απόφαση (1C/res.6) που αφορούσε την «ανάπτυξη των σχολικών εγχειριδίων και των διδακτικών υλικών» έτσι ώστε «να ενδυναμώσουν τη διεθνή κατανόηση και να απαλείψουν συγκεκριμένες αναφορές που προκαλούσαν παρεξηγήσεις». Το 1974, η Γενική Συνέλευση υιοθέτησε μια Σύσταση (18C/24) η οποία καθιέρωνε την «κατανόηση και τον σεβασμό για όλους τους λαούς, τις κουλτούρες και τον πολιτισμό τους, τις αξίες και τους τρόπους ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εγχώριας εθνικής κουλτούρας και εκείνης των άλλων εθνών». Αυτό το κανονιστικό εργαλείο τονίζει επίσης το ρόλο των σχολικών εγχειριδίων και του διδακτικού υλικού στην επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου, διευκρινίζοντας ότι «πρέπει να γίνεται κατάλληλη και εποικοδομητική χρήση μια ποικιλίας υλικών μέσων, από τα σχολικά βιβλία ως την τηλεόραση και τη νέα εκπαιδευτική τεχνολογία». Ανάλογες πρωτοβουλίες αναλήφθηκαν και στη συνέχεια, με έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης και των σχολικών εγχειριδίων τα οποία αναγνωρίστηκαν ως ιδιαιτέρως σημαντικοί παράγοντες για την υλοποίηση του στόχου «να μάθουμε να ζούμε μαζί», ως ενός από τους βασικούς πυλώνες της εκπαίδευσης για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Delors, 1999: 135-138). Βασικός στόχος της UNESCO είναι η προαγωγή των σχολικών εγχειριδίων, έτσι ώστε να είναι «ακριβή, ισορροπημένα, ενημερωμένα, απροκατάληπτα, και να μπορούν να βαθύνουν την αμοιβαία γνώση και κατανόηση ανάμεσα σε διαφορετικούς λαούς»<sup>237</sup>. Στόχοι όπως «ανάπτυξη δυνατοτήτων στους μαθητές ώστε να αποκτούν δεξιότητες και ικανότητες για τη ζωή τους, με έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη ως προϋποθέσεων για τη διαπολιτισμική

---

συνειδητοποίηση, η συν-οικοδόμηση της γνώσης, η δημοκρατική σχέση δασκάλου – μαθητή, συνάδουν με τις πλέον σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και διδακτικές προσεγγίσεις.

<sup>235</sup> Harris, I., (2008). "History of peace Education", ό.π.

<sup>236</sup> Paris 10 December 1948, General Assembly resolution 217A (III) στο <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx>

<sup>237</sup> Βλ. τα ντοκουμέντα της 18<sup>ης</sup> συνάντησης, Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace (C18/24), καθώς και Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Γενικά, για όλα τα ντοκουμέντα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, βλ. UN Documents στο <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/content4.htm>

εκπαίδευση»<sup>238</sup> και «έμφαση στη χρήση οπτικοακουστικού υλικού και ICT προς επίρρωση της διαδραστικής και διαπολιτισμικής μάθησης» τονίζονται εμφατικά και απαντώνται ήδη σχεδόν σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα. Επιπλέον, πέραν των συστάσεων, δηλώσεων και δεσμεύσεων, η UNESCO παρήγαγε το 2005 ένα Συνοπτικό Χάρτη για Σχολικά Εγχειρίδια και ό τι άλλο Εκπαιδευτικό Υλικό, ο οποίος βασίζεται στην πρότερη εμπειρία του οργανισμού στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων και την αναθεώρησή τους και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός κόσμου που συνεχώς αλλάζει, μέσα από μια προσέγγιση η οποία βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και με στόχο την ανάπτυξη ανάλογης πολιτικής, την εμβάθυνση της ποιότητας και την ευρεία διαθεσιμότητα του σχετικού υλικού.<sup>239</sup> Όπως επισημαίνεται, τέλος, στο Hague Appeal for Peace - Global Campaign for Peace Education<sup>240</sup> «μια κουλτούρα ειρήνης θα επιτευχθεί όταν οι πολίτες του κόσμου κατανοήσουν τα οικουμενικά προβλήματα, κατέχουν τις δεξιότητες να διευθετούν τις συγκρούσεις και να αγωνίζονται για δικαιοσύνη χωρίς να καταφεύγουν στη βία, ζουν σύμφωνα με τα διεθνή επίπεδα όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα και σε καθεστώς ισότητας και σέβονται τη Γη και αλλήλους. Τέτοιου είδους μάθηση μπορεί μόνο να επιτευχθεί με συστηματική εκπαίδευση για την ειρήνη». Στο κείμενο αυτό επισημαίνεται και η ανάγκη για συνεργασία εκπαιδευτών, ερευνητών, αρχειοφυλάκων, μελών της διεθνούς κοινότητας των πολιτών με τις εξειδικευμένες υπηρεσίες, τις ΜΚΟ, διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και τα δίκτυα πολιτών με στόχο την ενδυνάμωση της εκπαίδευσης για την ειρήνη μέσα από τη σύνδεση των βασικών αρχών της με την έρευνα σε βάθος και την πρακτική δράση<sup>241</sup>.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η δραστηριότητα συγκεκριμένων συλλογικοτήτων, δηλ. διεθνών και εθνικών Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων και

<sup>238</sup> Οι επισημάνσεις και συστάσεις αυτές, βασισμένες στην αναφορά του Jaques Delors (Delors, J., (1996). *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris: UNESCO), συναντώνται σε νεότερα κείμενα, όπως η δήλωση που υιοθετήθηκε κατά τη διάρκεια της συνάντησης του Rabat (Conference on Fostering Dialogue among Cultures and Civilizations through Concrete and Sustained Initiatives: The Rabat Commitment, 2005), όπως επίσης και στο Σχέδιο Δράσης του Παγκόσμιου Προγράμματος για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Πρώτη Φάση), το οποίο υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ τον Ιούλιο του 2005 (UNESCO and UNHCHR, (2005). *Plan of Action: World Programme for Human Rights Education*, New York and Geneva, σ. 1). Το πρόγραμμα αυτό υπογραμμίζει τις ενέργειες οι οποίες θα πρέπει να αναληφθούν από τα υπουργεία παιδείας και άλλους παράγοντες της σχολικής ζωής και της κοινωνίας των πολιτών ώστε να ενσωματωθεί εποικοδομητικά η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συστήνει μεταξύ άλλων την επανεξέταση και αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων και του εκπαιδευτικού υλικού όλου του αναλυτικού προγράμματος ώστε να συμβαδίζει με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για λεπτομέρειες σχετικά με το εν εξελίξει αυτό πρόγραμμα: <http://www.unesco.org/en/human-rights-education/>

<sup>239</sup> UNESCO (2005). *A Comprehensive Strategy for Textbook and Learning Materials*, Paris. Βλ. επίσης: UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices: Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*, Paris και UNESCO (2006). *Guidelines in Intercultural Education*, Paris.

<sup>240</sup> The Hague Agenda for Peace and Justice for the 21<sup>st</sup> Century (UN Documents: Ref A/54/98) στο <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame2.htm>

<sup>241</sup> Η International Peace Research Association ιδρύθηκε με την υποστήριξη της UNESCO- η οργάνωση αυτή υποστηρίζεται από μια Επιτροπή για την Εκπαίδευση της Ειρήνης (Peace Education Committee (<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/framed.htm>))



Οργανώσεων της Κοινωνίας των Πολιτών<sup>242</sup>, η οποία υπακούει σε μια –grosso modo– ενιαία λογική και υπηρετεί, καταστατικά, την ιδέα και τους στόχους που άπτονται της ανάγκης δημιουργίας και υποστήριξης μιας κοινωνίας όπου η ειρήνη και η λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος είναι βιώσιμες και διαρκείς, ο διαπολιτισμικός διάλογος είναι υπαρκτός, υγιής και ειλικρινής και έχουν εξαλειφθεί οι λόγοι οι οποίοι οδήγησαν σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η εμφάνιση των Μ.Κ.Ο. ιστορικά τοποθετείται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ ενώσεις πολιτών με ανάλογους ανθρωπιστικούς σκοπούς και διάθεση για κοινωνική αφύπνιση και προσφορά εντοπίζονται από τα τέλη του 18<sup>ου</sup> και κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα<sup>243</sup>. Τα θέματα τα οποία διαχειρίζονται είναι το δουλεμπόριο, το κίνημα ειρήνης και τα εργασιακά δικαιώματα, ενώ με το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου επικεντρώνονται στην ανθρωπιστική βοήθεια και ανακούφιση για τα θύματα του πολέμου και τους πρόσφυγες. Η δραστηριότητά τους συνεχίζεται κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου, παγώνει κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και αναζωπυρώνεται με τη λήξη του, ενώ μεγάλη αύξηση Μ.Κ.Ο. παρατηρείται κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και τη δεκαετία του '70. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80, εποχής των Reagan και Thatcher και της αποθέωσης της ελεύθερης αγοράς ως μηχανής ανάπτυξης, η συνεισφορά των Μ.Κ.Ο. είναι περιορισμένη - κυρίως λόγω αδυναμίας εξεύρεσης χορηγών - σε αντίθεση με τη δεκαετία του '90, περίοδο κατά την οποία σημειώνεται ανάπτυξη της παρουσίας και επιρροής τους, ως εναλλακτικού, ανθρωποκεντρικού μοντέλου ανάπτυξης με σταδιακά αυξανόμενη πρόσβαση και επιρροή στους διαμορφωτές πολιτικής (policy makers). Η δεκαετία του 2000 σηματοδοτεί τη σταθεροποίηση της παρουσίας και την ανάπτυξη των θεμελιωδών αξιών και του ρόλου των ΜΚΟ<sup>244</sup>, η εκπαιδευτική δραστηριότητα των οποίων αφορά κυρίως ενηλίκους.

Οι συνολικότερες αυτές προσπάθειες και δράσεις αποσκοπούν στη βασική αρχή της *οικοδόμησης της ειρήνης (peacebuilding)*, όρου ο οποίος απαντάται για

<sup>242</sup> Αναφερόμαστε στις οργανώσεις εκείνες που καταστατικά υπηρετούν την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των λαών, μέσα από τομείς όπως ο διαπολιτισμικός διάλογος, η διδασκαλία της ιστορίας και της πολιτικής διαπαιδαγώγησης, η υπεράσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά. Τύποι ΜΚΟ όπως ταξινομούνται από τη WANGO (World Association of NGOs) είναι: Οργανώσεις - Μέλη Ανθρωπιστικών ΜΚΟ (Membership Associations Humanitarian NGO's), ΜΚΟ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Human Rights NGO's), Εκπαιδευτικές ΜΚΟ (Educational NGOs), Περιβαλλοντικές ΜΚΟ (Environmental NGO's), ΜΚΟ για τις Γυναίκες (Women's NGOs), ΜΚΟ για τα Παιδιά (Children's NGOs), ΜΚΟ για τη Νεότητα (Youth NGOs), ΜΚΟ για την Ειρήνη και τις Συγκρούσεις (Peace and Conflict NGO's). Η WANGO η οποία ενισχύει το έργο των ΜΚΟ εισήγαγε (Annual Conference, Washington, 2002) και έναν Κώδικα Ηθικής και Συμπεριφοράς (Code of Ethics and Conduct) για να συντονίζει κατά κάποιο τρόπο τις πρακτικές τους και ο οποίος αποτελεί την «καρδιά» για την πιστοποίηση ενός ΜΚΟ (Aksit-Harsmar-Moraesus, 2008: 2-3).

<sup>243</sup> Βλ. Bunyarak Pitima, (2003). "NGOs: Meaning, History and Significance" (παρουσίαση power point) στο [www.poli-sci.utah.edu/~pitima/lec1.ppt](http://www.poli-sci.utah.edu/~pitima/lec1.ppt) (πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2010).

<sup>244</sup> Ως παράγοντες ανάπτυξης των ΜΚΟ εντοπίζονται η οικονομική και δημοσιονομική κρίση - οικονομική ύφεση, το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, η αυξανόμενη δυνατότητα αξιοποίησης δημόσιων διμερών και πολυμερών οικονομικών πόρων, η ιδιωτικοποίηση, η αυξανόμενη ζήτηση για την παρουσία τους και η αλλαγή στην ιδεολογία / πολιτική. Παράλληλα η παγκοσμιοποίηση (κοινωνική, οικονομική, πολιτική) παρέχει νέες προκλήσεις στη δραστηριότητα των ΜΚΟ: νέες μορφές της παγκόσμιας φτώχειας, προϊούσα αναποτελεσματικότητα των εθνικών κυβερνήσεων, εξασθένιση και απαρχαιωμένες δομές των διεθνών θεσμών και οργανισμών καθώς και νέες πιέσεις για μια παγκόσμια ανταπόκριση στο ζοφερό αυτό τοπίο (ό.π.).

πρώτη φορά στο πεδίο των Σπουδών για την Ειρήνη (Peace Studies)<sup>245</sup>. Ο όρος αυτός διαφοροποιείται από τους συγγενείς όρους *διατήρηση της ειρήνης* και *ειρηνευτική διαδικασία / επίτευξη ειρήνης* (*peacekeeping* και *peacemaking* αντίστοιχα) ο δεύτερος νοούμενος ως όρος ο οποίος αναφέρεται στην *ad hoc* επίτευξη ειρήνης, δηλ. την έμπρακτη διαδικασία ειρηνευτικής πρακτικής στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Ως οικοδόμηση ειρήνης νοείται η προσπάθεια η οποία αποσκοπεί στη δημιουργία βιώσιμης ειρήνης με το να απευθύνεται στις βαθιές, θεμελιακές αιτίες των βίαιων συγκρούσεων και με το να αναδεικνύει / εκμαιεύει τις ικανότητες των τοπικών κοινωνιών για διαχείριση της ειρήνης και διευθέτηση των συγκρούσεων. Επιπλέον, η οικοδόμηση της ειρήνης νοείται ως κάτι πέραν της ανοικοδόμησης μετά από τις συμφωνίες και γίνεται αντιληπτή ως μια περιεκτική αντίληψη η οποία συμπεριλαμβάνει, ενορχηστρώνει, κατευθύνει και στηρίζει μια πλειάδα διαδικασιών, προσεγγίσεων και βημάτων που είναι απαραίτητα για να μεταμορφώσουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις σε βιώσιμες ειρηνικές σχέσεις. Η ειρήνη νοείται όχι αποκλειστικά ως μια χρονική περίοδος ή μια κατάσταση, αλλά ως δυναμική κοινωνική δόμηση<sup>246</sup>. Η μεταμόρφωση της σύγκρουσης είναι μια ολιστική και πολυπρόσωπη προσέγγιση στη διαχείριση της βίας σε όλες τις εκφράσεις. Υποδηλώνεται μια προϊούσα διαδικασία αλλαγής των σχέσεων από αρνητικές σε θετικές, καθώς και αντίστοιχη διαδικασία αλλαγής σε συμπεριφορά, στάσεις και δομές. Η ολοκληρωμένη προσέγγιση στην οικοδόμηση της ειρήνης πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη σύνθετη και πολυδιάστατη φύση της ανθρώπινης εμπειρίας και να εδράζεται σε ευρεία κοινωνική συμμετοχή. Μια βιώσιμη μετασχηματιστική διαδικασία υπονοεί ότι το κλειδί έγκειται στις σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών με ό τι αυτό περιλαμβάνει σε ψυχολογικό, πνευματικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και στρατιωτικό πεδίο. Συνεπώς το ενδιαφέρον προσανατολίζεται στην οικοδόμηση σχέσεων οι οποίες στην ολότητά τους μορφώνουν νέα πρότυπα, διαδικασίες και δομές<sup>247</sup>. Παράλληλα, από το 1980 η ουμανιστική προσέγγιση στην Εκπαίδευση της Ειρήνης στράφηκε στην αντιμετώπιση εμφύλιων, εσωτερικών, πολιτισμικών και εθνοτικών μορφών βίας, σε μια προσπάθεια να «θεραπεύσει» μερικές από τις πληγές των μαθητών οι οποίοι μεγάλωσαν σε περιβάλλοντα βίας. Την περίοδο αυτή άρχισε να εντάσσεται στα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας, κυρίως, Εκπαίδευσης η Διαχείριση Συγκρούσεων (Conflict Resolution) με πρακτική εφαρμογή στα σχολεία<sup>248</sup>.

<sup>245</sup> Στο ακαδημαϊκό πεδίο των Σπουδών για την Ειρήνη, ο Johan Galtung το 1975 εισήγαγε τον όρο στο έργο του "Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking and Peace building" στο Galtung, J. (ed.), (1976). *Peace, War and Defence: Essays in Peace Research*, vol. II, Copenhagen: Christian Ejers, 297 - 298. Η αναφορά στο <http://www.peacebuildinginitiative.org/index.cfm> (πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2010).

<sup>246</sup> Στην ίδια ιστοσελίδα η παραπομπή στο: John Paul Lederach, (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, Washington, D.C.: U.S. Institute of Peace Press, σ. 75.

<sup>247</sup> Ο.π., σ. 84-85.

<sup>248</sup> Αναπτύχθηκε αρχικά ως ακαδημαϊκό πρόγραμμα σε πανεπιστήμια, όπως το Cornell University, Georgetown University, George Mason University στις Η.Π.Α., το Trinity College στο Δουβλίνο και σε άλλα πανεπιστήμια στη Μ. Βρετανία και αλλού. Επίσης, αναφέρουμε το Pax Ludens Institute στην Ολλανδία το οποίο ειδικεύεται στην έρευνα και την εκπαίδευση σχετικά με τις διεθνείς κρίσεις και τη διαχείρισή τους όπως επίσης τις διεθνείς σχέσεις (βλ. σχετικά [http://en.wikipedia.org/wiki/Conflict\\_resolution](http://en.wikipedia.org/wiki/Conflict_resolution)). Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε και το πρόγραμμα με την επωνυμία Peer Mediation – στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος Conflict Resolution – που έχει στόχο την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ώστε να εκπαιδεύουν στη συνέχεια με τη σειρά τους

Η θεματική αυτή αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς την τελευταία δεκαετία στη Δύση και περιλαμβάνει την ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την επιβίωση σε έναν μεταμοντέρνο κόσμο. Μεταξύ άλλων διδάσκονται η διαχείριση του θυμού, ο έλεγχος της παρόρμησης, η συναισθηματική συνείδηση<sup>249</sup>, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του δυναμισμού και η επίλυση προβλημάτων. Το σκεπτικό αυτής της προσέγγισης είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων για ειρηνική διευθέτηση πρωτίστως των διαπροσωπικών συγκρούσεων, χωρίς απαραίτητα να απευθύνονται στις γενικότερες μορφές βίας έξω από το χώρο του σχολείου. Άλλωστε, η λειτουργία του σχολείου σε πολλές περιπτώσεις ως μηχανισμού αναπαραγωγής βίας και κοινωνικής ανισότητας κινητοποιεί παιδαγωγούς και κοινωνία προς μια κατεύθυνση αναμόρφωσης των γενικών κατευθύνσεων των Αναλυτικών Προγραμμάτων χωρίς, ωστόσο, θεαματικά αποτελέσματα<sup>250</sup>. Τέλος, παράλληλα και σε αντίθεση με τον εκφρασμένο σχετικό προβληματισμό παρατηρείται επανάκαμψη της «στρατιωτικής» σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή της αυταρχικής παιδαγωγικής προσέγγισης στο πλαίσιο της αντίληψης «επιστροφή στα βασικά» ('back to basics'), η οποία αποτελεί συντηρητική αναδίπλωση<sup>251</sup>.

Συγκρούσεις «αρχετυπικές», όπως η Ισραηλινο - Παλαιστινιακή, χρησιμοποιούνται επίσης ως βασική μελέτη περίπτωσης για την κατανόηση

---

μαθητές για να αναλαμβάνουν ρόλο διαμεσολαβητή στην επίλυση διαφορών και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους συμμαθητές τους. Βλ. σχετικό υλικό στην ιστοσελίδα: <http://www.kellybear.com/teacherarticles/teachertip13.html>, επίσης, στο ίδιο, το άρθρο του Leah Davies, "Solutions Through Peer Mediation" (πρόσβαση, Φεβρουάριος 2010) καθώς και στο Schrumph, F. - Crawford, D. - Bodine R. (1997). *Peer Mediation. Conflict Resolution in schools. Program guide, USA: Mc Naghton & Gunn*. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετά σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας έχουν ενταχθεί στο πρόγραμμα αυτό.

<sup>249</sup> Βλ. παρακάτω σχετικά με τη σημασία της ανάπτυξης του *συναισθηματικού κεφαλαίου* για τη Εκπαίδευση για μια ενεργό Πολιτεότητα.

<sup>250</sup> Πέρα από το θέμα της άσκησης ποικίλων μορφών βίας (bullying) μέσα στο χώρο του σχολείου (σωματική τιμωρία, σεξουαλική βία, ρατσιστική βία, πίεση εξεταστικού συστήματος) σε κάποιες περιοχές τα σχολεία υπηρετούν σκοπούς στρατιωτικής εκπαίδευσης και μάλιστα έχουν εντάξει σχετικές δραστηριότητες στα Αναλυτικά τους Προγράμματα (Καμπότζη, Βενεζουέλα, Ρωσία, Ισραήλ - υπήρξε ακόμη και πρόταση σχετικής επιτροπής στις ΗΠΑ την περίοδο της πρώτης διακυβέρνησης του G.W.Bush, ως αντιδότη (!) στην αυξανόμενη σχολική βία και οπλοχρησία στα Αμερικανικά Λύκεια). Επιπλέον, μέσα από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε περιοχές όπως Κόσοβο, Βοσνία, Κύπρος (Ελληνοκυπριακά και Τουρκοκυπριακά βιβλία), Ισραήλ-Παλαιστίνη, Ινδία - Πακιστάν, παρά τα μεγάλα ή μικρά βήματα τα οποία έχουν γίνει, αναπαραγόταν αμέσως ή εμμέσως, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, η δαιμονική φιγούρα του «άλλου». Harber, C., (2008). "Schools, Violence and Peace Education" στο *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.edu/centers/epe/>

<sup>251</sup> Morgan, M.T. - Robinson, N., (1976). "The 'Back to Basics' Movement in Education" στο *Canadian Journal of Education*, Vol 1, No.2 σ. 1-11 και την κριτική αποτίμηση μια εικοσαετία αργότερα: Shafer, G., (1998). "Some Basic Truths about Back to Basics" στο *American Humanist Association*, [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1374/is\\_1998\\_Nov/ai\\_54879280/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1374/is_1998_Nov/ai_54879280/) (Σύμφωνα με το dictionary.com, η έκφραση "back to the basics" ερμηνεύεται ως εξής: emphasizing or based upon the teaching of such basic subjects as reading, arithmetic, grammar, or history in a traditional way).

ανάλογων προβλημάτων<sup>252</sup>. Το βασικό μοντέλο εδώ είναι να μελετηθεί η σύγκρουση από την άποψη του «άλλου» ώστε να καλλιεργηθούν ενσυναισθητικές δεξιότητες - δεν αποσκοπεί να πείσει για την ορθότητα της αντίληψης του «άλλου» αλλά να βοηθήσει την προσέγγιση αυτής ως έγκυρης, να «ανοίξει» το μυαλό αλλά και την καρδιά των ανθρώπων και να μετριάσει την ένταση μεταξύ συγκρουόμενων πλευρών<sup>253</sup>. Η προσπάθεια αυτή, ωστόσο, φαίνεται να υποβαθμίζει τα βασικά οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά αίτια των συγκρούσεων στις διάφορες περιοχές αγγίζοντας την επιφάνεια δηλ. την προσέγγιση μεταξύ των λαών, αναξάρτητα από το εκάστοτε πλαίσιο.

Τέλος, κατά το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εντάσσεται στην Εκπαίδευση της Ειρήνης. Με αφετηρία την ανησυχία για την παράλογη κούρσα των εξοπλισμών και την ανάπτυξη του πυρηνικού οπλοστασίου των ΗΠΑ και της ΕΣΣΔ κατά τη δεκαετία του '80, οι ανησυχίες για το μέλλον του πλανήτη επικεντρώθηκαν στις σύγχρονες οικολογικές κρίσεις, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, την εξαφάνιση των ειδών, τη μείωση των αποθεμάτων νερού και τις ποικίλες μορφές της μόλυνσης του περιβάλλοντος. Έτσι η ανάπτυξη εργαλείων για την περιβαλλοντική βιωσιμότητα και την προώθηση μιας οικουμενικής αντίληψης για την ειρήνη βασισμένης στην οικολογική ασφάλεια, έρχονται να συμπληρώσουν τις προσεγγίσεις για τη στρατιωτική ασφάλεια ή τον αφοπλισμό. Κοινή αφετηρία όλων αυτών των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για την ειρήνη αποτελεί η επιθυμία να βοηθηθούν οι άνθρωποι να αντιληφθούν τις ρίζες της βίας και να διδαχθούν εναλλακτικές πρακτικές στη βία<sup>254</sup>.

Ωστόσο και παρά την τεράστια ανάπτυξη της Παιδαγωγικής της Ειρήνης στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση δεν συναντάται συχνά στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολεία, πέρα από μια ρητορική προθέσεων σε μια γενικόλογη στοχοθεσία αντικειμένων όπως η Ιστορία, η Πολιτική και Κοινωνική Εκπαίδευση ή η Λογοτεχνία. Συνηθέστατα, οι πρακτικές εφαρμογής και οι σχετικές συστάσεις αγνοούνται από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, ενώ πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση αυτή αναλαμβάνουν άτομα, κοινότητες και οργανώσεις πολιτών<sup>255</sup>.

<sup>252</sup> Στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η προσέγγιση της Αραβο-ισραηλινής σύγκρουσης κατέχει ξεχωριστή θέση, κυρίως, σε περιοχές που βίωσαν ανάλογες σφοδρές συγκρούσεις (Βοσνία, Ιρλανδία).

<sup>253</sup> Σημειώνεται εδώ ότι στο Ισραήλ, μέσα από μια συνεργασία Ισραηλινών και Παλαιστίνιων ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών και μέσα από μεγάλες δυσκολίες και προσωπικά ρίσκα έχει παραχθεί (2006) το πρώτο κοινό βιβλίο από τις δύο κοινότητες το οποίο βέβαια δεν κατέληξε σε κοινή αφήγηση αλλά παρουσιάζει τις αφηγήσεις των δύο αντιμαχόμενων πλευρών πάνω σε βασικά θέματα της κοινής ιστορίας τους, ενώ αφήνει κενό χώρο για να καταγραφούν τα συμπεράσματα και τα ερωτήματα των μαθητών, οι οποίοι για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με την τεκμηριωμένη και νηφάλια άποψη του άλλου. Το πρόγραμμα *"Learning Each Other's Historical Narrative" in Israeli and Palestinian Schools, a joint Palestinian and Israeli Curriculum Development Project (2002-2007)* διευθύνεται από τους Καθηγητές Sami Adwan και Dan Bar-On από τα Πανεπιστήμια της Βηθλέεμ και Μπεν Γκουριόν αντίστοιχα (<http://vispo.com/PRIME/leohn.htm> , πρόσβαση 6 Φεβρουαρίου 2009).

<sup>254</sup> Harris, I., (2008). "History of Peace Education" , ό.π.

<sup>255</sup> Βλ., για παράδειγμα, θετικά σχετικά συμπεράσματα από τη συνεργασία ΜΚΟ και Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στον ευρωπαϊκό χώρο: επισημαίνεται ότι οι ΜΚΟ μπορούν να παρέχουν εμπειρία από τρέχοντα και αυθεντικά θέματα από την πραγματική ζωή για τους φοιτητές, ενώ τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης παρέχουν θεωρητικά και διεπιστημονικά πλαίσια. Οι σπουδαστές



#### 4.6 Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη

Η επίμαχη έννοια της ιδιότητας του πολίτη είναι αντιφατική αφού φορτίζεται με διαφορετικά και συχνά αντικρουόμενα περιεχόμενα (πολιτική αρετή, ατομικά συμφέροντα, κοινό καλό, εθνικό συμφέρον, συμμετοχή στα κοινά κ.ά) και με διαρκώς μεταβαλλόμενο και δυναμικό περιεχόμενο, αφού εκπροσωπεί τις εύθραυστες κοινωνικές σχέσεις που συνθέτουν κάθε κοινωνία καθώς και τους πολλαπλούς λόγους (discourses) οι οποίοι αναπτύσσονται γύρω από αυτή στις σύγχρονες δημοκρατίες. Σύμφωνα με τον Kymlicka (2005: 405)<sup>256</sup> διακρίνονται δυο βασικές εκδοχές της: η κλασική με έμφαση στην πολιτική συμμετοχή στα κοινά και η φιλελεύθερη η οποία γίνεται αντιληπτή ως «μέσον» για τη διασφάλιση των ατομικών συμφερόντων. Τι (θα πρέπει να) περιλαμβάνει λοιπόν η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (citizenship/πολιτειότητα) σήμερα και ποιες είναι οι πολιτικές αρχές πάνω στις οποίες αναπτύσσεται;

Από τη δεκαετία του '90 αναζωπυρώθηκε το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο της πολιτειότητας λόγω μιας σειράς γεγονότων και συγκυριών, όπως η αυξανόμενη απάθεια και αποχή των πολιτών από τη διαδικασία των εκλογών, ιδιαίτερα στις Η.Π.Α., η αναβίωση του εθνικισμού στην Ανατολική Ευρώπη, η πίεση από τη συνεχιζόμενη εισροή πολυπολιτισμικών και πολυφυλετικών πληθυσμών στη Δυτική Ευρώπη, η υποχώρηση του κράτους-πρόνοιας στην Μ. Βρετανία κατά την περίοδο της διακυβέρνησης της Μ. Thatcher, η αποτυχία των περιβαλλοντικών πολιτικών οι οποίες βασίζονται σε εθελοντική συνεργασία πολιτών κ.ά. (Kymlicka-Norman, 1994: 352-353).<sup>257</sup> Την ίδια περίοδο, το Συμβούλιο της Ευρώπης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση για μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και στην Παιδεία για τη Δημοκρατία, ακολουθώντας βασικές κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής (Καρακατσάνη, 2008: 152). Η συζήτηση ανάμεσα στους πολιτικούς και κοινωνικούς επιστήμονες εστιάζοταν στο ότι η υγεία και η σταθερότητα των σύγχρονων δημοκρατιών βασίζονται όχι μόνο στη δίκαιη και εύρυθμη λειτουργία των «βασικών δομών» τους αλλά και στην ποιότητα και τη στάση των πολιτών τους (Kymlicka-Norman, ό.π.). Η ενίσχυση λοιπόν αυτής της ποιότητας των πολιτών και της συνειδητής και ενεργού συμμετοχής τους στα κοινά μέσα στις νέες διαμορφωμένες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και της ρευστότητας των σύγχρονων κοινωνιών στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα οριοθετούν σε μεγάλο βαθμό και το περιεχόμενο της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη και υποβάλλουν την αναθεώρησή της

---

όλων των επιπέδων μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες ανάλυσης, κατανόησης και αξιολόγησης ποικίλων προσεγγίσεων, να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα. Στο: Aksit, N. – Hartsmar, N. – Moraes, L., (2008). *NGOs and Higher Education: Working Together for Citizenship Education and the Development of Identities*, London, UK: CiCe, p.18.

<sup>256</sup> Παραπομπή στο Μπαλιάς (2008: 305).

<sup>257</sup> «Πώς μπορούμε να μάθουμε να συμβιώνουμε μέσα σε ένα «οικουμενικό χωριό», αν πρώτα δεν μπορέσουμε να συμβιώσουμε αρμονικά στις κοινότητες στις οποίες φυσιολογικά ανήκουμε: στο έθνος, στην περιοχή, στην πόλη, στο χωριό, στη γειτονιά μας; Έχουμε άραγε τη βούληση και τη δυνατότητα να συνεισφέρουμε στη δημόσια ζωή; [...] Ας μην ξεχνάμε ότι η βούληση να συμμετέχουμε πρέπει να προέρχεται από τη συναίσθηση ευθύνης του κάθε ανθρώπου». Jacques Delors, Εκπαίδευση: η αναγκαία ουτοπία, (1999: 27).



Η εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας σηματοδοτεί την αναγκαιότητα υιοθέτησης από την πλευρά των πολιτών αρχών όπως κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνική συνοχή, συνεργασία, αρχές οι οποίες προϋποθέτουν κριτικό, αυτόνομο και συστηματικό τρόπο σκέψης απέναντι σε μια κοινωνία με πολιτισμική ποικιλία. Ο Ευρωπαίος πολίτης θα πρέπει να διακρίνεται, κυρίως, από συνεργατικό πνεύμα, δυνατότητα ευελιξίας, αυτόνομη σκέψη, κριτική ικανότητα και δράση (Νικολάου, 2006: 447). Στο πλαίσιο αυτό, η δημοκρατική εκπαίδευση πρέπει να θέτει ως στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας ανοιχτής, προσανατολισμένης στις ανάγκες των ανθρώπων ανεξάρτητα από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως φυλή, χρώμα ή εθνικότητα, να έχει οικουμενικό προσανατολισμό και να στηρίζεται σε ανθρωπιστικές αξίες (Μπαλιάς, 2008: 333).

Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και η δικτύωση των πολιτών μέσα από ποικίλους φορείς και οργανώσεις ώστε να καταστεί εφικτή η ενεργός συμμετοχή τους στα κοινά αποτελούν στόχους οι οποίοι μπορούν να υλοποιηθούν μέσω εκείνης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και διαδικασίας που στηρίζεται στις αρχές της δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της ισονομίας. Οι νέοι θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικές με την ιδιότητα του πολίτη, να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το «διαφορετικό», να αναπτύξουν μια περισσότερο κοσμοπολιτική ιδιότητα του πολίτη, με χαρακτηριστικά το συνεργατικό πνεύμα το οποίο υπερβαίνει εθνικότητες, το αίσθημα της αλληλεγγύης, την ανοχή στις πολιτισμικές διαφορές, την αναγνώριση κοινών στοιχείων και διαφορών. Το ίδιο αφορά και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2006: 448-449)<sup>258</sup>. Η ευελιξία των σχετικών αναλυτικών προγραμμάτων και η δυνατότητα προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα αποτελούν αναγκαιότητα η οποία προσδιορίζεται από την ταχύτητα και το εύρος των εξελίξεων στο σημερινό κόσμο (Καρακατσάνη, 2001). Στα ερωτήματα «για ποια ιδιότητα του πολίτη θα πρέπει το σχολείο να ετοιμάζει τους σημερινούς μαθητές / πολίτες», και εάν «οι παραδοσιακοί στόχοι της κοινωνικοποίησης των μαθητών εξακολουθούν να έχουν την ίδια σημασία μέσα στο νέο περιβάλλον» οι απαντήσεις δεν είναι εύκολες. Προφανώς, (Καρακατσάνη, ό.π.) οι παιδαγωγικοί στόχοι αναπροσαρμόζονται προς την κατεύθυνση της υπεύθυνης και ισότιμης συμμετοχής στα κοινά με έμφαση στη αγωγή των δημοκρατικών αξιών και αρχών, μια αγωγή η οποία «δεν μπορεί να αγνοεί την ορθολογικοποίηση του κόσμου, τη διεθνοποίηση των ανταλλαγών και τον πολύπλοκο χαρακτήρα των κοινωνικών μηχανισμών» (ό.π.) και θα στοχεύει στην καλλιέργεια μιας «ηθικής» η οποία προϋποθέτει την ελεύθερη υποταγή στους συλλογικούς κανόνες, σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης του κυρίαρχου ατομικιστικού πνεύματος. Πέρα από την καλλιέργεια αυτού του είδους δημοκρατικής συνείδησης και υπευθυνότητας το περιεχόμενο της πολιτικής διαπαιδαγώγησης θα πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς την κατεύθυνση της κοινωνικής συνεργασίας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση της αυτονομίας του ατόμου (ό.π.). Στις δύο αυτές βάσεις, *δημοκρατική συνείδηση και συνεργατική συνείδηση* μπορεί να οικοδομηθεί μια ευρωπαϊκή ταυτότητα και να τεθούν θεμέλια δημιουργίας πολιτών οι οποίοι θα έχουν παγκόσμια οικουμενική συνείδηση, πολιτική ευαισθησία και κατανόηση στη ρέουσα και συνεχώς

---

<sup>258</sup> Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε τη δραστηριότητα (project, συνέδρια, έρευνες, εκδόσεις) του *Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE)*. A European commission Socrates program-thematic network project ( <http://www.unl.ac.uk/cice/start.htm> )

διαμορφούμενη πολυπολιτισμική πραγματικότητα του παρόντος. Εδώ επικεντρώνεται και ο φιλοσοφικός στοχασμός του Habermas: διερευνά με ποιους τρόπους και με ποιο περιεχόμενο αναπτύσσονται θεωρίες εκδημοκρατισμού και πολιτικής συμμετοχής (Kellner, 2000). Αυτό προϋποθέτει τη μετάβαση από την πολιτική αγωγή που ενισχύει αποκλειστικά την εθνική ταυτότητα μέσα στις μυθολογικές της περιχαρακώσεις σε εκείνη που θα ενισχύει την κριτική ικανότητα και θα παρέχει αναλυτικά και ερμηνευτικά εργαλεία τα οποία βοηθούν την αναγνώριση της πολιτικής και πολιτιστικής ταυτότητας του εαυτού με σεβασμό προς την αντίστοιχη ταυτότητα του Άλλου<sup>259</sup>, «τον οποίο θα αντιλαμβάνονται ως μέρος ενός διευρυμένου Εμείς» (Καρακατσάνη, ό.π.).

#### **4.6.1 Διασάφηση Εννοιών. Το περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής ταυτότητας**

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινήσουμε, επισημαίνοντας το πρόβλημα της ορολογίας που αφορά την ελληνική γλώσσα<sup>260</sup>, την έννοια του «πολίτη» (Παντίδης-Πασιάς, 2003: 141). Ο όρος citizenship (citoyennetee, Burgerschaft, cittadinanza), όπως έχει εισαχθεί στο πλαίσιο της Ε.Ε. αποδίδεται ως «ιθαγένεια» στην αντίστοιχη ελληνική μετάφραση της συνθήκης<sup>261</sup>, όρος συνώνυμος του «υπηκοότητα» (nationality), με περιεχόμενο σαφώς διαφορετικό (=μόνιμος, δημοσίου δικαίου δεσμός που υφίσταται μεταξύ του προσώπου και του κράτους σε έναν εθνοκεντρικό σχηματισμό). Συνεπώς, ο όρος citizenship αποδίδεται ορθότερα με τους αντίστοιχους «πολιτειότητα» και «ιδιότητα του πολίτη»<sup>262</sup> (ό.π.).

Οι έννοιες της «Ευρωπαϊκής Ταυτότητας» και του «Ευρωπαίου Πολίτη» αποτελούν κεντρικά σημαίνοντα του σύγχρονου λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Παντίδης – Πασιάς, 2003:140). Επισημαίνεται ότι οι έννοιες αυτές αφορούν στο συμβολικό - φαντασιακό επίπεδο της διαδικασίας μετασχηματισμού της Ευρώπης, επίπεδο το οποίο λειτουργεί παράλληλα με το πραγματικό (το οποίο αναφέρεται

<sup>259</sup> Βλ. σχετικά και UNESCO (2005b), όπου επισημαίνεται ότι η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα θα πρέπει να υπερβαίνει τα απλά «πατριωτικά» μοντέλα της ιδιότητας του πολίτη τα οποία απαιτούν μια άκριτη νομιμοφροσύνη στο έθνος-κράτος.

<sup>260</sup> Βλ. σχετικά: Κοντογιώργης, Γ., «Για μια τυπολογία πολιτειότητας» στο Α. Καζαμιάς – Ν. Πετρονικόλος (επ.), (2003). *Παιδεία και Πολίτης. Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 63-80. και Τ.Η. Marshall- Τ. Bottomore, (1995). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική τάξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 10. Επίσης, διαφοροποιούνται οι έννοιες Civic Education (Πολιτική Εκπαίδευση) και Citizenship Education (Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη / Πολιτειότητα), με την πρώτη να προσεγγίζεται ως ο πυρήνας της δεύτερης και ως ο διαλεκτικός «χώρος» (forum) όπου συζητώνται οι στόχοι της Εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα σε μια συμπυκνωμένη μορφή. Επίσης, η Πολιτική Εκπαίδευση είναι το αντικείμενο με στόχο να δώσει στους εκπαιδευόμενους την απαραίτητη γνωστική υποδομή και τα εργαλεία για την ανάπτυξη σκέψης και τη συμμετοχή στην κοινωνική πραγματικότητα, αν και περιλαμβάνει το στοιχείο της παράλληλης κοινωνικοποίησης η οποία έχει ως στόχο την κριτική αξιολόγηση των υπαρχουσών συνθηκών (Virta, 2010).

<sup>261</sup> Βλ. Συνθήκη του Μάαστριχτ, άρθρο 8<sup>Α</sup>.

<http://eur-lex.europa.eu/e/el/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#001000001>

<sup>262</sup> Οι όροι αυτοί (πολιτειότητα και ιδιότητα του πολίτη) θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά από εδώ και στο εξής στο κείμενο.

στον πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής ηπείρου), αναφέρεται στην ιδεολογία, τη διαμόρφωση ταυτότητας, τη συνείδηση, την ιδιότητα του πολίτη και προβάλλει το πολιτιστικό και πνευματικό περιεχόμενο της ευρωπαϊκής ιδέας<sup>263</sup> (ό.π.: 140-141). Η έννοια του Ευρωπαίου πολίτη έχει κεντρική θέση στην έκφραση του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ενοποίησης και συνδέεται με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση, όπως και με την οικοδόμηση της Ενωμένης Ευρώπης. Εμφατικά προβάλλεται μέσα από τα κείμενα τα οποία παράγουν τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο) η ανάγκη ενίσχυσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας και συνείδησης και η σημασία της προώθησης της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση<sup>264</sup> για την υλοποίηση του στόχου αυτού. Από τη δεκαετία του '80, η Ε.Κ. άρχισε να προωθεί τις έννοιες της ιδιότητας, της ταυτότητας και της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη αφού συνδέονται όλο και περισσότερο με τις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, με μια σειρά δράσεων, όπως παραγωγή ενημερωτικού υλικού, καθιέρωση και προώθηση ευρωπαϊκών συμβόλων (όπως το ευρωπαϊκό διαβατήριο, η ευρωπαϊκή σημαία, ο ευρωπαϊκός ύμνος – απόσπασμα από την 9<sup>η</sup> Συμφωνία του Μπετόβεν), την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα και με την ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη μέσα από την άσκηση δικαιωμάτων του (όπως συμμετοχή στην εκλογή βουλευτών για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το δικαίωμα πρόσβασης και αναφοράς στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο και τον συνήγορο του Πολίτη, η δυνατότητα αντιπροσώπευσης από συνδικαλιστικούς και επαγγελματικούς φορείς στο επίπεδο των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε.). Παράλληλα, προωθείται με σειρά ψηφισμάτων και αποφάσεων η ιδέα της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, η εκπαιδευτική συνεργασία σε επίπεδο Ε.Κ. ενώ καθορίζονται ως βασικοί στόχοι της συνεργασίας αυτής «η προώθηση των δημοκρατικών αξιών, τις οποίες συμμερίζονται τα κράτη μέλη, και η διεύρυνση της κατανόησης της πολιτισμικής πολυφωνίας που χαρακτηρίζει την Κοινότητα και της σημασίας που έχει η προετοιμασία νέων Ευρωπαίων πολιτών, οι οποίοι θα αποδέχονται την κοινοτική διάσταση ως επιπλέον στοιχείο, το οποίο θα συμπληρώνει την εθνική, περιφερειακή και τοπική ταυτότητά τους» (ό.π.: 150). Μέχρι τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), η έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας απέκτησε διακριτά χαρακτηριστικά στοιχεία, πολιτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά, συμβολικά και εκπαιδευτικά. Αναφορές όπως «προσήλωση στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων», «σχέσεις αλληλεγγύης μεταξύ των λαών, σεβασμός στην ιστορία, τον πολιτισμό και τις παραδόσεις τους», «θέσπιση κοινής ιθαγένειας για τους υπηκόους των χωρών της Ε.Ε.», «εφαρμογή κοινής εξωτερικής πολιτικής και

---

<sup>263</sup> Αντίστοιχα προκρίνονται όροι όπως «Ευρωπαϊκή Ιδέα», «Ευρωπαϊκός Πολιτισμός», «Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση», «Μεγάλη ευρωπαϊκή οικογένεια», «Κοινό ευρωπαϊκό σπίτι», «Ευρώπη των λαών», «Ευρώπη των πολιτών» (ό.π.: 141).

<sup>264</sup> Ο όρος «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 ως συμπληρωματική και υποστηρικτική έννοια της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ολοκλήρωσης της Ε.Κ. (Παντίδης-Πασιάς, ό.π.: 141) και το περιεχόμενό της συνδέθηκε με ζητήματα όπως «η ανάπτυξη της συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαφύλαξη της ιστορικής κληρονομιάς των ευρωπαϊκών κοινωνιών, η διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού πολιτιστικού μοντέλου» (παραπέμπουν στο Συμβούλιο των Ε.Κ., Ψήφισμα της 16-11-1971 σχετικά με την καθιέρωση συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης, *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική (1971-1987)*, 3<sup>η</sup> έκδοση, Λουξεμβούργο, σ. 11).

πολιτικής ασφάλειας με στόχο την προαγωγή της ευρωπαϊκής ταυτότητας, της ειρήνης, της ασφάλειας και της προόδου» με στόχο «την ολοένα και στενότερη ένωση των λαών της Ευρώπης, όπου οι αποφάσεις θα λαμβάνονται όσο το δυνατόν πιο κοντά στους πολίτες»<sup>265</sup> οριοθετούν την πολιτική και πολιτιστική διάσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κατά τη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Διάσταση συνδέθηκε με τις έννοιες της «Ευρώπης της Γνώσης» και του «Ευρωπαίου Πολίτη» καθώς και με τις διαδικασίες συγκρότησης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου<sup>266</sup> (ό.π.: 153), ενώ παρουσιάζεται (Ε.Ε., 2000) μια πιο ολιστική αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη με βασικές διαστάσεις τη νομική (δίκτυο πολιτειακών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων), τη συναισθηματική (προαγωγή κοινωνικής ένταξης και συνοχής - θέματα ταυτότητας και αξιών), τη γνωστική (θέματα πληροφόρησης και γνώσης) και την πρακτική (δραστηριοποίηση και συμμετοχή στα κοινά)<sup>267</sup>. Από τη δεκαετία του '90, ωστόσο, έγινε κατανοητό το μέγεθος του «δημοκρατικού ελλείμματος» της Ε.Ε. και η ανάγκη ενίσχυσης τόσο της «διαφάνειας» των διαδικασιών, όσο και της «ανοιχτότητας» των θεσμών της Ένωσης προς τις κοινωνίες των ευρωπαϊκών κρατών. Θεωρήθηκε απαραίτητη λοιπόν η εμβάθυνση σε ζητήματα δημοκρατίας και θεσμών, αφού θεωρήθηκαν καθοριστικοί άξονες οι οποίοι επηρεάζουν τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και αυτό αποτυπώνεται στα επίσημα κείμενα της Ε.Ε.<sup>268</sup> Οι νέοι στρατηγικοί στόχοι για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση συνδέονται με τις έννοιες της πολιτικοποίησης, της παγκοσμιοποίησης και διεύρυνσης. Όπως επισημαίνεται, υποδεικνύουν παράλληλα «την ανάγκη για ένα λόγο κριτικό, λόγο αντίστασης και παρέμβασης, σχετικά με την κατεύθυνση του εγχειρήματος (διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας και συνείδησης, κοινωνικό πρότυπο δικαιοσύνης και ασφάλειας, δημοκρατική νομιμοποίηση και δικαιώματα του πολίτη)» μπροστά στη νέα, δύσκολη πλανητική πραγματικότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα<sup>269</sup>.

<sup>265</sup> Βλ. Προοίμιο της συνθήκης Ε.Κ. στο (1994) Η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, ΥΠΕΞ/Α.Ν., Αθήνα: Σάκκουλα, σ.σ.12-13.

<sup>266</sup> Το «Πρόγραμμα Δράσης Αντζέντα 2000» σκιαγραφεί τις τάσεις αυτές και επισημαίνει (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, «Πρόγραμμα Δράσης Αντζέντα 2000», τ. Α', COM (97) 2000, Βρυξέλλες, 15.7.1997, σ. 36) : «Η ευρωπαϊκή οικοδόμηση θα παραμείνει αξιόπιστη μόνο εφόσον ανταποκρίνεται στην αυξανόμενη ζήτηση των πολιτών για περισσότερη ενότητα, περισσότερη αποτελεσματικότητα για την οικοδόμηση και την προάσπιση της ειρήνης, της σταθερότητας και της ευημερίας στην ευρωπαϊκή ήπειρο και σε ολόκληρο τον κόσμο». Το 1998 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει κείμενο με τίτλο «Προς μια Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη» (Λουξεμβούργο, 2000), με μια ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στον Ευρωπαίο πολίτη και την Ευρώπη της Γνώσης, επισημαίνοντας (Edith Cresson, στον πρόλογο της έκδοσης, σ. 1) ότι η ενεργός συμμετοχή των Ευρωπαίων πολιτών θεωρείται καθοριστική για τη συγκρότηση ενός ευρωπαϊκού χώρου δια βίου εκπαίδευσης.

<sup>267</sup> Όπως επισημαίνουν οι Παντίδης- Πασιάς (ό.π.: 154 - 155) , η έννοια του πολίτη είχε περισσότερο πολιτική και πολιτισμική διάσταση μέχρι τη συνθήκη του Μάαστριχτ οπότε εγκλωβίστηκε στην έννοια της ιθαγένειας με μετατροπή του ιδεολογικο-πολιτικού προτάγματος της «Ευρώπης των πολιτών» στην εργαλειακή ιδιότητα μιας «Ευρώπης των δικαιωμάτων».

<sup>268</sup> Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Η Μεταρρύθμιση της Επιτροπής*, Λευκή Βίβλος- μέρος Ι, COM (2000), τελικό, 5.4.2000, Βρυξέλλες και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ανακοίνωση προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την ΟΚΕ και την Ε τ Π. Στρατηγικοί στόχοι 2000-2005. Η διαμόρφωση της νέας Ευρώπης*, COM (2000), τελικό, 9.2.2000, Βρυξέλλες (Παντίδης – Πασιάς, 2003: 157).

<sup>269</sup> Τα ζητήματα αυτά βέβαια (δημοκρατικό έλλειμμα, διαφάνεια, συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ευρωπαϊκή συνείδηση, αλληλεγγύη κλπ) δοκιμάστηκαν (και δοκιμάζονται) σφοδρά στα αμέσως επόμενα χρόνια, με τις ποικίλες επιπτώσεις της εσπευσμένης



Το περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας αναδιαμορφώνεται κάτω από την πίεση ιδιαίτερων συνθηκών και παραγόντων οι οποίοι προτάσσουν κάθε φορά συγκεκριμένα στοιχεία έναντι άλλων. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες θεμελιώδεις θεωρήσεις οι οποίες έχουν αναπτυχθεί ιστορικά και χαρακτηρίζουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Alistair Ross (2008) υπάρχουν πέντε περιοχές στις οποίες μπορούμε να εντοπίσουμε μια διακριτή –και θετική– Ευρωπαϊκή ταυτότητα και βεβαίως συνιστούν χώρους οι οποίοι συνιστούν ανοιχτές προκλήσεις και επιδέχονται βελτίωση και επέκταση. Οι περιοχές αυτές αφορούν τα εξής : 1. την ιδέα της θεμελίωσης και νόμιμης κατοχύρωσης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, τονίζοντας ότι ο ευρωπαϊκός χώρος πρώτος θέσπισε υπερεθνικά όργανα για την υπεράσπισή τους, καθώς και την ελευθερία του λόγου. 2. Η ευρωπαϊκή κοινωνία ξεχωρίζει για μια κατά το μάλλον ή ήττον κοινή αντίληψη για τη σημασία και την ενίσχυση του κράτους- πρόνοιας και του κοινωνικού κράτους, ιδιαίτερα μετά το 1945, (αν και η αντίληψη αυτή ανατρέπεται ραγδαία και με άκομψο και οδυνηρό τρόπο μετά την κρίση του 2008) ενός κοινωνικού κράτους το οποίο φροντίζει με τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους αδύνατους και τους μη προνομιούχους. 3. Η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με το κοινωνικό κράτος και βασίζεται, πάλι με τις σχετικές διαφοροποιήσεις, σε μια αντίληψη ελεύθερης και καθολικής συμμετοχής σε αυτή, διευκολύνει την οριζόντια και κάθετη κινητικότητα των ατόμων, ενώ τις τελευταίες δεκατίες παρατηρούνται τριγμοί στην προσπάθεια ενιαιοποίησης και εναρμόνισης των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, με άξονα αναφοράς, όπως είδαμε, την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, και με προβλήματα αναγνώρισης και ισοτιμίας πτυχίων, ενώ δεν παύει να λειτουργεί και σχετικά επιλεκτικά σε σχέση με τις διάφορες κοινωνικές ομάδες και κατηγορίες. 4. Σημαντικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι το αυξανόμενο επίπεδο κινητικότητας των πολιτών του ευρωπαϊκού χώρου, για σπουδές, εργασία ή αναψυχή, στοιχείο το οποίο βοηθά στην ανάπτυξη της κοινωνικής πολιτεότητας ενώ συμβάλλει στο να καταρρίπτονται φράγματα και εμπόδια, αποδυναμώνει το σχετικισμό και διευρύνει τις απόψεις των ατόμων σχετικά με τις πολιτισμικές αξίες των άλλων. Η δυνατότητα των μετακινήσεων αυτών δεν αναιρεί μια πραγματικότητα αυξανόμενης ξеноφοβίας στον ευρωπαϊκό χώρο, ούτε βέβαια είναι όλοι εξίσου ευπρόσδεκτοι στις χώρες άφιξης - ωστόσο, τα ξеноφοβικά φαινόμενα αυξάνονται ευθέως ανάλογα με την απομόνωση και την ακινησία των διάφορων κοινωνικών ομάδων. 5. Τέλος, χαρακτηριστικό της ευρωπαϊκής ταυτότητας αποτελεί και η στάση της απέναντι στις γλώσσες και την επικοινωνία. Η γλωσσική ποικιλία είναι σύμφυτη με τον ευρωπαϊκό χώρο και η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την εκμάθηση δύο τουλάχιστον ευρωπαϊκών γλωσσών πέραν της μητρικής αποσκοπεί στη διαφύλαξη αυτής της γλωσσικής ποικιλομορφίας και την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης. Επίσης, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή για τη διαφύλαξη και την προστασία των ολιγότερο ομιλούμενων ευρωπαϊκών γλωσσών. Τέλος, ως σύγχρονο ευρωπαϊκό χαρακτηριστικό παρουσιάζεται «η ικανότητα να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον» σε μια εξιδανικευτική παρατήρηση του Ross (ό.π.) ο οποίος αναφέρει την σχετική επισήμανση του Beck: «Το «εμείς» το οποίο νομιμοποιεί το κοσμοπολιτικό νομικό καθεστώς συνίσταται από τους μελλοντικούς Ευρωπαίους οι οποίοι με αυτόν

---

διεύρυνσης της Ε.Ε. και της κρίσης (οικονομικής- πολιτικής- δομικής-συστημικής) της Ευρωζώνης και του κοινού ευρωπαϊκού χώρου μετά το 2008.



τον τρόπο γίνονται υποκειμένα της ίδιας τους της ιστορίας»<sup>270</sup>. Η κοινή ιστορία, η μετάδοση εμπειριών, ο αναστοχασμός, η διαπραγματευτική ικανότητα, ο διάλογος, ο συμβιβασμός αποτελούν αναγνωρίσιμα στοιχεία του ευρωπαϊκού χώρου τα οποία σχηματοποιήθηκαν μέσα από την κοινωνική και πολιτισμική ποικιλία του και του προσδίδουν δύναμη αλλά γεννούν και προκλήσεις. Όπως επισημαίνει ο U. Beck «αυτό που λείπει δεν είναι μια μόνη Ευρωπαϊκή ταυτότητα η οποία ενώνει τους πάντες αλλά η αφήγηση μιας Ευρωπαϊκότητας η οποία νοηματοδοτεί τις διασυνδέσεις μεταξύ των αναχωρήσεων και των υποχωρήσεων» (Beck and Grande, 2007:4)<sup>271</sup>.

Το περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και συνείδησης, το περιεχόμενο και οι στόχοι της καλλιέργειας της ιδιότητας του πολίτη, οι σχέσεις ανάμεσα στις ευρωπαϊκές διαστάσεις της ιδιότητας αυτής, την εθνική ταυτότητα και την κοσμοπολιτική ταυτότητα (πολίτης του κόσμου) αποτελούν λοιπόν αντικείμενα προβληματισμού αλλά και σκεπτικισμού<sup>272</sup>. Η Ε.Ε. αποτελεί σύμφωνα με κάποιους το αναγκαίο πλαίσιο για την ανάπτυξη της «μεταεθνικής ιδιότητας του πολίτη», άλλοι ωστόσο αμφισβητούν τη δυνατότητα καλλιέργειας μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, επισημαίνοντας αντίθετα κινδύνους αναβίωσης εθνικιστικών ταυτοτήτων και αυτό λόγω της συγκεχυμένης και αμήχανης, αντιφατικής και μη πειστικής λειτουργίας του πολιτικού χώρου της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>273</sup>. Παράλληλα επισημαίνεται ως σοβαρή η έλλειψη ενός συλλογικού ευρωπαϊκού φαντασιακού το οποίο θα οριοθετούσε ένα συλλογικό «εμείς» που θα μπορούσε να εκφράζει το σύνολο των ευρωπαίων πολιτών, ενώ άλλοι μελετητές εκφράζουν την άποψη ότι η ιδιότητα του πολίτη δεν πρέπει να συγχέεται με την εθνικότητα, δηλ. με την ύπαρξη κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών αλλά «με την επιδίωξη διαμόρφωσης μιας κοινής πολιτικής κοινότητας χωρίς τη διεκδίκηση μιας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας» (Καρακατσάνη, 2003: 190 και 211).

#### 4.6.2 Η Διεύρυνση της Έννοιας της Πολιτειότητας. Ο «πολίτης του κόσμου»

Στο πλαίσιο αυτό, την τελευταία δεκαετία, έχει αναπτυχθεί προβληματισμός για τη διεύρυνση της έννοιας της πολιτειότητας με άξονα αναφοράς την «ιδιότητα του πολίτη του κόσμου» (World Citizenship)<sup>274</sup>. Η παγκοσμιοποίηση έχει

<sup>270</sup> Ο Ross παραπέμπει στους Beck and Grande, 2007, σ. 8, με την έμφαση από τους ίδιους τους συγγραφείς.

<sup>271</sup> Όπως παραπέμπει ο A. Ross (2008).

<sup>272</sup> «Η Ευρώπη πρέπει να βρει το κουράγιο να υιοθετήσει μεταρρυθμίσεις οι οποίες θα της παράσχουν αποτελεσματικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και ένα πρόεδρο με απευθείας εκλογή από τους ευρωπαίους πολίτες», επισημαίνει ο Habermas, σημειώνοντας ότι «η Ευρώπη πρέπει να ξεφύγει από το μοντέλο της σειράς (convooy model) όπου το τελευταίο μέλος δίνει το τέμπο» (Habermas, 2006).

<sup>273</sup> Βλ. Καρακατσάνη, (2003: 190) η οποία παραπέμπει στον J. Habermas και τη συγκρατημένα αισιόδοξη πρότασή του για νοηματοδότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσα από τη μετάδοση των στοιχείων, των αρχών και των αξιών ενός «συνταγματικού πατριωτισμού» (Habermas, J., (1992). 'Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe', στο *Praxis International*, 12/1, σ.σ. 1-19).

<sup>274</sup> Όπως επισημαίνουν οι U. Lundgren, L. Jacott, M. Trotta Tuomi, (2009) ίχνη της ιδέας της Εκπαίδευσης για μια Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη ανιχνεύονται στην Αρχαία Ελλάδα, όπως

μεταμορφώσει την κοινωνική ζωή και οι άνθρωποι εμφανίζουν ταυτότητες ρευστές και δομημένες πάνω σε μια πολυφωνικότητα η οποία ξεπερνά το έθνος - κράτος και ίσως και συνθετότερους σχηματισμούς όπως η Ε.Ε. Αναπτύσσεται έτσι μια αίσθηση του «ανήκειν» όχι απαραίτητα με βάση τους εθνικιστικούς όρους. Η αυξημένη μετανάστευση και μετακίνηση των πληθυσμών προς τη Δύση (Ευρώπη, ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία και αλλού) με τις συνακόλουθες δημογραφικές αλλαγές σηματοδοτούν νέους όρους για το σχηματισμό ταυτοτήτων, παράλληλα με την επιρροή οικουμενικής εμβέλειας ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και τις αυξανόμενες διαφοροποιήσεις και μέσα στο ίδιο το έθνος. Η ανάπτυξη της έννοιας του *κοσμοπολιτισμού* συλλαμβάνει καλύτερα τις νέες αυτές συνθήκες, διαφοροποιείται από την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και κυρίως λαμβάνει υπόψη ένα γνώρισμα της ύστερης νεωτερικότητας, αυτό της εξατομίκευσης (*individualization*)<sup>275</sup> (Ronnstrom, 2009). Ο κοσμοπολιτισμός σημαίνει αναγνώριση και σεβασμό στη διαφορετικότητα και μια αντίληψη ότι όλοι έχουμε υποχρεώσεις και δικαιώματα απέναντι στους άλλους, τα οποία εκτείνονται πέρα από αυτούς οι οποίοι αποτελούν την οικογένειά μας, τους γείτονες ή τους συμπολίτες μας. Ο κοσμοπολιτισμός αυτός (θα πρέπει να) αποτελεί μια ηθική απαίτηση της κοινωνίας και εισέρχεται σιγά – σιγά στο χώρο της εκπαίδευσης, με στόχο να διδάξει στους μαθητές ότι πρέπει να αναπτύξουν ισότιμο ενδιαφέρον και φροντίδα για τα ανθρώπινα πλάσματα κάθε πολιτισμικής προέλευσης και έκφρασης από όλον τον κόσμο (ό.π.). Και η ανάπτυξη αυτής της στάσης λειτουργεί ως αντίδοτο απέναντι σε μια παγκοσμιοποιημένη καταναλωτική κοινωνία, διαμορφώνοντας ενημερωμένους και πολιτικά ενεργούς καταναλωτές οι οποίοι είναι σε θέση να αποδέχονται ή να απορρίπτουν προϊόντα και ιδέες διαθέσιμες στην παγκόσμια αγορά. Έτσι, η ενεργός πολιτειότητα και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως μια συνεργατική, επικοινωνιακή και διαδραστική δραστηριότητα. Οι πολίτες θα πρέπει να δημιουργήσουν χώρους επικοινωνίας μέσα από τους οποίους θα αναπτύσσονται βιώσιμες σχέσεις, στάση η οποία υπονοεί συμμετοχή σε αμοιβαία, ελεύθερη και όχι εξαναγκαστική επικοινωνία, μάθηση και μόρφωση γνώμης και θέλησης, κάτι που υποστήριξε ο J. Habermas μέσα από την υπεράσπιση της «επικοινωνιακής» του «πράξης»<sup>276</sup>. Το επικοινωνιακό στοιχείο είναι συνυφασμένο με τις κοσμοπολιτικές υποχρεώσεις και υπευθυνότητες, αφού ως επί το πλείστον η ανθρώπινη συνεργασία, συνύπαρξη, μάθηση και ανάπτυξη εξαρτώνται από τη δυνατότητα επικοινωνίας. Χώροι τέτοιας επικοινωνίας και διαλογικής συνεργασίας μπορούν να αναπτυχθούν στα σχολεία ενώ το πρότυπο του κοσμοπολίτη καλλιεργημένου πολίτη αποτελεί ένας αναστοχαστικός, προσωπικά υπεύθυνος, ειρηνικός σύντροφος στο διάλογο, ο οποίος σέβεται τη διαφορετικότητα

---

υποδεικνύει η φιλόσοφος Martha Nussbaum, τονίζοντας ότι ο κυνικός φιλόσοφος Διογένης ισχυριζόταν ότι ήταν ένας «πολίτης του κόσμου», ενώ οι Στωικοί φιλόσοφοι ακολούθησαν αυτήν την κατεύθυνση υποστηρίζοντας ότι η Εκπαίδευση για μια Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη είναι πολύτιμη για την αυτογνωσία του ατόμου. Παράλληλα, ισχυρίζονται ότι βλέπουμε τον εαυτό μας πιο καθαρά (ομάδα/έθνος) «όταν βλέπουμε τους τρόπους μας σε σχέση με εκείνους άλλων λογικών ανθρώπων» και λύνουμε τα προβλήματά μας καλύτερα. Διακρίνουμε τα στοιχεία της έννοιας της διυποκειμενικότητας στον Habermas εδώ.

<sup>275</sup> Ο Ulrich Beck διαχωρίζει τον κοσμοπολιτισμό που καταφάσκει στην εξατομίκευση από την πολυπολιτισμικότητα η οποία, κυρίως, προυποθέτει συλλογικές κατηγορίες υπέρ του ατόμου (Ronnstrom, 2009, ο οποίος παραπέμπει στον Beck, 2005, σ. 284).

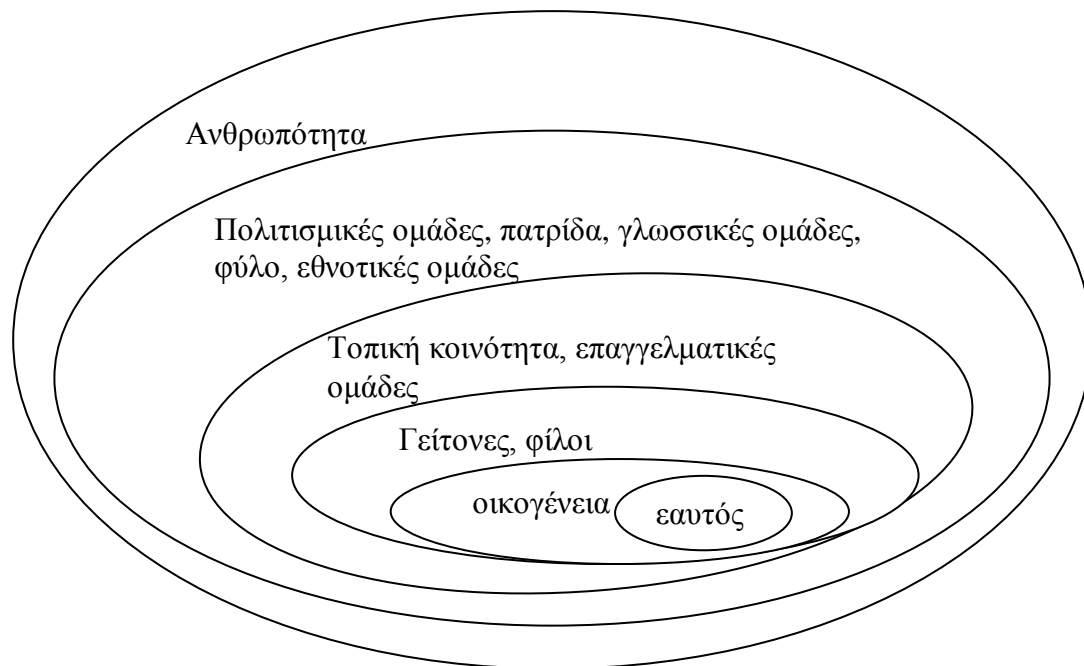
<sup>276</sup> Βλ. σχετική αναφορά σε προηγούμενη ενότητα.

και την πολιτισμική κληρονομιά του συνομιλητή του και προάγει την ισότητα και την αλληλεγγύη<sup>277</sup>. Έτσι η πρόκληση της καλλιέργειας της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως εξής: οι πολίτες θα πρέπει να εκπαιδευτούν: 1. στο να αντιλαμβάνονται τις ηθικές τους υποχρεώσεις και υπευθυνότητες πέρα από τα τοπικά και εθνικά τους συμφραζόμενα ώστε να συμπεριλαμβάνουν κάθε άτομο και ομάδα ανθρώπινων υπάρξεων μέσα στην παγκόσμια κοινωνία, 2. στο να μπορούν να επικοινωνούν διαλογικά με τους άλλους, να επιθυμούν να μάθουν από τους άλλους και να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητά τους (απόψεις, πολιτισμική έκφραση), 3. στο να αντιλαμβάνονται την πολιτειότητα ως ενεργητική, υπεύθυνη και περιεκτική, όχι απαραίτητα συνδεδεμένη με εθνικά ενδιαφέροντα, νομική υπόσταση και δικαίωμα ψήφου, 4. στο να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις αλληλεξάρτησης και ανεξαρτησίας σε μια παγκόσμια κοινωνία ρίσκου<sup>278</sup> και στο να μπορούν να αναγνωρίζουν κριτικά τις προβληματικές, ηθικά, όψεις εθνικά διαμορφωμένων συνηθειών, θεσμών και εκπαίδευσης (Ronnstrom, 2009).

<sup>277</sup> Παραπομπή σε: Osler, A. (2008). "Citizenship education and the Ajebo report: re-imagining a cosmopolitan nation", in *London Review of Education*, 6,1, 2008, pp 11-25.

<sup>278</sup> Αναφορά στο «world risk society» του Ulrich Beck (βλ. προηγούμενη ενότητα, περί παγκοσμιοποίησης). Ο Beck (2005: xii-xvi) αναλύοντας την σύγχρονη οικουμενική νεωτερικότητα επισημαίνει ότι τα οικουμενικά προβλήματα αποτελούν πλέον καθημερινή πραγματικότητα (κλιματική αλλαγή, περιβαλλοντικές καταστροφές, διατροφικοί κίνδυνοι, οικουμενική οικονομική κρίση, μετανάστευση, αμφίσημες επιπτώσεις των ανακαλύψεων στη γενετική, нанοτεχνολογία κ.ά) και θέτουν ερωτήματα με απτό τρόπο για τις βάσεις της κοινωνικής ζωής. Το έθνος- κράτος έπαψε να είναι ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς το οποίο περικλείει όλα τα άλλα πλαίσια και υποδεικνύει πολιτικές απαντήσεις. Η πρώτη νεωτερικότητα, κατά τον Beck με κύριο χαρακτηριστικό την κυριαρχία του έθνους - κράτους υποχωρεί με την εμφάνιση της δεύτερης, «ασαφούς», ύστερης νεωτερικότητας η οποία χαρακτηρίζεται από την οικουμενική οικολογική κρίση, τη διεύρυνση των διεθνικών ανισοτήτων, τον ατομικισμό, της επισφαλείς μορφές της μισθωτής εργασίας και τις προκλήσεις της οικουμενικής πολιτικής και στρατιωτικής παγκοσμιοποίησης (ό.π.: xvi). Η ασφάλεια των κοινωνιών αποτελεί διακύβευμα, και μπορεί να επιτευχθεί «μόνο αν οι κοινωνίες θελήσουν και μπορέσουν να δουν τον κόσμο της αχαλίνωτης νεωτερικότητας μέσα από τα μάτια του άλλου, τους φακούς της διαφοράς, και αν αυτή η επιθυμία και ικανότητα αφυπνισθούν σε πολιτισμικό επίπεδο και γίνουν μέρος της καθημερινότητάς μας». Αυτό θα επιτευχθεί με τη δημιουργία μιας αίσθησης κοσμοπολιτισμού. Η «δημιουργική αυτοκαταστροφή» της «νόμιμης» παγκόσμιας τάξης μέσα από την υποχώρηση του έθνους - κράτους αποτελεί μια «αμφίσημη και θολή εξέλιξη η οποία περικλείει πολλά σενάρια, μεταξύ των οποίων την ανάπτυξη ενός κοσμοπολιτικού οράματος και ενός κοσμοπολιτικού κράτους» (ό.π.: xv). Αρνούμενος την ιδέα της σύγκρουσης των πολιτισμών, αναζητά μια ανθρώπινη κουλτούρα όπου πολύ διαφορετικές παραδόσεις μπορούν να συνυπάρξουν, αφού οι κίνδυνοι της «παγκόσμιας κοινωνίας του ρίσκου» (world risk society) δεν γνωρίζουν διαφορές φυλής, έθνους και ηπείρου. Υφίσταται λοιπόν ένας «κοσμοπολιτικός ρεαλισμός», μια «κοσμοπολιτική κοινή λογική» που μπορούν να συντηρήσουν και να βοηθήσουν να αναπτυχθεί μια «κοσμοπολιτική ρεαλιστική πολιτική» ("cosmopolitan realpolitik"), κάτι το οποίο συνιστά αδήριτη αναγκαιότητα, αφού τα οικουμενικά προβλήματα δημιουργούν ένα κοινό δι-εθνικό συγκείμενο. Οι εξαναγκαστικές δυναμικές της παγκόσμιας οικονομίας της αγοράς έχουν άλλωστε μεταμορφώσει τους κανόνες της διεθνούς πολιτικής: αλλάζουν κανόνες, όρια, νομιμοποιήσεις, αναπτύσσοντας μια «κοσμοπολιτική νεωτερικότητα» ("cosmopolitan modernity") όπου η γνώση συνοδεύεται από αμφισημία (ό.π.: xvi) και όπου τα όρια και οι διακρίσεις είναι θολά και συγκεχυμένα. Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο συγγραφέας, ακόμη και η «νόμιμη κυριαρχία» δεν έχει πια νόημα αφού μετά την 11.9.2001 σταδιακά καθιερώθηκε μια γενικότερη «άδεια να δολοφονεί» κάποιος ("licence to kill") οποιονδήποτε είναι ύποπτος ως «τρομοκράτης», μέσα από μια σειρά νόμων οι οποίοι ανατρέπουν κάθε έννοια δημοκρατίας. Οι απόψεις του Beck έχουν επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κατεύθυνσης της καλλιέργειας της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη, της κοσμοπολιτικής πολιτειότητας.

Οι πολλαπλές ταυτότητες και νομιμότητες του ατόμου περιγράφονται αδρομερώς στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 3: Πολλαπλές όψεις νομιμοφροσύνης του ατόμου. Προσαρμογή σχήματος (Nussbaum, 1994 όπως παρατίθεται στους Lundgren - Jacott - Tuomi, 2009)

Στο ερώτημα αν η ιδιότητα του Πολίτη του Κόσμου έχεται σε αντίθεση με εκείνη του Ευρωπαίου πολίτη η απάντηση δεν είναι απαραίτητα αρνητική. Η Ευρωπαϊκή ταυτότητα χαρακτηρίζεται συχνά ως «θεμέλιος λίθος» για μια οικουμενική ή παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη. Οπωσδήποτε η ορολογία η οποία χρησιμοποιείται στη δεύτερη περίπτωση δεν αφήνεται της πρώτης: Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Εκπαίδευση για την Ισότητα, Εκπαίδευση για την Ειρήνη, Εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε., Εκπαίδευση για τη Διαπολιτισμική Κατανόηση, Κοσμοπολιτική Εκπαίδευση στην Ιδιότητα του Πολίτη, Οικουμενική Εκπαίδευση Πολιτειότητας. Η ανθρωπότητα, άλλωστε, προσεγγίζεται ως μια οντότητα πλέον. Η M. Nussbaum (Lundgren - Jacott - Tuomi, 2009) θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να στραφεί στην παγκόσμια πολιτειότητα υπερβαίνοντας την εθνική πολιτειότητα. Η αδιαμφισβήτητη ύπαρξη πολλαπλών όψεων νομιμοφροσύνης (loyalties) διευκολύνει μια προσέγγιση στο θέμα του περιεχομένου της πολιτειότητας η οποία εστιάζει στα κοινά σημεία: έχουμε υποχρεώσεις ως μέλη μιας οικογένειας, ως κάτοικοι μιας γειτονιάς, πόλης ή κράτους, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν λήψη αποφάσεων και ανάληψη δράσεων σε διαφορετικά επίπεδα (βλ. σχήμα 1). Το διαφοροποιητικό στοιχείο της Παγκόσμιας Πολιτειότητας αναφέρεται στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουμε όλοι ως πολίτες του πλανήτη, όπως την υπεράσπιση, μεταξύ άλλων, της δικαιοσύνης σε ζητήματα εργασίας, εμπορίου και την υπεράσπιση του περιβάλλοντος<sup>279</sup>.

<sup>279</sup> Και πάλι, η σοβούσα κρίση στην Ευρωπαϊκή Ένωση με τις αδιανόητες αλλαγές σε ζητήματα εργασιακών δικαιωμάτων, την αμφισβήτηση χάραξης εθνικής πολιτικής και συμβολικές και ουσιαστικές ταπεινώσεις των πολιτών προκαλούν αντιδράσεις οι οποίες εκφράζονται στις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου μέσα από μαζικές εκδηλώσεις και εκφάνσεις μιας κοσμοπολιτικής ταυτότητας η

#### 4.7 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα

Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης, τυπικής, μη τυπικής και άτυπης, χρησιμοποιεί ποικίλες μορφές γνωστικών και συμπεριφορικών προσεγγίσεων, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση των εκπαιδευόμενων, τη δυνατότητα εννοιολογικής κατανόησης, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και ικανότητές τους, την προδιάθεσή τους να συμμετάσχουν στη διαδικασία πολιτικής συνειδητοποίησης. Η τυπική εκπαίδευση, το σχολείο, προετοιμάζει τους μαθητές για την ιδιότητα του πολίτη, την οποία θα εξασκήσουν ως ενήλικες, μέσα από το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, το ιδιαίτερο κλίμα στις τάξεις, τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου, τις διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τα σχολικά εγχειρίδια κλπ. Όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, μια νέα πρόταση, η Εκπαίδευση για την Υπεύθυνη Πολιτειότητα (Education for Responsible Citizenship) μπορεί να υποστηρίξει τους πολίτες (ως πελάτες, μετόχους και καταναλωτές, επενδυτές, εργαζόμενους, ψηφοφόρους, ακτιβιστές κλπ) στο να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους με στόχο να προωθήσουν την βιώσιμη ανάπτυξη και να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα της ομαδικής δράσης κάτω από ηθικές αρχές και ανθρωπιστικούς στόχους, σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων, όπως οικονομία, εργασία, περιβάλλον, εκπαίδευση, αθλητισμός, τουρισμός κλπ (Bombardelli, 2010)<sup>280</sup>. Ο όρος πολιτειότητα εδώ γίνεται αντιληπτός ως σχετικός με τη γνώση και άσκηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, και πολιτικών αξιών όπως υπευθυνότητα, αίσθηση του ανήκειν, συμμετοχή, κοινωνική δικαιοσύνη, νομιμότητα, αφοσίωση, αλληλεγγύη και σεβασμός στη διαφορετικότητα. Η πολιτειότητα εκτείνεται από την κοινωνικο - πολιτισμική έως την πολιτική και οικονομική διάσταση, στενά συνδεδεμένων μεταξύ τους. Η Ενεργός Πολιτειότητα προσλαμβάνεται ως Πολιτική Δέσμευση προς την κοινωνία, την κοινότητα και την πολιτική ζωή, δέσμευση που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, μη - βία και σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ό.π.). Συνεπώς θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας ο οποίος μπορεί να επηρεάσει τη στάση των πολιτών σε επίπεδο καθημερινής συμπεριφοράς και ενεργού δράσης, πολιτικών αποφάσεων, διαμόρφωση κοινής γνώμης, καταναλωτικής συμπεριφοράς, άσκησης συλλογικής πίεσης για τη λήψη ή ανατροπή αποφάσεων κλπ.

Ζητήματα οριοθέτησης και προσδιορισμού της Ενεργού Πολιτειότητας έρχονται στο προσκήνιο κυρίως μετά τη δημοσίευση του Memorandum for Lifelong Learning, το 2000. Η σημασία της είναι οικουμενικά αποδεκτή και σταδιακά γίνονται όλο και περισσότερα βήματα ως προς το να αναγνωριστεί, να ενδυναμωθεί και να επεκταθεί σε πράξη μέσα από τη Δια Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. «Ένα υψηλό επίπεδο και ανάλογη ποιότητα της Ενεργού Πολιτειότητας φέρει ιδιαίτερα κοινωνικά

---

οποία ερμηνεύει το τοπικό πρόβλημα μέσα στο παγκοσμιοποιημένο του πλαίσιο, κατά την άποψή μας.

<sup>280</sup> Η ερευνήτρια αναφέρεται στην Εκπαίδευση για την Υπεύθυνη Πολιτειότητα ως μια εισαγωγή για την ενδυνάμωση της υπεύθυνης συμπεριφοράς του πολίτη, τόσο όσον αφορά τους ιδιώτες όσο και τους οργανισμούς, επιχειρήσεις, πολιτικά κόμματα με στόχο την ενδυνάμωση της βιώσιμης ανθρώπινης ανάπτυξης.



οφέλη, μια ιδιότητα, ένα γνώρισμα της Ευρωπαϊκής κοινωνίας χωρίς το οποίο θα ήταν αδύνατο να διατηρήσει και να αναπτύξει οικουμενική ανταγωνιστικότητα και μια σίγουρη και επιτυχημένη οικονομία της αγοράς» σύμφωνα με τη διατύπωση των επίσημων κειμένων διεθνών οργανισμών.<sup>281</sup>

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι εύλογη η απαίτηση η Εκπαίδευση Ενηλίκων να είναι συνυφασμένη και συμβατή με την Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα. Ακαδημαϊκοί, παιδαγωγοί και πολιτικοί συμφωνούν για τη σημασία τους (Gonçalves - Verkest, 2010). Στο «Μνημόνιο για την Δια Βίου Μάθηση» (2000)<sup>282</sup> δίνεται έμφαση στο ότι ένα άτομο συμμετέχει σε μια κοινωνία που βασίζεται στη γνώση ως μια προσωπικότητα με συναίσθηση της ανάγκης για συνεργασία σε μια προοπτική ζωής. Συνεπώς η Δια Βίου Μάθηση (πρέπει να) υπηρετεί διάφορους στόχους όσον αφορά την ανάπτυξη αυτής της προσωπικότητας, όπως προσωπική ικανοποίηση, ενεργό πολιτική θέση, συμμετοχή στην κοινωνία και την απασχόληση και προσαρμοστικότητα. Για να επιτευχθούν οι ανωτέρω στόχοι είναι αναγκαία η ανάπτυξη ενός συστήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων το οποίο θα λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε συνδυασμό με τις αλλαγές οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε μια κοινωνία και το οποίο θα διασφαλίζει τη συνεργασία των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οργανισμών και της κοινωνίας. Άλλωστε η Εκπαίδευση Ενηλίκων αναφέρεται σε διαδικασίες «με τις οποίες πρόσωπα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, εξελίσσουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα στρέφουν προς νέες κατευθύνσεις και επιφέρουν αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά τους με τη διττή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια ισοροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη»<sup>283</sup>.

Η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου (18 Δεκεμβρίου 2006) για τις θεμελιώδεις ικανότητες<sup>284</sup> για τη Δια Βίου Μάθηση, αναφέρεται σε

<sup>281</sup> Ο.Ο.Σ.Α. (2001) *The Well Being of Nations: The Role of Human and Social Capital OECD* σ. 45.

<sup>282</sup> Το «Μνημόνιο για τη Δια Βίου Μάθηση» αναγνωρίζει δυο ισότιμες κατευθύνσεις στη Δια Βίου Μάθηση: την προαγωγή της Εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα και την προαγωγή της Απασχολησιμότητας. Η πρώτη επικεντρώνεται στο εάν και πώς οι άνθρωποι συμμετέχουν σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής - οικονομικής ζωής, τις αλλαγές και τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν καθώς ενεργούν με αυτόν τον τρόπο, καθώς και το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι ανήκουν και μπορούν να έχουν ένα καθαρό λογο στην κοινωνία μέσα στην οποία ζουν (2000: 5). Η δεύτερη κατεύθυνση επικεντρώνει στη δυνατότητα να διασφαλίζουν τα άτομα και να διατηρούν εργασιακή απασχόληση. Δεν αποτελεί μόνο θεμελιώδη διάσταση ενεργού πολιτειότητας αλλά και μια αποφασιστική συνθήκη για να αποκτούν πλήρη εργασιακή απασχόληση και να αναπτύξουν την Ευρωπαϊκή ανταγωνιστικότητα και ευημερία στις συνθήκες της «νέας οικονομίας». Και οι δυο κατευθύνσεις βασίζονται στο να έχουν οι πολίτες επαρκή και εκσυγχρονισμένη γνώση και δεξιότητες ώστε να λαμβάνουν μέρος και να συνεισφέρουν στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Τονίζεται δε ότι η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί βασική πολιτική για την ανάπτυξη της πολιτειότητας, της κοινωνικής ένταξης και της απασχολησιμότητας (ό.π.: 6). Ο νεοφιλελεύθερος λόγος, σαφής, παραπέμπει στις αποφάσεις των Συνόδων της Λισαβόνας (παράγραφοι 5, 24 και 25, σελ. 2 και 8 αντίστοιχα) και της Φέιρα ( παρ. 33, σελ. 6).

<sup>283</sup> UNESCO, (1976). *Recommendation on the Development of Adult education*.

<sup>284</sup> Ο όρος *ικανότητα (competence)* ορίζεται εδώ ως «ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για μια συγκεκριμένη κατάσταση». Ο όρος *θεμελιώδης ικανότητα (key*

αυτές ως σε ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Οκτώ τέτοιες θεμελιώδεις ικανότητες έχουν επιλεγεί και παρουσιάζονται ως τα βασικά εργαλεία για προσωπική ανάπτυξη, κοινωνική ένταξη, και συνοχή, ενεργό πολιτειότητα και απασχολησιμότητα. Επίσης θεωρούνται ως μείζων παράγοντας για την επινοητικότητα, την ποιότητα, την παραγωγικότητα και την απασχολησιμότητα, σε μια ρητορική που δανείζεται την ορολογία της αγοράς. Είναι δε οι θεμελιώδεις ικανότητες ταυτόχρονα τεχνικές, στρατηγικές, προσωπικές και συμπεριφοριστικές, και αποτελούν τη βάση για περαιτέρω διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και τη δυνατότητα να συνεισφέρουν θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνίας (Concalves – Verkest, 2010). Οι ικανότητες αυτές – και η σχετική γνώση, δεξιότητες και στάσεις – είναι: επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις φυσικές επιστήμες, ψηφιακή ικανότητα, το να μαθαίνει κάποιος πώς να μαθαίνει, κοινωνική και πολιτική ικανότητα, αίσθηση επινοητικότητας και επιχειρηματικότητας, πολιτιστική συνείδηση και έκφραση<sup>285</sup>.

Στο πλαίσιο αυτό ανακύπτουν ερωτήματα όπως «ποιες νέες τάσεις στη μάθηση είναι συμβατές με την Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα» ή «τι είδους γνώση, τι είδους δεξιότητες και στάσεις πρέπει να προστατευθούν» και «πώς μπορεί να προωθηθεί μια περισσότερο ολιστική μέθοδος ώστε να συνδεθεί η λογική με το συναίσθημα, η προσωπική με την κοινωνική ανάπτυξη» (Concalves – Verkest, 2010). Οι νέες τάσεις στη μάθηση αναγνωρίζουν μια περισσότερο διαφοροποιημένη διαδικασία μάθησης, έξω από θεσμικές οριοθετήσεις, πέρα από εθνικά σύνορα, περισσότερο διαδραστική και λιγότερο βασισμένη στην αυστηρή επιστημονική πειθαρχία, μεταξύ άλλων (ό.π., 2010)<sup>286</sup>. Έρευνες μεταξύ ενήλικων εκπαιδευόμενων

competence) αναφέρεται σε εκείνες τις ικανότητες οι οποίες υποστηρίζουν την προσωπική εκπλήρωση, την κοινωνική ένταξη, την ενεργό πολιτειότητα και την απασχολησιμότητα (ό.π. 2006). Οι θεμελιώδεις αυτές ικανότητες προς κατάκτηση προσεγγίζονται ως μια αναγκαιότητα για την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, ικανότητες οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να προσαρμόζεται πιο γρήγορα σε ξαφνικές αλλαγές σε έναν διαρκώς και αυξανόμενο διασυνδεδεμένο και αλληλοεξαρτώμενο κόσμο.

<sup>285</sup>

βλ.

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm) .

Αυτές οι γενικές θεμελιώδεις ικανότητες συντονίζονται με ικανότητες οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε *συστημικές* (π.χ. συνδυασμός κατανόησης, ευαισθησίας και γνώσης), *διαπροσωπικές* (κοινωνικές δεξιότητες, π.χ. κοινωνική διάδραση και συνεργασία) και *εργαλειακές* ικανότητες (γνωστικές και μεθοδολογικές ικανότητες, τεχνολογικές και γλωσσικές), με βάση σχετικά ερευνητικά δεδομένα (Concalves – Verkest, 2010) και επηρεάζουν τη διαμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών για την εκπαίδευση, τόσο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και την Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως π.χ. τα Σ.Δ.Ε. Είναι φανερό η επιρροή στα (ανοιχτά) Π.Σ. των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία αναπτύσσονται με βάση τους σχετικούς γραμματισμούς (γλωσσικός γραμματισμός, αριθμητικός, κοινωνικός, ψηφιακός, αισθητικός, περιβαλλοντικός γραμματισμός και γραμματισμός στις φυσικές επιστήμες).

<sup>286</sup> Οι Concalves – Verkest (ό.π.) παραπέμπουν στο άρθρο του G. Natriello (2007). *Imagining, seeking, inventing: the future of learning and the emerging discovery networks*, in *Learn Inq* (March 2007) I, pp. 7-18. Ο Natriello αναγνωρίζει δώδεκα τάσεις στις σύγχρονες διαδικασίες μάθησης: η μάθηση γίνεται περισσότερο διαφοροποιημένη (*diverse*), περισσότερο συσχετιστική (*contextual*), λιγότερο εξαρτημένη από την πειθαρχία/επιστήμη (*discipline - bound*), κινείται έξω από θεσμικά περιβάλλοντα, καλύπτει επαγγελματικούς και θεσμοθετημένους τομείς, κινείται πάνω και ανάμεσα από εθνικά κράτη, γίνεται ηλεκτρονική, κινείται πέρα από τον ανθρώπινο στον τεχνολογικό παράγοντα, αναμειγνύει τις ανθρώπινες και τεχνολογικές δυνατότητες, γίνεται λιγότερο μονήρης και περισσότερο

καθώς και μεταξύ εργοδοτών αναδεικνύουν ως ιδιαίτερα σημαντικές τις συστημικές και εργαλειακές ικανότητες, όπως ικανότητα για ανάλυση και σύνθεση, ικανότητα για μάθηση, για επίλυση προβλημάτων, ικανότητα για εφαρμογή της γνώσης στην πράξη, για προσαρμογή σε νέες καταστάσεις καθώς και ικανότητα για ποιότητα, ενώ χαμηλά κατατάσσουν ικανότητες όπως κατανόηση διαφορετικής κουλτούρας και συνηθειών άλλων χωρών, αποδοχή διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας, ικανότητα για εργασιακή απασχόληση σε διεθνές περιβάλλον και γνώση δεύτερης γλώσσας (Concalves – Verkest, ό.π.). Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα<sup>287</sup> αναδεικνύουν ένα όραμα για έναν κόσμο εντατικοποίησης, εργασίας και επαγγελματισμού, απογυμνωμένο από ηθικές και κοινωνικές ευαισθησίες, έναν κόσμο καθαρής, ανταγωνιστικής νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας. Γίνεται έτσι κατανοητή και επιτακτική η αναγκαιότητα της οργανικής ένταξης της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους εκπαίδευσης, με στόχο την υλοποίηση μιας οικουμενικής κουλτούρας (σεβασμού) των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως επισημαίνει και η Ανώτατη Επιτροπή της UNESCO για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (UNESCO, 2006b:1). Θέμα προς διερεύνηση βέβαια αποτελεί το κατά πόσον κάτι τέτοιο είναι εφικτό στο σημερινό κόσμο, αφού προυποθέτει σοβαρή ενεργοποίηση της κοινωνίας των πολιτών και ριζοσπαστικές αλλαγές σε πολλές κοινωνίες, κυρίως μη δυτικές<sup>288</sup>, με στόχο το σχηματισμό μιας ηγεμονικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με την περιγραφή της ανωτέρω Επιτροπής μια τέτοια οικουμενική κουλτούρα θα περιελάμβανε την ενδυνάμωση του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές ελευθερίες, την πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και αξιοπρέπειας, την προαγωγή της κατανόησης, της ανοχής, της ισότητας των φύλων, τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των αυτοχθόνων λαών και των φυλετικών, εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών ομάδων (UNESCO, 2006b:12)<sup>289</sup>.

Με βάση λοιπόν τις διαπιστώσεις αυτές αναζητούνται τρόποι ανάπτυξης της σύγχρονης ιδιότητας του πολίτη, μιας ιδιότητας η οποία θα συνδυάζει τις προφανείς και πολιτικά και θεσμικά (κοινοτικός «λόγος» πάνω στην εκπαίδευση) προσδιορισμένες ικανότητες όπως αυτές προβάλλονται ως αναγκαιότητες σε αυτή την εποχή της ανταγωνιστικής ύστερης νεωτερικότητας, με τις παραδοσιακές ανθρωπιστικές αξίες πάνω στις οποίες χτίζονται άλλου είδους κοινωνικές δεξιότητες

---

διαδραστική, λιγότερο συμπυκνωμένη και περισσότερο διανεμημένη, η κατανόηση και η μάθηση συνδέονται περισσότερο με το βιολογικό παράγοντα (ό.π.)

<sup>287</sup> Τα αποτελέσματα της έρευνας Tuning Project (The Tuning Project: <http://tuning.unideusto.org>) στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια, όπως παρουσιάζονται στην ανακοίνωση των Concalves – Verkest (2009).

<sup>288</sup> Ωστόσο, επισημαίνεται ότι και στις δυτικές κοινωνίες παρατηρείται μια ρητορική υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων η οποία στην πράξη φαίνεται να υποχωρεί για διάφορους λόγους, ενώ οι σχολικές πρακτικές αναπαράγουν τις αντίστοιχες κοινωνικές πρακτικές και τις ανταγωνιστικές προσεγγίσεις όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου για τη δημιουργία ή καταπολέμηση στερεότυπων αντιλήψεων (Pitsou – Spinthourakis – Balias, 2009).

<sup>289</sup> Η ηθικού περιεχομένου κουλτούρα εδώ αναφέρεται σε μια σειρά σκοπών ηθικής φύσης, οι οποίοι θα πρέπει να μετασχηματιστούν σε κοινωνικές πρακτικές σε όλες τις κοινωνίες, έτσι ώστε να περιλαμβάνουν τα συστατικά μιας οικουμενικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Pitsou – Spinthourakis – Balias, 2009). Και εδώ υπογραμμίζεται η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η αναγκαιότητα ανάλογων αλλαγών στα Π.Σ. των εμπλεκόμενων πανεπιστημιακών σχολών.

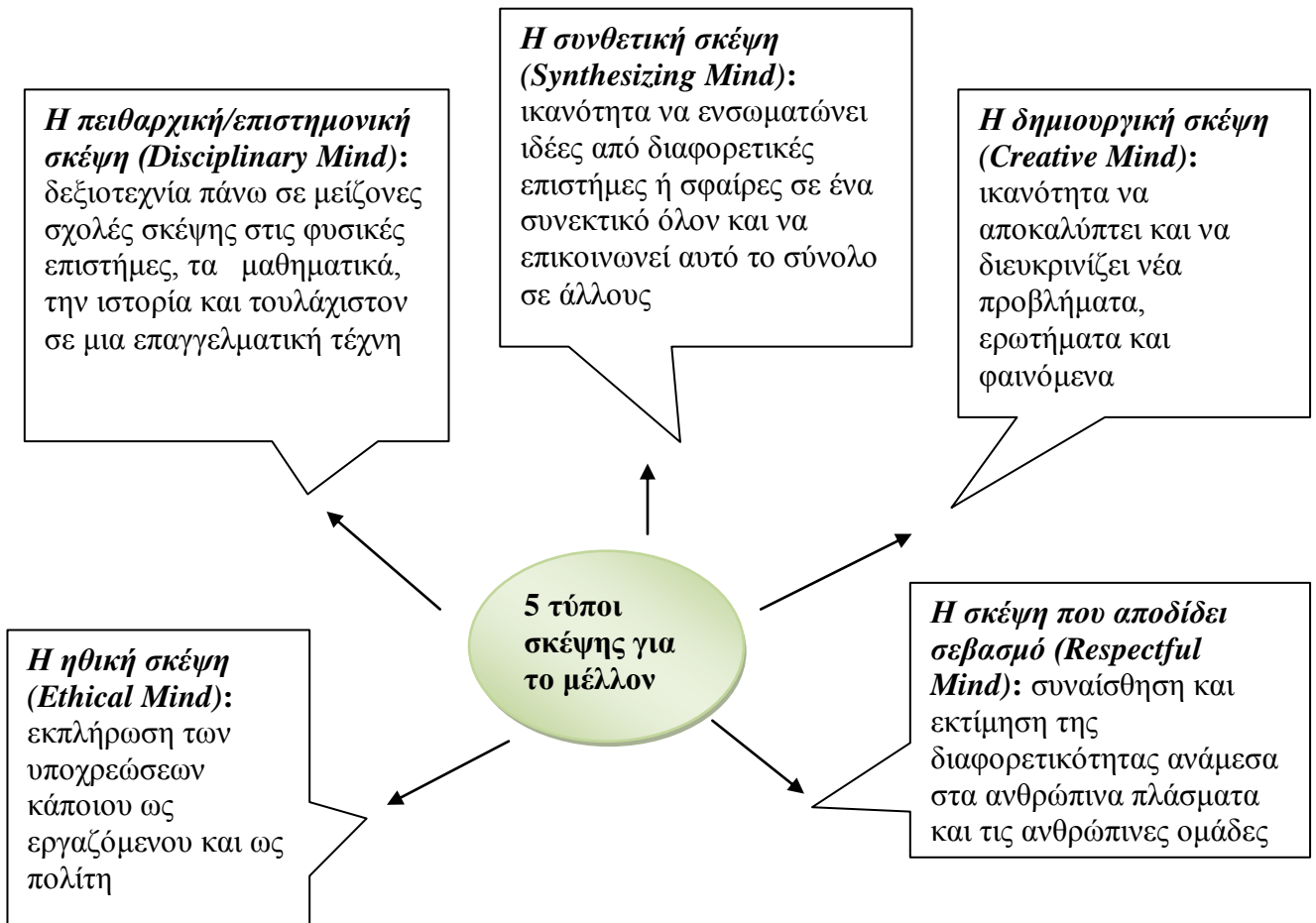
και, παρόλο που ενδεχομένως αντιφάσκουν στις πρώτες, θεωρούνται αναπόσπαστα τμήματα μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας του ενεργού, αποτελεσματικού πολίτη του σημερινού κόσμου.

Ο φιλόσοφος και παιδαγωγός Howard Gardner<sup>290</sup> (2006), λαμβάνοντας υπόψη τις τάσεις αυτές και με τη σκέψη ενός μέλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από απρόσωπες μεγαλουπόλεις, παγκοσμιοποιημένες οικονομίες, εικονική πραγματικότητα και μηχανήματα υψηλής τεχνολογίας τα οποία θα υποκαθιστούν σταδιακά τους ανθρώπους στην εκτέλεση καθηκόντων και τη λήψη αποφάσεων, προτείνει ένα εννοιολογικό χάρτη ο οποίος στην ουσία είναι μια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής βασισμένης στην καλλιέργεια πέντε τύπων σκέψης: την πειθαρχική/επιστημονική σκέψη, τη συνθετική, τη δημιουργική σκέψη, και εκείνη η οποία χαρακτηρίζεται από σεβασμό και εκείνη η οποία χαρακτηρίζεται από ηθική συμπεριφορά. Αυτοί οι τύποι σκέψης αποτελούν μια επιλογή ικανοτήτων σημαντικών για την προσαρμογή των πολιτών σε μια δύσκολη αλλά βιώσιμη σύγχρονη κοινωνία<sup>291</sup>. Οι απόψεις του Gardner ασκούν επιρροή στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη σχετικά με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη.

---

<sup>290</sup> Εισήγαγε το 1983 με το βιβλίο του *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books) την έννοια της *πολλαπλής νοημοσύνης*. Οι πολλαπλές μορφές νοημοσύνης περιελάμβαναν τη *διαπροσωπική νοημοσύνη* (*interpersonal intelligence*), δηλ. την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων και την *ενδοατομική νοημοσύνη* (*intrapersonal intelligence*), δηλ. την ικανότητα να αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του, να εκτιμά τα συναισθήματά του, τους φόβους και τα κίνητρα. Κατά την άποψη του Gardner, οι παραδοσιακοί τύποι νοημοσύνης, όπως ο Δείκτης Νοημοσύνης (I.Q.) αποτυγχάνουν να ερμηνεύσουν επαρκώς τη γνωστική ικανότητα. Βλ. Smith, M.K. (2002) "Howard Gardner and multiple intelligences", *The Encyclopedia of Informal Education*, από το <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> (πρόσβαση 23 Μαρτίου 2011).

<sup>291</sup> Βλ. σχετικά <http://isaiahlim.worldpress.com/2006/10/15/five-minds-for-the-future>



Σχ. 4. Προσαρμογή σχήματος από το βιβλίο του Howard Gardner, (2006). *Five Minds for the Future*, Boston: Harvard Business School Press.

Σε αυτή την αναζήτηση παραμέτρων και παραγόντων οι οποίοι θα διευκολύνουν και θα επηρεάσουν την καλλιέργεια της Ενεργού Ιδιότητας του Πολίτη, επιστρατεύεται, από το πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιστημών του management, το συναισθηματικό κεφάλαιο (*emotional capital*)<sup>292</sup> το οποίο θεωρείται βασικό για τα παιδιά και τους νέους ανθρώπους που βρίσκονται σε οριακές και επικίνδυνες καταστάσεις, για το σχηματισμό μιας πολιτεότητας η οποία συνεισφέρει και αποσκοπεί σε μια καλύτερη κοινωνική συνοχή, και σε ηπιότερες ανθρώπινες σχέσεις. Άλλωστε οι κοινωνικές ικανότητες συμπεριλαμβάνουν κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Η επίγνωση αυτή αφορά στο πώς οι άνθρωποι χειρίζονται τις μεταξύ τους σχέσεις, συνεπώς οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με την επικοινωνία, την επιρροή, τη διαχείριση κρίσεων, την ηγετική στάση, την αλλαγή, την οικοδόμηση δεσμών, τη συνεργασία, την ομαδική δουλειά, κλπ., στοιχεία τα οποία επιτρέπουν τη δημιουργία βιώσιμων και ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων (Gendron, 2009). Επισημαίνεται δε ότι οι συναισθηματικές ικανότητες μαθαίνονται, καλλιεργούνται, όπως υπογράμμισε και

<sup>292</sup> Βλ. αμέσως προηγούμενη παράγραφο σχετικά με τον Howard Gardner και τη σχετική υποσημείωση.



ο Goleman (1996: 23-26). Μάλιστα, καλλιεργούνται από την νεαρή ηλικία μέχρι και κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης μέσω της οικογένειας, των συνομηλίκων, της γειτονιάς, των κοινοτήτων, των αθλητικών ομάδων, και μέσα από το ιδιαίτερο περιεχόμενο των κοινωνιών, των σχολείων ή των θρησκειών. Το ισορροπημένο συναισθηματικό κεφάλαιο θεωρείται θεμελιώδες για την προσωπική εξέλιξη, την ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση, καθώς επίσης και για την σωστή και επαρκή διαδραστικότητα και επικοινωνία με τους άλλους. Επίσης, στις μέρες μας είναι θεμελιώδης η σημασία του συναισθηματικού κεφαλαίου για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην ενήλικη ζωή του ατόμου, τόσο την κοινωνική όσο και την επαγγελματική. Όσον αφορά την παιδαγωγική διάσταση στην καλλιέργεια του συναισθηματικού κεφαλαίου, τονίζεται η ανάγκη ανάλογης αρχικής και ενδουπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο να αναπτύσσουν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις και διδακτικό ύφος, υιοθετώντας παιδαγωγικές στρατηγικές οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και το ύφος των εκπαιδευόμενων. Τέλος, το συναισθηματικό κεφάλαιο λειτουργεί ανταποδοτικά τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο προσφέροντας στην κοινωνία μεταξύ άλλων μια ποιοτικότερη κοινωνική συνοχή και μια πολιτειότητα με περισσότερη υπευθυνότητα και ευαισθησία.

Είναι προφανές ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα πάνω στη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών θέσεων για την καλλιέργεια μιας Εκπαίδευσης για την Οικουμενική Ιδιότητα του Πολίτη, και τη δημιουργία μιας οικουμενικής κουλτούρας για τα ανθρώπινα δικαιώματα η οποία θα δομείται σε μια άλλου τύπου σκέψη, έρευνα τόσο σχετικά με την ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών για διάφορες βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης, όσο, κυρίως, σχετικά με την αρχική και συνεχιζόμενη σχετική εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτελούν και το κλειδί για την εφαρμογή των κατευθύνσεων αυτών (Pitsou-Spithourakis-Balias, 2009). Ωστόσο και πάλι διακρίνεται δεισιμόσ στο λόγο και αντιφατικότητα στη διατύπωση και τις επιδιώξεις (μια οικουμενική κουλτούρα σεβασμού προς τον άλλο η οποία όμως θα υπακούει και θα υποστηρίζει μια κουλτούρα αγοράς, νεοφιλελεύθεων κατευθύνσεων οικονομικής ανάπτυξης και επιδίωξης μέγιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο κόστος).

#### **4.8 Το ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο**

Το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης και της αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού κατέχει μείζονα θέση στα κείμενα της Ε.Ε. και αποτελεί βασικό στόχο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα. Η κοινωνική ένταξη και ο κοινωνικός αποκλεισμός - με συνακόλουθο ή προηγούμενο τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό<sup>293</sup> - συνδέονται με μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση της

---

<sup>293</sup> Η έννοια «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» ορίζει τόσο αυτούς που αποκλείονται από την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και εκείνους που αποκλείονται από κάποιο επίπεδο ή κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος. Και στις δυο περιπτώσεις μπορεί να είναι είτε επίσημος (θεσμοθετημένος) είτε άτυπος μέσα από κοινωνικές και σχολικές πρακτικές (μη θεσμικές διαδικασίες) (Σταμέλος, 2002: 70). Από τη δεκαετία του '80 και έπειτα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο διεθνή χώρο τα δεδομένα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού αλλάζουν, θετικά, προς την κατεύθυνση της εξάλειψης

αντίληψης περί κοινωνικού κεφαλαίου και του κόστους και των ωφελειών τα οποία συνοδεύουν τα φαινόμενα αυτά<sup>294</sup>.

Οι κατηγορίες / ομάδες οι οποίες θεωρούνται ως ιδιαίτερα ευαίσθητες στον κοινωνικό αποκλεισμό συμπεριλαμβάνουν άτομα με χαμηλό επίπεδο βασικών δεξιοτήτων και εκείνους οι οποίοι δεν κατάφεραν να αποφοιτήσουν από το σχολείο, ενήλικες οι οποίοι απασχολούνται ως ανειδίκευτοι, μετανάστες, πρόσφυγες<sup>295</sup>, ανθρώπους με δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες και όσους υποφέρουν από χρόνιες ασθένειες, μακροχρόνια άνεργους, μέλη μειονοτικών εθνοτικών ομάδων - συμπεριλαμβανομένων των Ρομά<sup>296</sup>, πρώην φυλακισμένους, άστεγους, άτομα εξαρτημένα από ναρκωτικές ουσίες και κάποιες ομάδες γυναικών και ανθρώπων μεγαλύτερης ηλικίας.

Στην έκδοση του Ο.Ο.Σ.Α. (2001) *The Well Being of Nations: The Role of Human and Social Capital OECD*, ως **ανθρώπινο κεφάλαιο** ορίζεται: «*Η γνώση, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και τα γνώρισμα τα οποία ενσωματώνονται στα άτομα και διευκολύνουν τη δημιουργία της προσωπικής, κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας*» (σ. 18). «*Το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί περιουσία των ατόμων, ενώ το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί περιουσία ομάδων, κοινοτήτων και οργανισμών. Το*

---

του θεσμοθετημένου –χωρίς ωστόσο να καταπολεμείται εξίσου επιτυχημένα ο άτυπος εκπαιδευτικός αποκλεισμός, ως εξωθεσμικός και συνεπώς ανεξέλεγκτος. Όπως επισημαίνει ο Σταμέλος, «έκτοτε ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός μετατρέπεται σε ένα κοινωνικό (κρατικό και υπερ-κρατικό) εχθρό» (2002). Η χρήση του όρου εκπαιδευτικός αποκλεισμός αυξάνεται με την εισαγωγή του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός» ο οποίος συσχετίζεται με τη θεωρία της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο (ό.π. 71). Για την ελληνική περίπτωση η εγκατάλειψη του σχολείου αποδίδεται πρωτίστως στον κοινωνικό παράγοντα (κοινωνική προέλευση, οικονομική κατάσταση οικογένειας μαθητών), στον μορφωτικό παράγοντα, την επίδοση των μαθητών, στην ψυχοπαθολογία του εφήβου και φυσικά υπάρχουν συσχετισμοί με το φύλο (παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα έδιναν ποσοστά διαρροής μεγαλύτερα για τα κορίτσια - κάτι που έχει ανατραπεί), την περιοχή κατοικίας (δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο), την ένταξη σε μειονοτικές ομάδες (μουσουλμάνοι, ρομά, παλινοστούντες) κλπ (Παπαθεοφίλου – Βοσνιάδου, 1998: 10-15).

<sup>294</sup> Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Γ. Σταμέλος (2002), ακόμη και η έννοια *εκπαιδευτικός αποκλεισμός* «αλλάζει φύση και μορφή, αφού δεν αποτελεί πλέον φαρέτρα της κοινωνικής αμφισβήτησης αλλά αντικείμενο - στόχο του κυρίαρχου πολιτικού συστήματος. Έτσι περιορίζεται θεσμικά, δεν εξαλείφεται όμως πρακτικά, αν δεν αυξάνεται κιόλας λόγω και της πολιτισμικής έκρηξης των σχολικών τάξεων...».

<sup>295</sup> Όπως επισημαίνει η Α. Βεντούρα (2011: 23), οι διάφορες συλλογικότητες που οριοθετούνται ως διακριτές ομάδες, συγκροτούνται με ιδιόμορφους τρόπους ορίζοντας με δικά τους κριτήρια τον Άλλο, δίνουν κοινωνική ύπαρξη και νόημα σε διαφορετικές ιδιότητες ή λειτουργίες και χρησιμοποιούν ιδιαίτερους μηχανισμούς αποκλεισμού. Οι τρόποι προσδιορισμού, διάκρισης και ιεράρχησης των συλλογικών υποκειμένων διαφέρουν στο χώρο και μεταλλάσσονται μέσα στο χρόνο. Ωστόσο, όπως επισημαίνει δεν αποτελούν αυτόνομες οντότητες, αφού «δημιουργούνται και προσδιορίζονται όχι μόνο μέσα από τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο εσωτερικό τους αλλά και μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους και με ευρύτερους περιφερειακούς και διεθνείς σχηματισμούς».

<sup>296</sup> Ο Π. Παπακωνσταντίνου (2007: 72), για παράδειγμα, αμφισβητεί τη λειτουργία του Ενιαίου Σχολείου ως τέτοιου στην Ελλάδα, με την έννοια δηλ. του κοινωνικά αμερόληπτου, επισημαίνοντας, μέσα από ανάλυση ερευνητικών δεδομένων, σοβαρές παθογένειες στην εφαρμογή του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», όπως αδιαφορία και ανοχή στις μη εγγραφές και διαρροές του σχετικού μαθητικού πληθυσμού, αποδοχή περιχαράκωσης και στεγανοποίησης ατελέσφορων εκπαιδευτικών δομών και συμβιβασμό με την υποεπίδοση, δηλ. την αναποτελεσματικότητα του σχολείου.

**κοινωνικό κεφάλαιο**<sup>297</sup> δικτυώνεται σε από κοινού αποδεκτούς κανόνες, αξίες και κατανοήσεις που διευκολύνουν τη συνεργασία μέσα και ανάμεσα στις ομάδες» (ό.π., σ. 44). Στο ίδιο υπάρχει παραπομπή στο: Tom Schuller, *Lifelong Learning as the Social Construction of Knowledge*, Line, 1/2002, p. 35, όπου συνοψίζονται οι διαφορές μεταξύ των δυο μορφών κεφαλαίου με την ακόλουθη μορφή:

	<b>Ανθρώπινο κεφάλαιο</b>	<b>Κοινωνικό κεφάλαιο</b>
<i>Επικέντρωση</i>	Ατομικός παράγοντας	Σχέσεις και δίκτυα
<i>Μέτρα</i>	Διάρκεια φοίτησης σε σχολεία Προσόντα-πιστοποιήσεις	Στάσεις / αξίες Αριθμός μελών / Συμμετοχή Επίπεδα εμπιστοσύνης
<i>Αποτελέσματα</i>	Άμεσα: εισόδημα Παραγωγικότητα Έμμεσα: υγεία, πολιτική δραστηριότητα	Κοινωνική συνοχή / Δίκτυα συνεργασίας Οικονομικά επιτεύγματα Περισσότερο κοινωνικό κεφάλαιο
<i>Μοντέλο</i>	Γραμμικό	Διαδραστικό / κυκλικό

Το συνολικό δυναμικό μιας κοινωνίας όσον αφορά το ενεργό ανθρώπινο κεφάλαιο<sup>298</sup> είναι σημαντικό ζήτημα σε επίπεδο οικονομικής αξίας, ωστόσο επιπρόσθετα, η ποιότητα και η έκταση της κοινωνικής ευαισθησίας, του ενδιαφέροντος, της εμπιστοσύνης και της συμμετοχής μορφώνουν τη βάση της κοινωνίας των πολιτών<sup>299</sup>. Οι ρόλοι συνεπώς του ανθρώπινου και του κοινωνικού κεφαλαίου είναι συμπληρωματικοί (Schuller, 2001). Ο P. Bourdieu σημειώνει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο δεν μπορεί να περιοριστεί στο οικονομικό ή πολιτισμικό κεφάλαιο, ούτε είναι ανεξάρτητο από αυτά, λειτουργώντας ως πολλαπλασιαστής για

<sup>297</sup> Ο J. Field σημειώνει χαρακτηριστικά ότι εκείνο που παλαιότερα θα ονομάζαμε «γειτονιά» ή «κοινότητα» αποτελεί αυτό που σήμερα ονομάζουμε «κοινωνικό κεφάλαιο», με τη διαφορά ότι τώρα εξετάζουμε μια μεγάλη γκάμα από κοινωνικές συνδέσεις και δίκτυα ως μια πηγή η οποία βοηθάει τους ανθρώπους να προάγουν τα ενδιαφέροντά τους μέσω της συνεργασίας με άλλους (Field, 2005). «Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι το άθροισμα των πραγματικών και δυνητικών πηγών οι οποίες είναι συνδεδεμένες έτσι ώστε να κατέχουν ένα ανθεκτικό δίκτυο από λιγότερο ή περισσότερο θεσμοποιημένες σχέσεις αμοιβαίας εξοικείωσης και αναγνώρισης – ή με άλλα λόγια η συμμετοχή σε μια ομάδα - η οποία παρέχει σε κάθε μέλος της την υποστήριξη του συλλογικά αναγνωρισμένου κεφαλαίου, ένα «διαπιστευτήριο» το οποίο τους δίνει το δικαίωμα στην πίστη, με τις ποικίλες έννοιες της λέξης» σύμφωνα με την προσέγγιση του P. Bourdieu στο Bourdieu, P., (1986). *The Forms of Capital*, in John Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258 (ψηφιακή μορφή στο <http://marxist.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm2> - πρόσβαση, 5 Οκτωβρίου 2011).

<sup>298</sup> Βλ.: Schuller, T., (2000). Thinking about Social Capital, *Global Colloquium in LLL*, σ.5 στο <http://www.open.ac.uk/lifelonglearning/papers/39B8E05-0008-65B9-0000015700000157-TomSchuller-paper.doc>

<sup>299</sup> «Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο επανακάμπτει στην πιο εργαλειακή της εκδοχή, αυτήν της διαχείρισης – επένδυσης ανθρώπινων πόρων, υπό την προοπτική της κεφαλαιοποίησής τους και στα πλαίσια των νέων θεωριών της οικονομικής μεγέθυνσης» (Γράβαρης – Παπαδάκης, 2002).

τις άλλες δυο μορφές, ενώ δημιουργείται και συντηρείται από την μετατροπή του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου στην «ασταμάτητη προσπάθεια για κοινωνικότητα» (Schuller-Baron-Field, 2000: 5)<sup>300</sup>.

Ο T. Schuller (2000, ό.π.) τοποθετεί το κοινωνικό κεφάλαιο δίπλα στο ανθρώπινο και το πολιτισμικό<sup>301</sup> κεφάλαιο, επισημαίνοντας ότι προϊόντος του χρόνου αυξάνονται οι κατηγοριοποιήσεις σε «κεφάλαια» (φυσικά, οικονομικά, οργανωτικά, διανοητικά κλπ) με αποτέλεσμα να υπάρχουν επικαλύψεις και ασάφειες στην οριοθέτησή τους, ωστόσο τα τρία προαναφερθέντα είναι τα βασικά. Επισημαίνει δε ότι ο ορισμός του κοινωνικού κεφαλαίου είναι προβληματικός, τονίζοντας ότι για την πλειονότητα των μελετητών του χώρου ορίζεται με όρους δικτύων, κανόνων και εμπιστοσύνης και με τον τρόπο που αυτά επιτρέπουν σε διάφορους παράγοντες και οργανισμούς να είναι πιο αποτελεσματικοί στο να επιτυγχάνουν κοινούς στόχους<sup>302</sup>. Ο πλέον διαδεδομένος τρόπος εκτίμησης του κοινωνικού κεφαλαίου εστιάζει στη συμμετοχή σε διάφορες μορφές πολιτικής δέσμευσης, όπως π.χ. συμμετοχή σε εθελοντικούς οργανισμούς, πολιτικά κόμματα κλπ, όπως και στα επίπεδα εκφρασμένης εμπιστοσύνης προς άλλους ανθρώπους. Το κοινωνικό κεφάλαιο εστιάζει στα δίκτυα – στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτά και μεταξύ τους, καθώς και στους κανόνες οι οποίοι καθορίζουν αυτές τις σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές δεν είναι απαραίτητα πάντα θετικές (Schuller, ό.π.), ωστόσο εντοπίζονται ισχυρές κανονιστικές υποδηλώσεις στη λειτουργία τους, οι οποίες υπονοούν ότι οι σχέσεις εμπιστοσύνης είναι θετικές για την κοινωνική συνοχή και συνακόλουθα την οικονομική επιτυχία. Από την άλλη, το ανθρώπινο κεφάλαιο αφορά στην οικονομική συμπεριφορά των ατόμων και ιδιαίτερα στο πώς η συσσώρευση γνώσεων και δεξιοτήτων συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας και των εισοδημάτων τους και συνακόλουθα στην αύξηση της παραγωγικότητας και του πλούτου των κοινωνιών μέσα στις οποίες ζουν. Η υπονοούμενη σημασία εδώ είναι ότι η επένδυση στη γνώση και τις δεξιότητες επιφέρει οικονομικά ανταλλάγματα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Τέλος, το πολιτισμικό κεφάλαιο εστιάζει στον τρόπο αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών ισχύος - λειτουργεί περισσότερο ως ακαδημαϊκή αναφορά και ως ερμηνευτικό εργαλείο για τις συνέπειες αυτής της αναπαραγωγής.

Ως προσδιοριστικό της οικονομικής ανάπτυξης, η Εκπαίδευση για μια Ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη (active citizenship) οικοδομεί το κοινωνικό κεφάλαιο το οποίο

---

<sup>300</sup> Βεβαίως τα πρωτεία ανήκουν στο οικονομικό κεφάλαιο «τη ρίζα κάθε άλλου κεφαλαίου... σε τελευταία ανάλυση» όπως σημειώνει ο ίδιος παρά την υποστήριξή του προς τη δύναμη του συμβολικού κεφαλαίου (1997: 54), όπως παραπέμπουν οι Schuller-Baron-Field (2000:5).

<sup>301</sup> Συνδέεται με το ορισμό του P. Bourdieu και αναφέρεται στα συγκεκριμένα «διαπιστευτήρια» και τα πολιτισμικά πλεονεκτήματα τα οποία υπάρχουν στα άτομα και τις οικογένειές τους (Schuller, 2000). Το πολιτισμικό κεφάλαιο χρησιμοποιείται σε διαφορετικές κατευθύνσεις: για να ερμηνεύσουμε την αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας, αφού οι κορυφαίες οικογένειες κληροδοτούν στα παιδιά τους το πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο τους διευκολύνει να επιτύχουν και να διατηρήσουν την ξεχωριστή τους θέση στην κοινωνία. Χρησιμοποιείται όμως και για να ερμηνεύσουμε το πώς κάποιος κατορθώνει να χρησιμοποιήσει την εκπαίδευση για να μετακινηθούν από μη προνομιούχες θέσεις σε προνομιούχες (βλ. και Bourdieu, 1986, ό.π.).

<sup>302</sup> Το «κοινωνικό κεφάλαιο» μπορεί επίσης να οριστεί ως αποτελούμενο από κοινωνικά δίκτυα, τις αμοιβαιότητες που πηγάζουν από αυτά και την αξία τους στην επίτευξη κοινών στόχων (Schuller, Baron, Field, 2000:1).

έχει ιδιαίτερη σημασία και έχει τύχει τέτοιας προσοχής παγκόσμιων θεσμοποιημένων δυνάμεων και οργανισμών την τελευταία δεκαετία, συμπεριλαμβανομένων του Ο.Ο.Σ.Α και της Παγκόσμιας Τράπεζας<sup>303</sup>. Σε μια απόπειρα ερμηνείας για το αυξημένο ενδιαφέρον προς το κοινωνικό κεφάλαιο (Schuller, 2000) εντοπίζονται τα εξής επίπεδα στα οποία διερευνάται η πιθανή χρησιμότητά του, τόσο στην πράξη όσο και στον πολιτικό σχεδιασμό. 1. Το κοινωνικό κεφάλαιο λειτουργεί ως αντίβαρο στην εξάρτηση από πολιτικές έννοιες και εργαλεία τα οποία είναι πολύ «ρηχά» για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις πολυπλοκότητες και την αλληλεξαρτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Δημιουργεί εναλλακτικές προσεγγίσεις και χτίζει μια μορφή «κοινωνικής υποδομής» για διαφορετικές και αποτελεσματικές πολιτικές οπτικές. 2. Με την έμφαση που δίνει στις κοινωνικές σχέσεις μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο στον υπερβολικό ατομικισμό. 3. Βοηθάει στην εισαγωγή μιας μακροπρόθεσμης προοπτικής στην ανάπτυξη πολιτικών πρακτικών, αφού απαιτεί χρόνο για να χτιστεί. 4. Το κοινωνικό κεφάλαιο επανεισάγει μια ηθική διάσταση στην εκπαιδευτική και οικονομική σκέψη ('society strikes back')<sup>304</sup>: η οικονομία δεν μπορεί να νοηθεί μόνο σε τεχνικό επίπεδο χωρίς αναφορά στο κοινωνικό της συγκείμενο και η εκπαίδευση θα πρέπει να εκφράσει καθαρά τις αξίες της και να τις συσχετίσει με εκείνες των εκπαιδευόμενων – οι οποίες μπορεί να είναι πολύ διαφοροποιημένες. Τέλος, το σημαντικότερο πλεονέκτημα του κοινωνικού κεφαλαίου συνίσταται στην ευρετική του ποιότητα: στον τρόπο που «ανοίγει» σε νέες προοπτικές και «φρέσκους» τρόπους θέασης και προσέγγισης μακροχρόνιων ζητημάτων.

Το κοινωνικό κεφάλαιο προσμετράται μάλλον δύσκολα, καθώς διαχέεται σε ποικίλους τομείς, με όρους στάσεων ή αξιών, ή σε επίπεδα ενεργού συμμετοχής στα κοινά ή σε άλλα δίκτυα. Δίνει προτεραιότητα σε άτυπες μορφές μάθησης και σε μάθηση μέσα από τη δράση. Η σχέση του με την οικονομική ανάπτυξη διαπιστώνεται ποικιλότροπως και σε διάφορα επίπεδα. Η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, για παράδειγμα, ανταποδοτικά, συνεισφέρει έμμεσα στη ενδυνάμωση της οικονομικής δραστηριότητας. Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στο ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο, σημειώνεται ότι δεν συνιστούν απαραίτητα αντιθετικούς πόλους με κατηγοριοποίηση του πρώτου ως σκληρού και οικονομίστικου και του δεύτερου ως θετικού και φιλικού. Μπορεί το ανθρώπινο κεφάλαιο να περιλαμβάνει κοινωνικές και τεχνικές δεξιότητες ωστόσο το κοινωνικό κεφάλαιο φέρνει στο προσκήνιο τα κοινωνικά δίκτυα και αξίες μέσω των οποίων οικοδομούνται, αναπτύσσονται και ανταμοίβονται συνολικότερα οι δεξιότητες αυτές (Schuller, ό.π.). Το κοινωνικό κεφάλαιο τέλος, θεωρείται ότι με τους δεσμούς που ενισχύει συντηρεί μια αίσθηση «τοπικότητας», ιδιαίτερα σημαντικής σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης αφού αυτά τα τοπικά πλεονεκτήματα δεν μπορούν να πάρουν μια μορφή γενικευμένης παρουσίας, ούτε να «εξαχθούν»· συνεπώς αποτελούν σημαντική συνιστώσα οικονομικής ανάπτυξης (Field, 2005).

---

<sup>303</sup> ΟΟΣΑ, ό.π., σ. 44. Ο ΟΟΣΑ, καθώς και η Παγκόσμια Τράπεζα εντοπίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στο ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο ως κεντρική για την επίτευξη μιας κοινωνικά βιώσιμης στρατηγικής για την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη. Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου έχει υιοθετηθεί για τη διερεύνηση των υποκείμενων παραγόντων για την οικονομική ανταγωνιστικότητα (Field, 2005).

<sup>304</sup> Αναφορά του Will Hutton όπως παρατίθεται από τον Schuller (2000).



Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι κοινά αποδεκτοί κανόνες και τα σταθερά κοινωνικά δίκτυα φαίνεται να προωθούν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων στο επίπεδο που το κοινωνικό κεφάλαιο φαίνεται να αντισταθμίζει άλλες επιρροές του περιβάλλοντος όπως εθνικότητα ή κοινωνικο-οικονομική στέρηση. Το ίδιο ισχύει σε μεγάλο βαθμό για την εκπαίδευση ενηλίκων<sup>305</sup> (Field, 2005). Μάλλον πρόσφατα πάντως το ενδιαφέρον παιδαγωγών, κοινωνικών και πολιτικών επιστημόνων εστιάζεται στο ρόλο του κοινωνικού κεφαλαίου σχετικά με τις διαδικασίες απόκτησης δεξιοτήτων και την ανάπτυξη του ενήλικου εργατικού δυναμικού<sup>306</sup> (ό.π.). Αυτό το οποίο ενδιαφέρει είναι η διερεύνηση του κατά πόσον τα δίκτυα των ανθρώπων επηρεάζουν την πρόσβασή τους στη μάθηση, δηλαδή το πώς τα κοινωνικά δίκτυα βοηθούν να οικοδομηθούν και να ανταλλάγουν δεξιότητες, γνώση και στάσεις τα οποία ανταποδοτικά θα βοηθήσουν στην αξιοποίηση άλλων ωφελημάτων (όπως την απόλαυση της νέας γνώσης ή τη διεύρυνση φιλικών σχέσεων).

Σύμφωνα με τον Robert Putman<sup>307</sup>, το κοινωνικό κεφάλαιο οικοδομείται μέσα από την ενασχόληση των πολιτών με τα κοινά, δηλαδή είναι συνώνυμο της ενεργού πολιτεότητας (Field, 2005). Ο ίδιος επισημαίνει ότι η ενεργός πολιτεότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου γιατί είναι ο βασικός τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι – ιδιαίτερα αυτοί που είναι ξένοι μεταξύ τους - δοκιμάζουν την εμπειρία της αμοιβαιότητας μέσα από την επιδίωξη κοινών στόχων.

Η σύνδεση ανάμεσα στο κοινωνικό κεφάλαιο και τη δια βίου μάθηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία μέσα στο Ευρωπαϊκό περιβάλλον: η ευρύτερη ευρωπαϊκή πολιτική αντζέντα κατά την τελευταία δεκαετία αποπειράται να ισορροπήσει τις απαιτήσεις της ανταγωνιστικότητας με τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Για το λόγο, εντοπίζεται το μεγάλο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της Ενεργού Πολιτεότητας<sup>308</sup>.

---

<sup>305</sup> Ωστόσο, ο ίδιος σημειώνει ότι ενώ η σχέση μεταξύ κοινωνικού κεφαλαίου και δια βίου μάθησης είναι αμοιβαία ωφέλιμη, θα μπορούσε να είναι εξίσου αρνητική, αφού οι ισχυροί κοινοτικοί δεσμοί μπορεί να ενισχύουν μια παράδοση χαμηλών επιδόσεων, ενώ η εξάρτηση από άτυπους μηχανισμούς ανταλλαγής πληροφοριών ίσως μειώνει την ανάγκη για πιο συστηματικές και τυπικές μορφές επιμόρφωσης και εκπαίδευσης (Field, 2005).

<sup>306</sup> Μάλιστα ο Field σημειώνει ότι επειδή ακριβώς η καταγωγή του όρου της Δια Βίου Μάθηση εντοπίζεται στο χώρο της πολιτικής και όχι της κοινωνικής επιστήμης κάποιιοι ερευνητές αμφισβητούν την αξία της (ό.π.).

<sup>307</sup> Πολιτικός επιστήμονας και καθηγητής Διεθνών Σχέσεων και Δημόσιας Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο του Harvard, John F. Kennedy School of Government. Το πιο γνωστό – και προκλητικό - του έργο είναι το *'Bowling Alone: America's Declining Social Capital'*, άρθρο που δημοσιεύτηκε το 1995 στο Journal of Democracy (v. 6,1, Jan 1995: 65-78) και στο οποίο επιχειρηματολογεί πάνω στο ότι οι ΗΠΑ έχουν υποστεί μια πρωτοφανή κατάρρευση όσον αφορά την πολιτική, κοινωνική και συλλογικού χαρακτήρα ζωή (δηλ. σε ό,τι είναι σχετικό με το κοινωνικό κεφάλαιο) από το 1960 και εξής, με σοβαρές αρνητικές συνέπειες για τη χώρα. Βλ. σχετικά <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/DETOC/assoc/bowling.html> (πρόσβαση 2-11-2011). Το άρθρο προκάλεσε τεράστια συζήτηση στις ΗΠΑ, ενώ το 2000 το δημοσίευσε σε εκτεταμένη μορφή βιβλίου με τον τίτλο *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, (New York: Simon & Schuster).

<sup>308</sup> Παρά την εστίαση στην οικονομική ανταγωνιστικότητα από τη Σύνοδο της Λισαβόνας του 2000, ο κοινοτικός λόγος εξακολουθεί να δίνει έμφαση στη σημασία της κοινωνικής συνοχής και ανανέωσης ως βασικού στοιχείου για την αυξανόμενη παγκόσμια ανταγωνιστικότητα. Στη Σύνοδο της

#### 4.9 Ο διάλογος σχετικά με την Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα

Η ενίσχυση της Εκπαίδευσης για την Ενεργό Πολιτειότητα (active citizenship) στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων, την επαγγελματική και την ανώτερη εκπαίδευση είναι, συνεπώς, ζήτημα μείζονος προτεραιότητας. Ανεπίσημοι «τόποι» για τη εκμάθηση / άσκηση της ενεργού πολιτειότητας συμπεριλαμβάνουν, πέρα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα<sup>309</sup>, την κοινωνία των πολιτών, την οικογένεια, τα Μ.Μ.Ε, διάφορους πολιτικούς και Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς, επιχειρήσεις και τοπικές αρχές. Η πρόσβαση σε κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων με προγράμματα ακριβούς πληροφόρησης και συμβουλών πάνω στην εκπαίδευση και σε άλλα ζητήματα θα μπορούσε επίσης να βοηθήσει την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του Ο.Ο.Σ.Α.<sup>310</sup>

Η μαθητεία στην Ενεργό Πολιτειότητα αποτελεί μέρος του αγώνα ενάντια στις διακρίσεις / μεροληψίες, και αγκαλιάζει όλους τους πολίτες συμπεριλαμβανομένων των ανέργων, υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα της διάστασής της (πολιτειότητας) και ενδυναμώνοντας την αντιρατσιστική κατεύθυνσή της. Η οικονομία της γνώσης χρειάζεται επίσης δεξιότητες Ενεργούς Πολιτειότητας, συμπεριλαμβανομένων ιδιωτικών και δημόσιων υπηρεσιών, καταναλωτών και εργαζόμενων. Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να καρποφορήσει χωρίς περιεκτική αναγνώριση ταυτότητας, ενσωμάτωσης και ανάπτυξης δραστηριοτήτων με στόχο την ενεργό πολιτειότητα.<sup>311</sup> Ωστόσο διαπιστώνεται ένα κενό ανάμεσα στη ρητορική γύρω από την ανάγκη για μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και αυτού που συμβαίνει στην πράξη (Καρακατσάνη, ό.π.)<sup>312</sup>.

Η ενεργός πολιτειότητα αφορά εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες ενδυναμώνουν τους ενεργούς πολίτες- δηλ. εκείνους οι οποίοι αναπτύσσουν κριτική συμμετοχή και επιδιώκουν να επηρεάζουν την κοινωνία και την εξέλιξη των γεγονότων. Σε γενικές γραμμές, η ενεργός πολιτειότητα αναφέρεται στην ενεργό δράση του πολίτη, ενώ η παθητική συνδέεται με την ενδυνάμωση της θέσης

---

Στοκχόλμη τον Μάρτιο 2001 (European Council of Ministers, 2002) παρουσιάστηκε ένα πρόγραμμα εργασίας πάνω «σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, ενεργό πολιτειότητα, ίσες ευκαιρίες και κοινωνική συνοχή», ενώ η «κοινωνική αντζέντα» της Ε.Ε. μετά τη Λισαβόνα θέτει ως στόχο την οικοδόμηση του κοινωνικού κεφαλαίου ως μιας από τις βασικές της αρχές (European Commission, 2005a: 2).

<sup>309</sup> Στα σχολεία η ενεργός πολιτειότητα επιτυγχάνεται ίσως περισσότερο μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες, ενώσεις και υπο-συλλογικότητες (π.χ. αθλητικές, περιβαλλοντικές ομάδες, ομάδες εργασίας), όπου αναπτύσσονται κοινωνικοί δεσμοί και ανάλογες δεξιότητες ισορροπώντας μέσα στο Παραπρόγραμμα που ανατρέπει ή εξισορροπεί τις διάφορες δυναμικές που αναπτύσσονται (Chauvigne-Etienne, 2010).

<sup>310</sup> Βλ. Ο.Ο.Σ.Α. (2001: 45).

<sup>311</sup> Ό.π., σ. 46.

<sup>312</sup> Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Λ. Βεντούρα (2011: 16), παραπέμποντας στους Castles 2007: 359, Freeman 2005: 122, Portes & DeWind 2004: 832, «συχνά οι διακηρυγμένοι στόχοι δεν ταυτίζονται με τους αφανείς». Η αναφορά εδώ γίνεται για τις διαφορές ως προς το ευάλωτο των κρατών στις πιέσεις ξένων δυνάμεων και ισχυρών ομάδων συμφερόντων στο εσωτερικό τους και ως προς την ικανότητά τους να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν μακροπρόθεσμες πολιτικές, με αφορμή τον έλεγχο πληθυσμιακών ροών, κυρίως μεταναστευτικών, και τα κενά και τις αντιφάσεις στις κρατικές πολιτικές.

του μέσα σε ένα χώρο<sup>313</sup>, στη θεσμική περιχαράκωση της ύπαρξής του (Ross, 2007). Σύμφωνα με την τυπολογία που προτείνει ο J.K. Kennedy (2006, όπως παραπέμπει ο Ross, ό.π.) διακρίνονται τέσσερα επίπεδα δραστηριότητας στην ιδιότητα του πολίτη: 1. Η συμβατική πολιτική δραστηριότητα (συμμετοχή στις εκλογές, ενεργός ένταξη σε πολιτικό κόμμα, διεκδίκηση πολιτικών αξιωμάτων). 2. Συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα και εθελοντικές δραστηριότητες- αυτή η συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών χαρακτηρίζεται κομφορμιστική, με στόχο να 'διορθώσει' τα προβλήματα και όχι να αναζητήσει αιτίες. Τα δυο αυτά επίπεδα συγκροτούν την προσέγγιση της Εκπαίδευσης για την Πολιτεΐτητα που συνοψίζεται στα 'ψηφίζω και δηλώνω εθελοντική συμμετοχή'. 3. Η ενασχόληση με τα κοινά για την κοινωνική αλλαγή αποτελεί το επόμενο βήμα, όπου το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες με στόχο την αλλαγή των πολιτικών και κοινωνικών πρακτικών (σύνταξη επιστολών, συλλογή υπογραφών, συνεργασία με ομάδες πίεσης, συμμετοχή σε διαδηλώσεις, κάθε μορφή προσπάθειας επηρεασμού στη λήψη αποφάσεων από την εξουσία). Εδώ μπορεί να συνυπάρχουν διάφορες μη νόμιμες πρακτικές, όπως καταλήψεις κτηρίων, αναγραφή συνθημάτων (graffiti) κλπ, οι οποίες σχηματοποιούν ένα περισσότερο συγκρουσιακό μοντέλο πολιτικής συμπεριφοράς<sup>314</sup>. Τέλος αναπτύσσεται και το τελευταίο μοντέλο ενεργού πολιτικής δραστηριοποίησης το οποίο όμως συνιστά ένα κατά βάση ατομικιστικό μοντέλο «επιχειρησιακής πολιτεΐτητας» (enterprise citizenship), σύμφωνα με την οποία το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες αυτο-ρύθμισης με στόχο την επίτευξη οικονομικής ανεξαρτησίας, με την αξιοποίηση μάθησης η οποία προσδιορίζεται από τον ίδιο, όπως και την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και την ανάπτυξη επιχειρηματικών ιδεών. Είναι ένα απολύτως ατομικιστικό και οικονομικού τύπου μοντέλο, το οποίο όμως βλέπουμε να είναι πλέον συμβατό με τον λόγο που αναπτύσσεται σχετικά με το θέμα και επηρεάζει και τις σχετικές θεωρητικές αναζητήσεις<sup>315</sup>.

Ο προβληματισμός ο οποίος αναπτύχθηκε όσον αφορά την ερμηνεία της «ιδιότητας του πολίτη» και τη νοηματοδότηση του όρου «ενεργός πολίτης»<sup>316</sup> τροφοδότησε τον ανάλογο διάλογο σχετικά με τον τρόπο παιδαγωγικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής υλοποίησης του συγκεκριμένου στόχου. Η αμφισβήτηση των

<sup>313</sup> «Το να γνωρίζει κάποιος τα δικαιώματά του ως πολίτης και το πώς θα τα ασκήσει σημαίνει περισσότερα πράγματα από το να πηγαίνει στο εκλογικό κέντρο. Περιλαμβάνει το να ενδιαφέρεται για τα καθημερινά προβλήματα του τόπου του, το να είναι πάντα ενημερωμένος και να ενημερώνει τους άλλους για τα τρέχοντα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα και, την ίδια στιγμή, να βοηθά την ενσωμάτωση των ευαίσθητων ομάδων και των μειονοτήτων μέσα στην κοινότητα, σε πνεύμα αλληλεγγύης και μοιρασμένης ευθύνης για τα πολιτικά ζητήματα.

Είναι επίσης θέμα συνυπολογισμού μιας πλατειάς συνειδητοποίησης των αρχών της κοινωνικά υπεύθυνης κατανάλωσης και όλων των ειδών συμπεριφοράς και των μέτρων τα οποία διαιωνίζουν και ενδυναμώνουν τους μηχανισμούς για την άμεση και την έμμεση εφαρμογή της δημοκρατίας» στο *European Year of Citizenship Education*, 2005 (Naidoo, 2005:11).

<sup>314</sup> Ο Alistair Ross (2007) θεωρεί ότι το δεύτερο και το τρίτο μοντέλο πολιτικής δραστηριοποίησης έχει ως σημείο αναφοράς εκείνους τους κοινωνικούς εταίρους με τους οποίους πρέπει να συνεργαστούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, δηλ. τις ακτιβιστικές ομάδες πίεσης, τις εθελοντικές οργανώσεις, τις Μ.Κ.Ο.

<sup>315</sup> Βλ. τον εννοιολογικό χάρτη του H. Gardner, προηγουμένως.

<sup>316</sup> Η οριοθέτηση του περιεχομένου της έννοιας της «ενεργού πολιτεΐτητας» γίνεται μέσω της αντιδιαστολής της προς την «παθητική πολιτεΐτητα», η οποία αποτελούσε στόχο που χαρακτήριζε τις εκπαιδευτικές πρακτικές του παρελθόντος.

παραδοσιακών σχημάτων πολιτικής εκπαίδευσης τα οποία επικεντρώνονται σε μετάδοση και μεταφορά μιας ακαδημαϊκής γνώσης μέσα από τυπικές διαδικασίες μάθησης<sup>317</sup> οδήγησε στην αναζήτηση διαδικασιών ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και δυνατοτήτων συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες, κάτι το οποίο απαιτεί διαφορετικού είδους προσεγγίσεις. Θα πρέπει εδώ να υπενθυμίσουμε ότι, ακριβώς, η επισήμανση ενός διαρκώς αυξανόμενου «δημοκρατικού ελλείμματος» (democratic deficit), το οποίο εντοπίζεται τόσο στην αποχή των πολιτών, και κυρίως των νέων, από τη διαδικασία των εκλογών όσο και σε μια γενικότερη αποχή από τα κοινά με διαρκώς μειούμενη και τη δύναμη εκπροσώπησης των περισσότερο αδύναμων και μειονοτικών ομάδων στη δημόσια ζωή (Ross, 2007) ανέδειξε την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου και των μεθόδων ανάπτυξης της ενεργού πολιτεότητας<sup>318</sup>. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Habermas (1992), εντοπίζεται υποχώρηση της ιδιότητας του πολίτη στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, καθώς και «πελατικοποίησή» της, αφού η οικονομία και οι διοικητικές γραφειοκρατίες υπακούουν στις επιταγές της αγοράς, του χρήματος και της ισχύος, χωρίς τη δυνατότητα να εναρμονιστούν με την κοινωνία των πολιτών.

Όπως είδαμε, σε μια σειρά κειμένων και οδηγιών της Ε.Ε. γίνεται αναφορά στα στοιχεία τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την επίτευξη της πολιτικής και κοινωνικής αγωγής του πολίτη (μετάδοση στοιχείων – γνώσεων, καλλιέργεια αξιών, διαμόρφωση συνειδήσεων) (Νικολάου, 2006: 447), με εδραιωμένη την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας του ενεργού πολίτη, μέσα από την προβολή και υιοθέτηση κοινών αξιών και την καλλιέργεια σε κάθε άτομο του αισθήματος του συνανήκειν σε μια κοινή κοινωνική, πολιτισμική και δημοκρατική κοινότητα<sup>319</sup>.

<sup>317</sup> Η αναφορά εδώ στα μοντέλα εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται από τη μετάδοση της γνώσης (transmission models) μέσω των παραδοσιακών Π.Σ. Πολιτικής Εκπαίδευσης και μέσω του Παραπρογράμματος που συγκροτείται από τα παγιωμένα ήθη, τις δομές και τις αντιλήψεις ενός χώρου (Ross, 2007). Έτσι δομείται η *παθητικού τύπου πολιτεότητα* (*passive citizenship*) που αφορά την εθνική ταυτότητα, με έμφαση στην κατανόηση και αποδοχή των αξιών του έθνους από το άτομο, των συμβολικών και εικονικών του μορφών και των θεσμών του: σημαία, εθνικός ύμνος, πολιτικά αξιώματα. Αντίστοιχα, μια άλλη μορφή παθητικής πολιτεότητας εντοπίζεται στην καλλιέργεια της πιο ακραίας έκφρασης του πατριωτισμού, η οποία περιλαμβάνει τη στρατιωτική θητεία, και την άνευ όρων υποστήριξη της χώρας κάποιου έναντι διεκδικήσεων τρίτων. Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι αξίες της νομιμότητας και της απαρτέγκλιτης υπακοής, με έμφαση στη σκληρή εργασία και την κοινωνική σταθερότητα (ό.π.).

<sup>318</sup> Ωστόσο, όπως αποδεικνύεται, όταν τα προβλήματα είναι σωρευτικά και μεγάλα, υπάρχει αφύπνιση της ενεργού πολιτεότητας με ανάπτυξη ακτιβιστικών μεθόδων, κινητοποίηση μεγάλων τμημάτων πληθυσμού, πρωτότυπες και συγκρουσιακές μορφές διαμαρτυρίας και διεκδίκησης καθώς και οργάνωσης και επικοινωνίας των πολιτών μέσα από τα σύγχρονα και εξελιγμένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter). Ιδιαίτερα μετά την οικονομική κρίση του 2008, με τις συνακόλουθες επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας (ανεργία, μειωμένη απασχόληση, συρρίκνωση εσοδημάτων, προσβολή του κράτους – πρόνοιας, ξενοφοβία) νέες μορφές οργάνωσης δυναμικού πολιτικού ακτιβισμού εμφανίζονται.

<sup>319</sup> Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης (KOM 93, 457, Βρυξέλλες, 29/9/1993). Στο άρθρο 126 επισημαίνεται ότι «τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να διαμορφώνουν τους νέους με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της καταπολέμησης των ανισοτήτων, της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Πρέπει επίσης να τους εμψυχήσουν την ιδέα του ευρωπαϊού πολίτη. Στο πλαίσιο αυτό η αναφορά στην Ευρώπη αποτελεί μια διάσταση που δεν αντικαθιστά τις άλλες διαστάσεις της εκπαίδευσης αλλά που τις εμπλουτίζει» (Νικολάου, ό.π.: 448).

Στο ερώτημα: *ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει το άτομο για να γίνει ενεργός πολίτης της Ευρώπης του 21<sup>ου</sup> αιώνα και με ποιον τρόπο*, η απάντηση εμπειρεύεται, για μια ακόμη φορά, στο μανιφέστο της Unesco (1996), (Delors, 1999: 126): *θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων ώστε τα άτομα να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να ελέγχουν, να κρίνουν και να αξιοποιούν τις πληροφορίες που δέχονται καθημερινά και πώς να συνθέτουν και να δημιουργούν βασιζόμενοι σε αυτές, δηλ. πώς να υπάρχουν*<sup>320</sup>. Επιπλέον, θα πρέπει η εκπαίδευση, ως βασική προϋπόθεση, να εμφυσήσει μια κουλτούρα σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, σεβασμού στην ιδιαιτερότητα και κατανόηση των υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτά, έτσι ώστε να μπορέσουν να υλοποιηθούν τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Νικολάου, ό.π.). Υπενθυμίζεται δε η επισήμανση ότι για την κατάκτηση των στόχων αυτών και την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων, θα πρέπει να συμμετέχουν και άλλοι φορείς, όπως η οικογένεια, ο χώρος εργασίας, διάφοροι οργανισμοί καθώς και τα ΜΜΕ. Ωστόσο, στο ερώτημα «πώς να εκπαιδύσουμε τους νέους πολίτες και πώς να καλλιεργήσουμε μαζί τους μια αντίληψη υπεράσπισης ανθρωπίνων δικαιωμάτων», η απάντηση είναι πρωτίστως πολιτική – και βεβαίως η διδασκαλία δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αφού η εκπαίδευση μπορεί να αναπαραγάγει τα κυρίαρχα κοινωνικά μοντέλα (Ross, 2007)<sup>321</sup>. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί, όπως η εκπαίδευση συνολικότερα και η διδασκαλία, μπορούν να μεταμορφώσουν την κοινωνία και να υπηρετήσουν την ιδέα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, να υποστηρίξουν δηλαδή ένα μετασχηματιστικό ρόλο, να «ερμηνεύσουν» και όχι να αναπαραγάγουν την κοινωνία.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε την τάση η οποία ονομάζεται *Διαβουλευτική Εκπαίδευση* για την Ιδιότητα του Πολίτη, ή, ίσως πιο δόκιμο, *Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη μέσω Διαβούλευσης* (Deliberative Citizenship Education). Βασισμένη πάνω στις απόψεις του Habermas για τη σημασία και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής πράξης και τις θέσεις του Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής για την κριτική θεώρηση της κοινωνίας και της καθημερινότητας, μεταξύ άλλων και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η

---

<sup>320</sup> «Η Επιτροπή πιστεύει ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης της γνώσης και των πρακτικών δεξιοτήτων αλλά και ένα εξαιρετικό και πρωταρχικής σημασίας μέσο για την ατομική ανάπτυξη και τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και τα έθνη» (Delors, ό.π., 24). Αυτό θα μπορέσει να γίνει εφικτό, αν ενισχυθούν εκείνες οι μορφές μάθησης που θα αποτελούν τους 4 «πυλώνες της γνώσης» σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, να μάθει πώς να ενεργεί ώστε να είναι παραγωγικό στο χώρο του, να μάθει πώς να ζει μαζί με τους άλλους, να μάθει πώς να υπάρχει) (ό.π.: 126).

<sup>321</sup> Το θέμα της αναπαραγωγικής λειτουργίας της εκπαίδευσης ερευνήθηκε διεξοδικά από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 καθώς και από την κριτική παιδαγωγική σκέψη συνολικότερα: οι Bowles και Gintis (1976) επισήμαναν τη συμβατότητα μεταξύ εκπαιδευτικών δομών και πολιτικών μιας καπιταλιστικής κοινωνίας η οποία έχει ανάγκη από πειθήνιους και «εμπνευσμένους» εργάτες, ο Bourdieu (1973) εντόπισε το πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα πριμοδοτούν και μεταβιβάζουν συγκεκριμένες μορφές κοινωνικού κεφαλαίου, ο Apple (1982) επισημαίνει το πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα κατορθώνουν να συντηρούν ισχυρές τις ανισότητες (Ross, 2009). Ο Ross επισημαίνει ότι ήδη ο Durkheim, πριν από ένα αιώνα, χαρακτήριζε την εκπαίδευση ως «εικόνα και αντανάκλαση της κοινωνίας», επισημαίνοντας ότι «την μιμείται και την αναπαράγει - δεν τη δημιουργεί» (Ross, ό.π.).



θεωρητική αυτή τάση επικεντρώνεται στη σημασία της καλλιέργειας της δυνατότητας διαβούλευσης, ανταλλαγής απόψεων, δημόσιας υποστήριξης τους μεταξύ των μελών διαφόρων κοινωνικών συνόλων στο δημόσιο χώρο, στην εκπαίδευση, στην καθημερινότητα των πολιτών. Στην ουσία η διαδικασία αυτή συνιστά πράξη ενίσχυσης της άμεσης δημοκρατίας και καλείται να εξισορροπήσει το δημοκρατικό έλλειμμα και τις ανισότητες οι οποίες έχουν δημιουργηθεί και συντηρούνται στο πλαίσιο δημοκρατικών πολιτευμάτων στα οποία η αντιπροσωπευτική δημοκρατία αποκλείει στην πράξη τις ομάδες των αδύναμων, τις μειονότητες και τους λιγότερο προνομιούχους από την ουσιαστική συμμετοχή στα πολιτικά δρώμενα, τη διαχείριση της εξουσίας και την έκφραση της άποψής τους.

Το πρόβλημα της διαβούλευσης πάνω σε αμφιλεγόμενα θέματα όπως π.χ. η έμφυλη ή πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ο ρόλος της προσευχής στο σχολείο, ή η διδασκαλία της ιστορίας απεικονίζουν καθαρά το πόσο σύνθετη διαδικασία είναι η επιλογή θεματικών οι οποίες συνθέτουν τα σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα και οι οποίες καλούνται να αντιπροσωπεύσουν τις ανταγωνιστικές απαιτήσεις του δημόσιου συμφέροντος. Οι διαβουλεύσεις σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα φορτίζονται συναισθηματικά και διανοητικά από την προσπάθεια διαφόρων ενδιαφερόμενων μερών και συμφερόντων σχετικά με το τι και πώς πρέπει οι σπουδαστές να μάθουν ό,τι, κατά την άποψή τους, αντιπροσωπεύει τα καλύτερα στοιχεία του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος και βέβαια, κατά την άποψή τους και πάλι, ό,τι καλύτερο για το δημόσιο συμφέρον και το κοινό καλό (Camicia, 2010). Έτσι λοιπόν το πρόβλημα μετατίθεται στο ερώτημα για το αν θα πρέπει να εμπεριέχονται στο Α.Π. απόψεις τις οποίες δεν αποδέχεται η κυρίαρχη κοινότητα μιας κοινωνίας ή στο ερώτημα με ποιο δικαίωμα τα άτομα προσδιορίζουν το δημόσιο συμφέρον και αν θα πρέπει οι μειονοτικές κοινωνικές ομάδες να υποχωρούν μπροστά στην αυθεντία των εκπαιδευτών και ειδικών στα θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων (ό.π.)<sup>322</sup>. Οπωσδήποτε, η διαβούλευση στα σχολεία θα

---

<sup>322</sup> Ο Camicia (2010) θέτει τα σχετικά ερωτήματα συζητώντας τα τρία κανονιστικά μοντέλα για τη δημοκρατία του Habermas: το φιλελεύθερο (liberal), το αστικοδημοκρατικό (civic republican) και το διαδικαστικό (procedural) μοντέλο. Σημειώνει ότι στο πρώτο (φιλελεύθερο) τα ατομικά δικαιώματα εκφράζονται με αρνητικό τρόπο: οι πολίτες προστατεύονται από την «εισβολή» του κράτους ή άλλων πολιτών με βασική προσέγγιση εκείνη των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ενώ το δημόσιο συμφέρον ορίζεται μέσα από διαδικασίες όπως π.χ. η ψηφοφορία. Το αστικοδημοκρατικό μοντέλο δίνει έμφαση στον ορισμό του δημόσιου συμφέροντος ως της ηθικής - πολιτικής κατανόησης του εαυτού μιας κοινότητας. Έτσι τοποθετεί δίπλα από τις ιεραρχικές ρυθμίσεις του κράτους και εκείνες της αγοράς, την αλληλεγγύη και τον προσανατολισμό προς το κοινό καλό ως μια τρίτη πηγή κοινωνικής ενσωμάτωσης, τονίζοντας την αξία της συναίνεσης. Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της εγκυρότητας (validity) του δημόσιου συμφέροντος βασίζεται είτε στην απόφαση της πλειοψηφίας, είτε σε μια ηθικού τύπου προϋπάρχουσα συναίνεση. Σε αντίθεση, το μοντέλο της διαδικασίας τοποθετεί τη μόρφωση του δημόσιου συμφέροντος μέσα σε διαδικασίες συνεπείς προς τις δημοκρατικές αρχές της ενσωμάτωσης, του συνυπολογισμού τόσο των κυρίαρχων, όσο και των περιθωριακών θέσεων σχετικά με αυτό. Συνεπώς η έννοια της εγκυρότητας του δημόσιου συμφέροντος εδώ βασίζεται πάνω στη δημοκρατική αρχή ότι «μόνο οι αρχές οι οποίες είναι συμβατές με τη σύμφωνη γνώμη όλων των πολιτών μέσα σε μια διαλεκτική διαδικασία μπορούν να εγείρουν αξιώσεις εγκυρότητας» (Habermas, 1996<sup>a</sup>: 110, όπως παραπέμπει ο Camicia). Έτσι, σε τελική ανάλυση το κανονιστικό περιεχόμενο για το δημόσιο συμφέρον αναδύεται από τη δομή των επικοινωνιακών πράξεων (διαλογική συζήτηση, επιχειρηματολογία, όχι αποκλεισμός, αλληλεγγύη) θέτοντας επί τάπητος μια διαφορετική σύλληψη του κράτους και της κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο οι αξιώσεις εγκυρότητας σχετικά με το δημόσιο συμφέρον εδράζονται σε μια δημοκρατική διαδικασία όπου

πρέπει να διεξάγεται με καλύτερο τρόπο και να εμπεριέχει διαδικασίες οι οποίες διαφυλάσσουν το δικαίωμα παρουσίας και των μη κυρίαρχων απόψεων απέναντι στις κυρίαρχες.

Η θεωρητική αυτή τάση της *Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη μέσω Διαβούλευσης* ορμάται από τη διαπίστωση ότι στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα εντοπίζεται διάσταση ανάμεσα στη λειτουργία των σχολείων και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, κάτι που διαγράφει την ορατή κρίση στην εκπαίδευση. Η προσωπικότητα και η επιθυμία των σπουδαστών υποχωρεί μπροστά σε έναν αυξανόμενο αυταρχισμό που κυριαρχεί στο χώρο της εκπαίδευσης, η διοίκηση της οποίας αρνείται να λάβει υπόψη τις βασικές αυτές παραμέτρους, ενώ η ίδια η εκπαίδευση, ως διαδικασία και περιεχόμενο, φαίνεται να προωθεί ένα έθος παθητικότητας και αποκλεισμού (Nikolakaki, 2008). Οι ριζοσπαστικές αλλαγές βέβαια οι οποίες συντελούνται στο οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πεδίο έχουν επηρεάσει την παραδοσιακή προσέγγιση της πολιτειότητας καθώς και τον τρόπο οικοδόμησης της πολιτικής συνείδησης. Η Διαβουλευτική Θεωρία ασχολείται με αυτή την επαναπροσέγγιση των πρακτικών της πολιτειότητας και το ρόλο του πολίτη ο οποίος εμφορείται από την ιδέα της διαβούλευσης. Τίθενται λοιπόν ζητήματα επικοινωνίας, διαλόγου, ανταλλαγής θέσεων και απόψεων, συνεργασίας με στόχο τη δόμηση από κοινού ενός ειλικρινούς διαλόγου, παραπέμποντας στο λόγο του Freire: «μόνο μέσω της επικοινωνίας μπορεί η ανθρώπινη ζωή να έχει νόημα» (ό.π.)<sup>323</sup>, θυμίζοντας τη βασική του θέση ότι η απελευθέρωση είναι πράξη - η δράση των ανθρώπων πάνω στον κόσμο ώστε να τον αλλάξουν, συνεπώς η εκπαίδευση (πρέπει να) είναι μια κριτική, απελευθερωτική διαδικασία. Η Κριτική Παιδαγωγική άλλωστε υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει τη δυνατότητα μιας βαθύτερης κατανόησης της αξίας της δημοκρατικής κουλτούρας μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων στην τάξη οι οποίες δίνουν προτεραιότητα στη σημασία της συνεργασίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, του συντρεγμού (Giroux, 2001 και αλλού). Επιπλέον, η Διαβουλευτική Κριτική Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα έχει ως στόχο να βοηθήσει τους πολίτες να μάθουν πώς θα συνδεθούν και θα συνεργαστούν μεταξύ τους ώστε να αντιμετωπίσουν την εξουσία και τον αυταρχισμό, προβάλλοντας ως βασικές αρχές την ελευθερία, την

---

συμπεριλαμβάνονται όλες οι απόψεις και οι γνώμες για τον σχηματισμό της κοινής γνώμης. Βλ. Habermas, J., (1996a). *Between facts and norms: contribution to a discourse theory of law and democracy* (W.Rehg,trans.), Cambridge, MA: MIT Press και Habermas, J., (1987). *The Theory of communicative action: Lifeworld and system: a critique of functionalist reason* (T. Mc Arthy, trans. Vol.2), Boston: Beacon Press. Ο Camicia προτείνει μια σύνθεση των θέσεων του Habermas με εκείνες της Ammy Gutmann, όπως παρατίθενται στο έργο της *Democratic Education* (1987). Η Gutmann θέτει τις ηθικές αρχές της απάλλειψης των διακρίσεων και της καταπίεσης ως κυρίαρχο στόχο στη διαδικασία της διαβούλευσης, τονίζοντας όπως και ο Habermas τη χρήση του ηθικού-πολιτικού διαλόγου σε αυτή- επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η Gutmann πιστεύει ότι οι αποφάσεις σχετικά με το ποιες θεωρίες πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά είναι υπόθεση των ειδικών επαγγελματιών και όχι μιας δημοκρατικής εξουσίας. Βλ. A. Gutman, (1987). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press και A. Gutmann, (1995). *Challenges of Multiculturalism in Democratic Education, Philosophy of Education*, στο [http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95\\_docs/gutmann.html](http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95_docs/gutmann.html)

<sup>323</sup> Η Νικολακάκη παραπέμπει στο λόγο του Freire: «η εκπαίδευση και η επικοινωνία που ενδυναμώνει τις αξίες οι οποίες προωθούν τον αμοιβαίο σεβασμό είναι εναλλάξιμα» (Nikolakaki, 2008).

ισότητα και τη παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων<sup>324</sup>, και στηριζόμενη σε αξίες και δεξιότητες που συνδέονται με τον ακτιβισμό για κοινωνική δικαιοσύνη. Υπό αυτή την έννοια το σχολείο λειτουργεί ως χώρος για νέες μορφές κοινωνικοποίησης (Nikolakaki, 2008), εισάγοντας στην πράξη δημοκρατικές διαδικασίες αντί μια αφηρημένης «δημοκρατικής εκπαίδευσης»<sup>325</sup>, δικαιώνοντας τον βασικό και αρχικό σκοπό του για δημιουργία ενημερωμένων και υπεύθυνων πολιτών, για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την υπέρβαση των ανισοτήτων. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό αν μπορούσαμε να μάθουμε «πώς να διαβάζουμε τη λέξη και τον κόσμο» κατά τον Freire<sup>326</sup>, μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία απελευθερώνει και χειραφετεί.

Συμπερασματικά: ο λόγος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σε ζητήματα εκπαίδευσης, μέσα από τα επίσημα ντοκουμέντα τα οποία μελετήθηκαν και την κριτική που ασκήθηκε σε αυτά, αρθρώνεται σε δύο επίπεδα. Από τη μια εμφορείται από μια λογική της οικονομίας της αγοράς<sup>327</sup> μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο ανταγωνιστικό πλαίσιο και συνεπώς εκφέρει μια αφήγηση με χρήση οικονομικών όρων όπως ανταγωνιστικότητα, απασχολησιμότητα, σύνδεση με τον επιχειρηματικό κόσμο και την ανεργία, οικονομική ανάπτυξη υπό την πίεση συγκεκριμένης πολιτικής αντζέντας στην οποία υποτάσσεται και την οποία καλείται να υπηρετήσει. Από την άλλη, μέσα στην ίδια αφήγηση εντοπίζονται στοιχεία παιδαγωγικών προσεγγίσεων

<sup>324</sup> Ομοίως (Nikolakaki, ό.π.) παραπέμπει στους Gutman and Thomson (1996) και Aronowitz & Harnish (2006).

<sup>325</sup> «Προγραμματικά ύποπτης» κατά τον N. Chomsky, (ό.π.).

<sup>326</sup> 'Literacy: Reading the Word and the World'. «Η πράξη της εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης πρέπει να ξεκινήσει από μια πολύ ολοκληρωμένη κατανόηση της πράξης της ανάγνωσης του κόσμου, κάτι που οι άνθρωποι υπάρξουν πριν αναγνώσουν τις λέξεις. Και από ιστορική άποψη, οι άνθρωποι πρώτα άλλαξαν τον κόσμο, έπειτα τον ανακήρυξαν και έπειτα έγραψαν τις λέξεις. Αυτές είναι οι στιγμές της ιστορίας. Οι άνθρωποι υπάρξουν δεν ξεκίνησαν να ονοματίζουν: Α, Β, Γ... Άρχισαν ελευθερώνοντας τα χέρια τους, αρπάζοντας τον κόσμο' (1987: xiii). Και αλλού: 'Ένα από τα δεινά του αναλφαριθμητισμού είναι ότι καταπνίγει τη συνείδηση και την εκφραστικότητα των ανθρώπων που είναι αποκλεισμένοι από τη γραφή και την ανάγνωση. Περιορίζει έτσι την ικανότητά τους να γράφουν για το πώς διαβάζουν τον κόσμο, ώστε να μπορούν να ξανασκεφτούν πάνω στην αρχική τους ανάγνωση» (2007:510).

<sup>327</sup> Η Bryony Hoskins (2008: 319) σημειώνει ότι η αφήγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως περιγράφεται στη Διαδικασία της Λισαβόνας, ερμηνεύεται αποκλειστικά με όρους σχηματισμού ενός μονολιθικού λόγου νεοφιλελεύθερου προτάγματος για την εκπαίδευση με αποκλειστικό στόχο να κάνει την Ε.Ε. περισσότερο ανταγωνιστική οικονομικά: έτσι δομείται μια μετα-αφήγηση πολύ ισχυρή η οποία αγνοεί και παραλείπει την αναφορά στο ρόλο της εκπαίδευσης ως ενός οχήματος για την ενίσχυση των ανθρωπιστικών αξιών, την κοινωνική δικαιοσύνη, και τη δημοκρατία στην Ευρώπη. Επισημαίνει ότι εντοπίζονται πολλαπλές και αντιφατικές αφηγήσεις οι οποίες συνυπάρχουν ταυτόχρονα σε διαφορετικά σημεία και μερικές φορές μέσα στο ίδιο κείμενο. Εντούτοις, επιλέγεται να προβληθεί ο «νεοφιλελεύθερος» λόγος χάραξης πολιτικής. Ο πλουραλισμός αφηγήσεων μέσα σε κείμενα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική γίνεται φανερός, κατά τη Hoskins, μέσα από την ενδοκυβερνητική προσέγγιση της Ανοιχτής Μεθόδου Συνεργασίας σύμφωνα με την οποία εθνικοί αντιπρόσωποι και εμπειρογνώμονες, μέλη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, και κοινωνικοί εταίροι, (Μ.Κ.Ο.), συνδικάτα και ενώσεις, καθένα με τις δικές του πολλαπλές αντζέντες εμπλέκονται στο διάλογο για τη χάραξη πολιτικής, συνεπώς και στη δόμηση της αφήγησης στα επίσημα κείμενα με την ανάλογη εκφορά λόγου και προτάσεων (ό.π.: 320). Υπό το πρίσμα της δημοκρατικής και κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι ιδιαίτερα σημαντική η ποιότητα και η ποσότητα της διαβούλευσης η οποία αντανακλάται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς και η ποικιλία των εμπλεκόμενων προαναφερθέντων συντελεστών (ό.π.: 321).

κατά το μάλλον ή ήττον μη συμβατών με την εκφορά νεοφιλελεύθερου λόγου και οπτικών, όπως έμφαση στην κριτική συνείδηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, εμπειρική (learning by doing) και βιωματική μάθηση, ενσυναίσθηση, άνοιγμα προς τη διαφορετικότητα και τον άλλο, σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των μειονοτήτων, αντιμετώπιση του δημοκρατικού ελλείμματος, ενεργός πολιτειότητα. Η πρώτη τάση υπηρετείται από την εμφατική στροφή στη Δια Βίου Μάθηση η οποία αντικαθιστά εν πολλοίς τη Δια Βίου Εκπαίδευση υπερτονίζοντας τον ατομικό παράγοντα και την ατομική ευθύνη σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία εκπαίδευσης και υποβαθμίζοντας εν μέρει το ρόλο και συνεπώς την ευθύνη της πολιτείας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν τη μετα-υποχρεωτική εκπαιδευτική βαθμίδα<sup>328</sup>. Επίσης, ενισχύονται οι πρακτικές κατάρτισης σε βάρος μιας γενικής ανθρωπιστικής παιδείας<sup>329</sup>. Παράλληλα, δίνεται μεγάλη έμφαση στην Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα<sup>330</sup> στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων της σύγχρονης δημοκρατίας, όπως αδιαφορία προς τα κοινά, δημοκρατικό έλλειμμα, αυξανόμενος ρατσισμός, κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός, ενώ θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων, η γνωριμία με τον άλλο μέσω ανάπτυξης δικτύων ανταλλαγών και προγραμμάτων κινητικότητας σε μια Ευρώπη και έναν κόσμο χωρίς σύνορα, με ρευστές και πορώδεις ταυτότητες<sup>331</sup> και σχετική ομοιογένεια. Η εκφρασμένη αντίληψη για την

<sup>328</sup> Η κατανόηση της σημασίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης είναι απολύτως κομβική για τη ανάπτυξη των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών, όπως έγινε φανερό μέσα από τις πάμπολλες αναφορές σε κείμενα καταστατικά και επίσημα της Ε.Ε., της UNESCO, του ΟΟΣΑ κ.ά.

<sup>329</sup> Ωστόσο, όπως παρατηρεί η Hoskins (2008: 322), εντοπίζεται μια μετακίνηση στην ορολογία: από τη χρήση του όρου «βασικές δεξιότητες» (basic skills) ο οποίος έδινε έμφαση στην αριθμηση και τον εναλφαριθμητισμό, στον όρο «θεμελιώδεις ικανότητες» (key competences) ο οποίος εστιάζει στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και αντικατοπτρίζει όχι μόνο τις γνωστικές αλλά και τις συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης (Education Council, 2002: 7). Ως ικανότητα (competence) ορίζεται ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, και στάσεων, ενώ τονίζεται ότι θεμελιώδεις ικανότητες θεωρούνται εκείνες οι οποίες «ενισχύουν την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη, την ενεργό πολιτειότητα και την απασχολησιμότητα». Στο πεδίο δε των κοινωνικών ικανοτήτων υπογραμμίζονται η ετερότητα και η ανεκτικότητα ως «έλλειψη διακρίσεων στην κοινωνία και την κουλτούρα. Κατανόηση της πολυπολιτισμικής και κοινωνικο-οικονομικής διάστασης των Ευρωπαϊκών κοινωνιών και διάδραση της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας με την Ευρωπαϊκή»(Education Council, 2006:18).

<sup>330</sup> Το 2008 οι εμπειρογνώμονες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής πρότειναν τέσσερις θεματικές ως βάση για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας: *διαπολιτισμική ικανότητα* (σχέση με τη μετανάστευση και το ρατσισμό), *διευθέτηση συγκρούσεων* (conflict resolution) και *άνοιγμα στην αλλαγή και διαφοροποίηση της γνώμης, Ευρωπαϊκή ταυτότητα και εκμάθηση ξένων γλωσσών* (Hoskins, 2008: 325).

<sup>331</sup> Ο Γ. Σταμέλος επισημαίνει: «Στη σημερινή συγκυρία η τριπλή συνείδηση εντάξεων (εθνική / πολιτισμική / κοινωνική) μπορεί να μετατραπεί σε εθνικιστικό θυμό. Και αν σε περιόδους κρίσης ή μεταβολών η πολιτισμική συνείδηση της κυρίαρχης συλλογικότητας είναι αναμενόμενο να τείνει προς την ταύτισή της με την εθνική συνείδηση στο βαθμό που αναζητά προστασία από την παλίμψηστη εξουσία τους κράτους – έθνους, σε περιόδους διεύρυνσης των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων, όπως η σημερινή, θα ανέμενε κανείς ότι θα διογκωνόταν η κοινωνική συνείδηση. Αυτό όμως δεν φαίνεται να συμβαίνει λόγω της τριπλής κατάρρευσης της προηγούμενης εικοσαετίας: κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων ως εναλλακτικής πρότασης κοινωνικής συγκρότησης, κατάρρευση της σοσιαλδημοκρατίας ως αξιόπιστης δύναμης εξουσίας των δυτικών κοινωνιών και κατάρρευση των αντι-ιμπεριαλιστικών και αντι-καπιταλιστικών κινήσεων ως μηχανισμών αμφισβήτησης και διαμαρτυρίας. Με άλλα λόγια πρόκειται για κατάρρευση των πλαισίων θεωρίας και των φορέων



αναγκαιότητα συμπληρωματικής ανάπτυξης του ανθρώπινου, του κοινωνικού και του πολιτισμικού κεφαλαίου περιγράφουν την αντίφαση αυτή. Η παρουσία ψηγμάτων του λόγου της Κριτικής Παιδαγωγικής στα σχετικά κείμενα ίσως λειτουργεί ως νομιμοποιητική βάση μέσα σε ένα πλαίσιο διαφορετικού προσανατολισμού.

Η Ευρώπη (Ε.Ε.) αναπτύσσει την εκπαιδευτική της πολιτική μέσα στο πλαίσιο της ανάπτυξης της οικονομίας της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής, συνεπώς οι ικανότητες τις οποίες οι πολίτες της πρέπει να αναπτύξουν για τη ζωή τους, για την κοινωνία των πολιτών και για την εργασία τους αποτελούν ένα πεδίο που προσφέρεται για αναζητήσεις και πολλά υποσχόμενο (Hoskins, 2008: 320). Από την ρητορική αυτή των επίσημων ευρωπαϊκών κειμένων που εμφατικά – και ενοχλητικά – επανέρχεται σε όρους οικονομίας της αγοράς<sup>332</sup>, συγκρατούμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και τους διακηρυγμένους στόχους για τη δημιουργία μιας δημοκρατικότερης και περισσότερο ανθρώπινης, περιεκτικής και ισορροπημένης κοινωνίας των πολιτών, εντοπίζοντας για μια ακόμη φορά την αντιφατικότητα και τη διφυή υπόσταση των λόγων.

Αφού έγινε απόπειρα προσέγγισης των θεωρητικών παραδοχών οι οποίες συνθέτουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, στη συνέχεια θα διερευνήσουμε:

Α. Τη θέση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ως θεσμού ο οποίος κατεξοχήν εκφράζει τη δυσπόστατη αυτή φιλοσοφία και πρακτική της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής όπως εκφράζεται μέσα από τους σαφώς διατυπωμένους στόχους της Λευκής Βίβλου (1995) και όπως υλοποιήθηκαν στην Ελληνική επικράτεια με τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις ή / και στρεβλώσεις οι οποίες συνηθέστατα εντοπίζονται στη χώρα μας.

Β. Την προσπάθεια υλοποίησης του βασικού στόχου της καλλιέργειας του Κοινωνικού Γραμματισμού και της Ιδιότητας του Ενεργού Πολίτη, στόχος ο οποίος διατρέχει όλα τα εκπαιδευτικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσα από τον Γραμματισμό της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ στον οποίο εμπεριέχεται ο Ιστορικός Γραμματισμός ως υπόρρητη προϋπόθεση για την κατάκτησή του.

Γ. Την έκφραση του λόγου και των πρακτικών των εκπαιδευόμενων αλλά και των εκπαιδευτικών οι οποίοι πλαισιώνουν τα ΣΔΕ και καλούνται να υλοποιήσουν καινοτομικές πρακτικές και στο πλαίσιο Ανοιχτών Προγραμμάτων Σπουδών χωρίς ύλη, κυρίως μέσα από την προσέγγιση του ιστορικού φαινομένου στο πλαίσιο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης.

---

έκφρασης του Λόγου που αφορούσε την κοινωνική σύνθεση σε επιμέρους στρώματα / τάξεις με αντικρουόμενα συμφέροντα» (2007: 117).

<sup>332</sup> 'Do brokers know best?' ερώτημα που απευθύνει ο Mick Fletscher, σύμβουλος εκπαίδευσης, προς τη Βρετανική κυβέρνηση, επισημαίνοντας ότι οι χρηματιστές αποτελούν τους «παίκτες-κλειδιά» (key-players) σε ένα σύστημα που καθοδηγείται από τις «ανάγκες» της αγοράς (demand-led) και υιοθετείται από την κυβέρνηση, επιτρέποντας στην ομάδα αυτή να λειτουργεί σε κάθε επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και θέτοντας το ερώτημα αν αυτοί γνωρίζουν τις ανάγκες καλύτερα από τους «πελάτες» τους... (Fletscher, M., (2007). 'Do Brokers Know Best?' στο *Adult Learning*, v. 19, n. 1, σ.σ. 16-18).





## 5 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και το Ευρωπαϊκό Πολιτικό Πλαίσιο

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) αποτελούν μορφή υλοποίησης ενός από τους στόχους τους οποίους έθεσε η *Λευκή Βίβλος* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «*Διδασκαλία και Μάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης*», τον Νοέμβριο του 1995 (White Paper on Education and Training. *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*).

Οι πέντε κύριοι στόχοι, όπως διατυπώνονται στο σχετικό κείμενο, έχουν ως εξής:

1. Να ενθαρρυνθεί ο Ευρωπαίος πολίτης στην κατάκτηση νέων γνώσεων
2. Το σχολείο να πλησιάσει περισσότερο και να συνεργαστεί με τον κόσμο των επιχειρήσεων
3. Να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός
4. Ο Ευρωπαίος πολίτης να χρησιμοποιεί με επάρκεια τρεις γλώσσες που ομιλούνται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
5. Η επένδυση στην Εκπαίδευση να θεωρείται ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις

Στο πλαίσιο κυρίως του τρίτου στόχου, δηλ. της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού προτάθηκε η εφαρμογή πειραματικών προγραμμάτων (experimental projects) προς τα κράτη-μέλη, μέρος των οποίων θα αποτελούσαν και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σύμφωνα με σχετική πρόταση της E. Cresson, μέλους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής<sup>333</sup>. Βασικός στόχος των Σχολείων είναι η προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής νέων ανθρώπων ανειδίκευτων, ηλικίας 16-24 ετών, οι οποίοι δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες.

Η βασική ιδέα είναι απλή: «να παρασχεθεί στους νέους οι οποίοι αποκλείστηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα η καλύτερη εκπαίδευση και να γίνουν οι καλύτεροι υποστηρικτικοί χειρισμοί ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση» (E.U., 1995: 42).

Έγινε δε σαφές ότι σε καμία περίπτωση τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας δεν πρέπει να παραπέμπουν σε «σχολεία-γκέττο» - ακριβώς το αντίθετο: προφέρουν μια δεύτερη ευκαιρία και αποτελούν νέα κέντρα μάθησης, εξοπλισμένα με πρόσθετες πηγές σε άμεση συνάφεια με το πού τοποθετούνται. Επιπλέον δε, «καθήκον τέτοιων σχολείων είναι να αναπτύξουν την πρόσβαση στη γνώση απασχολώντας τους

---

<sup>333</sup> Declaration of Mrs Cresson, Former European Commissioner, 1995 - September 1999: *Combating Exclusion through Education and Training* στο: [http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/decla\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/decla_en.html) (πρόσβαση 4-4-2007). Η Cresson χαρακτηρίζει τον μεγάλο αριθμό των υποεκπαιδευμένων, ακατάρτιστων και στην πλειονότητά τους άνεργων νέων στην Ευρωπαϊκή ένωση «απειλή για τη συνοχή της κοινωνίας μας και για το μέλλον του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, κάτι που αντιπροσωπεύει μια τρομακτική απώλεια του πλέον πολύτιμου κεφαλαίου, του ανθρώπινου κεφαλαίου», και την κατάσταση «άδικη». Για να αντιμετωπιστεί η κατάσταση αυτή, η Κομισιόν προτείνει την ενεργοποίηση και τη στήριξη μιας σειράς μέτρων και την υλοποίηση συγκεκριμένων projects.

καλύτερους εκπαιδευτικούς, και αν είναι αναγκαίο, αυτοί θα πρέπει να πληρώνονται με μεγαλύτερους μισθούς, οι οποίοι θα ρυθμίζουν κατά περίπτωση το ρυθμό της διδασκαλίας, παρέχοντας νέα κίνητρα, διευθετώντας την κατάρτιση στο πλαίσιο (σε συνεργασία με) εταιρειών, χρησιμοποιώντας πολυμέσα και διευθύνοντας τάξεις οι οποίες περιέχουν λιγότερους μαθητές<sup>334</sup>» (Ε.Υ., 1995:43).

Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκε το πρόγραμμα έχουν ως ακολούθως (Βεκρής, 2003: 17):

- Τα εκπαιδευτικά μέτρα τα οποία θα υιοθετηθούν για την επίτευξη του βασικού στόχου πρέπει να είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του (customized pace of teaching). Πρέπει να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευόμενου. Για κάθε εκπαιδευόμενο πρέπει να διαμορφώνεται ένα εξατομικευμένο σχέδιο εκπαίδευσης και κατάρτισης που δεν περιορίζει τα στενά πλαίσια διδακτικών ενοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή του στο μέγιστο δυνατό βαθμό.
- Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων πρέπει να προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν και να καταρτισθούν, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, στην οικογένεια, στον εργασιακό χώρο, στον άμεσο κοινωνικό περίγυρο. Για τη δημιουργία προϋποθέσεων, απαραίτητων για την απρόσκοπτη φοίτηση και εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων, σημαντικό ρόλο καλείται να επιτελέσει η σύμπραξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των επιχειρήσεων και των κοινωνικών φορέων.
- Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν ένα πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθούν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και κυρίως με διάθεση για εθελοντική προσφορά<sup>335</sup>.

Άλλος στόχος για τη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι να μετατρέψουν τα σχολεία που βρίσκονται σε προβληματικές περιοχές - όπου εντοπίζονται υψηλοί δείκτες ανεργίας, εγκατάλειψης σχολείου και χαμηλών εισοδημάτων - σε εκπαιδευτικά σημεία συνάντησης για την κοινότητα όπου οι δάσκαλοι θα είναι παρόντες και εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Αυτά τα σχολεία έχουν σχεδιαστεί για το συνολικό σχολικό πληθυσμό μιας υποβαθμισμένης

---

<sup>334</sup> Στο πλαίσιο των αλλαγών οι οποίες καταγράφηκαν με την Υ.Α. του 2008 ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα αυξήθηκε από τους 15 στους 23.

<sup>335</sup> Όπως επισημαίνεται, τα σχολεία αυτά θα επιτύχουν τους στόχους τους με την προϋπόθεση να απασχολήσουν υπεύθυνους εκπαιδευτικούς με όραμα και κίνητρα, οι οποίοι επιθυμούν «να προσφέρουν επιπλέον εργασία, να συνεργαστούν με τον επιχειρηματικό κόσμο, να χρησιμοποιούν πολυμεσικά υλικά και να εργάζονται σε τάξεις με λιγότερους μαθητές». Έτσι, το σχολείο φέρει σε πέρας το ρόλο ενός κέντρου δραστηριοτήτων σε ένα πλαίσιο στο οποίο «η οικογένεια είναι συνήθως απύσχα, ή σχεδόν απύσχα» (Christolini, 2008).

περιοχής, χωρίς διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκείνους που έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα παραδοσιακό τύπο σχολείου και σε εκείνους που δεν έχουν τη δυνατότητα να το πράξουν, έτσι ώστε να αποφευχθεί κάθε μορφή διαχωρισμού.

Σχολεία «Δεύτερης Ευκαιρίας» ως ιδέα και εφαρμογή απαντώνται και σε άλλες χώρες - και πιθανότατα αποτέλεσαν και πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία των ευρωπαϊκών ΣΔΕ: Τα λεγόμενα «accelerated schools» στις Η.Π.Α.<sup>336</sup> (Ε.Υ., 1995: 66) και η εκπαιδευτική προσέγγιση, ο θεσμός με την επωνυμία «Alyat Hanoar» στο Ισραήλ<sup>337</sup> (Ε.Υ., 1995: 64-65). Και στις δυο περιπτώσεις καινοτόμες εκπαιδευτικές

<sup>336</sup> Τα «accelerated schools» συνιστούν μια από τις καλύτερες λύσεις τις οποίες έθεσαν σε εφαρμογή οι Αμερικανοί (πιλοτική εφαρμογή το 1986) για να αντιμετωπίσουν την κρίση που σοβούσε στο εκπαιδευτικό τους σύστημα (περίπου το 1/3 του πληθυσμού της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούσαν το λεγόμενο «απειλούμενο, ή ευρισκόμενο σε κίνδυνο, μαθητικό πληθυσμό» (pupils at risk) με υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, υποεκπαιδευμένοι - 2 χρόνια τουλάχιστον πίσω από τα άλλα παιδιά - με την συντριπτική πλειονότητα να προέρχεται από φτωχές περιοχές, από εθνικές μειονότητες, όχι αγγλόφωνοι και από μονογονεϊκές οικογένειες). Η φιλοσοφία των σχολείων αυτών έγκειται στο ότι θεωρούν ότι οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για «χαρισματικά» παιδιά ταιριάζουν σε όλα τα παιδιά. Οι επιταχυνόμενες διαδικασίες για τους άριστους μπορούν να λειτουργήσουν και για τους «under-achievers» με το να ορίζονται φιλόδοξοι στόχοι σε αυστηρά καθορισμένες περιόδους. Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών για την επίτευξη των στόχων αποτελεί απαραίτητη συνθήκη. Τρεις αρχές αποτελούν τη θεωρητική βάση των «accelerated schools»: **ενότητα σκοπών** - όλη η σχολική κοινότητα αποφασίζει για τους στόχους του σχολείου και αναλαμβάνει την ευθύνη που της αντιστοιχεί για την επίτευξή τους. **Ενδυνάμωση σε συνδυασμό με την υπευθυνότητα** - όλη η κοινότητα μοιράζεται την ευθύνη της λήψης και της υλοποίησης σοβαρών εκπαιδευτικών αποφάσεων. **«Χτίσιμο» δυνάμεων** - δέσμευση στο να αναζητήσουν όλοι και να «χτίσουν» τις δυνάμεις του καθενός μέσα στη σχολική κοινότητα. Οι αξίες που ακολουθούν υποστηρίζονται στα «accelerated schools»: *ισότητα, συμμετοχή, επικοινωνία και συνεργασία, κοινοτικό πνεύμα, αναστοχασμός, πειραματισμός, εμπιστοσύνη, ανάληψη ρίσκου, η πείρα της κοινότητας και σεβασμός*. Τέλος ορίζονται ως συστατικά μέρη της *Δυναμικής Μάθησης (Powerful Learning)* για κάθε «accelerated school» τα ακόλουθα: *περιεκτικότητα, αυθεντικότητα, διαδραστικότητα, συνέχεια, επικέντρωση στον εκπαιδευόμενο*. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν περισσότερα από 1800 δημόσια σχολεία του είδους στις Η.Π.Α., 168 από τα οποία συνιστούν Accelerated Academies (K - 8) και Accelerated High Schools, δηλ. υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (από το 2003). Οι ομοσπονδιακές κυβερνήσεις, οι τοπικές κοινωνίες και διάφορα Πανεπιστήμια συνεργάζονται και υποστηρίζουν τα «accelerated schools». Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. [http://web.uconn.edu/asp/Accelerated\\_Schools\\_Plus/principles.htm](http://web.uconn.edu/asp/Accelerated_Schools_Plus/principles.htm) (πρόσβαση 6 Μαΐου 2007).

<sup>337</sup> Ο θεσμός με το όνομα Alyat Hanoar στο Ισραήλ ειδικεύεται σε εκπαίδευση νέων ανθρώπων οι οποίοι αντιμετωπίζουν οξυμμένα προβλήματα λόγω ειδικών οικογενειακών, κοινωνικών ή πολιτισμικών προβληματικών καταστάσεων. Αρχικά δοκιμάστηκε στη Γερμανία το 1932, σε μια προσπάθεια να βοηθήσει τα παιδιά των εβραϊκών οικογενειών που υπέφεραν από τα μεροληπτικά ρατσιστικά μέτρα της εποχής, με στόχο να μεταφέρει ομάδες εκπαιδευμένων νέων ανθρώπων στην Παλαιστίνη ως μέλη «κοινοτήτων ανεξάρτητων νέων» σε ειδικά κιμπούτς. Για 30 χρόνια αυτός ο οργανισμός συνέχισε να εκπαιδεύει νέους μετανάστες, κυρίως τραυματικές περιπτώσεις παιδιών - επιζώντων από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και έπειτα νέους ορφανούς μετανάστες από το Μαγκρέμπ και το Ιράν. Από τις αρχές της δεκαετίας του '60 ασχολήθηκε με νέους που προέρχονταν από το λεγόμενο «Δεύτερο Ισραήλ», δηλ. μεγάλο αριθμό ατόμων, κυρίως από το Μαρόκο, οι οποίοι δεν ενσωματώθηκαν ποτέ σωστά. Το 1985 επικεντρώθηκε στο να οργανώνει την προσαρμογή, εκπαίδευση και ενσωμάτωση νεαρών από τους 50.000 Εβραίους Αιθίοπες που μεταφέρθηκαν στο Ισραήλ κάτω από αντίξοες συνθήκες. Ο άξονας στο εγχείρημα αυτό, για να επιτύχει την ψυχολογική, πολιτισμική και κοινωνική επανένταξη τέτοιων ατόμων, είναι **«το χωριό των νέων»**, ή ακριβέστερα ένα δίκτυο παρόμοιων «χωριών». Τα χωριά αυτά αποτελούνται από μαθητές, δασκάλους, υποστηρικτικό προσωπικό («γονείς», εκπαιδευτές, καθοδηγητές, συμβούλους ψυχολογίας, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.) και τεχνικό / συμβουλευτικό προσωπικό - αρκετοί από τους οποίους

προσεγγίσεις και διαδραστικές μέθοδοι διδασκαλίας με στόχο την επανένταξη νέων οι οποίοι είχαν εγκαταλείψει το σχολείο (Η.Π.Α.), ή νέων οι οποίοι έπρεπε να ενσωματωθούν σε μια νέα κοινότητα - όντας παιδιά προσφύγων διαφορετικής προέλευσης - (Ισραήλ) έχουν δοκιμαστεί με επιτυχία.

Μεταξύ των ετών 1997-1999 σε δεκατρείς πόλεις της Ευρώπης ξεκίνησαν πιλοτικά προγράμματα με τη λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας τα οποία φιλοξενούσαν 4000 περίπου μαθητές. Οι πόλεις είναι: Μασσαλία (Γαλλία), Χάλε και Κολωνία (Γερμανία), Ληντς (Ηνωμένο Βασίλειο), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Χεμενλίννα (Φινλανδία), Νορτσέπινκ (Σουηδία), Κατάνια (Ιταλία), Αθήνα (Ελλάδα), Σεϊζάλ (Πορτογαλία), Χήρλεν (Ολλανδία) και Σβέντμποργκ (Δανία). Τα πρώτα σχολεία τα οποία λειτούργησαν στις πόλεις αυτές δημιούργησαν ένα δίκτυο στενής συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών με στόχο την ενίσχυση και διάδοση της ιδέας των ΣΔΕ και σε άλλες πόλεις, κάτι το οποίο δεν άργησε να γίνει. Η αυξανόμενη ζήτηση για τη δημιουργία νέων μονάδων μας επιτρέπει να χαρακτηρίσουμε την προσπάθεια μάλλον ως επιτυχημένη. Στοιχεία ωστόσο συγκριτικά για τα ΣΔΕ ανα την Ευρώπη δεν είναι διαθέσιμα<sup>338</sup>.

Μια πρώτη εξωτερική αξιολόγηση των δεκατριών πιλοτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις αντίστοιχες ευρωπαϊκές πόλεις, τα αποτελέσματα της οποίας ολοκληρώθηκαν το Νοέμβριο του 2000<sup>339</sup>, προσφέρει μια «ενδιαφέρουσα, πληροφοριακή και σφαιρικά θετική εκτίμηση» της λειτουργίας των πρώτων αυτών σχολείων. Βέβαια, είναι προφανής η ανάγκη μιας αξιολόγησης σε βάθος χρόνου (5 ή

---

διαμένουν στο χώρο μαζί με τις οικογένειές τους. Διάφορα σώματα όπως, μαθητικά συμβούλια, διάφορες επιτροπές, νοικοκυριά κ.ά. αποφασίζουν για κοινωνικά θέματα. Οι τρεις κύριοι στόχοι της εκπαίδευσης στους χώρους αυτούς είναι: **1.** Να δυναμώσουν την ανεξαρτησία των ατόμων και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους μέσω της διάδρασης σπουδαστών, και σπουδαστών-προσωπικού. **2.** Να απλωθούν πέρα από τα επίσημα Προγράμματα Σπουδών υιοθετώντας μια ευρύτερη οπτική και αναπτύσσοντας τα ταλέντα των μαθητών - στο πεδίο των σπορ, της τέχνης, της μουσικής κλπ. με διάφορες δραστηριότητες. **3.** Να ενδυναμώσουν την αίσθηση ευθύνης των ατόμων απέναντι στην ομάδα τους με το να τους εξουσιοδοτούν για να διεκπεραιώσουν διάφορες δουλειές ή ειδικά καθήκοντα. Το μοντέλο αυτό παρήγαγε εντυπωσιακά αποτελέσματα, με εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό εγκατάλειψης (μόλις 3%), βασισμένο στην ευελιξία των προσεγγίσεων του και στην ικανότητά του να ξεπερνά μείζονες πολιτισμικές διαφορές και εδραιωμένες προκαταλήψεις. Έχοντας εκπαιδεύσει περισσότερους από 300.000 νέους από τη στιγμή που συστάθηκε, το *Alyat Hanooar* σήμερα λειτουργεί με εξήντα (60) περίπου χωριά και 17.000 νέους.

<sup>338</sup> «The Commission does not collect systematic statistical data on second chance schools. This is because there is no agreed definition of the term among Member States. Some of the initiatives focus on basic skills, such as literacy and numeracy, while others promote access to basic levels of vocational training in various sectors. Statistical monitoring of data would imply comparable schemes, whereas in the present situation the educational systems, the approaches, the target groups, admissible ages, and the content of education differ considerably. The network mentioned in the above response to question 1 began surveys from 2007, but these are also hampered by the lack of comparable national statistical data». Απόσπασμα απάντησης του Ján Figel' (5-2-2009), αρμόδιου σε θέματα παιδείας για την Ε.Ε. σε σχετική ερώτηση (8-1-2009) που κατέθεσε ο Jean Cremers (PSE) για συγκριτικά στοιχεία που αφορούσαν τη λειτουργία των ΣΔΕ στο ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, καθώς και το μέλλον του θεσμού. Η συγκέντρωση στοιχείων για τα ΣΔΕ είναι μια δύσκολη υπόθεση και στην Ελλάδα. , όπως προκύπτει από την εμπειρία μας.

<sup>339</sup> [http://europa.eu.int/comm/education/2chance/evaluation\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/2chance/evaluation_en.html)



10 χρόνων) ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για συγκεκριμένα αποτελέσματα και να προχωρήσουμε σε ασφαλείς εκτιμήσεις - ωστόσο τα πρώτα αυτά αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά, καθώς τα στοιχεία δείχνουν ότι, αν μη τι άλλο, τα σχολεία αυτά δικαιώνουν την ονομασία τους: πράγματι προσφέρουν μια δεύτερη ευκαιρία σε νέους ανθρώπους, οι οποίοι «έμειναν πίσω», να οδηγηθούν και πάλι σε διαδικασίες μάθησης και μέσω αυτής σε κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (integration). Ενδεικτικά αναφέρουμε: Πάνω από τους μισούς από τους πρώτους 4000 μαθητές των υπό αξιολόγηση ΣΔΕ παρακολουθούν ακόμη τα σχολεία (έτος αναφοράς 1999) και ¼ από αυτούς έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο σπουδών στο ΣΔΕ με επιτυχία. Παρά τις απαισιόδοξες προβλέψεις το ποσοστό εγκατάλειψης είναι μόλις 6%, κάτι που θεωρείται χαμηλό γενικότερα και κυρίως για μια ομάδα-στόχο ανθρώπων οι οποίοι έχουν ήδη γευτεί την τραυματική και αποσταθεροποιητική εμπειρία της εγκατάλειψης του σχολείου. Είναι αποκαλυπτικό ότι σε εξωτερικής έρευνας δείγμα φοιτούντων σε ΣΔΕ δήλωσαν ότι η φοίτησή τους εκεί έχει επιφέρει αυθεντική βελτίωση στη γενικότερη κατάστασή τους (Ε.Υ., 2001: 10). Τα ΣΔΕ έχουν επιτύχει να εγκαθιδρύσουν τοπικές συνεργασίες, ιδιαίτερα με εργοδότες. Έχουν αξιοποιήσει θετικά τους εκπαιδευτικούς τους πόρους, ιδιαίτερα το έμπυχο υλικό, δηλ. τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παραμένουν το βασικό τους στοιχείο, και επιπλέον τις καθοδηγητικές και συμβουλευτικές τους τεχνικές και τις νέες τεχνολογίες.

### **5.1 Το Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο**

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) ιδρύθηκαν με το νόμο 2525/1997. Στο άρθρο 5 του νόμου ορίζεται ως εξής:

1. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των νέων που έχουν υπερβεί το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση.
2. Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας γίνεται ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και μετά από συνεργασία με τους οικείους Ο.Τ.Α. για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας αυτών.
3. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης η έκταση και το περιεχόμενο των οποίων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
4. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διδάσκουν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με απόσπαση ολική ή μερική ή και με ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια. Επίσης, είναι δυνατή η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών.
5. Στους αποφοίτους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ισότιμος προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου κατά περίπτωση. (Δεν έχουν υλοποιηθεί Σ.Δ.Ε. δημοτικής εκπαίδευσης μέχρι τώρα).

(Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Τεύχος Πρώτο, Αρ. φύλλου 188 / 23 Σεπτεμβρίου 1997).

Η Υπουργική Απόφαση υπαριθμ. 2373/16-7-2003, «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003, τ. Β'), στο άρθρο 1, καθορίζει τους σκοπούς και στόχους λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.:

« 2. Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους. Ειδικότερα, στόχοι των Σ.Δ.Ε είναι:

- α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω,
- β) η επανασύνδεση των εκπαιδευόμενων με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης,
- γ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη,
- δ) η συμβολή στην ένταξή τους στον κόσμο της εργασίας.»

Οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Ε. περιγράφονται στο άρθρο 3 της υπουργικής απόφασης 2373/16-7-2003<sup>340</sup>:

« Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν σκοπό την προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής ένταξης ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού έχουν υιοθετηθεί **τρεις βασικές αρχές** ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού:

1. Τα **εκπαιδευτικά μέσα** που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι **ευέλικτα** ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του.

2. Οι **ανάγκες** των εκπαιδευόμενων προσεγγίζονται **εν όλω** και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν και να καταρτιστούν οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.

3. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν **εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας** ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί.

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών τα ΣΔΕ:

α) συμπράττουν και επιδιώκουν να συνεργάζονται με όλους τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς, τόσο για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις

---

<sup>340</sup> Η υπουργική αυτή απόφαση, συμπληρώνεται με νέα υπό τον τίτλο 'Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας' από τον υπουργό παιδείας Ευρ. Στυλιανίδη τον Μάρτιο του 2008.

οποίες απευθύνεται το πρόγραμμα των σχολείων, όσο και στην υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών.

β) ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων,

γ) δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (γραφή, ανάγνωση και αρίθμησης), αλλά και νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται σήμερα στη χρήση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών,

δ) καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και

ε) διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.)».

Εποπτεύων φορέας του Προγράμματος των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα είναι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) (Μαρμαρινός-Γραβάνη, 2008:29), ενώ το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. αναλαμβάνει την υλοποίηση του προγράμματος. Και οι δυο φορείς εποπτεύονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Το πρώτο Σ.Δ.Ε. λειτούργησε στο Δήμο Περιστερίου από το Σεπτέμβριο του 2000 με εκπαιδευόμενους 47 άτομα ηλικίας 21 έως 59 ετών. Η πραγματικότητα της υποβαθμισμένης ευρύτερης περιοχής της Δυτικής Αττικής με υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού υπέδειξε, προφανώς, την επιλογή αυτή (Βεκρής, 2003: 21). Το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου λειτούργησε με πολλή καθυστέρηση και πολλά προβλήματα που αφορούσαν τόσο στην επιλογή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που το στελέχωσαν, όσο και στο φορέα εφαρμογής (τότε Γ.Γ.Ε.Ε.) και άπτονταν του σχεδιασμού της οργάνωσης, διοίκησης και εκπαιδευτικών διαδικασιών πάνω σε πρότυπα του τυπικού σχολείου, κάτι που αναδείχθηκε και αναγνωρίστηκε με μια πρώτη αξιολόγηση (Πηγιάκη, 2006: 113)<sup>341</sup>. Παρόλα αυτά, η μάλλον επιτυχημένη, σε τελική ανάλυση, πιλοτική λειτουργία του –παρά τα μεγάλα προβλήματα- για το έτος 2000-2001 οδήγησε πολύ σύντομα στη δημιουργία και άλλων σχολείων του είδους: στο διάστημα 2001-2003 τέσσερα νέα σχολεία συμπλήρωσαν αυτή την καινοτομία (Αχαρνές, Ηράκλειο, Πάτρα, Νεάπολη Θεσσαλονίκης)<sup>342</sup>. Εν τω μεταξύ, η νεοσυσταθείσα ομάδα εργασίας του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. (καλοκαίρι 2001), αποτελούμενη από πανεπιστημιακούς, εκπαιδευτικούς και την ομάδα του έργου φορέα ανέλαβαν να καταγράψουν τα βασικά επιθυμητά χαρακτηριστικά τους, δηλ. τις Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα.

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 λειτουργούν 57 Σ.Δ.Ε. με 60 παραρτήματα σε όλη την Ελλάδα, σε αστικές και ημιαστικές περιοχές, 6 από τα οποία σε φυλακές

---

<sup>341</sup> Παραπέμπει στον Ματθαίου, Δ., (2001). Έκθεση Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

<sup>342</sup> Ο θετικός απολογισμός της αρχικής λειτουργίας των πρώτων αυτών πέντε σχολείων αποτυπώθηκε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που έγινε στο Πάντειο Πανεπιστήμιο (28-29 Ιουνίου 2003). Τα Πρακτικά του Συνεδρίου, σε επιμέλεια Λευτέρη Βεκρή και Ελένης Χοντολίδου δημοσιεύτηκαν από τη Γ.Γ.Ε.Ε.- Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. το 2004 (βλ. Πρόλογος, σ.σ. 13-15).

της χώρας (Κορυδαλλού (2003), Λάρισας (2004), Διαβατών Θεσσαλονίκης (2006) και Τρικάλων, Δομοκού, Ελαιώνα Θηβών (2008)<sup>343</sup>.

Τα Σ.Δ.Ε. αποτελούν καινοτόμο προσπάθεια στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διαφοροποιούνται αρκετά, όπως έχει γίνει ήδη φανερό μέσα από το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει αδρομερώς τις αρχές, τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο λειτουργίας τους, από τα συμβατικά σχολεία της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τα Σ.Δ.Ε. (μαζί με το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο) είναι φορείς «**τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων**, δεδομένου ότι επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία ή πανεπιστήμια και απευθύνονται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία» (Κόκκος, 2005: 45).

Επιπλέον, ο νέος αυτός θεσμός με την καινοτόμο φιλοσοφία του και τις διαφορετικές προσεγγίσεις φέρει εν δυνάμει και τον στόχο του να αποτελέσει μια δεύτερη ευκαιρία γενικότερα για το ελληνικό σχολείο και όχι μόνο για τους μαθητές του ή, ενδεχομένως, και τους εκπαιδευτικούς τους αφού με τις διαφορετικές παιδαγωγικές του προσεγγίσεις και τους υψηλών προδιαγραφών στόχους του, αν επιτύχει στο σύνολό του, θα μπορούσε να αποτελέσει παράδειγμα για μια ριζική αλλαγή στην τυπική δημόσια εκπαίδευση (Πηγιάκη, 2006: 122).

#### Εκπαίδευση Ενηλίκων

Τυπική εκπαίδευση που απευθύνεται σε ενήλικους αλλά δεν αποτελεί Εκπαίδευση Ενηλίκων	<i>Τυπική Εκπαίδευση 5.1.1 Ενηλίκων</i>	<b>Μη τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων (γενική, επαγγελματική)</b>
Πανεπιστήμια, ΙΕΚ, Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (εφόσον αναγνωρισθούν και ενταχθούν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα)	<b>Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας</b>  <b>Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο</b>	Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τα Κ.Ε.Κ. (Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης), το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, τους Δημόσιους Οργανισμούς, τον Ο.Α.Ε.Δ., τα Υπουργεία, τις Επιχειρήσεις, τις Επιστημονικές Ενώσεις, τα Κ.Ε.Γ.Ε. (Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης, σήμερα Οργανισμός Γεωργικής

<sup>343</sup> Αντίστοιχα, δεν καταγράφεται ανάλογη αύξηση στη δημιουργία νέων ΣΔΕ στην υπόλοιπη Ευρώπη. Για παράδειγμα, στη γειτονική Ιταλία, από το 1999 έως το 2007 λειτουργεί ένα μόνο σχολείο στην Κατάνια, χρηματοδοτούμενο από το κράτος και το οποίο ακολουθεί τις προδιαγραφές λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής πιστά (Christolini, 2008).

		Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης (Ο.Γ.Ε.Ε.Κ.Α.) – «ΔΗΜΗΤΡΑ»), τις Σχολές Γονέων, τα Κέντρα Ανάπτυξης Ενηλίκων, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, διάφορους πολιτιστικούς φορείς όπως Μουσεία, Βιβλιοθήκες κ.ά.
--	--	--

Σύμφωνα με τους Δ. Ανάγνου και Δ. Βεργίδη (2008:11) τα Σ.Δ.Ε στην Ελλάδα, με αφετηρία μια τυπολογία στρατηγικών δράσης της εκπαίδευσης ενηλίκων<sup>344</sup>, εντάσσονται στις στρατηγικές δράσης α) της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και β) της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης. Οι Γραβάνη-Μαρμαρινός (2008: 29) εντάσσουν τα ΣΔΕ στις στρατηγικές της συμπληρωματικής κατάρτισης εφόσον έχουν ως βασικό στόχο την κάλυψη αδυναμιών και ανεπαρκειών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και στις στρατηγικές της κοινωνικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού και της κοινωνικοπολιτιστικής ανάπτυξης.

## 5.2 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Second Chance Schools). Η εσωτερική Οργάνωση

### 5.2.1 Βασικά Χαρακτηριστικά

Όπως προαναφέρθηκε (1.2β, 1.3) οι βασικές αρχές-χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Ε. συνοψίζονται στα:

- Ευέλικτα εκπαιδευτικά μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του βασικού τους στόχου
- Συνολική και όχι μερική προσέγγιση των αναγκών των εκπαιδευόμενων
- Διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη εστιασμένη στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων
- Ευέλικτα μαθήματα που συνδυάζουν τυπικές και μη τυπικές μορφές μάθησης
- Ιδιαίτερος τοπικός χαρακτήρας – προφίλ του Σ.Δ.Ε.

Συνεπώς έννοιες όπως *ευελιξία, καινοτομία, ανάγκες εκπαιδευόμενων, διαφοροποίηση, εξατομίκευση, πειραματισμός, συνδιαμόρφωση, συνεργασία* είναι

<sup>344</sup> Οι στρατηγικές δράσης στις οποίες μπορούμε να εντάξουμε τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ιστορική τους εξέλιξη στην Ελλάδα είναι (Βεργίδη, 2005:98): 1. Η πολιτικο-ιδεολογική στρατηγική, 2. η στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης – κατάρτισης, 3. η στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης, 4. η στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού, 5. η στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης και 6. η στρατηγική της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης.



κομβικές. Οι όροι *Δια βίου Μάθηση* και *Πολυγραμματισμοί* συμπεριλαμβάνουν τους προηγούμενους και συνοπτικά είναι οι έννοιες που θεωρούνται συνυφασμένες με τα Σ.Δ.Ε.

Οι προαναφερθέντες όροι χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πράξη και φυσικά για να έχουν ανταπόκριση με την πραγματικότητα επιστρατεύτηκαν ή επινοήθηκαν νέες στρατηγικές, νέοι τρόποι οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να ανατραπεί το σύνθημα γραφειοκρατικό, δυσκίνητο μοντέλο οργάνωσης των σχολείων, μη συμβατό με τις αρχές και τους στόχους λειτουργίας της Δια βίου μάθησης (Βεκρής, 2004: 19).

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην ελληνική του εφαρμογή βρέθηκε σε ένα «χαλαρό θεσμικό περιβάλλον» με πρακτικές διοίκησης οι οποίες διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες του μηχανισμού διοίκησης της Τυπικής Εκπαίδευσης, αφού η Γ.Γ.Ε.Ε. (πρώην Γ.Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης) είναι μια αποκεντρωμένη υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ με δραστηριότητα στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η Λαϊκή Επιμόρφωση με παράδοση στην προοδευτική ρητορική –αφού είχε ενστερνιστεί τον απελευθερωτικό λόγο του Freire<sup>345</sup> (Βεκρής, 2004: 20), εξοικειωμένη προγραμματικά και στην πράξη με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και θέτοντας τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται ότι αποτέλεσε το πρόσφορο έδαφος για να γίνουν δεκτές οι καινοτομικές προσεγγίσεις των ΣΔΕ. Το «ανοιχτό και ευέλικτο» σχολείο ταίριαζε στο «χώρο».

Στα ΣΔΕ δόθηκαν πρωτόγνωρες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δυνατότητες ως προς τη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και ειδικότερα (Βεκρής, ό.π.: 21)

- Ως προς τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών του κάθε σχολείου, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα περιεχόμενα του προγράμματος και τη μέθοδο διδασκαλίας
- Ως προς την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσων και υλικών
- Ως προς τον καθορισμό σε τοπικό επίπεδο των σχέσεων του σχολείου με τους άλλους φορείς
- Ως προς τη διαχείριση και την κατανομή του χώρου στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος, ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων
- Ως προς την αξιοποίηση συνεργασιών με άλλους φορείς για την ανάπτυξη του προγράμματος. Ο σύλλογος διδασκόντων, βάσει των άρθρων 7 και 8 του κανονισμού έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει πρόταση προγράμματος σπουδών και ωρολογίου προγράμματος, την

<sup>345</sup> Βλ. Π. Φρέιρε (1977), «Αγωγή του Καταπιεζόμενου» (μτφ. Γ. Κρητικός), Αθήνα: Κέδρος. Ο Θεόφραστος Γέρου στο εισαγωγικό σημείωμα της ελληνικής έκδοσης σημειώνει: «Το παιδαγωγικό πρόγραμμα που έθεσε σε εφαρμογή ο Φρέιρε αφορούσε την εκπαίδευση ενηλίκων [...] ωστόσο είναι ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό σύστημα για όλες τις ηλικίες και για όλες τις χώρες. Αλλά και μόνο για την εκπαίδευση των ενηλίκων της χώρας μας να χρησιμοποιούσαμε τις κεντρικές ιδέες του Φρέιρε, το κέρδος θα ήταν μεγάλο...» (βλ. αναλυτικότερα στο κεφάλαιο: Ο παιδαγωγικός λόγος του Φρέιρε).

οποία υποβάλλει προς έγκριση μέσα στο πρώτο δίμηνο λειτουργίας κάθε έτους, στον Φορέα υλοποίησης του προγράμματος (Ι.Δ.ΕΚ.Ε. α, Ι.Δ.ΕΚ.Ε. 2003 β).

Για την αποτελεσματική λειτουργία, στην πράξη, των ΣΔΕ απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις που αφορούν την αρμονική συνεργασία όλων των συντελεστών, δηλ. εκπαιδευτών<sup>346</sup>, εκπαιδευόμενων επιστημονικών συνεργατών και διοικητικών παραγόντων, όπως:

- κοινό όραμα και στόχοι,
- συνεκτικό σύστημα διοίκησης, συντονισμού και υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας ως προς τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την κατανομή του εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού έργου, την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό προγραμμάτων σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας, την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την καταγραφή και παρακολούθηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, την αξιολόγηση και τη δημοσιότητα και τη σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία,
- τη δικτυακή οργάνωση
- τον συνεχή πειραματισμό.

Τα πρώτα αποτελέσματα της καινοτόμου αυτής προσπάθειας για τον ελληνικό χώρο έχουν καταγραφεί στα συνέδρια<sup>347</sup> που έχουν γίνει και αφορούν τη λειτουργία των ΣΔΕ, με αρκετές θετικές και αισιόδοξες επισημάνσεις αλλά και την αναγνώριση πολλών προβλημάτων στην πράξη και την κοινή ομολογία ότι χρειάζεται πολλή δουλειά και ουσιαστική αξιοποίηση αναστοχαστικών διαδικασιών, σε όλους τους τομείς, κυρίως από πλευράς των εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτελούν και τον κύριο φορέα υλοποίησης της όποιας προσπάθειας (Βεκρής, 2004: 24-25).

Ωστόσο, τα ελληνικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας φέρουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εξ αρχής, τα οποία τα διαφοροποιούν σε σχέση με τα Σ.Δ.Ε. στην υπόλοιπη Ευρώπη. Οι διαφορές αυτές αφορούν τόσο στη φιλοσοφία τους και τις αρχές τους, όσο και στην ομάδα στόχο τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. δεν ήταν ούτε πολύ νέοι, ούτε κατέτασσαν εαυτούς στη χαμηλότερη οικονομική κατηγορία ούτε ήταν «κοινωνικά αποκλεισμένοι» με την έννοια που

---

<sup>346</sup> Η μορφή και οι προδιαγραφές λειτουργίας των ΣΔΕ άλλωστε, συνηγορούν στην πολυπλοκότητα ανάπτυξη μιας νέας σχολικής κουλτούρας, μιας *γνήσια συνεργατικής κουλτούρας*, όχι μόνο ανάμεσα στους συντελεστές υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων, αλλά, κυρίως, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συγκροτούν τους συλλόγους διδασκόντων, η οποία θα αντιπαραβάλλεται στην *κουλτούρα ατομισμού ή τεχνητής συνεργασίας*, μορφές οι οποίες κυριαρχούν στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με σχετική εθνογραφική έρευνα (Θεριανός: 2004, 341-350).

<sup>347</sup> Από τα συνέδρια αυτά έχουν εκδοθεί από το ΙΔΕΚΕ τα Πρακτικά του πρώτου, το οποίο περιέχει θεωρητικές εισηγήσεις και την πρώτη ανατροφοδότηση, ενώ τα επόμενα (**συνολικά 3**) κυρίως περιλαμβάνουν την παρουσίαση ερευνητικού και διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών σε αυτά και υπάρχουν σε ανεπίσημες, πρόχειρες εκδόσεις.

αυτός ο όρος χρησιμοποιείται στη Δυτική Ευρώπη<sup>348</sup>. Σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» από τον Δ. Βεργίδη<sup>349</sup> (2010: 383-396), το πρόγραμμα παρέμεινε «η ελληνική εκδοχή ενός ευρωπαϊκού πειραματικού προγράμματος», αφού, ακολουθώντας τη ρητορική της Ε.Ε. για πληθυσμό – στόχο, η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιορίστηκε στην ποσοτική προσέγγισή του με βάση το κριτήριο της ανεργίας και της μη ένταξης στο εργατικό δυναμικό, κάνοντας την παραδοχή ότι «οι άνεργοι και οι οικονομικά μη ενεργοί διατρέχουν και τον υψηλότερο κίνδυνο μιας μόνιμης παραμονής στο χώρο των κοινωνικά αποκλεισμένων» (Ευστράτογλου, 2001: 293). Η βιβλιογραφική έρευνα ωστόσο έδειξε ότι οι περισσότεροι νέοι που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση πριν αποφοιτήσουν από το Γυμνάσιο απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες στο χώρο εργασίας τους και παρά τις δυσοίωνες προβλέψεις δεν είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένοι<sup>350</sup>. Ο Βεργίδης σημειώνει ότι, υπό προϋποθέσεις και με θέσπιση κατάλληλων κριτηρίων επιλογής, θα πρέπει να αναμένεται σταδιακή αύξηση εκπαιδευόμενων με προβλήματα κοινωνικής ένταξης από τον χώρο των μεταναστών (ό.π.: 390), υπογραμμίζοντας ότι μέχρι τώρα «δεν εντοπίστηκαν οι ιδιαιτερότητες του πληθυσμού στόχου στην Ελλάδα» (ό.π.: 388). Μια δεύτερη διαφορά για τα ελληνικά ΣΔΕ είναι ότι οι «γνώσεις», η μόρφωση ως στόχος, προτάσσονται από το αίτημα της ένταξης στην αγορά εργασίας και βεβαίως ισχυρότατο κίνητρο αποτελεί το «χαρτί», η πιστοποίηση της φοίτησης<sup>351</sup> σε σχολείο ισότιμο του Γυμνασίου, φαινόμενο βέβαια κυρίαρχο σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης (Μαρμαρινός-Βερβενιώτη, 2007). Ακριβώς αυτή η έμφαση στην εκπαίδευση η οποία προσφέρει στους ενήλικους εκπαιδευόμενους μια πολιτισμική προετοιμασία για την απόκτηση δεξιοτήτων και προσόντων ώστε να ενταχθούν στον κόσμο της εργασίας, μέσω των πολυγραμματισμών, είναι η ειδοποιός διαφορά της ελληνικής έκφρασης και υλοποίησης της ιδέας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα ελληνικά ΣΔΕ υιοθετούν τη θεωρία των Γραμματισμών (Literacy Studies) και την ιδέα των πολυγραμματισμών μέσα από τον βασικό άξονα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Christolini, 2008).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στα ΣΔΕ και οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή νέοι, ωρομίσθιοι στην πλειονότητά τους, οι οποίοι προτίμησαν να διδάξουν σε αυτού του είδους τα εναλλακτικά σχολεία, ζήτημα προς διερεύνηση είναι με ποιο τρόπο ακολούθησαν το σχεδιασμό του ΙΔΕΚΕ για τη λειτουργία Ανοιχτών Προγραμμάτων Σπουδών, δηλ. πώς ερμήνευσαν τις οδηγίες των επιστημονικών συνεργατών του προγράμματος και κατά

<sup>348</sup> Χαρακτηριστικά, οι Ανάγνου-Βεργίδης (2008:13) αναφέρουν ότι σύμφωνα με τα στοιχεία και την κατάταξη της ΓΓΕΕ το Μάιο του 2007, το συνολικό ποσοστό των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες είναι 18,42%, ενώ στα ΣΔΕ που λειτουργούν εκτός φυλακών το ποσοστό αυτό περιορίζεται στο 12,44%. Τα στοιχεία είναι εντυπωσιακά και επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα. Ωστόσο, οι ευάλωτες ομάδες πληθαίνουν, προϋπόθεση της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης έκτοτε.

<sup>349</sup> Ανέλαβε την εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος, ενώ παράλληλα συμμετείχε στις συνεδριάσεις της επιστημονικής ομάδας ως μέλος της αλλά και ως εισηγητής στα σεμινάρια επιμόρφωσης του επιστημονικού προσωπικού των ΣΔΕ (2010: 386), όπως τονίζει ο ίδιος.

<sup>350</sup> Παραπέμπει στην Καλογρίδη (2003) και σε έρευνα που έγινε στα Ν. Λιόσια Αττικής, χωρίς περαιτέρω στοιχεία.

<sup>351</sup> Άλλωστε, η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών προσόντων του ατόμου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική και επαγγελματική του αναγνώριση (Δημουλάς, 2008: 5).

πόσον αυτές υλοποιήθηκαν στην πράξη. Παράλληλα, μέσα από την προαναφερθείσα αξιολόγηση του Δ. Βεργίδη, αναδείχτηκε ο κομβικός ρόλος των διευθυντών των ΣΔΕ για τη λειτουργία τους, οι οποίοι κλήθηκαν να εργαστούν και να στηρίξουν το πρόγραμμα μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο σχολικών μονάδων το οποίο χαρακτηριζόταν από «χαλαρά σύνορα και ασθενή περιχάραξη» με βάση τη θεωρία του Bernstein (Χοντολίδου, 2004), δηλαδή «από ευρύ φάσμα επιλογών ως προς τις μεταδιδόμενες γνώσεις, την οργάνωση και τη χρονική τους διάταξη, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων» (Βεργίδης, 2010: 391). Σημειώνεται εδώ ότι οι διευθυντές και ο σύλλογος των διδασκόντων είναι υπεύθυνοι για την εκπόνηση του Π.Σ. για το κάθε ΣΔΕ. Τέλος, οι επιμορφωτικές συναντήσεις οι οποίες πραγματοποιούνται μεταξύ των επιστημονικών συνεργατών του προγράμματος (επιστημονική ομάδα και θεματικοί υπεύθυνοι των γραμματισμών) με το επιστημονικό προσωπικό των ΣΔΕ και κυρίως τους εκπαιδευτικούς και οι εκθέσεις αξιολόγησης οι οποίες συντάσσονται θεωρούνται επίσης ιδιαίτερα σημαντικές για την αναστοχαστική και ανατροφοδοτική διαδικασία του όλου εγχειρήματος, όπως και η οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, οι συζητήσεις με στόχο την επίλυση συγκρούσεων και διευθέτηση προβλημάτων. Ζητούμενο, όπως επισημαίνει ο Δ. Βεργίδης είναι «να δημιουργηθούν θετικοί ιδεότυποι εκπαιδευτικών και διευθυντών ΣΔΕ, οι οποίοι διαμέσου των άτυπων αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας και των επιμορφωτικών συναντήσεων να θεσμοποιηθούν και να προσδιορίσουν τους αντίστοιχους ρόλους» (ό.π.: 395). Τέλος, μια επιπλέον καινοτομία στα ΣΔΕ αποτέλεσε, τουλάχιστον αρχικά, η ύπαρξη επιστημονικής/συντονιστικής ομάδας η οποία τα παρακολουθεί και τα συντονίζει σε εθνικό και τοπικό επίπεδο με ανάλογο επιστημονικό υπεύθυνο για κάθε σχολείο (Μπαγάκης-Σκουτίδας, 2003: 159).

### **5.2.2 Προγράμματα Σπουδών των ΣΔΕ. Η παιδαγωγική τους φιλοσοφία**

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι παιδαγωγικές αρχές λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. παραπέμπουν στη θεωρία της δημοκρατικής εκπαίδευσης του John Dewey, του Paulo Freire<sup>352</sup>, του Jurgen Habermas, σε θεωρίες του Αναλυτικού Προγράμματος (curriculum) και στη μετανεωτερική θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής (Πηγιάκη, 2006: 48). Τα πρωταρχικά παιδαγωγικά κριτήρια της Ε.Ε. επικεντρώνονται στη διδακτική προσέγγιση η οποία ακολουθεί τρεις όρους: *εξατομίκευση, διαθεματικότητα, καινοτόμος χαρακτήρας διδασκαλίας*. Είναι δε προφανές ότι τα σχολεία αυτά λειτουργούν με βάση τις αρχές της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, της Δια Βίου Μάθησης και των Πολυγραμματισμών (multiliteracies) (Πηγιάκη, ό.π.,117).

Καθώς τα ΣΔΕ στοχεύουν κυρίως στην καλλιέργεια κατάλληλων δεξιοτήτων στους ενήλικους εκπαιδευόμενους οι οποίες θα τους επιτρέψουν την πρόσβαση

---

<sup>352</sup> Ο P. Freire είναι ο εκπαιδευτής στον οποίο γίνονται οι περισσότερες αναφορές στην επιστημονική συζήτηση για την εκπαίδευση ενηλίκων, σύμφωνα με σχετική έρευνα της Coben (1998: 6), στην οποία παραπέμπει ο Γ. Γρόλλιος (Γρόλλιος κ.ά., 2003: xvii), ενώ το βιβλίο του «*Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*» βρίσκεται στην πρώτη θέση όλων των αναφορών. Η επίδραση των παιδαγωγικών απόψεων του P. Freire υπήρξε καταλυτική σε πλήθος πεδίων και εφαρμογών.

πιθανόν σε ανώτερες μορφές εκπαίδευσης και στην αγορά εργασίας, αλλά, κυρίως, στην κριτική κατανόηση των ποικίλων αναπαραστάσεων του κόσμου, υιοθετήθηκε η αντίληψη των πολυγραμματισμών που θέλει το σημερινό πολίτη κριτικά εγγράμματο σε πολλά και σύνθετα επίπεδα δραστηριότητας. Στην προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον σπουδών διαφορετικό από εκείνο που απέρριψε τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, η επιστημονική ομάδα που ανέλαβε το σχεδιασμό των Προδιαγραφών Σπουδών έδωσε πραγματικά «πρωτόγνωρες για τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας δυνατότητες στα ΣΔΕ ως προς τη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας» (Τσάφος, 2010). Έτσι, ο σύλλογος διδασκόντων σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα των ΣΔΕ διαμορφώνει το Πρόγραμμα Σπουδών καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη μορφή και το περιεχόμενό του με βάση τις ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευόμενων και αναλόγως επιλέγοντας σχετικές δραστηριότητες, αναπτύσσει εκπαιδευτικά υλικά και μέσα διδασκαλίας, διαχειρίζεται και κατανέμει το ωρολόγιο πρόγραμμα και καθορίζει σε τοπικό επίπεδο τις σχέσεις του σχολείου με άλλους φορείς αξιοποιώντας σχετικές συνεργασίες. Υιοθετείται δηλαδή ένα μεικτό συνεργατικό μοντέλο ανάπτυξης Π.Σ. εισάγοντας μια νέα αντίληψη για το σχολείο, αναγνωρίζοντας ένα σημαντικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό όχι μόνο στην αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και στην παραγωγή εκπαιδευτικού λόγου μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας (Kirk & Macdonald, 201:566)<sup>353</sup>. Η φιλοσοφία αυτή υπηρετείται από την κατάρτιση προγραμμάτων «ανοιχτού τύπου» κατά Bernstein<sup>354</sup> (Χοντολίδου 2003, Βερβενιώτη 2007), κάτι το οποίο, ακριβώς, προϋποθέτει και υπαγορεύει διαφορετική σχέση με τη γνώση, διαφορετικές σχολικές πρακτικές, διαφορετική δόμηση της εμπειρίας, «εν τέλει διαφορετική δόμηση της βιοεξουσίας σύμφωνα με το Foucault<sup>355</sup>» (Βερβενιώτη, 2007).

### **5.2.3 Γραμματισμοί**

Κάθε εποχή καθορίζει με διαφορετικό τρόπο την έννοια και το περιεχόμενο του γραμματισμού της και κάθε ορισμός είναι δημιουργήμα συγκεκριμένης κοινωνίας ανθρώπων και συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών. Η Unesco (1962) δίνει τον εξής ορισμό: «Ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετέχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (Beynham, 2002: 19-20). Σε νεότερη αναφορά, η UNESCO εμπλουτίζει τον ορισμό, ως ακολούθως: «Γραμματισμός είναι η ικανότητα να

<sup>353</sup> Όπως παραπέμπει ο Τσάφος (2010): Kirk, D. – Macdonald, D., (2001). 'Teachers' Voice and Ownership of Curriculum Change' in *Journal of Curriculum Studies*, V. 33 (5), 551-567.

<sup>354</sup> Bernstein, B., (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" in M. Young (ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier-McMillan, p.p. 47-54, όπως παραπέμπει η Βερβενιώτη.

<sup>355</sup> Φουκώ, Μ., (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία* (μτφ. Κ. Χατζηδήμου-Ι.Ράλλη), Αθήνα: Εκδ. Ράππα, σ.σ. 196-198 (ό.π.).



αναγνωρίζει κάποιος, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει (compute), χρησιμοποιώντας έντυπο και γραπτό υλικό με ποικίλο περιεχόμενο. Ο γραμματισμός εμπλέκει μια συνεχόμενη μάθηση ώστε να βοηθήσει ένα άτομο να κατακτήσει τους στόχους του / της, να αναπτύξει τη γνώση και τις δυνατότητές του / της, και να συμμετέχει πλήρως στην ευρύτερη κοινωνία» (Aksit – Hartsmar – Moreaus, 2008: 8).

Σύμφωνα με το Beynham (2002: 11), γύρω από τον όρο «**γραμματισμός**» (επιλέγεται ο όρος **γραμματισμός** ο οποίος αποδίδει τον αγγλικό *literacy*, από άλλους ανάλογους, όπως π.χ. *γραμματοσύνη*, *αλφαριθμητισμός*, *εναλφαριθμητισμός* - ο τελευταίος όρος κατά την άποψή μας αποδίδει καλύτερα το περιεχόμενο - επειδή χρησιμοποιείται από τα κείμενα αναφοράς των ΣΔΕ και τη σχετική βιβλιογραφία) υπάρχουν ορισμένες βασικές παραδοχές, όπως:

- Ο γραμματισμός<sup>356</sup> αναπτύχθηκε και διαμορφώνεται για να υπηρετήσει κοινωνικούς στόχους κατά τη δημιουργία και ανταλλαγή νοήματος
- Γίνεται καλύτερα κατανοητός στα συμφραζόμενα χρήσης του
- Είναι ιδεολογικός
- Θα πρέπει να γίνεται κατανοητός με όρους κοινωνικής ισχύος
- Μπορεί να είναι κριτικός

Για να ορίσουμε τον όρο *Γραμματισμοί*, θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν εκφράζουν ουδέτερη και αντικειμενική γνώση την οποία καλούμε τους εκπαιδευόμενους να προσλάβουν αλλά είναι «*συστηματικά οργανωμένα σύνολα παραδοχών*» που εκφράζουν τα νοήματα και τις αξίες των κοινωνικών θεσμών, στους οποίους ενυπάρχει πάντα μια μορφή εξουσίας (Πηγιάκη, 2004: 43). «Ο Γραμματισμός μας ορίζει, ως ένας ισχυρός ταξινομητής και διαβαθμιστής ατόμων» κατά το Bayham (2002: 17), ενώ η σχετική συζήτηση πρέπει να εδράζεται στη θεωρητική βάση της έννοιας του Κριτικού Γραμματισμού με τη θέση ότι «οι χρήσεις των Γραμματισμών, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, δεν είναι ουδέτερες, αλλά διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από βαθιά εδραιωμένες ιδεολογικές θέσεις, άλλες ρητές και άλλες άρρητες» (ό.π., 11). Συνεπώς δεν θεωρούνται ως κάτι σταθερό ή δεδομένο, αφού κάθε εποχή καθορίζει με διαφορετικό τρόπο την έννοια του Γραμματισμού της, ούτε μπορούν να μετατραπούν σε προκαθορισμένες δεξιότητες – στόχους / επιδιωκόμενα αποτελέσματα διδασκαλίας. Η παιδαγωγική των Γραμματισμών θα πρέπει να εμφορείται από κριτική αυτογνωσία (Baynham, ό.π., 20, Πηγιάκη, ό.π., 43). Για την εποχή μας γραμματισμός είναι η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόλησή μας με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό, δια του λόγου. Ο κριτικός γραμματισμός δεν αποδέχεται ως φυσικούς τους κυρίαρχους θεσμούς, αλλά τους θέτει σε αμφισβήτηση. Καθιστά τα άτομα

---

<sup>356</sup> Είναι ενδιαφέρον ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2010-2011) για την υποχρεωτική εκπαίδευση και το Λύκειο (Γενικό – Επαγγελματικό) βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην παιδαγωγική αρχή των Γραμματισμών με τον Κοινωνικό Γραμματισμό να διατρέχει οριζόντια τα Προγράμματα Σπουδών των ανθρωπιστικών και κοινωνικών μαθημάτων, ενώ απαντώνται ο οπτικός και ο μιντιακός γραμματισμός μεταξύ άλλων (βλ. Νέο Σχολείο, Προγράμματα Σπουδών Γλώσσας, Λογοτεχνίας, Κοινωνικών Επιστημών, Τοπικής Ιστορίας, μεταξύ άλλων στο [www.digitalschool.gr](http://www.digitalschool.gr)). Ενδιαφέρον επίσης είναι ότι η Ιστορία, με βάση τη νέα αυτή προσέγγιση, εντάσσεται στις Κοινωνικές Επιστήμες.

ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Συνεπώς το να είναι κανείς εγγράμματος εδώ, ισοδυναμεί με την πολιτική χειραφέτηση με την ουσιαστική και ευρύτερη έννοια του όρου (Χοντολίδου, 2003: 35).

Ο Γραμματισμός, ως πολυδιάστατη έννοια εμπλέκεται τόσο σε κοινωνικούς θεσμούς, όσο και σε πρακτικές της καθημερινής ζωής του μέσου ανθρώπου (γεγονότα γραμματισμού / literacy events), ενώ οι διάφορες πλευρές του οδήγησαν στο να κατονομαστούν διαφορετικές μορφές γραμματισμού (πολυγγραμματισμοί / multiliteracies), με αποτέλεσμα να αναφερόμαστε σε πολλούς γραμματισμούς και όχι σε ένα και μοναδικό. Έτσι, απαντώνται οι όροι: *γραμματισμός των Μ.Μ.Ε., πολιτικός γραμματισμός, επιστημονικός γραμματισμός κ.ά.* (Χοντολίδου, 2003: 35). Η αντίληψη των *πολυγγραμματισμών*, σύμφωνα με τη θεωρία των Σπουδών Γραμματισμού (Literacy Studies), συνιστά την αντίληψη ότι ο σημερινός εγγράμματος πολίτης είναι εγγράμματος σε αντικείμενα / επιστημονικούς χώρους πέραν της γραφής, ανάγνωσης και των απλών αριθμητικών υπολογισμών (Χοντολίδου, 2003: 75).

Ο γραμματισμός<sup>357</sup> προϋποθέτει την ικανότητα χειρισμού του έντυπου λόγου (προσπέλαση, κατανόηση, παραγωγή-ανάπτυξη) στην κοινωνία μας, για την εξυπηρέτηση των καθημερινών μας αναγκών και αυτό αποτελεί το σημείο εκκίνησης. Ο γραμματισμός δεν έχει για όλους την ίδια σημασία - πρόκειται για ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, ρητών ή υπόρρητων, στη βάση των οποίων διατυπώνονται πολιτικές, σχεδιάζονται προγράμματα, οργανώνονται διδακτικές προσεγγίσεις. Οι ενήλικοι μαθητές προσέρχονται στα μαθήματά τους με τις δικές τους ιδέες και προσδοκίες για το τι είναι γραμματισμός και τι θα έπρεπε να είναι, σύμφωνα με τις δικές τους ιδεολογίες περί γραμματισμού (Bevnham, ό.π., 17). Ο αυξημένος αριθμός ατόμων που δεν είναι σε θέση να χειρίζονται με άνεση τον έντυπο λόγο, για λόγους που ξεφεύγουν από τα όρια της παρουσίασης αυτής, επιβάλλει την επιλογή των ΣΔΕ να καλύψουν μεταξύ άλλων την ανάγκη κριτικού γραμματισμού των εκπαιδευόμενων μέσα από πολλαπλά και σύνθετα γεγονότα γραμματισμού (Χοντολίδου, ό.π.: 36). Ο κριτικός γραμματισμός αναγνωρίζει ότι οι αναγνώστες ενεργοποιούν διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης, ανάλογα με τη φύση και το σκοπό του κειμένου που διαβάζουν, συνεπώς ποικίλες στρατηγικές 'ανάγνωσης' είναι αναγκαίο να επιστρατευτούν από την πλευρά του σχολείου μέσα από μια ποικιλία κειμενικών ειδών και γνωστικών αντικειμένων. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των ΣΔΕ στηρίζεται στους Γραμματισμούς και σε απόκτηση δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις *Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών* (Πηγιάκη, 2004: 43-45). Οι γραμματισμοί αυτοί και οι στόχοι τους έχουν ως ακολούθως:

---

<sup>357</sup> Ένας πρόσφατος ορισμός του γραμματισμού από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία». Αναφέρεται στο Bevnham, 2002: 21. Εμφανείς οι διαφορές από τον σχετικό ορισμό της Unesco.

- **Γλωσσικός Γραμματισμός.** Περιλαμβάνει την ελληνική και την αγγλική γλώσσα, ωστόσο με τον όρο αυτό σημαίνεται κυρίως η ελληνική. Στην περίπτωση της **ελληνικής γλώσσας**, επιδιώκονται δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης κειμενικών ειδών, κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, κατανόηση της δομής της γλώσσας, παραγωγής μικρών κειμένων, και κριτικής ανάγνωσης. Δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα να λαμβάνεται υπόψη το Οενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και τα θέματα διδασκαλίας να λαμβάνονται από την επικαιρότητα (Χατζηζαββίδης, 2003: 113-117).
- **Αγγλικός Γραμματισμός.** Επιδιώκονται οι βασικές δεξιότητες απλής προφορικής επικοινωνίας και παραγωγής μικρών γραπτών περιγραφών (Χατζηζαββίδης, 2003: 113-117).
- **Οπτικός Γραμματισμός.** Αρχικά οι Προδιαγραφές περιόρισαν την Αισθητική Αγωγή στη χρήση της εικόνας. Γίνεται μνεία για επαφή των εκπαιδευόμενων με το θέατρο, τον κινηματογράφο, τα μουσεία, τις εκθέσεις, τη χρήση τεχνικών μέσων για την κατασκευή οπτικών κειμένων, την κριτική ανάλυση και αποκωδικοποίηση των συμβάσεων κατασκευής των εικόνων (Μεταξιώτης, 2003: 185-196)
- **Επιστημονικός Γραμματισμός.** Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία. Προσανατολίζονται προς την κριτική σκέψη μέσω της επιδίωξης γνωστικών δεξιοτήτων, κατανόησης της ποικιλίας, αρμονίας, εξέλιξης και λειτουργίας του φυσικού κόσμου, κατανόησης του τρόπου και των συνεπειών της επέμβασης της τεχνολογίας στο φυσικό, κόσμο μεταξύ άλλων (Χαλκιά, 2003: 169-184).
- **Γραμματισμός στην Κοινωνική Επικοινωνία.** Αγκαλιάζει, πέρα από τον αρχικό σχεδιασμό, την επεξεργασία κοινωνικών θεμάτων με τη μέθοδο project, με στόχο την κριτική σκέψη, τον κριτικό έλεγχο της πληροφορίας – γνώσης, την ανάπτυξη ερευνητικών ικανοτήτων, την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση προσωπικής, κοινωνικής και πολιτικής αντίληψης (Πασχαλίδης, 2003: 197-213). Εμπλουτίζεται από τον **Ιστορικό Γραμματισμό**, ο οποίος επιδιώκει την προσωπική ενδυνάμωση με τη χρήση της προσωπικής εμπειρίας στην αναζήτηση της γνώσης, τις δεξιότητες επιστημονικού τρόπου μάθησης, τις κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες ζωής, την αντίληψη της χρονικής συνέχειας, τη σύνδεση των εκπαιδευόμενων με το κοινωνικό γίνεσθαι. Η κριτική νοείται ως πράξη στον Κοινωνικό - Ιστορικό Γραμματισμό. Ως προς τη διδακτική μέθοδο, ο Ιστορικός Γραμματισμός λαμβάνεται ως βάση θεματολογίας για την ανάπτυξη διαθεματικής διδασκαλίας και διαθεματικών project (Βερβενιώτη, 2003: 215-240).
- **Περιβαλλοντικός Γραμματισμός.** Είναι προσανατολισμένος στην κριτική σκέψη, με την υιοθέτηση τεσσάρων επιπέδων κριτικής ικανότητας, που

αναφέρονται στη γνώση, στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στις στάσεις και τη συμμετοχή και πράξη των εκπαιδευόμενων: στην αναζήτηση αιτιών και χαρακτηριστικών των περιβαλλοντικών κρίσεων, τους τρόπους υπέρβασής τους, στη συνείδηση των ορίων της οικονομικής και πολιτικής δράσης (καταναλωτισμού και εκμετάλλευσης), στη συνείδηση της αλληλεπίδρασης φύσης-κοινωνίας-ζωής στο χώρο και το χρόνο, στη συνείδηση των συλλογικών κινημάτων. Τονίζονται δε οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η συμμετοχή στη δημόσια ζωή, η προσωπική ενδυνάμωση (αυτοπεποίθηση) και η διαμόρφωση προσωπικών αξιών, στάσεων και αυτονομίας (Φλογαΐτη, 2003: 241-255). Ο προσανατολισμός σε τέσσερεις σημαντικούς τομείς της ανθρώπινης ζωής (επιστημονικός, ηθικός, κοινωνικοπολιτικο-οικονομικός και προσωπικός) συνιστά ένα ολοκληρωμένο σχήμα κριτικής αναφοράς (Πηγιάκη, ό.π.: 45).

- **Γραμματισμός της Πληροφορικής** (Δαγλιδέλης, 2003: 139-167) και **Αριθμητικός Γραμματισμός** (Λεμονίδης, 2003: 119-138). Αναφέρονται σε γνωστικούς και πρακτικούς στόχους ως αναγκαίες δεξιότητες της σύγχρονης ζωής.

Γραμματισμοί	Γνωστικά αντικείμενα
Γλωσσικός γραμματισμός (literacy)	Ελληνικά-Αγγλικά
Αριθμητισμός (numeracy)	Μαθηματικά
Πληροφορικός Γραμματισμός (information technology literacy ή Computer literacy)	Πληροφορική
Γραμματισμός στην κοινωνική επικοινωνία Οπτικός Γραμματισμός (audio-visual literacy) Γραμματισμός στα Μ.Μ.Ε. (media literacy)	Οπτικός Γραμματισμός: Αισθητική Αγωγή  Γραμματισμός στα Μ.Μ.Ε.
Κοινωνικός Γραμματισμός (social literacy) Ιστορικός Γραμματισμός	Κοινωνική Εκπαίδευση  Ιστορία και Τοπική Ιστορία
Επιστημονικός Γραμματισμός (science literacy)	Φυσικές Επιστήμες Τεχνολογία
Περιβαλλοντικός Γραμματισμός (environmental literacy)	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η Π. Πηγιάκη (2004: 45-46) αξιολογεί τους Γραμματισμούς ως εξής: Ο Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνικός και αγγλικός), όπως και ο Αριθμητικός (ή Μαθηματικός) Γραμματισμός και η Πληροφορική (Πληροφορικός Γραμματισμός)

εμφανίζονται ως καθαρά τεχνικοί με κύριο στόχο τη χρήση του λόγου και τις βασικές πρακτικές γνώσεις εφαρμογής αντίστοιχα. Οι Γραμματισμοί αυτοί θεωρούνται και ως «πρωτεύοντες», βασικοί γραμματισμοί (Βερβενιώτη-Μαρμαρινός, 2007: 293) – κάτι το οποίο ταξινομεί τις υπόλοιπες θεματικές ως «δευτερεύοντα» γνωστικά αντικείμενα. Τεχνικός εμφανίζεται και ο Οπτικός Γραμματισμός (Αισθητική Αγωγή), ως διευκολυντής του Γλωσσικού Γραμματισμού.

Ο Επιστημονικός Γραμματισμός, αντίθετα, εισάγει τις δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης και τη σύνδεση επιστήμης με τα προβλήματα της ζωής, ενώ ο Κοινωνικός-Ιστορικός Γραμματισμός προσανατολίζεται ευθέως στην κριτική ικανότητα και τονίζει ως δεξιότητες ζωής τον κριτικό έλεγχο και την ερευνητική πράξη με τη χρήση της εμπειρίας, τη διαπροσωπική επικοινωνία και την προσωπική έκφραση και ενδυνάμωση.

Τέλος, ο Περιβαλλοντικός Γραμματισμός, όπως και ο Κοινωνικός-Ιστορικός, πέρα από τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, της συμμετοχής, της επικοινωνίας και της κριτικής ανάλυσης, τονίζει την ικανότητα συγκρότησης αξιών, προσωπικής στάσης και προσωπικής αυτονομίας.

Εύλογα συνάγεται ότι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας θεωρείται στις Προδιαγραφές Σπουδών των Σ.Δ.Ε. ως στόχος του Κοινωνικού - Ιστορικού και Περιβαλλοντικού Γραμματισμού, ενώ οι άλλοι έχουν περισσότερο γνωστικό, τεχνικό, πρακτικό και διευκολυντικό χαρακτήρα.

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Γραμματισμός στα Μ.Μ.Ε. (Media Literacy) όπως διαχέεται στον Οπτικό, Κοινωνικό και Περιβαλλοντικό Γραμματισμό απαντάται για πρώτη φορά στην Ελλάδα μέσα από τα Π.Σ. των ΣΔΕ<sup>358</sup>, ενώ από το 2010 ο όρος εντοπίζεται σε αναφορές στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Κοινωνικές Επιστήμες, Ιστορία, Λογοτεχνία, Γλώσσα, Βιωματικές Δραστηριότητες).

Από το 2008 έχει επέλθει μια διαφοροποίηση στην ονομασία κάποιων γραμματισμών: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αντί Περιβαλλοντικός Γραμματισμός, Κοινωνική Εκπαίδευση αντί Κοινωνικός Γραμματισμός και Πολιτισμική και Αισθητική Αγωγή αντί Οπτικός Γραμματισμός. Εντύπωση προκαλεί το ότι στην ουσία καταγράφεται μια «επιστροφή» σε ονομασίες οι οποίες είχαν επιλεγεί αρχικά (1999-2000) και με βάση τις οποίες είχε γίνει απόπειρα συγγραφής βοηθητικών εγχειριδίων με την αντίστοιχη ονομασία με στόχο τη χρήση τους από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους – κάτι βέβαια που στην ουσία αντιστρατεύονταν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων αφού προεπέλεγε για αυτούς θέματα και περιοχές ενδιαφέροντος γι αυτό και εγκαταλείφθηκε πολύ σύντομα.

---

<sup>358</sup> Η εκπαιδευτική έρευνα ωστόσο, αναδεικνύει την Παιδαγωγική των ΜΜΕ (διδασκαλία των ΜΜΕ και εκπαίδευση στα ΜΜΕ) ως καθοριστική για την Εκπαίδευση για την Πολιτεία. Στο πεδίο αυτό περιλαμβάνεται το περιεχόμενο όλων των μέσων, όπως βιβλία, εφημερίδες, ραδιόφωνο και τηλεόραση, κινηματογραφικές ταινίες, video, ηχογραφημένη μουσική, video games, και υπηρεσιών Internet (Mašek, 2008). Έτσι δίνεται η δυνατότητα να τεθούν ποικίλα προβλήματα και ερωτήσεις που απορρέουν από τη χρήση και την επιρροή των ΜΜΕ.



Στην ιστοσελίδα του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.<sup>359</sup> η ονομασία των γνωστικών περιοχών – γραμματισμών των ΣΔΕ εμφανίζεται ως εξής:

- Ελληνική Γλώσσα (3 ώρες την εβδομάδα)
- Μαθηματικά (3 ώρες την εβδομάδα)
- Αγγλικά (3 ώρες την εβδομάδα)
- Πληροφορική (3 ώρες την εβδομάδα)
- Κοινωνική Εκπαίδευση (3 ώρες την εβδομάδα)
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (2 ώρες την εβδομάδα)
- Φυσικές Επιστήμες (2 ώρες την εβδομάδα)
- Πολιτισμική – Αισθητική αγωγή (1 ώρα την εβδομάδα)
- Συμβουλευτικές υπηρεσίες<sup>360</sup>
  - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας (1 ώρα την εβδομάδα)
  - Σύμβουλος Ψυχολόγος (1 ώρα την εβδομάδα)
- Εργαστήρια - διαθεματικά, projects (3 ώρες την εβδομάδα)

Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ανταποκρίνεται στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τα περιεχόμενα του προγράμματος περιλαμβάνουν:

- Βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικός λογισμός)
- Κοινωνικές δεξιότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία)
- Κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση
- Προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΣΔΕ συνδυάζει τις ακόλουθες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι υποχρεωτικές για όλους τους εκπαιδευτικούς:

- Διδασκαλία στην τάξη
- Διαθεματική διδασκαλία
- Εργαστήρια (ενισχυτική διδασκαλία όπου χρειάζεται και ζώνη ελεύθερων επιλογών, όπου οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων εργαστήρια σε διάφορους γνωστικούς τομείς).
- Διδασκαλία με τη μέθοδο των projects

Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας η συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, βελτιώνουν σημαντικά τις δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας.

---

<sup>359</sup> Πρόσβαση, 5 Οκτωβρίου 2011.

<sup>360</sup> Με τις αλλαγές στη λειτουργία και συνακόλουθα τη φιλοσοφία των ΣΔΕ οι συμβουλευτικές υπηρεσίες υποαθμίζονται, αφού αναιρείται η καθημερινή παρουσία των συμβούλων ψυχολόγων και σταδιοδρομίας στα σχολεία και μειώνεται γενικότερα.

#### **5.2.4 Παιδαγωγικές αρχές και διδακτική προβληματική. Ο Κριτικός Γραμματισμός.**

Οι αρχές της ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας, της σύνδεσης της διδασκαλίας με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, της ενισχυτικής διδασκαλίας, του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα και την κοινωνία αποτελούν βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στο πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. το κέντρο βάρους βρίσκεται (Χοντολίδου, 2003: 77-78):

- Στη μέθοδο διδασκαλίας, (Project, ομαδική διδασκαλία, αυτενέργεια εκπαιδευόμενων)
- Στη διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος (προϋπόθεση: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα το διδάξουν και η ενεργός συμμετοχή τους στη ζωή του σχολείου)
- Στην πιστοποιημένη γνώση και δεξιότητες (τελευταία ίσως ευκαιρία για τους εκπαιδευόμενους να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία με καλύτερους όρους, για να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση).

Βασικός παιδαγωγικός στόχος της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. και πυρήνας της ουμανιστικής τους φιλοσοφίας είναι «η δημιουργία του ενεργού πολίτη που επιδεικνύει προσωπική ευθύνη για τα κοινά προβλήματα» (Πηγιάκη 2004: 48). Η κριτική λοιπόν ικανότητα είναι ζητούμενο, όπως δηλώνεται και μέσα από τους στόχους του Κοινωνικού - Ιστορικού και Περιβαλλοντικού Γραμματισμού / Κοινωνικής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Συνεπώς, τουλάχιστον θεωρητικά, αυτοί οι επιμέρους γραμματισμοί ανάγονται στην έννοια του Κριτικού Γραμματισμού.

Οι στόχοι του Κοινωνικού - Ιστορικού και Περιβαλλοντικού Γραμματισμού / Κοινωνικής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ενιαιοποιημένοι σε ένα κοινό σύνολο στόχων, έχουν ως εξής (Πηγιάκη, ό.π., 48)

- Συνείδηση της πραγματικότητας, φυσικής, τεχνολογικής, γλωσσικής, κοινωνικής, πολιτικής, ατομικής.
- Συνείδηση του επιστημονικού τρόπου σκέψης, συλλογή, ανάλυση, έλεγχος, σύνθεση και ερμηνεία της πληροφορίας<sup>361</sup>.
- Συνείδηση της γλωσσικής, κοινωνικής, πολιτικής λειτουργίας των στερεότυπων, των ρόλων, των διακρίσεων, των συγκρούσεων, των μορφών εξουσίας, των συμβολικών συστημάτων βίας.
- Συνείδηση των οικουμενικών αξιών της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας, της ελευθερίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων,
- Συγκρότηση προσωπικών αξιών, στάσεων,
- Συμμετοχή στη δημόσια και παγκόσμια ζωή, ανάληψη δράσης.

---

<sup>361</sup> Παραπέμπει στους 5 τύπους σκέψης για το μέλλον του H.Gardner (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο 3.7).

Η αναμφισβήτητη θετική στάση σε προγραμματικό επίπεδο προς την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας μέσα από τη διδασκαλία στα Σ.Δ.Ε. οδηγεί σε ένα προβληματισμό για την αποσαφήνιση των όρων εκείνων οι οποίοι θα επιτρέψουν και θα διευκολύνουν την άσκηση της κριτικής λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, το διαπιστωμένο - μέσα από πιλοτικές εθνολογικού τύπου έρευνες - μεθοδολογικό κενό ανάμεσα στο θεωρητικό αίτημα της υλοποίησης της φιλοσοφίας των Σ.Δ.Ε. και στις μεθόδους διδασκαλίας στην πράξη και την εφαρμογή, και παρά την αξιοποίηση<sup>362</sup> της μεθόδου project, γεννά ερωτηματικά για τη δυνατότητα επίτευξης των ανωτέρω στόχων, τη δυνατότητα «οικοδόμησης αξιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ευδοκίμηση της κριτικής σκέψης» (ό.π.).

Η διαδικασία των Γραμματισμών στα Σ.Δ.Ε., στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού, υπακούει στη λογική των Προγραμμάτων Σπουδών που ανήκουν στο «μοντέλο διαδικασίας» (process model of curriculum) του L. Stenhouse, το οποίο προβάλλει την παιδαγωγική θέση ότι βάση της διδασκαλίας δεν είναι οι ειδικές γνώσεις αλλά οι σύνθετες και μεστές αξιών ανθρώπινες και κοινωνικές καταστάσεις δηλαδή, τα κεντρικά προβλήματα και ζητήματα ζωής (Βρεττός - Καψάλης, 1994: 31-32, Ματσαγγούρας, 1999: 195, Χατζηγεωργίου, 2004: 153-170). Η οπτική αυτή δίνει διδακτική αξία στις υποθέσεις πράξης και τις πειραματικές στρατηγικές διδασκαλίας που επιδιώκουν εξεύρεση λύσεων σε αυτά τα προβλήματα. Στόχος της διδασκαλίας δεν είναι οι δεξιότητες μάθησης και τα συνήθη γνωστικά αντικείμενα αλλά η διαδικασία και οι εσωτερικές αξίες που δίνουν νόημα στη διαδικασία προς τη μάθηση (Πηγιάκη, ό.π., 49).

Η παραδοχή αυτή βοηθά στο να κατανοήσουμε τη λειτουργία των Γραμματισμών στα Σ.Δ.Ε. και να αποδεχθούμε τον κοινωνικό-ιδεολογικό χαρακτήρα τους<sup>363</sup>. Και συνεπώς την αναγκαιότητα να είναι *κριτικοί* δηλ. να δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα της χρήσης τους με στόχο την κριτική ανάλυση.

Αποτελεί θεμελιώδη αξιακή αρχή το περιβάλλον της κριτικής. Σύμφωνα με τον Paulo Freire, «η κριτική σκέψη προϋποθέτει μια άλλη θέαση του κόσμου, ο οποίος δεν είναι μια στατική ολότητα, αλλά βρίσκεται σε διαδικασία μετασχηματισμού, αλλαγής και ρευστότητας». Μια αντίληψη της πραγματικότητας, όταν δεν ακολουθείται από κριτική επέμβαση δεν οδηγεί στο μετασχηματισμό της. Η κριτική

---

<sup>362</sup> Ο βαθμός κατανόησης και αξιοποίησης της μεθόδου project από τους εκπαιδευτές-διδάσκοντες και συνεπώς και εκπαιδευόμενους είναι ζήτημα προς διερεύνηση και άπτεται και των διαδικασιών επιμόρφωσης οι οποίες αναπτύσσονται σε εισαγωγικό και ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο στο εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο στελεχώνει / επανδρώνει τα Σ.Δ.Ε. Η Π. Πηγιάκη αναφέρει ότι η μέθοδος εύκολα μπορεί να διολισθήσει σε μια «μηχανιστική ενός κατ' ευφημισμό επιστημονικού τρόπου σκέψης, δηλ. σε μια χειραγωγική εντός των τειχών της σχολικής τάξης γνωστική λειτουργία...» (ό.π., 48). Κατάθεση θετικής εμπειρίας από την αξιοποίηση της μεθόδου σε βιωματικό εργαστήριο εκπαιδευτικών στο Τερεζάκη, 2008:19-25.

<sup>363</sup> Σύμφωνα με το Beynham (ό.π., 13-16) για να κατανοήσουμε την έννοια του γραμματισμού θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις ακόλουθες έννοιες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο θεώρησης: *Κοινωνικά συμφραζόμενα (social contexts), εντοπισμένες διεπιδράσεις (situated interactions), διαδικασίες απόκτησης (acquisition processes), αναγνώστες / συγγραφείς / συμμετέχοντες άλλοι (readers / writers / participating others), παραγωγή και ερμηνεία του κειμένου (text production and interpretation), κείμενα (texts), Μέσα (media), ιδεολογίες (ideologies), λόγοι (discourses), θεσμοί (institutions).*

θέασή της συνίσταται στη θεώρηση και ταυτόχρονα επενέργεια πάνω της (Φρέιρε, 1977: 50). Ο Freire υποστηρίζει ότι μπορούμε να αποκωδικοποιούμε και να ερμηνεύουμε τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο που αποκωδικοποιούμε και ερμηνεύουμε ένα γραπτό κείμενο, ότι η κριτική ανάγνωση μπορεί να προηγείται της άντλησης νοήματος από ένα γραπτό κείμενο, ενώ παράλληλα τονίζει ότι είναι αδύνατο να διαβάσει κανείς τον κόσμο χωρίς να εμπλέξει στη διαδικασία αυτή την προηγούμενη γνώση του για τον κόσμο.

Συνεπώς, η κριτική σκέψη είναι ερευνητική, συλλογική και παραγωγός νέας γνώσης, μεστής προσωπικού νοήματος (Πηγιάκη, ό.π., 51). Η γνώση είναι πράξη ελευθερίας και πράξη αντίστασης σε ό,τι καθιστά το άτομο αντικείμενο χειραγώγησης (*χειραφετική γνώση - γνώση νοήματος*)<sup>364</sup>.

Η χειραφετική γνώση δεν είναι μόνο αποτέλεσμα επιστημονικού τρόπου σκέψης τον οποίο επαγγέλλεται η μέθοδος project (σύνδεση εμπειριών και γνώσης, έρευνα, επίλυση προβλημάτων), αλλά είναι κυρίως το αποτέλεσμα συλλογικής ιστορικής κριτικής και κατανόησης, δηλ.

- Συλλογική ιστορική διείσδυση στην πραγματικότητα
- Συνειδητή ιστορική διείσδυση στην ταυτότητα της ύπαρξης – συνειδητοποίηση των μορφών χειραγώγησης των υποκειμένων
- Συλλογική ιστορική διείσδυση στη λειτουργία της γλώσσας και των εννοιών της ως φορέων ιδεολογιών (απομυθοποίηση της γλώσσας και των εννοιολογικών συστημάτων) (Πηγιάκη, ό.π., 52).

Τέλος, αποτέλεσμα της χειραφετικής γνώσης είναι η διαμόρφωση κριτικών προσωπικών αξιών, η συγκρότηση και έκφραση τεκμηριωμένης και ελεύθερης προσωπικής άποψης, η διαμόρφωση στάσης και η ανάληψη δράσης ως πράξη ευθύνης και αντίστασης στις χειραγωγικές μορφές της δημόσιας ζωής. Σύμφωνα με το Freire, «σε όλα τα στάδια της απελευθερωτικής πάλης τους, οι καταπιεζόμενοι πρέπει να βλέπουν τον εαυτό τους ως ανθρώπους που αγωνίζονται να κατακτήσουν τον οντολογικό και ιστορικό προορισμό τους και που δεν είναι άλλος από την ολοκλήρωσή τους ως ανθρώπινες υπάρξεις» (Φρέιρε, ό.π., 68).

Το σχολείο λοιπόν, ως τόπος ανάπτυξης της κριτικής κανότητας καθιστά τον ελεύθερο διάλογο ως κύρια μορφή μάθησης. Το αξιακό περιβάλλον της κριτικής άσκησης, συνεπώς, αποτελεί ζητούμενο για το περιβάλλον των Σ.Δ.Ε.

Τα μοντέλα ανάγνωσης της έννοιας «γραμματισμός / αλφαριθμητισμός», σύμφωνα με το Beyham (ό.π. 26-28) είναι: *το μοντέλο του ελλείμματος, το ιατρικό μοντέλο, το μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων, το θεραπευτικό μοντέλο, το μοντέλο της*

---

<sup>364</sup> Η *ελευθερώνουσα παιδεία* κατά τον Paulo Freire. (Φρέιρε, 1977: 148 και αλλού). Είναι ολοφάνερη η επιρροή της κριτικής παιδαγωγικής και των απόψεων, μεταξύ άλλων, του P. Freire και J. Habermas για την επικοινωνιακή πράξη και την ανάγκη χειραφετικής γνώσης στην οικοδόμηση των παιδαγωγικών αρχών και της φιλοσοφίας ανάπτυξης της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα.

*προσωπικής ενδυνάμωσης, το μοντέλο της κοινωνικής ενδυνάμωσης, τα λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού και τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού.*

Η συλλογιστική και η φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε., ειδικά το ελληνικό μοντέλο εφαρμογής τους, επικεντρώνεται κατά την άποψή μας στο *μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης* ενώ παράλληλα είναι ισχυρά και τα *λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού*, και έπονται τα *κριτικά*, από τα οποία τα πρώτα δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και τα συμφραζόμενα, με σκοπό να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχία μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο υφίσταται στην παρούσα συγκυρία - και σε κάθε στιγμή, σύμφωνα με τον Bayham (2002: 28). Παράλληλα, υποβάλλουν τα συμφραζόμενα σε κριτική ανάλυση, χωρίς να τα θεωρούν δεδομένα (κριτικό μοντέλο γραμματισμού). Θεωρητικά δε, το *μοντέλο της κοινωνικής ενδυνάμωσης* – βάση της φιλοσοφίας του Freire, δίνει το ιδεολογικό στίγμα, αφού συνδέει την ανάπτυξη του γραμματισμού με την κοινωνική αλλαγή. Σε επίπεδο εξαγγελιών βέβαια τόσο το *μοντέλο της ανάπτυξης δεξιοτήτων*, το οποίο έχει ως στόχο την ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων μέσω του γραμματισμού, όσο και το *θεραπευτικό μοντέλο*, το οποίο βλέπει την ανάπτυξη του γραμματισμού σε ένα ψυχολογικό πλαίσιο, ως τρόπου επίλυσης προβλημάτων, έχουν θέση στα Σ.Δ.Ε, των οποίων όμως η λειτουργία συχνά διολισθαίνει προς πρακτικές συμβατικού, τυπικού σχολείου, οπότε κινδυνεύει να προωθηθεί στην πράξη το *μοντέλο του ελλείμματος*, το οποίο έχει δεχθεί και τη μεγαλύτερη κριτική, αφού αντιμετωπίζει τα άτομα «ως άδεια δοχεία τα οποία πρέπει να γεμίσουν με γνώσεις» (ό.π.: 26).

Είναι ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε με ποιο μοντέλο «ανάγνωσαν» τους γραμματισμούς οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ μέσα από τις απαντήσεις τους στην έρευνα η οποία διενεργήθηκε.

### **5.2.5 Η αξιολόγηση στα ΣΔΕ**

Το μαθησιακό περιβάλλον στα Σ.Δ.Ε. (Ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών, καινοτόμες, βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης) προφανώς διαφέρει από εκείνο των τυπικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση δεν μπορεί να ακολουθεί το σκληρό φορμαλιστικό ποσοτικό μοντέλο της αριθμητικής αξιολόγησης αλλά ένα μοντέλο συμβατό με το χαρακτήρα και τις καινοτόμες μαθησιακές προσεγγίσεις των σχολείων. Έτσι με βάση τη σχετική υπουργική απόφαση για τη λειτουργία τους 2373/16-7-2003, οι διαδικασίες αξιολόγησης που προκρίθηκαν ήταν εκείνες της περιγραφικής αξιολόγησης. Άλλωστε στα Σ.Δ.Ε. τα μαθησιακά αποτελέσματα βασίζονται στην επιτυχημένη αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης και στην ανάπτυξη προσωπικών στρατηγικών, όπου γνωστικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες συμπλέκονται με την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Koutrouba et al, 2011: 251). Για την αξιολόγηση του ενήλικου εκπαιδευόμενου, δηλαδή, είναι σημαντικά στοιχεία όπως η επιμονή, η συνεργασία, η ευελιξία, η μεταγνωστική συνειδητοποίηση, η συναισθηματική σταθερότητα, ο ενθουσιασμός, η αποφασιστικότητα, η αφοσίωση, η αποτελεσματικότητα, η διάθεση για εξέλιξη κ.ά., σε συνδυασμό με μια συνεχή μαθησιακή πρόοδο. Δηλαδή πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης η οποία εστιάζει στην όλη μαθησιακή διαδικασία και αποσκοπεί σε



ουσιαστική ανατροφοδότηση, λειτουργώντας ως κίνητρο για τους εκπαιδευόμενους ώστε να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα η οποία θα τους βοηθήσει να επανενταχθούν στην κοινωνία κατά τον Harlen (2006)<sup>365</sup>. Η διαδικασία αυτή δεν δημιουργεί προβλήματα στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, αφού η περιγραφική αξιολόγηση ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και δεν τους εκθέτει με αριθμητικές μετρήσεις ούτως ή άλλως δύσκολα σταθμιζόμενων μεγεθών. Η περιγραφική αξιολόγηση συνοδεύεται από αυτο-αξιολόγηση και αξιολόγηση των εργασιών project και του φακέλου εργασίας (portfolio)<sup>366</sup> και ακολουθεί τα σταθμισμένα στάνταρντ για όλους τους γραμματισμούς. Οι εκπαιδευτικοί, εφόσον το κρίνουν αναγκαίο, συντάσσουν φύλλα εργασίας για τους εκπαιδευόμενους. Απαραίτητο όμως θεωρείται, τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους, η τήρηση «ντοσιέ / σημειωματαρίου ιδεών / ημερολογίου», όπου θα καταγράφεται η εκπαιδευτική πράξη, κατί σαν το «βιβλίο ύλης» του συμβατικού σχολείου με στόχο, όμως, όχι τον εργαλειώδη έλεγχο «ολοκλήρωσης της ύλης» αλλά τη διεκδίκηση της αναστοχαστικής, ανατροφοδοτικής διαδικασίας για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους.

Η βιβλιογραφία (Katsarou & Tsafos, 2008, Tombros & Chatzitheocharous, 2007) ανέδειξε τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στα ΣΔΕ να εφαρμόσουν αυτόν τον τύπο της σύνθετης περιγραφικής αξιολόγησης αφού όπως είδαμε προέρχονται από την τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και είναι φορείς ανάλογης κουλτούρας. Η δυσκολία εντοπίζεται στη διαπιστωμένη διατύπωση ακατάλληλων και αποθαρρυντικών περιγραφών καθώς και στη χρήση ασαφών, διφορούμενων και ατελών εκφράσεων για την επίδοση των εκπαιδευόμενων. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν με καλή σχετική προετοιμασία στην αρχική εκπαίδευση – κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ανάλογη συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στην πορεία. Ωστόσο, παρά τις καταγραφείσες δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ είναι θετικοί προς την περιγραφική αξιολόγηση. Με βάση το Υπουργικό Διάταγμα 260, Β34 του 2008 προστίθεται στην περιγραφική αξιολόγηση των ΣΔΕ και αριθμητική αξιολόγηση. Ο συνδυασμός των δυο αυτών μορφών, των περιγραφικών χαρακτηρισμών και των αριθμητικών ισοδύναμων έχει ως ακολούθως: *ενδιαφέρον, πρωτοβουλία, ενεργός συμμετοχή και συνεργασία* σε κάθε αντικείμενο τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν χωριστά ως *πολύ υψηλή επίδοση* (19-20), *υψηλή* (16-18), *ικανοποιητική* (13-15), *μέτρια* (10-12), *μικρή* (9,5 δηλ. βάση προαγωγής), ενώ η ανταπόκριση σε κάθε αντικείμενο (γνώση, μαθησιακές δεξιότητες, μαθησιακή επίδοση) και η ανταπόκριση στις δραστηριότητες του σχολείου μπορούν να αξιολογηθούν χωριστά ως *άριστη* (19-20), *πολύ καλή* (16-18), *αρκετά καλή* (13-15), *ικανοποιητική* (10-12), *μη ικανοποιητική* (9,5, βάση προαγωγής). Στο τέλος, ο μέσος όρος υπολογίζεται χωριστά για κάθε αντικείμενο και ο γενικός μέσος όρος υπολογίζεται με όλα τα αντικείμενα και δίνεται στους

---

<sup>365</sup> Όπως παραπέμπουν οι Koutrouba et al (2011: 251): Harlen, W., (2006). "The role of assessment in developing motivation for learning", in J. Gardner (ed.), *Assessment and Learning*, London: Sage, pp. 61-80.

<sup>366</sup> Οι δύο αυτές συνιστώσες της αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση εκπαιδευόμενων, φάκελοι project) εκτιμήθηκαν ως πολύ σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ στην έρευνα των Koutrouba-Vamvakari – Margara –Anagnou (2011: 257).

εκπαιδευόμενους μετά από δική τους αίτηση (Koutrouba et al, 2011: 252)<sup>367</sup>. Η απόδοση ωστόσο ανθρώπινων χαρακτηριστικών όπως π.χ. *συνεργατικότητα* και *αφοσίωση* με αριθμητικές κλίμακες παραβιάζει τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και θεωρείται ακατάλληλη (Anderson & Bourke, 2001, όπως παραπέμπουν οι Koutrouba et al, 2011).

### **5.3 Ο Κοινωνικός Γραμματισμός - Κοινωνική Εκπαίδευση: Γενικά**

Η φιλοσοφία και η κύρια επιδίωξη των Σ.Δ.Ε. είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών μέσω της μάθησης και της καλλιέργειας κριτικής στάσης<sup>368</sup>. Ο Κοινωνικός Γραμματισμός, περισσότερο από τα άλλα αντικείμενα τα οποία διδάσκονται στα Σ.Δ.Ε., αποτελεί μια «κατασκευή», μια «αναγκαία επινόηση η οποία επιβλήθηκε από την ίδια την πραγματικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα» (Βερβενιώτη - Μαρμαρινός, 2007: 293). Ως κατασκευή / επινόηση λοιπόν, ως απόπειρα παρουσιάζει εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και για το τυπικό Δευτεροβάθμιο Σχολείο. Ο Κοινωνικός Γραμματισμός, όπως και ο Περιβαλλοντικός Γραμματισμός, όπως προαναφέρθηκε, πέρα από τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, της συμμετοχής, της επικοινωνίας και της κριτικής ανάλυσης, τονίζει την ικανότητα συγκρότησης αξιών, προσωπικής στάσης και προσωπικής αυτονομίας. Οι θεματικές του Κοινωνικού Γραμματισμού στοχεύουν στην ανάπτυξη του ανθρώπου ως μέλους της κοινωνίας, στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης, ακριβώς δηλαδή στον *κοινωνικό γραμματισμό*. Στην ουσία μιλάμε για πολιτική εκπαίδευση, αφού ακριβώς η πρόσληψη και υιοθέτηση πολιτικών αρχών και αξιών, η ανάληψη κοινωνικών ρόλων και η συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι αποτελούν τους βασικούς στόχους της πολιτικής κοινωνικοποίησης (Καρακατσάνη, 2003: 21), της καλλιέργειας ενεργού πολιτεότητας (active citizenship).

Άλλωστε, όσον αφορά την τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μόλις από τη μεταρρύθμιση του 1976, και, κυρίως μετά το 1982, η πολιτική εκπαίδευση γενικότερα στη χώρα μας ανέλαβε να προωθήσει την εκμάθηση των αρχών της κοινωνικής και πολιτικής ζωής μέσα από τη βίωση καταστάσεων στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού (του τυπικού δευτεροβάθμιου σχολείου) και να εγκαταλείψει τον αμιγώς εθνικό – φρονηματιστικό χαρακτήρα της. Είναι χαρακτηριστική η απαγόρευση της διδασκαλίας των «Στοιχείων Δημοκρατικού Πολιτεύματος» με

---

<sup>367</sup> Το πιστοποιητικό ολοκλήρωσης σπουδών στα Σ.Δ.Ε., ισοδύναμο με το απολυτήριο Γυμνασίου, θεωρήθηκε ότι θα πρέπει να έχει μια αριθμητική αναλογία προς το δεύτερο ώστε πιθανοί εργοδότες να έχουν μια κατανοητή αριθμητική πληροφορία για τα προσόντα του απόφοιτου (Koutrouba et al, 2011: 252).

<sup>368</sup> Ματσαγγούρας, Η., (1999). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ.55-58, όπου αναφέρονται οι *βασικές παραδοχές του κινήματος της Κριτικής Σκέψης*, και σ. σ. 71-73 (*Η κριτική σκέψη ως επιδίωξη της διδασκαλίας*). *Πειθαρχία, επιλογή, αμφισβήτηση και επανεξέταση* χαρακτηρίζουν τη διαδικασία της κριτικής σκέψης, διαδικασία δύσκολη και οδυνηρή, αφού δεν παραιτείται κανείς εύκολα από τις προσδοκίες και πεποιθήσεις του. Τα στοιχεία αυτά προϋποθέτουν γνωστική και βουλευτική γενναιότητα, ωστόσο απομακρύνουν από το δογματισμό, οδηγούν στην αυτογνωσία και διασφαλίζουν δυνατότητες αυτοβελτίωσης (σ. 71).

διαταγή του ΥΠΕΠΘ στις 5 Μαΐου 1967, αμέσως μετά το πραξικόπημα της 21<sup>ης</sup> Απριλίου<sup>369</sup>.

Κατά την περίοδο αυτή επιχειρείται η μετάβαση σε ένα μοντέλο πολιτικής διαπαιδαγώγησης το οποίο πλησιάζει το πρότυπο των κοινωνικών σπουδών-μαθημάτων. Έτσι, σταδιακά, η ανάλυση θεμάτων κοινωνικού – πολιτικού ενδιαφέροντος αντικαθιστά την πολιτική και κοινωνική διδασκαλία και προωθείται η διαπαιδαγώγηση του μαθητή μέσα από την πράξη και την εμπειρία, χωρίς ωστόσο να αφιστάμεθα από το πρότυπο του «καλού και σωστού πολίτη» ο οποίος κινείται και υιοθετεί σαφώς προσδιορισμένη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από σαφείς υποχρεώσεις απέναντι στο εθνικό και κοινωνικό σύνολο (ό.π., 128). Με τη «μεταρρύθμιση Αρσένη» (1997-1998) εξαγγέλθηκε «η εδραίωση μιας εκπαίδευσης με έντονα δημοκρατικό χαρακτήρα στη βάση της ανθρωπιστικής παιδείας, ικανή να προετοιμάζει τους πολίτες για την κατάλληλη αντιμετώπιση των προκλήσεων και των ανταγωνισμών». Η κατανόηση του διεθνούς περιβάλλοντος μέσα από μια διαπολιτισμική οπτική η οποία επιβάλλει το σεβασμό στη διαφορά και στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες υπογραμμίστηκε. Έννοιες όπως *δια βίου μάθηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ολιστική αντίληψη, διεπιστημονική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων* έκαναν εμφατικά την παρουσία τους στα νέα Προγράμματα Σπουδών και αντίστοιχα αποτέλεσαν το πλαίσιο αναφοράς και για το μάθημα της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής στην τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η κριτική προσέγγιση, διερεύνηση και ανάλυση όλων των διαστάσεων των θεμάτων της κοινωνικής – πολιτικής πραγματικότητας αποτελεί επίσης μεθοδολογική αρχή της διδασκαλίας του αντικειμένου, αρχή η οποία απαιτεί και παραπέμπει σε νέες διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως *ενεργητική μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ανάπτυξη σχεδίων εργασίας (project)*, στη βάση των μαθητοκεντρικών, κατά βάση, παιδαγωγικών προσεγγίσεων των Brunner- Vygotsky. Τέλος, η *διαθεματικότητα* ως εκπαιδευτική φιλοσοφία διαπερνά το περιεχόμενο και τους σκοπούς όλων των γνωστικών αντικειμένων / μαθημάτων από το 2001, με την αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.). Κύριοι άξονες της διαθεματικής προσέγγισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι: το άτομο και η κοινωνία, το άτομο-πολίτης και η πολιτεία, το άτομο - Ευρωπαίος πολίτης και η Ευρωπαϊκή Ένωση, το άτομο – κοσμοπολίτης και η διεθνής κοινότητα, ενώ σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα «επιδιώκεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η ενίσχυση της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης του ελεύθερου, αυτόνομου και κριτικά

---

<sup>369</sup> «Τηλεγραφική Διαταγή του Υπουργείου Παιδείας προς τὰ Γυμνάσια (5 Μαΐου 1967).

Από 8 Μαΐου 1967 διακόπτομεν διδασκαλίαν μαθήματος Στοιχείων Δημοκρατικού Πολιτεύματος εις Σχολεία Μέσης Εκπαιδύσεως καταργούμενης καί της γραπτής εξετάσεως τούτου. Stop. Μέχρι τούδε τεθείσα προφορική βαθμολογία μαθήματος τούτου δεν θα ληφθή υπ' όψιν. Stop. Εις προβλεπομένας υπό ωρολογίου προγράμματος ώρας διδασκαλίας ανωτέρω μαθήματος θά αναπτύσσεται εις μαθητάς νόημα καί σκοποί Επαναστάσεως καί ότι αυτή είναι γνησίως Ελληνική, μή στρεφομένη εναντίον Εθνικών κομμάτων συμφώνως προς Διάγγελμα και Προγραμματικές Δηλώσεις κ. Προέδρου Κυβερνήσεως. Stop. Αναφέρατε ημίν τηλεγραφικώς λήψιν και εκτέλεσιν παρούσης». (Βλ. Γ. Μαυρογιώργου, «'Κακοποίηση' του σχολικού βιβλίου και ιδεολογικές προεκτάσεις», στο [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr) (πρόσβαση 19 Μαΐου 2009). Δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 29, 1986,13-18.)

σκεπτόμενου πολίτη, η καλλιέργεια οικουμενικών αξιών και η εφαρμογή τους στην κοινωνική και πολιτική δράση, η ανάπτυξη της ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης και η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικής συνοχής». (Καρακατσάνη, ό.π.: 132). Η κύρια κριτική<sup>370</sup> που δέχθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης γενικότερα συνοψίζεται στο ότι συνιστά θεωρητικού τύπου εξαγγελίες οι οποίες δεν συνοδεύονται από ουσιαστικές δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να είναι δυνατή στην πράξη η εφαρμογή τους- οι παθογένειες της εκπαίδευσης: αναχρονιστικές διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και, κυρίως, ανεπαρκής (ή ανύπαρκτη) αρχική και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση - κατάρτιση των εκπαιδευτικών, απουσία συστηματικής ανατροφοδοτικής εκπαιδευτικής έρευνας, αποτελούν χρόνια, άλυτα προβλήματα μη συμβατά σε τελική ανάλυση με θεωρητικού τύπου εξαγγελίες και απαιτητικά, αναμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα.

Πιο αναλυτικά, μέσω της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Γυμνάσιο επιδιώκονται οι εξής στόχοι (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. τ. Α', 2002: 299):

- Να εμπεδώσουν οι μαθητές τις γνώσεις και τις δεξιότητες και να καλλιεργήσουν τις στάσεις και τις αξίες που απέκτησαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Να αναπτύξουν κοινωνική και πολιτική σκέψη και συνείδηση, ώστε να κατανοούν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα / συμβάντα στην Ελλάδα, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στον Κόσμο.
- Να αποκτήσουν αξίες, στάσεις και δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία και για προσωπική και κοινωνική ανέλιξη.
- Να συνειδητοποιήσουν την αλληλεξάρτηση ανθρώπων και λαών και την ανάγκη για συνεργασία και αλληλεγγύη, αλλά και την αγωνία και τον αγώνα για προστασία των οικουμενικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Να κατανοήσουν τη σημασία για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι και να ενδιαφέρονται για μια καλύτερη κοινωνία και πολιτεία, για έναν καλύτερο κόσμο.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι είναι πολίτες της Ελλάδας, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Κόσμου, και ότι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις.

---

<sup>370</sup> Για τη σχετική συζήτηση: Θεριανός, Κ., (2004). «Η «Διαθεματικότητα» στην Εκπαίδευση:

Μπορούν να αλλάξουν το σχολείο τα ΔΕΠΣΣ και η Ευέλικτη Ζώνη αν δεν καταργηθούν οι εξετάσεις και οι βαθμοί;» στην *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, σ.σ.16-23, Θεριανός, Κ., (2004). «Το παπούτσι του Ξενοκράτη. Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και Ευέλικτη Ζώνη: Διδακτικά μοντέλα εργασίας στο σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών» στα *Αντιτεράδια της Εκπαίδευσης*, σ.σ. 36-41, Αγγελάκος, Κ., (2003). «Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: από τη μυθοποίηση στην «ομαλή προσγείωση» στο Αγγελάκος, Κ., (επ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. σ. 13-17, Ντίνας, Κ.Δ. – Αλεξίου, Β. – Γαλάνη, Α. – Ξανθόπουλος, Α., (2003). «Πόσο πιο διαθεματικό και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.», στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 131, σ.σ. 41-56, Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλασίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, Θεοφιλίδης, Χ., (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Να συνειδητοποιήσουν ότι οι άνθρωποι δημιουργούν και λύνουν κάθε είδους κοινωνικό και πολιτικό πρόβλημα.
- Να μάθουν να συζητούν, να δέχονται τις διαφορετικές απόψεις, να εκφράζουν τις δικές τους και να τις υποστηρίζουν με επιχειρήματα.
- Να ενθαρρύνονται για να θέτουν ερωτήματα και να βρίσκουν λύσεις σε κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα.

Ο Κοινωνικός Γραμματισμός συνιστά, λοιπόν, νέο γνωστικό αντικείμενο και η επιλογή του κρίθηκε αναγκαία, μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας με τις ιδιαίτερες συνθήκες της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης και της παγκοσμιοποίησης, αλλά και διότι οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. είναι ενήλικοι (Βερβενιώτη, 2003: 216). Ο Κοινωνικός Γραμματισμός στα Σ.Δ.Ε. αποτελεί μια προσπάθεια να καλυφθούν οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων. Άλλωστε, η διδασκαλία των Κοινωνικών Επιστημών μπορεί να διεξαχθεί με επιτυχία αν οι μαθητές έχουν ως ένα βαθμό διαμορφώσει τη σχέση τους με τον κοινωνικό κόσμο (Κουζέλης, 2005:110). Οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε., ενήλικες οι οποίοι έχουν βιώσει μια πραγματικότητα μερικής ή μεγαλύτερης περιθωριοποίησης λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών που καταγράφονται στις κοινωνικές τους επαφές και την επικοινωνία και τις συναλλαγές τους στην καθημερινή τους πραγματικότητα, άτομα τα οποία ενδεχομένως φέρουν άσχημες εμπειρίες αποτυχίας και αποκλεισμού, είναι πολίτες οι οποίοι θα πρέπει στην πράξη να βοηθηθούν ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Το γνωστικό αντικείμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού μέσα σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο πόρρω απέχει από εκείνο του τυπικού Δευτεροβάθμιου σχολείου και με διδακτικές πρακτικές εξίσου διαφοροποιημένες διαμορφώνει τη διαδικασία επίτευξης των σκοπών του μέσα από τα εξής επίπεδα:

- Γνώση και κατανόηση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία αγγίζουν άμεσα την εμπειρία και τα βιώματα των εκπαιδευτικών.
- Απόκτηση της ικανότητας να χειρίζονται οι εκπαιδευόμενοι αυτές τις γνώσεις σε επιχειρησιακό επίπεδο, όταν δηλαδή τις χρειάζονται.
- Προσπάθεια για επιστημονική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων, καθώς και παροχή ενός πλαισίου για συνεχή μάθηση, ώστε και μετά την αποφοίτησή τους να συνεχίσουν να είναι ενεργοί πολίτες στηριζόμενοι σε επιστημονικές αρχές και μεθόδους.

Ο προβληματισμός ο οποίος αναπτύχθηκε σχετικά με την ερμηνεία της «ιδιότητας του πολίτη» και τη νοηματοδότηση του όρου «ενεργός πολίτης» οδήγησε σε ανάλογο προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο παιδαγωγικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής υλοποίησης του συγκεκριμένου στόχου. Η αμφισβήτηση των παραδοσιακών σχημάτων πολιτικής εκπαίδευσης τα οποία επικεντρώνονται σε μετάδοση και μεταφορά μιας ακαδημαϊκής γνώσης μέσα από τυπικές διαδικασίες μάθησης οδήγησε στην αναζήτηση διαδικασιών ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και δυνατοτήτων συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες, κάτι το οποίο απαιτεί διαφορετικού είδους προσεγγίσεις (Καρακατσάνη, 2005: 2). Στο



πλαίσιο αυτό, η συμμετοχική διαδικασία θεωρείται ότι σε ατομικό επίπεδο συμβάλλει στην εκμάθηση της αυτονομίας ενώ σε κοινωνικό επίπεδο στην εκμάθηση της συνεργασίας και σε δημόσιο στην εκμάθηση της συμμετοχής. Συνεπώς η έμφαση δίνεται σε μια προσπάθεια ανάπτυξης μιας ικανότητας εμπλοκής, συμμετοχής και δράσης (Καρακατσάνη, ό.π.: 3).

Στο πλαίσιο ενός «δημοκρατικού ανθρωπισμού», όπως τον ορίζει η Ammy Gutmann, «ο οποίος υποστηρίζει την εκπαίδευση και ενθαρρύνει τους πολίτες να διαβουλεύονται για τη δικαιοσύνη ως μέρους του πολιτικού πολιτισμού μας», ο κοινωνικός γραμματισμός υπηρετεί την ανθρωπιστική εκπαίδευση<sup>371</sup> ενώ η συμβολή της ιστορίας είναι καθοριστική για τη δημοκρατία, με την προϋπόθεση ότι αυτή δεν καθίσταται ένα όργανο απλοϊκής πολιτικής κατήχησης ή υπηρετεί αμιγώς πραγματιστικούς σκοπούς (Barton-Levstik, 2008: 63). Και αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν προάγει την έλλογη κρίση, αν προάγει μια ευρεία αντίληψη της ανθρωπότητας και αν περιλαμβάνει τη διαβουλευτική διαδικασία για το συλλογικό αγαθό στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής δημοκρατίας (ό.π.: 62-69). Τέλος, η διδακτική πρακτική της Κοινωνικής Εκπαίδευσης εδράζεται στις βιωμένες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, καθώς και στη επικαιρότητα (Βερβενιώτη, 2003: 217).

### **5.3.1 Το αντικείμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού / Κοινωνικής Εκπαίδευσης**

Το γνωστικό περιεχόμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού / Κοινωνικής Εκπαίδευσης είναι ευρύτατο, αφού αφορά τις πολύμορφες σχέσεις αλληλεπίδρασης των ατόμων μέσα στην κοινωνία. Οι επιστήμες οι οποίες ερευνούν τις σχέσεις αυτές είναι η Ανθρωπολογία, η Κοινωνιολογία, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Πολιτική Επιστήμη, η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία. Στον Κοινωνικό Γραμματισμό η γνωστική ομπρέλα υπό την οποία βρίσκονται όλες οι προαναφερθείσες επιστήμες είναι η Κοινωνιοπολιτισμική Ανθρωπολογία. (Socio-cultural Anthropology), αφού εμπεριέχει όλες τις θεματικές και μεθόδους προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων (Βερβενιώτη, ό.π., 218). Με βάση την αρχή της ολιστικής προσέγγισης / μάθησης δεν υιοθετεί τον χωρισμό των επιστημονικών πεδίων γιατί «αυτός έχει αξία μόνο όταν εξυπηρετεί τις ανθρώπινες ανάγκες, όταν βοηθά τους ανθρώπους να αξιοποιήσουν πιο αποτελεσματικά τις γνώσεις τους».

Οι προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών έλαβαν υπόψη ότι δεν υπάρχει δυνατότητα να διδαχθεί επαρκώς θεωρητικά καμία από τις κοινωνικές επιστήμες. Για να είναι αποτελεσματική η μάθηση ενηλίκων πρέπει να είναι ολιστική, συνεπώς διαθεματική. Ο Κοινωνικός Γραμματισμός προσφέρεται κατεξοχήν για διαθεματικές

---

<sup>371</sup> Ο Nimrod Aloni διακρίνει τέσσερις τύπους ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Barton-Levstik, 2008: 62-73): την *κλασική ανθρωπιστική εκπαίδευση* (όπως σκιαγραφείται παραδειγματικά από τα κλασικά «μεγάλα βιβλία» της δυτικής διανόησης), τη *ρομαντική ανθρωπιστική εκπαίδευση* όπως εκφράζεται από τον Jean – Jaques Rousseu, τον *υπαρξιακό ανθρωπισμό* του Martin Buber και τον *ριζοσπαστικό ανθρωπισμό* όπως εκφράζεται από τους P. Freire και τον M. Apple (βλ. N. Aloni, (1997). “A Redefinition of Liberal and Humanistic Education”, in *International Review of Education*, v. 43, p. 89)

συνεργασίες με τους άλλους γραμματισμούς. Αξιοποιεί το σύνολο των μεθόδων προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων, αντλώντας από όλες τις κοινωνικές επιστήμες γνώσεις, μεθόδους και κοινωνικές εμπειρίες<sup>372</sup> με στόχο τη δημιουργία, μέσω των εφοδίων που θα παράσχει, περισσότερο ενημερωμένων, συνειδητοποιημένων, υπεύθυνων και, συνεπώς, ενεργών πολιτών. Το πέρασμα από το επιμέρους πλαίσιο δράσης κοινωνικών επιστημών (όπως η Ανθρωπολογία - η Κοινωνική και Πολιτισμική Ανθρωπολογία - η Κοινωνιολογία, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Πολιτική Επιστήμη, η Πολιτική Οικονομία και η Οικονομική Επιστήμη, η Φιλοσοφία και η Ψυχολογία) στη γενικότερη προσέγγιση του κοινωνικού φαινομένου είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία αναδεικνύει τις συγγένειες και τις σχέσεις μεταξύ τους, μέσα από τις ποικίλες προσεγγίσεις που επιχειρούνται. Επιπλέον, ο Κοινωνικός Γραμματισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τον γλωσσικό γραμματισμό και συνιστά κατεξοχήν κριτικό γραμματισμό. Σύμφωνα με τους Haliday -Martin (1993) οι άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσεται ο κοινωνικός γραμματισμός εν γένει είναι η αναγνώριση του ρόλου της γλώσσας στη δόμηση του λόγου και την παραγωγή κοινωνικού νοήματος, η έμφαση στα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά το οποία συγκροτούν τον κοινωνικό λόγο καθώς και ο ενσυνείδητος έλεγχος και η προώθηση της κριτικής προσέγγισής του και, τέλος, η καλλιέργεια κριτικής αμφισβήτησης των κειμένων που συγκροτούν τον κοινωνικό λόγο με την τοποθέτησή τους στο πλαίσιο της κοινωνικής πρακτικής<sup>373</sup>. Ο γλωσσικός γραμματισμός λοιπόν αποτελεί, ίσως, προαπαιτούμενο σε πλήρη συνομιλία με την ανάπτυξη και καλλιέργεια του κοινωνικού γραμματισμού.

Η Ιστορία αποτελεί το «ενοποιητικό στοιχείο όλου του Προγράμματος Σπουδών του Κοινωνικού Γραμματισμού<sup>374</sup>, γιατί η ιστορία μελετά την πορεία μέσα στο χρόνο των κοινωνιών και των ατόμων που ζουν σε αυτές. Οι άνθρωποι, οι κοινωνίες, καθώς και οι υλικές βάσεις πάνω στις οποίες αυτές στηρίζονται αλλά και οι ιδεολογίες έχουν ένα παρελθόν, μια ιστορικότητα. Η ιστορία συνδέεται άμεσα τόσο με τις ανθρωπιστικές σπουδές (με τη λογοτεχνία και την τέχνη) όσο και με τις κοινωνικές επιστήμες. Η Κοινωνιολογία, η Ανθρωπολογία, η Πολιτική Επιστήμη, η Πολιτική Οικονομία και η Γεωγραφία συνεπικουρούν τη σπουδή της Ιστορίας και βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν, καθώς και τους άλλους ανθρώπους που βρίσκονται έξω από αυτήν. Στον

---

<sup>372</sup> Όπως επισημαίνει ο Marc Bloch (1997:48): «Η κάθε επιστήμη από μόνη της δεν αντιπροσωπεύει παρά ένα ψυχίο της καθολικής προσπάθειας για την κατάκτηση της γνώσης.[...] Για να κατανοήσουμε και να εκτιμήσουμε κάποιες μεθόδους διερεύνησης, ακόμη και τις πιο εξειδικευμένες, απαιτείται να μπορούμε να τις συνδέσουμε αδιαμφισβήτητα με παράλληλες τάσεις σε άλλα ερευνητικά πεδία».

<sup>373</sup> Όπως παραπέμπει η Θεοδωρίδου (2011: 53).

<sup>374</sup> Βλ. σχετικά: Arthur, J. - Davis, I. - Wrenn, A. - Haydn, T. - Kerr, D., (2001). *Citizenship through Secondary History*, London and New York: Routledge-Falmer, όπου υποστηρίζεται ότι η Ιστορία, ανάμεσα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, παίζει (ή θα έπρεπε να παίζει) το σπουδαιότερο ρόλο στη διδασκαλία της Πολιτικής - Κοινωνικής Εκπαίδευσης (Citizenship Education) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (σ. xix). Επίσης, Davies, I., (2000). "Citizenship and the teaching and learning of history" στο J. Arthur - R. Phillips (ed.), *Issues in History Teaching*, London and New York: Routledge, σ.137. Ο Peter Brett σημειώνει μεταξύ άλλων ότι «οι καλοί δάσκαλοι ιστορίας αναπτύσσουν τον πολιτικό εναλλακτισμό (political literacy), την εννοιολογική κατανόηση και τις αναλυτικές δεξιότητες των μαθητών τους μέσα από ποικιλία περιεχομένων» ("Citizenship through history - What is good practice?" στο [http://www.citized.info/pdf/conferences/Cit\\_history\\_conf\\_report\\_pdf](http://www.citized.info/pdf/conferences/Cit_history_conf_report_pdf) - πρόσβαση, 8 Νοεμβρίου 2007).

Κοινωνικό Γραμματισμό η έμφαση δίνεται στην κοινωνική και τοπική ιστορία» (Βερβενιώτη, 2003: 221).

### **5.3.2 Σκοπός Κοινωνικού Γραμματισμού**

Τα περισσότερα από τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία συνθέτουν τον Κοινωνικό Γραμματισμό διδάσκονται αυτόνομα στις δυο βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε μικρή έκταση, άλλα ως μαθήματα επιλογής και άλλα ως υποχρεωτικά, με την εξαίρεση της Ιστορίας η οποία διδάσκεται υποχρεωτικά σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου. Η βασική επιδίωξη της κάλυψης της διδακτέας ύλης δεν υφίσταται στα Σ.Δ.Ε. Εδώ, με δεδομένο τον περιορισμένο χρόνο των τεσσάρων τετραμήνων που κάνουν αντικειμενικά αδύνατη την ολοκλήρωση της οποιασδήποτε ύλης, οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με τις επιστημονικές θεωρίες και μεθόδους μελέτης των κοινωνικών φαινομένων στο ποσοστό που αυτές εμπλέκονται στα ενδιαφέροντά τους, συνδέονται με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, αποτελούν καθημερινές πρακτικές ή θέματα – ζητήματα που απασχολούν το κοινωνικό σύνολο, που είναι επίκαιρα (Βερβενιώτη, 2003: 225).

Στόχος του Κ.Γ. είναι να συγκροτήσει σε θεωρητική βάση τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των εκπαιδευόμενων. Οι γνώσεις που παρέχονται ούτε ιεραρχούνται εκ των προτέρων, ούτε προκαθορίζονται από κάποια αυθεντία. Αφετηρία είναι πάντα κάτι το οποίο αφορά άμεσα τους εκπαιδευόμενους και η πορεία αφορά τις έννοιες και τις θεωρίες, στο βαθμό που το ενδιαφέρον της ομάδας-τάξης συνεχίζεται με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η προσέγγισή του διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα: το *θεωρητικό*, με στόχο την ανάπτυξη της κατανόησης της βασικής κοινωνιολογικής ορολογίας, μέσα από διάλογο, συμμετοχικές και διερευνητικές διαδικασίες, το *λειτουργικό* με στόχο τη γνώση και κατανόηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και το *χειριστικό* το οποίο αποτελεί το ανώτερο επίπεδο κατανόησης και χρήσης δεξιοτήτων (Μπονίδης, 2004: 154)<sup>375</sup>. Βασικό δε στοιχείο της επικοινωνιακής ικανότητας και των συναφών δεξιοτήτων αποτελεί η γνώση της γλώσσας και η κατάλληλη χρήση της σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και περιστάσεις της καθημερινότητας.

Η προσέγγιση του Κοινωνικού Γραμματισμού είναι ολιστική, ενώ ο επιμερισμός του αντικειμένου ή των αναλυτικών κατηγοριών είναι πρακτικός και έχει νόημα μόνο ως μέρος ενός ευρύτερου οργανικού συνόλου, μιας ολιστικής μάθησης η οποία στοχεύει στην ολοκλήρωση της ιδιότητας του πολίτη. Πρέπει στο πλαίσιο του Κ.Γ. «οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά για να είναι ενήμεροι συμμετέχοντες στη δημιουργία του μέλλοντος της χώρας μας», σύμφωνα με τις Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε. (Βερβενιώτη, 2003: 225). Η βασική ιδέα μιας σύγχρονης δημοκρατικής πολιτείας (Democratic Citizenship), δηλ. η ενεργητική συμμετοχή, υποστήριξη της μάθησης, της υπευθυνότητας, της κοινής ταυτότητας, περιλαμβάνει επιπλέον τη γνώση των άλλων πολιτισμών<sup>376</sup>. Μέσα στα

---

<sup>375</sup> Παραπομπή στο Θεοδωρίδου, 2010: 54.

<sup>376</sup> Για την οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού μοντέλου κοινωνικής εκπαίδευσης / εκπαίδευσης για την υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη (citizenship education) μέσα σε μια πολυπολιτισμική δημοκρατία, θα πρέπει να τηρηθούν τέσσερις βασικές αρχές: τρεις οι οποίες επικεντρώνουν στην ενότητα και

πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα των σύγχρονων κοινωνιών ο Κοινωνικός Γραμματισμός δεν θα μπορούσε να είναι ελληνοκεντρικός ή / και εθνοκεντρικός- και εδώ εντοπίζεται μια βασική και ουσιώδης διαφοροποίηση τόσο από τους σκοπούς αλλά, κυρίως, από την πρακτική διδακτική εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ιστορίας στην τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση<sup>377</sup>. Ο σεβασμός του «άλλου» μέσα από την αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών αποτελεί σταθερή επιδίωξη του Κ.Γ. μέσα σε μια κοινωνική πραγματικότητα όπου η σημασία του ενεργού πολίτη εκτείνεται πέρα από τις τοπικές κοινωνίες και τα εθνικά σύνορα (Βερβενιώτη, ό.π., 226).

### **5.3.3 Επιμέρους στόχοι – δεξιότητες**

Τα πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα του Κοινωνικού Γραμματισμού συνδυάζονται με τις υπάρχουσες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων με στόχο να συγκροτηθούν σε γνώση. Το προσωπικό ενδιαφέρον αποτελεί κίνητρο μάθησης, συνεπώς οι εμπειρικές αναφορές νοηματοδοτούν τις γενικεύσεις. Στον Κοινωνικό Γραμματισμό δίνεται έμφαση στις στρατηγικές μάθησης, ενώ τα θέματα τα οποία πραγματεύονται οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. έχουν πάντα σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Οι επιδιωκόμενες, μέσω των σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, δεξιότητες «ως μικρές, σαφώς προσδιορισμένες, παρατηρήσιμες ενότητες συμπεριφοράς ή δράσης εντάσσονται και ενσωματώνονται μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική (Βερβενιώτη, 2003: 226 - 227)». Η τάξη, ως ομάδα εργασίας, προσφέρει ευκαιρίες εξάσκησης στους εκπαιδευόμενους, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες που θα οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση βασικών κοινωνικών, επικοινωνιακών και προσωπικών δεξιοτήτων όπως (ό.π., 227):

- Να μετέχουν αλλά και να οργανώνουν συζητήσεις
- Να επιχειρηματολογούν διαμορφώνοντας και υπερασπίζοντας απόψεις
- Να υπερασπίζονται τον εαυτό τους
- Να αποδέχονται διαφορετικές απόψεις και να σκέπτονται με όρους συναίνεσης αντί για πόλωσης
- Να διαπραγματεύονται
- Να προγραμματίζουν και να οργανώνουν σχέδια δράσης (project) αλλά και κάθε είδους δραστηριότητα
- Να ηγούνται αλλά και να δουλεύουν ομαδικά: να συνεργάζονται μεταξύ τους
- Να είναι ευέλικτοι: να τα βγάζουν πέρα με τις απρόβλεπτες αλλαγές και να προσαρμόζονται σε μη προβλέψιμες καταστάσεις

---

διαφοροποίηση, στην οικουμενική διασύνδεση και τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μια τέταρτη η οποία αναφέρεται στην εμπειρία και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Stephenson, 2006: 3).

<sup>377</sup> Βλ. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). «Γενικοί σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας» στο Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα-Ιστορία, Αθήνα. Επίσης, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). ΔΕΠΣ-ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Α', σ. 261.

- Να μάθουν να παρουσιάζουν τα σχέδια δράσης τους (project) αλλά και να αυτοπαρουσιάζονται
- Να μάθουν τρόπους συμπεριφοράς σε μια συνέντευξη ή τρόπους απάντησης σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη
- Να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση
- Να προχωρούν σταδιακά προς την επίλυση των προβλημάτων είτε αυτά αφορούν την καθημερινή ζωή, είτε την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε το επάγγελμα
- Να μη διστάζουν να παίρνουν αποφάσεις και να αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα
- Να μη φοβούνται αλλά να αντιμετωπίζουν τα αισθήματα και τις αισθήσεις τους
- Να μάθουν πώς να μαθαίνουν: να μπορούν να βρουν τις πληροφορίες τις οποίες χρειάζονται

Πέρα από τις δεξιότητες γίνεται αναφορά σε ένα πλέγμα γνώσεων, οι οποίες κατοχυρώνονται μόνο όταν άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών, όπως (ό.π., 227 - 228):

- Να μπορούν να τοποθετούν τους ανθρώπους (και τον εαυτό τους), τις ιδέες και τα γεγονότα μέσα σε μια χρονική προοπτική, να αντιλαμβάνονται τις διαδικασίες σχηματισμού και μετασχηματισμού τους, ώστε να αποκτήσουν πιο σαφή αντίληψη για τις κοινωνικές συνθήκες τις οποίες βιώνουν
- Να εφοδιαστούν με τα νοητικά εκείνα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να τα βγάλουν πέρα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις και τους κοινωνικούς ρόλους
- Να είναι ενημερωμένοι και να έχουν υπεύθυνη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή
- Να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν τους τρόπους με τους οποίους σκέπτονται και αντιμετωπίζουν τη ζωή, τους ανθρώπους και τα γεγονότα
- Να αποκτήσουν κριτική σκέψη και να βγάζουν συμπεράσματα βασισμένα σε προσεκτική εξέταση των γεγονότων
- Να κατανοούν και να αναλύουν μια πληροφορία, καθώς και να «διαβάζουν» μια κοινωνική στατιστική, ένα βιβλίο ή ένα άρθρο και να εξάγουν συμπεράσματα.

Ο Κ.Γ. προσφέρει ένα μεγάλο φάσμα αλληλοδιαπλεκόμενων γνώσεων αξιοποιώντας τα διάφορα γνωστικά πεδία τα οποία εμπλέκονται στο έδαφός του. Οι προσδοκώμενοι στόχοι καταγράφονται κατά επιστήμη και έχουν ως ακολούθως (Βερβενιώτη, ό.π., 229-230):

Στην Κοινωνιολογία



- Να κατανοήσουν την ισχυρή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Να αντιληφθούν ότι αποτελούν μέλη ενός κοινωνικού συνόλου του οποίου δέχονται τις επιδράσεις και στη διαμόρφωση του οποίου επιδρούν και οι ίδιοι
- Να κατανοήσουν ότι η κοινωνία είναι οργανωμένη θεσμικά (τυπικά και άτυπα) από το μικρό επίπεδο (την παρέα ή την οικογένεια) έως το μακρό επίπεδο π.χ. τους Διεθνείς Οργανισμούς
- Να μάθουν να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις όπως την κοινωνική διαστρωμάτωση και τον κοινωνικό έλεγχο, καθώς και τους κοινωνικούς ρόλους και την πολλαπλότητα των κοινωνικών ταυτοτήτων.

#### *Στην Ιστορία*

- Να κατανοήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το χρόνο, δηλ. τη σχέση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, τη διαχρονία των γεγονότων και των ιδεών, τη σχέση ανάμεσα στην ιστορική συνέχεια και τις ιστορικές τομές
- Να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ αιτίων και αποτελεσμάτων
- Να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μέρος μιας παγκόσμιας κοινότητας, ότι και άλλοι άνθρωποι σε άλλες εποχές αντιμετώπισαν παρόμοιες κοινωνικές καταστάσεις, ότι προσπάθησαν και αυτοί να απαντήσουν σε θεμελιακά ερωτήματα (όπως η αλήθεια, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, ο πόλεμος κτλ), ότι οι ιδέες έχουν πραγματικές επιπτώσεις και τέλος να συνειδητοποιήσουν ότι τα γεγονότα σχηματίζονται και από τις ιδέες και από τις πράξεις των ανθρώπων.

#### *Στη Γεωγραφία*

- Να κατανοήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το χώρο, οικισμένο ή μη. Τη σχέση ανάμεσα στα ανθρώπινα και τα φυσικά χαρακτηριστικά των τόπων και των τοπίων, το πώς οι άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επιδρούν στο κοινωνικό περιβάλλον και πώς η χώρα τους δέχεται τον αντίκτυπο γεγονότων και συμβάντων τα οποία συντελούνται πολύ μακρύτερα.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση χαρτών και να κάνουν ταξίδια και περιηγήσεις, έστω και στη φαντασιακή σφαίρα

#### *Στην Πολιτική Επιστήμη*

- Να κατανοήσουν την πολιτική ζωή: τις βασικές αρχές, αξίες και λειτουργίες των πολιτικών συστημάτων και ειδικότερα του ελληνικού πολιτικού συστήματος
- Να κατανοήσουν τις αξίες και τις αρχές της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, να μάθουν τι είναι ένα Σύνταγμα και να εξασκηθούν να εκτιμούν τις πληροφορίες που αφορούν τη δημόσια ζωή

### Στην Πολιτική Οικονομία

- Το αντικείμενο της Πολιτικής Οικονομίας αφορά άμεσα τους ανθρώπους ως εργαζόμενους, και η γνώση της μπορεί ίσως να τους προσφέρει κάποιες δυνατότητες να ζήσουν με περισσότερη ευμάρεια. Εξάλλου η Ελλάδα δεν συγκαταλέγεται μεταξύ των οικονομικά ισχυρών της γης. Γι αυτό οι εκπαιδευόμενοι πρέπει:
- Να μάθουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία βασικών οικονομικών εννοιών ή αρχών που διέπουν την οικονομία ή το πού θα μπορούν να απευθυνθούν για να τη βρουν.
- Να λύσουν τις απορίες τους πάνω σε έννοιες όπως Χρηματιστήριο, οικονομία της αγοράς, παγκοσμιοποιημένη οικονομία, τιμάριθμος, ΑΕΠ ή ό,τι άλλο θέλουν.

### Στη Φιλοσοφία

- Να μάθουν ότι και οι ίδιοι, όπως όλοι οι άνθρωποι, έχουν μια φιλοσοφία (φιλοσοφείν) με την οποία πορεύονται στη ζωή τους. Να συνειδητοποιήσουν ότι ενστικτωδώς χρησιμοποιούν και διαχειρίζονται διάφορες φιλοσοφικές θεωρίες, αλλά και φιλοσοφικές μεθόδους όπως το πείραμα και η παρατήρηση.

### Στην Ψυχολογία

- Τονίζεται η συνεργασία ανάμεσα στου ψυχολόγους των ΣΔΕ και τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Προβλήματα που ανακύπτουν στην καθημερινή διδακτική πράξη, στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, τους προσωπικούς τρόπους αντιμετώπισης.

#### **5.3.4 Περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου - Δραστηριότητες**

Όπως προαναφέρθηκε, το 2000 κυκλοφόρησε μια σειρά από εγχειρίδια (εννέα στο σύνολο) βοηθητικά για τη διδασκαλία των διαφόρων θεματικών ενοτήτων στα Σ.Δ.Ε. Στο πλαίσιο αυτό και σε συνεργασία ΙΔΕΚΕ και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, είχε παραχθεί το εγχειρίδιο «Κοινωνική Εκπαίδευση», 102 σελίδων. Το συντονισμό της συγγραφής είχε η κοινωνιολόγος Βίκα Γκιζελή από το Π.Ι. και η συγγραφική ομάδα αποτελούνταν από τους Ρ. Κασσιμάτη, Ν. Φωτόπουλο, Σπ. Γεωργίου και Γ. Πράνταλο, επίσης κοινωνιολόγους. Τα περιεχόμενα του βιβλίου διακρίνονταν σε τέσσερις ενότητες: Κοινωνική Οργάνωση, Οικονομική Οργάνωση, Πολιτική Οργάνωση και Διεθνής Κοινότητα (Ενωμένη Ευρώπη- διεθνείς σχέσεις). Το σκεπτικό ήταν να καλύψουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μια συγκεκριμένη ποσότητα ύλης την οποία όμως καλούνταν να προσεγγίσουν μέσα από καινοτόμους μεθόδους εργασίας (project), ομαδοσυνεργατικές. Η προφανής αντίφαση και η διάσταση με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων ακύρωσε στην πράξη τη χρήση των

βιβλίων αυτών που χρησιμοποιήθηκαν πολύ λίγο, στην πρώτη μεταβατική φάση λειτουργίας των Σ.Δ.Ε και πριν τη σύνταξη του τελικού Προγράμματος Σπουδών ή μάλλον των Προδιαγραφών Σπουδών. Η αρχική αυτή επιλογή ερχόταν σε αντίθεση με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού πρόσφερε προκατασκευασμένη και προεπιλεγμένη γνώση / πληροφοριακό υλικό και αγνοούσε τις επιμέρους και εξατομικευμένες ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

Είναι προφανές ότι το Πρόγραμμα Σπουδών του Κοινωνικού Γραμματισμού δεν έχει καθορισμένη ύλη. Η εμπειρία και οι γνώσεις των εκπαιδευόμενων σε πολλά κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους καθώς και η επικαιρότητα αποτελούν την αφετηρία για διαθεματικές και ολιστικές προσεγγίσεις, ώστε να συγκροτηθούν σε θεωρητική βάση. Δεν χρειάζεται να εφοδιάζονται διαρκώς με καινούργιες γνώσεις ξεκομμένες από τη ζωή τους<sup>378</sup>.

Η Τ. Βερβενιώτη παρουσιάζει την ιδέα της τάξης ως *αγοράς*, με την αρχαιοελληνική έννοια, δηλ. ως τόπου συνάντησης και σύγκρουσης ιδεών, ως τόπου όπου συμβαίνουν πράγματα (ό.π., 231). Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια διαρκής επισήμανση της αλληλεπίδρασης κοινωνίας και εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ υπενθυμίζει ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία δυναμική και διαρκής.

Χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας του τυπικού σχολείου, όπως αποστήθιση θεωριών, δεν έχουν θέση εδώ, αφού στόχο αποτελεί η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από προγραμματισμένες δραστηριότητες οργανωμένες σε συνεργατική βάση από τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους.

Η προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων είναι πολιτισμική με την έννοια ότι το Πρόγραμμα Σπουδών εστιάζεται στις εμπειρίες των συμμετεχόντων και όχι στα επιμέρους συστατικά του στοιχεία. Το πλαίσιο σπουδών είναι ευέλικτο και το πλαίσιο θεμάτων και δραστηριοτήτων ανοικτό. Οι εκπαιδευτές «αφουγκράζονται» την τάξη, ευαίσθητοποιούνται με τον, ενδεχομένως, ασαφή προβληματισμό των εκπαιδευόμενων και με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους επιλέγουν θεματικές – ενότητες / σχέδια δράσης έτσι ώστε (Βερβενιώτη, 2003:232):

- Να άπτονται των ενδιαφερόντων και των αναγκών των εκπαιδευόμενων
- Να συνδυάζονται με την επικαιρότητα
- Να προσφέρουν γνώσεις οι οποίες αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων ή γεγονότων που εξετάζονται και οι οποίες μπορούν να χρησιμεύσουν ως εφαλτήριο για τη Δια βίου μάθηση των εκπαιδευόμενων.

---

<sup>378</sup> Ωστόσο η έρευνα ανέδειξε μια πραγματικότητα: τα εγχειρίδια αυτά χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό ακόμη, άτυπα, από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του Κοινωνικού Γραμματισμού.

Ανάλογα με την ομάδα-τάξη και τον εκπαιδευτικό δίνεται έμφαση σε ένα από τα τρία προαναφερθέντα σημεία.

Προϋπόθεση για την επιτυχία ενός τέτοιου, ανοιχτού πλαισίου Προγράμματος Σπουδών αποτελεί η επιλογή του κατάλληλου υλικού για άσκηση και εργασία των εκπαιδευόμενων. Οι πλουραλιστικές και διαθεματικές προσεγγίσεις του υλικού αποτελούν επίσης προϋπόθεση, όπως επίσης η έμφαση στη συγκριτική διάσταση της εξέτασης των θεμάτων στο πλαίσιο των διαφορετικών απόψεων και πολιτισμών, για την αποφυγή της μονομέρειας και του τοπικισμού - εθνικισμού, αφού το πεδίο είναι ολισθηρό.

Οι δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι, συνεχείς και επαναλαμβανόμενες ώστε να αφομοιωθούν, και άμεσα συνδεδεμένες με τις προσδοκώμενες δεξιότητες ενώ παράλληλα προσφέρουν και γνώσεις είναι οι εξής (ό.π., 232-233):

- Η οργάνωση και η διεύθυνση συζητήσεων (ανάπτυξη επιχειρημάτων, διάλογος, διαμόρφωση και υπεράσπιση απόψεων, οργάνωση κλπ)
- Η άσκηση στον προφορικό λόγο (εξάσκηση στο να παρουσιάζουν το έργο τους, να διατυπώνουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, να αυτοπαρουσιάζονται)<sup>379</sup>
- Η πρόσβαση στο διαδίκτυο (με παράλληλη αξιοποίηση εκπαιδευτικών πακέτων λογισμικού- μπορεί να λειτουργήσει διαθεματικά με τον πληροφοριακό γραμματισμό). Δυνατότητα «να μάθουν πώς να μαθαίνουν»- έρευνα, ολιστική και διαθεματική προσέγγιση φαινομένων π.χ. το θέμα των προσφύγων.
- Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία: μυθιστορήματα, διηγήματα, ποιήματα- αλλά και κινηματογραφικά έργα ή απλώς σενάρια (μπορεί να λειτουργήσει διαθεματικά με το γλωσσικό γραμματισμό). Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να αναλάβουν να διαβάσουν ή να ανεβάσουν θεατρικό έργο, να αναλάβουν και να υποδυθούν ρόλους, να μάθουν να ορίζουν τα στερεότυπα και να διαφοροποιούνται από ανόητες γενικεύσεις.
- Η αποδελτίωση κειμένων από εφημερίδες ή περιοδικά, σε σχέση πάντα με το θέμα της εργασίας που έχουν να διεκπεραιώσουν
- Οι επισκέψεις εκτός σχολείου σε φορείς, ιδρύματα, εργασιακούς χώρους, μουσεία, εκθέσεις έργων τέχνης, βιβλιοπωλεία κλπ.
- Η μύηση και άσκηση σε μεθόδους κοινωνικής εργασίας. Αξιοποίηση μεθόδων κοινωνικών επιστημών, όπως ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις (χρήσιμες για την Προφορική Ιστορία), μελέτη αρχείων, χάρτες, παρατήρηση, επιτόπια έρευνα, πείραμα, προσεκτική διατύπωση προβλημάτων.

---

<sup>379</sup> Επίσης ένα στοιχείο το οποίο εμφιατικά αποτελεί στόχο μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Γυμνάσιο στο μάθημα Γλώσσα και Λογοτεχνία (2010). Το ίδιο ισχύει και για τις προηγούμενες και επόμενες δραστηριότητες.

Στην Κοινωνική Εκπαίδευση συναντώνται η Κοινωνιολογία και η Ιστορία υλοποιώντας, τουλάχιστον προγραμματικά, τη διαδικασία όσμωσης ανάμεσα στις δυο επιστήμες η οποία είχε ξεκινήσει τουλάχιστον από τη δεκαετία του '60, εμπλουτίζοντας τον προβληματισμό και τις οπτικές τους, αφού από πολλούς θεωρούνται ως συμπληρωματικές και κατεξοχήν συνθετικές επιστήμες (Μαυροσκούφης, 2006). Με δεδομένες τις δυσκολίες για την ανανέωση των Κοινωνικών Σπουδών στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση<sup>380</sup> η καινοτόμος αυτή πρωτοβουλία στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ θεωρούμε ότι είναι σημαντική.

### **5.3.5 Διδακτική Μεθοδολογία – Η μέθοδος των σχεδίων δράσης (project)**

Σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία η οποία προφανώς εδράζεται σε μια ανοιχτή παιδαγωγική προσέγγιση<sup>381</sup>, ανοιχτά ερωτήματα προς διερεύνηση και προβληματισμό, μετά από 12 περίπου χρόνια λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα και παρά τα σε γενικές γραμμές θετικά πρώτα στοιχεία, παραμένουν τα εξής: (Πηγιάκη, 2004: 46).

- Με ποιους τρόπους μπορεί να γίνεται αυθεντική διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευόμενων;
- Πώς μπορεί να γίνεται πράγματι εξατομίκευση της διδασκαλίας;
- Πώς μπορεί να επιτύχει η ενισχυτική διδασκαλία ως παροχή ατομικής βοήθειας στον κάθε εκπαιδευόμενο, δηλαδή πώς μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά η εξατομικευμένη διδασκαλία;
- Πώς μπορεί να συνδεθεί η διδασκαλία με το κοινωνικό περιβάλλον;
- Πώς μπορεί να εφαρμοστεί σωστά η μέθοδος project στη διδακτική διαδικασία;

Με δεδομένο το βασικό σκοπό του Κοινωνικού Γραμματισμού το να καλλιεργήσει την ευαισθητοποίηση των πολιτών σε κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, οικολογικά θέματα ώστε να είναι ενεργοί και να παρεμβαίνουν θετικά στα κοινά, να αναλαμβάνουν δράσεις και πρωτοβουλίες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και να αντιμετωπίζουν υπεύθυνα δύσκολες και συγκρουσιακές καταστάσεις στη βάση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της Ε.Ε. όπως εκφέρεται μέσα από τα καταστατικά της κείμενα (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο 4), εύλογα συνάγεται ότι και ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης της γνώσης θα υπακούει σε ανάλογες πρακτικές στο πλαίσιο των Κοινωνικών Επιστημών. Δηλαδή θα πρέπει να επιλεγεί το διερευνητικό μοντέλο προσέγγισης αμφιλεγόμενων κοινωνικών, πολιτικών ζητημάτων στο πλαίσιο της τοπικής, εθνικής και παγκόσμιας κοινότητας των πολιτών και της ιστορίας τους

---

<sup>380</sup> Ο Δ. Μαυροσκούφης (2006) αποδίδει τις δυσκολίες στην έλλειψη επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους σε επίπεδο επιστημονικό, στην έλλειψη ουσιαστικού, ειλικρινούς δημόσιου διαλόγου, στο συντηρητισμό τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών όσο και της ελληνικής κοινωνίας, στοιχεία που οδηγούν σε αδράνειες, αντιστάσεις, στρεβλώσεις και καθυστερήσεις και οι οποίες δυσχεραίνουν την εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

<sup>381</sup> Σύμφωνα με τον Κ. Αξελό «δεν είναι πια δυνατόν να σκεφτεί κανείς το παιδαγωγικό μας εργαλείο (dispositif pédagogique) ανεξάρτητα από το πολιτικό του πλαίσιο» (Blondeau-Couédel, 2002).



(Κόκκινος, 2010: 18-19), η μέθοδος project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και διαλογικές και βιωματικές μέθοδοι και προσεγγίσεις της μαθησιακής διαδικασίας (Λεβιάκη, 2008: 320), δηλ. η μετατροπή της τάξης σε ένα «κοινωνικό εργαστήριο» (Μασσιάλας, 1984), με αξιοποίηση υλικού το οποίο στηρίζεται στην αρχή της επικαιρότητας και εγγύτητας προς τη ζωή.

Στα Σ.Δ.Ε. ανατρέπεται η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδακτική μεθοδολογία που χαρακτηρίζεται από την παθητική ακρόαση του εκπαιδευτή. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι εκείνος του συνοδού, διευκολυντή, καθοδηγητή, υποστηρικτή. Οι εκπαιδευόμενοι είναι ενεργοί συμμετοχοί στη διαδικασία της δικής τους μάθησης. Η διδακτική μεθοδολογία στηρίζεται στη μέθοδο project (Ματσαγγούρας, 2004: 253-273, Χρυσάφιδης, 1994: 43-52). Το project (σχέδιο δράσης ή ερευνητική εργασία) είναι μέσον με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι<sup>382</sup>:

- Αναπτύσσουν ανεξαρτησία και υπευθυνότητα
- Εξασκούνται σε κοινωνικά και δημοκρατικά μοντέλα συμπεριφοράς
- Εμπεριέχει άλλες μεθόδους, όπως τον καταιγισμό ιδεών (brainstorming), συζήτηση, παιγνίδι ρόλων, δραματοποίηση, επιτόπια έρευνα, ανακεφαλαίωση, παρουσίαση εργασιών κλπ.

Η διαλογική προσέγγιση της εκπαίδευσης που προϋποθέτει την υιοθέτηση δημοκρατικών στάσεων στο πλαίσιο συμμετοχικών δράσεων για όλους, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, κατά το Freire, βασίζεται σε γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, αντλεί από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο και αναπτύσσεται μέσα από κοινωνικές πρακτικές, προτάσσοντας «την κατασκευή γνώσεων από και για τη δράση / διάδραση πάνω στο περιβάλλον». Έτσι το project προτάσσεται ως μαθησιακή μέθοδος, αφού είναι κάθε φορά μοναδικό στο είδος του και δεν εφαρμόζει σε προϋπάρχοντα μοντέλα, προϋποθέτοντας μια άλλη σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία κινητοποιώντας τη φαντασία του καθενός και την ισότιμη συμμετοχή των δρώντων υποκειμένων (Blondeau-Couëdel, 2002).

Το project στηρίζεται στις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Από το βίωμα προχωρεί στη γενίκευση, τη γνώση, τη θεωρία, ενώ μεταξύ άλλων, προσφέρεται για ομαδική εργασία. Για την ορθή του εκτέλεση θα πρέπει να συμπληρώνονται οι τέσσερις φάσεις της μεθόδου: στοχοθεσία, οργάνωση, εκτέλεση, παρουσίαση. Για να πάρει μορφή ένα σχέδιο εργασίας (project) θα υπάρχουν απαραίτητα αντιπαραθέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων για να μπορέσουν να καταλήξουν σε μια «αμοιβαία συνεννόηση». Μέσα από αυτές τις αντιπαραθέσεις αναπτύσσεται η κριτική στάση ως προς το περιβάλλον, ενεργοποιώντας μια

---

<sup>382</sup> Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2010) για την υποχρεωτική εκπαίδευση και το Λύκειο, οι παιδαγωγικές αυτές αρχές και καινοτόμοι μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Κοινωνικός Εποικοδομητισμός, βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, μέθοδος project), σε πιλοτική εφαρμογή από το έτος 2011-12 δοκιμάζονται στην πράξη με πολλές δυσκολίες αλλά και ελπιδοφόρα ανατροφοδότηση. Είναι ενδιαφέρον ότι όλα αυτά τα στοιχεία δοκιμάστηκαν πρώτα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

διαδικασία αποστασιοποίησης και μια αμφισβήτηση των εσωτερικευμένων κοινωνικών κανόνων<sup>383</sup>.

Με δεδομένες τις δυσκολίες εφαρμογής από εθισμένους σε διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, τόσο εκπαιδευόμενους όσο και εκπαιδευτικούς, η μέθοδος project δεν παύει να αποτελεί διαδικασία που ταιριάζει ιδιαίτερα σε ενήλικους εκπαιδευόμενους και οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για αυτή. Η σχετική έρευνα (Μπρούτα, 2010, Λεβάκη, 2008, Τσάφος - Χοντολίδου, 2003, Λεμονίδης, 2003) έχει δείξει ότι η εφαρμογή της μεθόδου project στα Σ.Δ.Ε. – παρά τις δεδομένες και επισημανθείσες δυσκολίες και προβλήματα τα οποία σχετίζονται με την πρότερη παιδαγωγική εμπειρία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, καθώς και με την ελλιπή επιμόρφωση των δεύτερων – ταιριάζει με τις αρχές και τους στόχους των σχολείων αυτών, αφού παρέχουν στους ενήλικους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους μέσα στην ενεργητική αυτή διαδικασία μάθησης, ενώ παράλληλα αξιοποιούνται όλοι οι χώροι μάθησης με δυνατότητα βιωματικής επικοινωνίας με μια σειρά κοινωνικών, πραγματικών καταστάσεων με αποτέλεσμα την ανάπτυξη σχετικών κριτικών, ερευνητικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων (Μπρούτα, 2010: 87- 90), την καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης και τη συνειδητοποίησή τους ως ενεργών πολιτών. Δηλ. η εργαστηριακή, βιωματική μέθοδος project ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως προσδιορίζονται βιβλιογραφικά και τεκμηριώνονται ερευνητικά.

Τέλος, έχει γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα *Διαθεματικής αξιοποίησης*<sup>384</sup> του Κοινωνικού Γραμματισμού, μέσα από τις διαδικασίες που προαναφέρθηκαν, με άλλους γραμματισμούς όπως ο γλωσσικός, πληροφοριακός, οπτικός - αισθητικός, γραμματισμός στα ΜΜΕ, περιβαλλοντικός γραμματισμός.

Στην πράξη η διδακτική προσέγγιση θεματικών ενοτήτων «χωρίς ύλη» αποτέλεσε πρόκληση και ανέδειξε τις δυσκολίες του εγχειρήματος<sup>385</sup>. Η μακροχρόνια εμπειρία πολλών εκπαιδευτικών των ΣΔΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελούσε και τροχοπέδη για το πέρασμα στις εναλλακτικές, ενεργητικές μεθοδολογικές διδακτικές προσεγγίσεις. Η υιοθέτηση των θεωρητικών σχημάτων στην πράξη δεν είναι εύκολη υπόθεση. Επιπλέον δεν υπήρχε ανάλογη εμπειρία διδασκαλίας στην Ελλάδα χωρίς υποστηρικτικό εγχειρίδιο. Η απόσταση ανάμεσα σε αυτό που ορίζεται ως «ενστερνισμένη θεωρία» διδασκαλίας (espoused theory) και «θεωρίας σε χρήση» (theory in action) κατά τους Argyris & Schön (Παπαγεωργίου 2010, Cuningham, 2006) οφείλεται και σε θεσμικά αίτια: η αδυναμία συνεχούς και ταυτόχρονης παρουσίας των, κατά βάση ωρομίσθιων, εκπαιδευτικών στα σχολεία

<sup>383</sup> Οι απόψεις του Freire περί συνειδητοποίησης και για το ότι η κάθε μάθηση πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την συγκεκριμένη κατάσταση που βιώνει ο μαθητής για να είναι πλήρης νοήματος απαντώνται εδώ. Η επικοινωνία ως προϋπόθεση συγκρότησης του σχεδίου εργασίας προϋποθέτει τη συνεννόηση, όπως την ορίζει ο Habermas (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο).

<sup>384</sup> Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση...*, (ό.π.), σ. σ. 95-106.

<sup>385</sup> Τις δυσκολίες του εγχειρήματος ανέδειξε και η εθνογραφική έρευνα της Κ. Λεβάκη (2008: 344-345). Βλ. και Τ. Βερβενιώτη, (2002: 46-51). «Ιστορία χωρίς "ύλη": μια εναλλακτική διδακτική πρόταση», όπου παρουσιάζει ακριβώς την εμπειρία μιας Ιστορίας χωρίς ύλη μέσα στο πλαίσιο του Κοινωνικού Γραμματισμού των Σ.Δ.Ε. ως πρόταση προς αξιολόγηση για την τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

και η μειωμένη λειτουργία των εργαστηρίων και διαθεματικών εργασιών δεν επιτρέπουν την απρόσκοπτη χρήση ενεργητικών τεχνικών και την παραγωγή γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (Παπαγεωργίου, 2010: 325), δηλ. δεν επιτρέπουν να δοκιμαστούν σωστά οι καινοτόμες για τα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα αυτές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

### **5.3.6 Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση ακολουθεί τις σταθμισμένες αρχές για όλους τους γραμματισμούς, δηλ. βασίζονται στη σύνταξη φύλλων εργασίας για τους εκπαιδευόμενους, ενώ απαραίτητο όμως θεωρείται, τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους, η τήρηση του «ντοσιέ / σημειωματαρίου ιδεών / ημερολογίου»<sup>386</sup>, όπου θα καταγράφεται η εκπαιδευτική πράξη. Για τους εκπαιδευόμενους έχει πρόσθετο νόημα αφού θα μπορούν να το κρατήσουν μετά το τέλος των σπουδών τους, ενώ αποτελεί και μια ευκαιρία να μάθουν να συντάσσουν αναφορές (reports) και να ταξινομούν υλικό και ιδέες. Για τους εκπαιδευτικούς επίσης αποτελεί χρήσιμο εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης-αναστοχασμού<sup>387</sup>.

Άλλωστε οι προσωπικές ή ομαδικές ανακοινώσεις – παρουσιάσεις των εκπαιδευόμενων στην τάξη πάνω σε θέματα δράσης που οι ίδιοι έχουν αναλάβει δέχονται ερωτήσεις και γίνονται αντικείμενα κριτικής από την ομάδα. Θεωρείται απαραίτητο, μέχρι το τέλος της χρονιάς, ο κάθε εκπαιδευόμενος να έχει κάνει τουλάχιστον μια ατομική και να έχει λάβει μέρος σε μια ομαδική παρουσίαση (Βερβενιώτη, 2003: 238).

Η ίδια η ομάδα τέλος μπορεί να θέσει κριτήρια αξιολόγησης, με συνεργασία εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτικών.

## **5.4 Ιστορικός Γραμματισμός<sup>388</sup>**

Ο Ιστορικός Γραμματισμός επιλέχθηκε να αποτελέσει συστατικό κομμάτι του Κοινωνικού Γραμματισμού με το σκεπτικό ότι σε μια κοινωνία μετάβασης σαν τη σημερινή η γνώση του παρελθόντος είναι αναγκαία. Το σκεπτικό συγγραφέας του περιεχομένου, των στόχων και των θεματικών αξόνων ήταν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι *είχαν ήδη ιστορία* και ο κύριος διδακτικός στόχος του ήταν να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση αξιοποιώντας τις υπάρχουσες εμπειρίες τους (Βερβενιώτη, 2007). Το πλαίσιο σπουδών του Ιστορικού Γραμματισμού ήταν περισσότερο ανοικτό σε σχέση με αυτό της Κοινωνικής Εκπαίδευσης που προηγήθηκε και οι θεματικές του ευρύτερες. Ωστόσο, όπως αποδείχτηκε στην πράξη, εφαρμόστηκε ελάχιστα, κυρίως γιατί ως ιδέα έπρεπε να υποστηριχθεί από κοινωνιολόγους και πολιτικούς επιστήμονες με βάση την αρχική απόφαση για

---

<sup>386</sup> Βλ. προηγούμενο υποκεφάλαιο: Η αξιολόγηση στα ΣΔΕ.

<sup>387</sup> Βλ. και σχετική πρόταση από τον P.Freire (Φρέιρε, 1977:133). Βλ. Κεφάλαιο 3.4, σ. 67.

<sup>388</sup> Η ανάπτυξη του περιεχομένου και των σκοπών και επιμέρους στόχων του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού αποτελεί αναπαραγωγή των αντίστοιχων κεφαλαίων από τις Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε. (ό.π.).

Κοινωνική Εκπαίδευση και όχι από φιλόλογους, όπως συμβαίνει στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι οποίοι καλύπτουν το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας (Βερβενιώτη-Μαρμαρινός, 2007: 297). Οι βασικές κατευθύνσεις στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ παραμένουν και οι νέοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναλαμβάνουν να διδάξουν το αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ ενημερώνονται σχετικά, ωστόσο η προσέγγιση με θέματα ιστορικά γίνεται πλέον με ελεύθερη επιλογή μετά από σχετικά αιτήματα των εκπαιδευόμενων με στόχο είτε να διευκρινιστούν σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα ή να προσεγγιστούν ιστορικές περίοδοι οι οποίες ανακύπτουν ως ενδιαφέροντα λόγω επικαιρότητας ελληνικής ή παγκόσμιας<sup>389</sup>.

#### **5.4.1 Περιεχόμενο του Ιστορικού Γραμματισμού – Αναγκαιότητα του γνωστικού αντικειμένου**

Η πρόταση των Προδιαγραφών Σπουδών ήταν να δομηθεί ο Ιστορικός Γραμματισμός πάνω σε τέσσερις θεματικούς άξονες στη διάρκεια των σπουδών των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. Ο κάθε θεματικός άξονας ολοκληρώνεται σε ένα εξάμηνο και η ακολουθία έχει ως εξής:

- Προσωπική Ιστορία (ατομική- οικογενειακή)
- Τοπική ιστορία
- Εθνική ιστορία
- Παγκόσμια ιστορία

Είναι προφανές ότι η επιλογή της θεματολογίας είναι ελεύθερη και άπτεται των ενδιαφερόντων της ομάδας και της περιοχής, αφού το στοιχείο της τοπικότητας, η ιδιαιτερότητα του τοπικού, αποτελεί χαρακτηριστικό της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. Η επαγωγική μετάβαση από το προσωπικό στο τοπικό και από εκεί στο εθνικό και τέλος στο παγκόσμιο, συνιστά καινοτομία στη διδασκαλία του αντικειμένου στον ελληνικό χώρο, στο πεδίο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παράλληλα όμως απαιτεί καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, εξοικειωμένους με τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά της Προφορικής και Τοπικής Ιστορίας, καθώς και με βασικά στοιχεία της σύγχρονης διδακτικής του αντικειμένου και των παιδαγωγικών μεθόδων οι οποίες εξυπηρετούν καλύτερα τη διδασκαλία του σε ενήλικες. Αυτό προϋποθέτει εξοικείωση με την επιστημολογία του αντικειμένου και απαιτεί διαρκή ανατροφοδότηση. Εξ άλλου τα ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών, ή καλύτερα εδώ οι Γραμματισμοί, οι οποίοι λειτουργούν χωρίς προσδιορισμένο βοηθητικό υλικό, π.χ. σχολικά εγχειρίδια, και απαιτούν επαναπροσδιορισμό και οικοδόμηση κάθε φορά της ύλης με συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων παρουσιάζουν, προφανώς, μεγαλύτερη δυσκολία στην υλοποίησή τους<sup>390</sup>.

---

<sup>389</sup> Για παράδειγμα, στο ΣΔΕ Καλαμάτας οι εκπαιδευόμενοι τμήματος ζήτησαν να ενημερωθούν συνολικότερα για την Ιστορία της Αιγύπτου με αφορμή τα γεγονότα της πλατείας Ταχρίρ και την Αραβική Άνοιξη του 2011 (συνέντευξη με τον διδάσκοντα τον Κοινωνικό Γραμματισμό, Μάιος 2011). Έτσι προσέγγισαν θέματα όπως «Ο πολιτισμός της Αρχαίας Αιγύπτου» αλλά και «Αποικιοκρατία».

<sup>390</sup> Βλ. και σχετικά σχόλια των διδασκόντων το αντικείμενο, στην έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω.

Η πορεία της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες καθορίζεται από μια στροφή προς τις εναλλακτικές προσεγγίσεις τόσο στο πεδίο έρευνας (ιστορία από τα κάτω, οικο-ιστορία κ.ά.) όσο και ως προς τη μεθοδολογία (κειμενική αποδόμηση-επεξεργασία κάθε είδους πηγών). Η χρήση της στην υπηρεσία πολιτικών σκοπιμοτήτων είναι συνυφασμένη με την ιστορία του σχολικού θεσμού (Κουλούρη, 1988)<sup>391</sup>. Η κατασκευή και ερμηνεία της ιστορίας, η ιστορική υποκειμενικότητα αποτελούν το αντικείμενο ενασχόλησης της ακαδημαϊκής - και με τις απαραίτητες προσαρμογές και καθυστερήσεις - της σχολικής ιστορίας. Το Συμβούλιο της Ευρώπης εξέδωσε μια σειρά από σχετικές «Συστάσεις» για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Μέση Εκπαίδευση<sup>392</sup> και το ενδιαφέρον γαι το αντικείμενο είναι πάντοτε ζωντανό και ζωηρό σε επίπεδο θεσμικών οργάνων, κοινής γνώμης και επιστημονικής κοινότητας.

Η Προφορική Ιστορία ανέδειξε το σημαντικό ρόλο της μνήμης (ατομικής, συλλογικής, δημόσιας) και τη συνέδεσε με την ιστορία. Οι διαδικασίες ανάμνησης, η κατασκευή και οι επιλεκτικές αποσιωπήσεις της μνήμης απασχολούν τους ιστορικούς - ερευνητές. Η μνήμη διαφοροποιείται από την ιστορική συνείδηση, αφού η πρώτη δηλώνει μια άμεση και ανορθολογική σχέση με το παρελθόν ενώ η δεύτερη προϋποθέτει μια σχέση περισυλλογής και εκλογίκευσης ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν (Rüsen, 2007: 13). Η διαφοροποίηση αυτή είναι ένα από τα στοιχεία τα οποία πρέπει να διευκρινιστούν για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους ώστε να κατανοήσουν την επιστήμη και τη φύση της ιστορίας και να καλλιεργήσουν τον ιστορικό γραμματισμό. Η ενασχόληση με το πεδίο της Προφορικής και Τοπικής Ιστορίας έφερε την ιστορική έρευνα στους μαθητές<sup>393</sup> και σε άλλες ομάδες ενδιαφέροντος. Προγράμματα Τοπικής και Προφορικής Ιστορίας εκπονούνται σε Πανεπιστήμια, σχολεία, οργανισμούς, συλλόγους, κέντρα ενηλίκων.

Ο Ιστορικός Γραμματισμός πέτυχε την αποδέσμευση του Π.Σ. από μια «χωρίς νόημα αρχαιολατρία και παρελθοντολογία οι οποίες ήταν κυρίαρχες στην ελληνική – κυρίως δευτεροβάθμια - εκπαίδευση μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 και συνεχίζουν και σήμερα να γεμίζουν τα Προγράμματα Σπουδών των Σχολείων Πρώτης Ευκαιρίας», όπως επισημαίνει ο Σ. Χατζησαββίδης (2007: 43). Συνδέει το παρελθόν με το παρόν μέσα από την ανάγκη των εκπαιδευόμενων να έλθουν σε επαφή με αυτό, ως στοιχείο το οποίο αποκτά νόημα για τη ζωή και την καθημερινότητά τους.

---

<sup>391</sup> Η σχετική βιβλιογραφία είναι πλουσιότατη. Ενδεικτικά: Κόκκινος (2003, 2006a), Κουλούρη (1988, 2003), Λιάκος (2009 και 2005), Φερρό (2000), *Husbands* (2000), *Hobsbawm* (1998) κλπ.

<sup>392</sup> Οι «συστάσεις» (recommendations) αυτές, με μη υποχρεωτικό χαρακτήρα, αναφέρονται σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και διευκρινίζουν τα σημεία – κλειδιά που σχετίζονται με το αντικείμενο και αφορούν τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη διαδικασία / διδακτική μεθοδολογία με έμφαση στην εκπλήρωση των κύριων σκοπών και στόχων και την καλλιέργεια και ενίσχυση της παιδαγωγικής της δημοκρατίας και της ειρήνης. Ενδεικτικά: *Recommendation Rec (2001) 15 on history teaching in twenty-first-century Europe* (Adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the 771<sup>st</sup> meeting of the Ministers' Deputies). Draft Recommendation No. R (97): "On a European Policy on Access to Archives". Council of Europe, 1998, *Recommendation 1283 on history and the learning of history* κ.ά.

<sup>393</sup> Σακκά, Β., (2004). «Προφορική Ιστορία και Σχολείο. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία», στο *Τεκμήριον*, τ. 4, σ. σ. 63-87.



Και αυτό συνιστά την καινοτομία του γραμματισμού για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

#### 5.4.2 Καθορισμός ιστορικού αντικειμένου στα Σ.Δ.Ε.

Η Ιστορία στα ΣΔΕ προσεγγίζεται διαφορετικά, όπως είναι εύλογο αφού αποτελεί συνιστώσα του κατεχοχόν κριτικού γραμματισμού, του Κοινωνικού Γραμματισμού. Η ενασχόληση με την ιστορία οριοθετείται με διαφορετικό και διευρυμένο τρόπο σε σύγκριση με το τυπικό δευτεροβάθμιο σχολείο: τα ειδικά ενδιαφέροντα των ενήλικων εκπαιδευόμενων, το (πρότερο και σύγχρονο) σχολικό περιβάλλον, η οικογένεια και η ιστορία την οποία αυτή φέρει, τα Μ.Μ.Ε. και ο βαθμός διείσδυσης στην καθημερινότητα των ανθρώπων, ο κινηματογράφος, η λογοτεχνία, ο τουρισμός και οι μετακινήσεις, η τοπική κοινωνία, τα πολιτικά κόμματα και ο βαθμός επιρροής τους, διάφορες (παρα) θρησκευτικές οργανώσεις, το διαδίκτυο, η τοπική και περιφερειακή κουλτούρα και παράδοση, δηλαδή ό,τι συνιστά τη δημόσια παιδαγωγική - αφού σύμφωνα με τον Raymond Williams «κάθε κουλτούρα είναι εκπαιδευτική»<sup>394</sup>, επιδρούν στον τρόπο που διαμορφώνεται η αντίληψη για την ιστορία. Οι τοπικές εκδηλώσεις, το βάρος των τοπικών μνημείων και σημάτων, η μνήμη, όπως «μαθαίνεται», καλλιεργείται, απωθείται και επανακατασκευάζεται αποτελούν παράγοντες οι οποίοι, κατά την άποψή μας, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το ιστορικό αντικείμενο οι ενήλικοι και θα πρέπει να συνεκτιμώνται κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η Δημόσια Ιστορία όπως βιώνεται, εσωτερικεύεται και φιλτράρεται από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη όταν σχεδιάζονται προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ φορείς προσωπικής ιστορίας και οι ίδιοι, με εμπειρίες και βιώματα που συνιστούν ιστορία, μπορούν να προσεγγίσουν την ιστορία μέσα από το πρίσμα αυτό, θέτοντας τα ερωτήματα που τους απασχολούν και αξιοποιώντας την προφορική ιστορία. Ιδιαίτερα, γεγονότα που συντάραξαν και καθόρισαν τη σύγχρονη, μεταπολεμική Ελλάδα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας που επαγωγικά από το ειδικό μπορεί να οδηγήσει στο γενικό και από το τοπικό στο παγκόσμιο.

Τα τέσσερα πεδία τα οποία συνθέτουν τους θεματικούς άξονες στους οποίους θα πρέπει να κινηθεί η προσέγγιση του αντικειμένου μέσα στα δυο χρόνια της φοίτησής τους, δηλ. **ατομικό-οικογενειακό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο** (δυο για κάθε χρονιά) προσφέρονται για τη διερεύνηση και παρουσίαση του βιώματος και την ενεργητική στάση απέναντι στην ιστορία εν γένει<sup>395</sup>.

---

<sup>394</sup> Η αναφορά στο Sandin et al, 2008: "All culture is educative".

<sup>395</sup> Ο P. Freire σημειώνει: «δεν υπάρχει ιστορική συνείδηση που να μην είναι ανθρώπινη. Δεν υπάρχει ιστορία χωρίς ανθρώπους, ούτε ιστορία για τους ανθρώπους. Υπάρχει μόνο **ιστορία των ανθρώπων**, φτιαγμένη από τους ανθρώπους και (όπως τόνισε ο Μαρξ), ιστορία που με τη σειρά της φτιάχνει ανθρώπους. Μόνον όταν αφαιρείται από τις πλειοψηφίες το δικαίωμα να συμμετέχουν στην ιστορία ως Υποκείμενα, αυτές δυναστεύονται και αλλοτριώνονται. Για να αντικατασταθεί επομένως η κατάστασή τους ως αντικειμένων από μια κατάσταση όπου θα είναι Υποκείμενα - ο αντικειμενικός σκοπός της αληθινής επανάστασης - χρειάζεται ο λαός να δρα και να σκέφτεται πάνω στην πραγματικότητα που πρέπει να αλλάξει...» (Φρέιρε, 1977: 160).

Οι εκπαιδευόμενοι μετατρέπονται σε ερευνητές και επικεντρώνονται (Βερβενιώτη, ό.π., 287):

- Στη συλλογή μιας ή πολλών προφορικών μαρτυριών
- Στη συγκέντρωση πραγματιστικού υλικού του παρελθόντος
- Στην έρευνα αρχειακού υλικού της τοπικής κοινωνίας
- Στη γνώση ιστορικών γεγονότων

Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας αποτελείται από τρία στάδια με ισοδύναμο χρόνο για το καθένα:

- Εντοπισμός του πεδίου έρευνας
- Συγκέντρωση υλικού
- Επεξεργασία, ερμηνεία και καταγραφή του

### 5.4.3 Σκοπός

Δεν υπάρχει διαφοροποίηση στο γενικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο τυπικό σχολείο<sup>396</sup> και στο γενικότερο σκοπό του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας των Σ.Δ.Ε. (Ιστορικός Γραμματισμός): *Γνώση του Παρελθόντος* «για την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος, ως βασική ιδέα για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης» (Βερβενιώτη, 2003: 287). Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση ιστορικών γεγονότων και τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης αποτελούν τις προϋποθέσεις για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς και τη συνειδητοποίηση της ατομικής ευθύνης απέναντι στην Ιστορία. Συνδέεται λοιπόν με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στη δημιουργία «συνειδητών» πολιτών.

---

<sup>396</sup> Για τη σκοποθεσία του μαθήματος της ιστορίας γενικότερα: Σεμινάρια 3, 9, 17 και 21 της ΠΕΦ, Παλληκίδης, 2012: 61-62, Κόκκινος, Γ., (2010, 1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 337-355 και 457- 465, Ξωχέλλης, Π., (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Για προγράμματα ευρωπαϊκών χωρών: *History. The National Curriculum for England*, (2012). Department for Education and Employment, London. στο <http://dera.ioe.ac.uk/4404/1/cHi.pdf>. Στο Π. Σ. Ιστορίας της Αγγλίας τίθενται ως στόχοι η πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών μέσω της ιστορίας, η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη μέσω της ιστορίας καθώς και η καλλιέργεια θεμελιωδών δεξιοτήτων όπως, επικοινωνία, εφαρμογή αριθμητικών δεξιοτήτων (μέσω χειρισμού και υπολογισμού χρονολογιών), αξιοποίηση υπολογιστικής τεχνολογίας, συνεργατικότητα, ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων παρουσίασης και επίλυση προβλημάτων. Η Σουηδία, η Δανία και άλλες σκανδιναυικές χώρες διαθέτουν Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών δομημένο πάνω σε στόχους χωρίς υποχρεωτική, προκαθορισμένη διδακτέα ύλη. Βλ.: Μονιότ, Η., (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*, μτφ. Ε. Κάννερ, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 64-66, Strandling, R., (2001). *Teaching 20<sup>th</sup>-century European History*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, κ.ά.

#### 5.4.4 Η σκοποθεσία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Τυπική Εκπαίδευση

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο τυπικό Δευτεροβάθμιο ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από φορμαλισμό και μια προσκόληση σε μεθοδολογία και αντιλήψεις οι οποίες αναπαράγουν την προσέγγιση του ιστορικού αντικειμένου χωρίς σοβαρές μετατοπίσεις από τη γεγονοτολογική και χρονολογική Μεγάλη Αφήγηση η οποία παρακολουθεί την αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνοισμού από τα βάθη των αιώνων. Δέσμια των δημόσιων χρήσεων του αντικειμένου υποβάλλεται σε έναν «δημόσιο έλεγχο» ο οποίος αγνοεί και περιφρονεί τις επιστημολογικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις της διδακτικής της ιστορίας και μέσα από μια βαθιά «πολιτικοποιημένη» (με την πλέον αρνητική έννοια) προσέγγιση<sup>397</sup> και ερμηνεία αρνείται κάθε μετακίνηση (Κόκκινος, 2010, Liakos, 2008, Repousi, 2007, Koulouri, 2003). Βασισμένη σε ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, συντηρητικό και φορέα μονομερούς αφήγησης και προσέγγισης, αναπαράγει το ηθικό και φρονηματιστικό μοντέλο διδασκαλίας της ιστορίας, παρά τις όποιες δειλές ανανεωτικές απόπειρες οι οποίες εμφανίζονται κατά καιρούς<sup>398</sup>. Οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν, μεταξύ άλλων, και το πρόβλημα της άγνοιας του μεγέθους του προβλήματος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν το αντικείμενο (Σακκά, 2012: 76-79).

Οι σκοποί, ωστόσο, του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τόσο στη βαθμίδα του Γυμνασίου όσο και σε εκείνη του Λυκείου χαρακτηρίζονται από σχετική ανανέωση, με έμφαση στην πολιτική διαπαιδαγώγηση και τη δημιουργία συνειδητών πολιτών χωρίς να εγκαταλείπουν και κάποιους από τους παραδοσιακούς στόχους της διδασκαλίας του αντικειμένου. Σύμφωνα με τις οδηγίες της επίσημης πολιτείας (ΦΕΚ 303, 2003, 3944) με τη διδασκαλία της ιστορίας ο μαθητής αναμένεται να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Έτσι επιτελείται η σύνδεση της στοχοθεσίας της Ιστορίας με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος είναι η προετοιμασία των υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Κόκκινος, 2010: 36-38, Κουργιαντάκης, 2005: 18). Αυτό σε επίπεδο στοχοθεσίας ως δηλωτικό προθέσεων.

Έτσι, για το Γυμνάσιο (2003), ως επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας του αντικειμένου προσδιορίζονται οι εξής:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους.
- Να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους
- Να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν
- Να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης

<sup>397</sup> Βλ. Μαυροσκούφης (2002).

<sup>398</sup> Βλ. Κόκκινος, (2010), Liakos (2008), Repousi (2007), Μαυροσκούφης (2006), Koulouri (2003) κ.ά.

- Να συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών
- Να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής κλπ)
- Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό
- Να οικοδομήσουν μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα
- Να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό.

Αντίστοιχα, για το Λύκειο (ΥΠΕΠΘ, 2003, 1-2) οι επιμέρους στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας καθορίζονται ως εξής, με βάση τις υποδείξεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές την ελληνική και παγκόσμια ιστορία, μέσα από την αρχαιότητα ως σήμερα και να κατανοήσουν το βαθμό σύνδεσης της ιστορικής πορείας του ελληνισμού με τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο
- Να κατανοήσουν ειδικότερα την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου με τη συστηματικότερη μελέτη του 20<sup>ου</sup> αιώνα,
- Να γνωρίσουν διαστάσεις του ιστορικού γίνεσθαι, που δεν παρουσιάστηκαν ή δεν μελετήθηκαν αναλυτικά στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο
- Να κατανοήσουν ότι η Ιστορία είναι ανακατασκευή του παρελθόντος, ότι βασίζεται σε πηγές και ότι συνιστά επιλεκτική διδαικασία.
- Να συλλαμβάνουν το ιστορικό παρελθόν ως ολότητα, σε κάθε εξεταζόμενη περίοδο, ως συνάρθρωση των ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας, και να κατανοούν την επίδραση και τον αλληλοκαθορισμό τους
- Να μελετήσουν τις σχέσεις μεταξύ των λαών και να εκτιμήσουν τη συνεισφορά αυτών (των λαών) στον παγκόσμιο πολιτισμό
- Να οικειωθούν το περιεχόμενο των ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για τη βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση ή σχετικών με διαστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας που δε διδάχτηκαν στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση
- Να βελτιώσουν και να επεκτείνουν γνωστικές ικανότητες που αποκτήθηκαν στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση
- Να αναλύσουν λογικά πληροφορίες και να τις αξιοποιούν για τη βαθύτερη γνώση του ιστορικού παρελθόντος
- Να συνδέουν και να συσχετίζουν με τρόπο τεκμηριωμένο γεγονότα, περιόδους και ιδέες διαφόρων εποχών και τόπων

- Να συνθέτουν και να παρουσιάζουν με τρόπο ολοκληρωμένο και διεξοδικό ιστορικά θέματα
- Να προσεγγίζουν κριτικά διάφορα είδη ιστορικών πηγών, ανάλογα με το είδος τους και την εποχή στην οποία αναφέρονται
- Να εισαχθούν στη διαδικασία κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησης των διαφορετικών οπτικών με τις οποίες προσεγγίζονται και ερμηνεύονται τα ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα από τους ιστορικούς
- Να συνειδητοποιήσουν την ατομική και συλλογική ευθύνη του ανθρώπου για τη δημοκρατική λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας και την πρόοδο του πολιτισμού
- Να αναπτύξουν θετική στάση για τη συμμετοχή τους στο ιστορικό γίγνεσθαι.

Η γνώση της Ιστορίας στόχο έχει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να γίνουν συνειδητοί πολίτες, αφού η απόκτηση ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης θεμελιώνουν κάποιες από τις βασικές δεξιότητες για την ιδιότητα του πολίτη (civic skills) και βοηθά το άτομο ώστε να είναι λιγότερο ευάλωτο στην πολιτική – ή όποια άλλη- χειραγώγηση. Η σημασία της ιστορικής εκπαίδευσης καθώς και η συμβολή της στην απόκτηση κριτικής σκέψης έχει αναλυθεί εκτενώς στη σχετική βιβλιογραφία. Οι κύριοι σκοποί του μαθήματος, με βάση τα προαναφερθέντα μπορούν να ταξινομηθούν για την ελληνική εκπαίδευση σε πέντε θεμελιώδεις κατηγορίες (Κουργιαντάκης, 2005: 223). 1. Διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και κριτικής σκέψης, 2. Συγκρότηση πολιτικής σκέψης - συνείδησης, 3. Γνώση της μεθοδολογίας της ιστορικής επιστήμης, 4. Διαμόρφωση και καλλιέργεια της έννοιας της «πατρίδας»<sup>399</sup> και 5. Επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως ορίζονται από τη σχετική ταξινόμια των στόχων και ορίζονται ως γνωσιολογικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί.

Ιστορία όμως στο σχολείο διδάσκουμε, σύμφωνα με το Γ. Κόκκινο (2010: 38), διότι:

1. Αναπτύσσεται και εκλεπτύνεται μια προϋπάρχουσα διανοητική δεξιότητα των μαθητών που ανταποκρίνεται στη θεμελιώδη ανάγκη κάθε ανθρώπου να δώσει νόημα στον κόσμο και τον εαυτό του.
2. Αναπτύσσονται και εκλεπτύνονται οι κριτικές, ερμηνευτικές και επικοινωνιακές – εκφραστικές δεξιότητες των μαθητών με αφετηρία τη μελέτη του Άλλου, αλλά και της ετερότητας και ιστορικότητας του ίδιου του συλλογικού εαυτού στον χρόνο και στον χώρο
3. Οι μαθητές στοχάζονται για το ιστορικό πλαίσιο του κόσμου στον οποίο ζουν, αλλά και για την προσωπική σχέση τους με αυτό το πλαίσιο, αποκτώντας έτσι σταθερά σημεία αναφοράς και προσανατολισμού.

<sup>399</sup> Ο στόχος αυτός αποτελεί και το πεδίο των συγκρούσεων και των «πολέμων» της ιστορίας. Η έμφαση η όχι, η ενίσχυση ή αποδυνάμωση του στόχου αυτού, ο επαναπροσδιορισμός και η αποδόμηση της έννοιας της πατρίδας αποτελούν τον σκληρό πυρήνα της ιστορικής εκπαίδευσης αφού το αντικείμενο είναι απολύτως πολιτικά διαχειρίσιμο. Με τον ίδιο τρόπο η αναλογία εθνικής και παγκόσμιας ιστορίας αποτελούν αντικείμενο διαμάχης έξω από τα όρια της επιστημονικής και παιδαγωγικής κοινότητας ως σημαινόντων πολιτικής ιδεολογίας και κατεύθυνσης (βλ. Α. Liakos, (2008). "History Wars: Questioning Tolerance", in G. Halfdanarson (ed.), *Discrimination and Tolerance in Historical Perspective*, Pisa: Plus – Pisa University Press, σ.σ. 77- 92)



Αυτό σε επίπεδο δεοντολογικό.

Η καινοτόμος προσέγγιση στην ιστορία, έτσι όπως έγινε απόπειρα να αναπτυχθεί μέσα από τα ΣΔΕ, εξυπηρετούσε το βασικό στόχο των ΣΔΕ που είναι η ενδυνάμωση της εμπειρίας των συμμετεχόντων και η σύνδεσή τους με το κοινωνικό γίνεσθαι. Είναι δε αξιοσημείωτο ότι οι νέες αυτές ενεργητικές και ανακαλυπτικές διδακτικές μέθοδοι (μέθοδος Project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επαγωγική προσέγγιση ιστορίας μέσω Τοπικής, Προφορικής, Προσωπικής / Οικογενειακής Ιστορίας) οι οποίες δοκιμάζονται με επιτυχία στις δυο βαθμίδες του τυπικού σχολείου σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες εισάγονται εδώ για πρώτη φορά σε σχολεία εκπαίδευσης ενηλίκων<sup>400</sup>.

#### **5.4.5 Στόχοι διδασκαλίας του Ιστορικού Γραμματισμού**

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τον Ιστορικό Γραμματισμό οι στόχοι της διδασκαλίας του αντικειμένου έχουν ως ακολούθως:

A. Προσωπική ενδυνάμωση (Βερβενιώτη, ό.π. 288)

- Η ενασχόληση με την ιστορία είναι ένας τρόπος να «αναστηλώσουν» το παρελθόν τους και να δημιουργήσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.
- Η κατανόηση του ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους και ότι η ιστορία είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα, με ανθρώπινα κίνητρα, ενταγμένη μέσα σε ανθρώπινα μέτρα, θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν αντίληψη της χρονικής συνέχειας.
- Η γνώση της ιστορίας άλλων ατόμων, μελών της οικογένειάς τους ή της τοπικής κοινωνίας θα τους βοηθήσει να αντλήσουν εμπειρίες ζωής και να βαδίσουν πιο σωστά και πιο άνετα στο μέλλον. Θα αποτελέσει μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα αναπτύξει την κριτική τους σκέψη και θα τους οδηγήσει σε μια δημοκρατική, μακρόθυμη και υπεύθυνη πολιτική συμπεριφορά.
- Η γνώση του παρελθόντος θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματα τους και να προγραμματίσουν ορθά το μέλλον.

B. Σύνδεση με την κοινωνία

Με στόχο τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού ο Ι.Γ. φιλοδοξεί να δημιουργήσει ενεργούς σκεπτόμενους πολίτες οι οποίοι:

---

<sup>400</sup> Τα πεδία αυτά (από το 2000 εισαγωγή αντικειμένου Τοπικής Ιστορίας σε 10 ώρες για την Τρίτη τάξη του Γυμνασίου, όπως και από το 2010 η εισαγωγή της μεθόδου project ως διακριτού αντικειμένου τρίωρης αρχικά και δίωρης από το 2012 διάρκειας μέσα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Λυκείου (Α΄ και Β΄ τάξη), όπως και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος) έχουν υιοθετηθεί πλέον στον κύριο κορμό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2010-11).

- Να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της τοπικής κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν, να ευαισθητοποιηθούν γαι τα προβλήματά της και να αισθανθούν την ανάγκη να συμμετάσχουν και να αναζητήσουν λύσεις σε αυτά.
- Να εντάξουν τον εαυτό τους μέσα στο μικρό τοπικό τους χώρο και μέσω αυτού να συνδεθούν με το έθνος – κράτος και την παγκόσμια κοινωνία.

Γ. Προσφορά προς την κοινωνία (ό.π., 289)

Κοινωνικό έργο μπορεί να επιτελεστεί μέσα από τα project που παράγουν τα ΣΔΕ, σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία:

- Με τη δημιουργία προφορικών μαρτυριών στη Δημοτική Βιβλιοθήκη, όπου θα καταθέσουν τις κασέτες και τις απομαγνητοφωνήσεις τους. Αρχαιακό υλικό και πολύτιμα ντοκουμέντα για τους ιστορικούς του μέλλοντος.
- Με τη συγκέντρωση και καταγραφή υλικών καταλοίπων του παρελθόντος (ημερολόγια, φωτογραφίες, αντικείμενα που δεν χρησιμοποιούνται) με πιθανότητα ένταξής τους στο υπάρχον Ιστορικό-Λαογραφικό Μουσείο ή την ιστορική ή αρχαιολογική εταιρία της περιοχής τους. Ενδεχομένως δε, να δημιουργήσουν ένα μουσείο σε συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση.
- Με την έκθεση, δραματοποίηση και παρουσίαση γραπτού, προφορικού αρχαιακού υλικού (προφορικές μαρτυρίες, έγγραφα, αντικείμενα) σε εκδήλωση που θα απευθύνεται στην ίδια την κοινωνία της οποίας την ιστορία/ιστορίες κατέγραψαν. Επιπλέον θα δώσουν την ιστορία που κατέγραψαν τη δική τους αφήγηση, το δικό τους λόγο.

Μια σύγκριση των σκοπών και στόχων της διδασκαλίας του αντικειμένου στο τυπικό Δευτεροβάθμιο Σχολείο και στα Σ.Δ.Ε. φανερώνει ότι στη δεύτερη περίπτωση η στοχοθεσία, όπως είναι εύλογο, επικεντρώνεται στις δυο πρώτες κατηγορίες (διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης – κριτικής σκέψης και συγκρότηση πολιτικής σκέψης και συνείδησης), όπως συμπλέει με το βασικό στόχο των ΣΔΕ που είναι η ενδυνάμωση της εμπειρίας των συμμετεχόντων και η σύνδεσή τους με το κοινωνικό γίνεσθαι.

#### **5.4.6 Δραστηριότητες - δεξιότητες**

Τα τέσσερα επίπεδα του Π.Σ. του ιστορικού γραμματισμού στα ΣΔΕ, δηλ. ατομικό-οικογενειακό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο απλώνεται στα δυο έτη σπουδών. Έπειτα από τον εντοπισμό του ερευνητικού πεδίου, γίνεται η συγκέντρωση και η επεξεργασία τους. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται δίνουν τη δυνατότητα για απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills), επικοινωνιακών (communication skills), γλωσσικών (language skills), ομαδικής εργασίας (team work) και βέβαια μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (learning to learn).

Αναλυτικά (ό.π. 290):

### 1ο στάδιο: εντοπισμός του πεδίου έρευνας

- Σύνδεση εκπαίδευσης με την καθημερινότητα και ενδιαφερόντων με την παραγωγή γνώσης
- Η επιλογή πεδίου έρευνας και πηγών που θα χρησιμοποιηθούν εξασκούν τους εκπαιδευόμενους στο να θέτουν κριτήρια επιλογής και να κατηγοριοποιούν τις πηγές τους
- Εθισμός στην παρατήρηση με την απόκτηση της αναγκαίας απόστασης που απαιτεί η έρευνα από γεγονότα ή καταστάσεις που τους αφορούν άμεσα.

### 2<sup>ο</sup> στάδιο: συγκέντρωση υλικού

- Συλλογή προφορικών μαρτυριών (συνέντευξη). Ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στον αφηγητή – πληροφορητή και τον ερευνητή. Μαθητεία στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς...
- Συλλογή και μελέτη αρχειακού υλικού

### 3<sup>ο</sup> στάδιο: ερμηνεία και αξιολόγηση των γραπτών και προφορικών πηγών

Ερμηνεία, αξιολόγηση και καταγραφή του υλικού –συστηματοποίηση και σχηματοποίηση της συγκεντρωμένης μνήμης. Οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται να αντιμετωπίζουν κριτικά τις πληροφορίες, ανακαλύπτουν την πολλαπλότητα των προσεγγίσεων, διαφορετικές διαστάσεις και πτυχές γεγονότων, συγκρίνουν μαρτυρίες και περιγραφές, διακρίνουν τα γεγονότα, τις αιτίες και τις απόψεις στις ιστορικές μαρτυρίες και τα διατυπώνουν σε γραπτό λόγο.

#### 5.4.7 Αντικείμενο του Ιστορικού Γραμματισμού

Τα τέσσερα επίπεδα του Π.Σ. του ιστορικού γραμματισμού στα ΣΔΕ, δηλ. ατομικό-οικογενειακό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο απλώνονται σε όλα τα είδη της ανθρώπινης δραστηριότητας: πολιτική, κοινωνική, πολιτιστική, τοπική και εθνική ιστορία καθώς και ιστορία των μειονοτήτων (Βερβενιώτη, ό.π. 292-295).

#### 1<sup>ο</sup> επίπεδο: Ατομική – οικογενειακή ιστορία<sup>401</sup>

---

<sup>401</sup> Το πέρασμα από τη μακρο- στη μικροϊστορία, την ιστορία της καθημερινής ζωής, όπως τη βίωσαν οι απλοί άνθρωποι, συντελέστηκε κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 στον απόηχο των ριζοσπαστικών πολιτικών και κοινωνικών κινημάτων της δεκαετίας του '60. Οι νέες αυτές ιστοριογραφικές προσεγγίσεις άρχισαν να θέτουν υπό αμφισβήτηση και μεθοδολογική κριτική τις παραδοχές της κοινωνικο-επιστημονικής ιστορίας. Η νέα προσέγγιση προήλθε από πολλές κατευθύνσεις και από μαρξιστές ιστορικούς (Ιταλία, Βρετανία) οι οποίοι αμφισβήτησαν τις βασικές μακροϊστορικές αντιλήψεις του μαρξισμού μετατοπίζοντας το αντικείμενο σπουδών από το «κέντρο» της εξουσίας στις «παρυφές», στους πολλούς, δηλ. τις αγνοημένες μάζες, τους αδικημένους και αντιμετωπίζοντάς τους όχι ως ανώνυμο πλήθος αλλά ως άτομα τα οποία δεν πρέπει να χάνονται μέσα στις παγκόσμιες ιστορικές διαδικασίες ή τα πλήθη. Κάτι τέτοιο απαιτούσε νέες εννοιολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις και δανείστηκε ερευνητικά εργαλεία από την πολιτισμική ανθρωπολογία με έμφαση στις προσωπικές αφηγήσεις ζωής και με στόχο «όχι να «διαβάσει» προκατασκευασμένες αντιλήψεις πάνω στον άλλο, αλλά να τον συλλάβει όπως είναι». Βεβαίως, οι αποκομμένες «μικρές»

Επιχειρεί απάντηση στην ερώτηση: ποιος είμαι, πού πάω, τι κάνω με:

- Την καταγραφή του οικογενειακού δέντρου
- Την καταγραφή της προσωπικής ιστορίας, π.χ. μέσω ενός φωτογραφικού άλμπουμ.
- Τη συνέντευξη με κάποιο μέλος της στενής ή της ευρύτερης οικογένειας (παπούς, γιαγιά, θείος). Ιστορία ζωής αλλά και μαρτυρίες πάνω σε συγκεκριμένο θέμα.
- Το σχολιασμό μιας φωτογραφίας (οικογενειακής ή σχολικής) από όλους όσους απεικονίζονται για να φανεί η επιλεκτικότητα της ανθρώπινης μνήμης και η διαφορετική πρόσληψη της πραγματικότητας από τους ανθρώπους.

## 2<sup>ο</sup> επίπεδο: Τοπική Ιστορία<sup>402</sup>

ιστορίες, οι αφηγήσεις έξω από ευρύτερα ιστορικά πλαίσια, εμπεριέχουν τον κίνδυνο του ευτελισμού της ιστορίας, της ανεκδοτολογίας και του ιστοριοδιφισμού (Iggers, 1999:139). Η μικροϊστορία δεν μπορεί να σταθεί δίχως ένα μακροκοινωνικό πλαίσιο. Οι μικροϊστορικές προσεγγίσεις διατηρούν στοιχεία από το μαρξιστικό ιστορικό προσανατολισμό («θεμελιώδες γνώρισμα των ιστορικών κοινωνιών αποτελεί η κοινωνική ανισότητα, οι οικονομικές δυνάμεις, η παραγωγή και η αναπαραγωγή παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας, η ιστορική μελέτη πρέπει να βασίζεται πάνω σε αυστηρή μέθοδο και εμπειρική ανάλυση»), αμφισβητούν τις μεγάλης κλίμακας ιστορικές μελέτες που βασίζονται σε μαζικά, ποσοτικά στοιχεία διότι θεωρούν ότι παραμορφώνουν την πραγματικότητα στη βάση της, αγνοώντας κάποιους τρόπους σκέψης, ξεχωριστά ίχνη, σημεία και συμπτώματα. Η μικροϊστορική μέθοδος «έρχεται σε ρήξη με την παραδοσιακή μορφή λόγου, την κατηγορηματικότητα και το ύφος της αυθεντίας που υιοθετούν οι ιστορικοί που παρουσιάζουν την πραγματικότητα ως αυθεντική». Στις μικροϊστορικές προσεγγίσεις διακρίνουμε μια προέκταση της κοινωνικής ιστορίας, «μια επαναανακάλυψη της κουλτούρας και της ατομικότητας προσώπων και μικρών ομάδων ως δρώντων παραγόντων ιστορικής αλλαγής» (Iggers, ό.π.: 148). Η αφήγηση αλλά και η υποκειμενικότητα του ερευνητή λαμβάνονται υπόψη. Τονίζονται οι ασυνέχειες μέσα στην ιστορία, συνεπώς δεν είναι δυνατή η μεγάλη αφήγηση. Παρά τα προβλήματα και τις ενστάσεις από τις προσεγγίσεις αυτές, η συμβολή της μικροϊστορίας στην ανανέωση και διεύρυνση των ιστοριογραφικών πρακτικών και προσεγγίσεων είναι πλέον αδιαμφισβήτητη.

<sup>402</sup> Η βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα Τοπική Ιστορία - Εκπαίδευση είναι αρκετά πλούσια, αν και αποτελεί γνωστικό αντικείμενο που εντάχθηκε στα Αναλυτικά Προγράμματα της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μόλις το 1999, με σκοπό την λειτουργία μιας μορφής «ιστορικού εργαστηρίου», ενθαρρύνοντας σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της Ιστορίας, όπως ενεργητική μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εκπόνηση σχεδίων εργασίας (project) που στην πράξη ήταν ανεφάρμοστες στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γενικής Ιστορίας. Ενδεικτικά: Βλαχού, Μ., (2006). «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ.- Νάκου, Ε., (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. σ. 395-447, Αργυρού, Έ., (2005). «Παράδειγμα Τοπικής Ιστορίας: Όψεις της Κερκυραϊκής Κοινωνίας μέσα από τη διευθέτηση των τελευταίων επιθυμιών των κατοίκων της: από το 16<sup>ο</sup> αιώνα στο σήμερα», στο *Τεκμήριον 5, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Αρχαιολογίας-Βιβλιοθηκονομίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*, Κέρκυρα, σ. σ. 9 - 30. Ρεπούση, Μ., (2004). «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. σ. 81-99, Λεοντίνης, Γ. - Ρεπούση, Μ., (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, Βαϊνά, Μ., (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον 20<sup>ο</sup> αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg. Βλ. το Πρόγραμμα Σπουδών και τον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό για την Τοπική Ιστορία για το Γυμνάσιο ([www.digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Κοινωνικές%20επιστήμες%20και%20Ιστορία/Τοπική%20Ιστορία%2C%20Βιωματική%20δράση%20—%20Οδηγός%20Γυμνασίου.pdf](http://www.digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Κοινωνικές%20επιστήμες%20και%20Ιστορία/Τοπική%20Ιστορία%2C%20Βιωματική%20δράση%20—%20Οδηγός%20Γυμνασίου.pdf)).

*Διερευνώνται οι αλλαγές της τοπικής ιστορίας στο χρόνο μέσω:*

- της μελέτης αρχείων ενός Δήμου ή ενορίας σε μια συγκεκριμένη περίοδο. Δημογραφικά στοιχεία για την περιοχή αλλά και άλλα, όπως αλλαγή ονομασίας δρόμων με βάση πολιτικές συγκυρίες-αποφάσεις.
- Της έρευνας με αφετηρία φωτογραφία/ες ενός τοπικού συλλόγου νέων ή ενός συνεταιρισμού.
- Της καταγραφής μέσα από συνεντεύξεις της ιστορίας ενός επαγγέλματος που ενδιαφέρει τους εκπαιδευόμενους με στόχο τον εντοπισμό των δυνατοτήτων άσκησης του στο μέλλον.
- Τη διερεύνηση παλιότερων τρόπων ζωής και των μορφών επβίωσής τους σήμερα.
- Τη διερεύνηση ενός γεγονότος που συντάραξε την τοπική κοινωνία (έγκλημα, σεισμός, απεργία, κλείσιμο εργοστασίου, οικολογική καταστροφή, ποδοσφαιρικός αγώνας κλπ). Σύνθετη διερεύνηση σε προφορικές μαρτυρίες και γραπτές πηγές.

*3<sup>ο</sup> επίπεδο: Εθνική Ιστορία*

Σύνδεση του τοπικού με το γενικό, της βιωμένης εμπειρίας με την επίσημη ιστοριογραφία, με προτεραιότητα τη νεότερη ελληνική ιστορία.

- Υλικά στοιχεία του παρελθόντος (κάστρο, μνημείο, αναμνηστική στήλη, εγκαταλελειμένο εργοστάσιο κ.ο.κ.), έναυσμα για μελέτη τμήματος της ελληνικής ιστορίας.
- Ο πόλεμος στην Αλβανία μέσα από γελοιογραφίες, εφημερίδες εποχής, φωτογραφικό υλικό, γράμματ από το μετωπο...
- Γράμματα εκτελεσμένων, «γκράφιτι» στους τοίχους κρατητηρίων της εποχής της ναζιστικής κατοχής δημοσιευμένα σε βιβλία σε συνδυασμό με προφορικές και γραπτές μαρτυρίες και επισκέψεις σε μουσεία, όπως Εβραϊκό Μουσείο, Πολεμικό Μουσείο κ.ά.
- Διερεύνηση ενός πολιτικού γεγονότος μέσα από αρχεία δυο πολιτικά αντίθετων εφημερίδων.
- Μαρτυρίες ανθρώπων που έζησαν την Κατοχή, τον Εμφύλιο, τα Ιουλιανά, τη Χούντα ή το Πολυτεχνείο σε συνδυασμό με μελέτη σχετικής ιστοριογραφίας, λογοτεχνίας, μουσικής, κινηματογράφου, εφημερίδων.
- Η μνήμη των εθνικών επετείων μέσα ή έξω από το σχολείο. Φωτογραφίες, λόγοι που εκφωνήθηκαν κλπ.

*4<sup>ο</sup> επίπεδο: Παγκόσμια Ιστορία*

Σύνδεση ελληνικής με την παγκόσμια ιστορία<sup>403</sup>.

---

<sup>403</sup> Στο τυπικό σχολείο η θέση της παγκόσμιας ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι περιθωριακή. Παρά τις όποιες απόπειρες ένταξης της ελληνικής ιστορίας στα παγκόσμια συμφραζόμενα στο πεδίο της στοχοθεσίας, η διδακτική πράξη (αδράνεις των εκπαιδευτικών, εμμονή στο ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, έλλειψη σχετικής ενημέρωσης και ανατροφοδότησης κ.λπ), όπως



- Σπουδαία γεγονότα της ελληνικής ιστορίας συνδέονται άμεσα με την παγκόσμια και αυτό επιχειρείται να αναδειχθεί (π.χ. Μικρασιατική Εκστρατεία - Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Εμφύλιος Πόλεμος – Ψυχρός Πόλεμος)
- Παράμετροι της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, όπως οικονομική ανάπτυξη, ανεργία, πολιτικά κόμματα, μετανάστευση, εκλογές, πρόσφυγες. Μια έρευνα μπορεί να έχει αφόρμηση τη μαρτυρία ενός μικρασιάτη πρόσφυγα, να συνεχίζει με ένα Έλληνα πρώην μετανάστη στη Γερμανία και έναν οικονομικό ή πολιτικό πρόσφυγα στη χώρα μας.
- Υλικό μπορεί να συγκεντρωθεί από την ιστοριογραφία, τον κινηματογράφο, τη λογοτεχνία, τη μουσική, το διαδίκτυο.

#### **5.4.8 Μεθόδευση διδασκαλίας**

Σε όλους τους γραμματισμούς, απαιτείται η συνεχής αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, η οποία βασίζεται σε παροχή εξωτερικών ερεθισμάτων (motivation), ενταγμένων στην κοινωνική πραγματικότητα, στην κριτική προσέγγιση του υπό διερεύνηση θέματος και στην εσωτερική διαφοροποίηση η οποία προσδιορίζει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Λεβάκη, 2008: 279). Συνεπώς απαιτείται ένας συνδυασμός μεθόδων και μορφών διδασκαλίας οι οποίες καθορίζονται από τους εκάστοτε συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας.

Εμπειρική η μεθοδολογία του ιστορικού γραμματισμού (experiential learning), στηρίζεται πάω στη βιωμένη εμπειρία και είναι ενεργητική: ένας συνδυασμός ομαδικής και ατομικής δουλειάς με τον εκπαιδευτικό να κρατά συμβουλευτικό ρόλο. Στα τρία πρώτα επίπεδα δουλεύουν με σχέδια εργασίας (project). Στο 4<sup>ο</sup> επίπεδο (παγκόσμιο) με φάκελο υλικού (portfolio) με βάση το οποίο γίνεται και η παρουσίαση. Το σχέδιο εργασίας και ο φάκελος υλικού σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων σε συνεργασία με τον υπεύθυνο καθηγητή ο οποίος απαιτείται να είναι καλά επιμορφωμένος (στο αντικείμενο της ιστορίας, της διδακτικής μεθοδολογίας και σε θέματα παιδαγωγικά). Οι εκπαιδευόμενοι κρατούν ημερολόγιο ξεχωριστά για κάθε θεματικό πεδίο. Θα τους βοηθήσει να συντάξουν την αναφορά τους μετά το τέλος κάθε θεματικού επιπέδου.

Θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να ξεκινήσουν στο πρώτο θεματικό επίπεδο με ένα θέμα που τους αφορά άμεσα και τους κεντρίζει το ενδιαφέρον. Αν δεν θέλουν να ασχοληθούν με θέμα προσωπικής ιστορίας, μπορούν να αναλάβουν δυο θέματα τοπικής ιστορίας. Στο δεύτερο έτος συνεχίζουν με θέματα σύγχρονης ελληνικής ιστορίας ενώ στο τέλος συνεχίζουν την έρευνα ώστε να σχηματιστεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του θέματος σε παγκόσμιο πλαίσιο. Η πλοήγηση στο διαδίκτυο είναι ιδιαίτερα σημαντική εδώ<sup>404</sup> (Βερβενιώτη, ό.π. 295-296). Τα θέματα αυτά συνομιλούν με το γενικότερο πλαίσιο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης.

---

καταγράφουν σχετικές έρευνες, αναδεικνύει την κυριαρχία της ελληνικής ιστορίας (Kokkinos - Gatsotis - Sakka - Kourgiantakis, 2009: 63-91).

<sup>404</sup> Για τις Νέες Τεχνολογίες και τη διδασκαλία της Ιστορίας: Κουνέλη, Ε., (2006). «Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ.- Νάκου, Ε.,

Υπενθυμίζουμε τους τρεις όρους οι οποίοι συνιστούν τη βάση της παιδαγωγικής προσέγγισης στα ΣΔΕ: 1. εξατομίκευση, 2. διαθεματικότητα, 3. καινοτόμος χαρακτήρας διδασκαλίας (Πηγιάκη, 2006: 111).

#### 5.4.9 Ενδεικτικά παραδείγματα διαθεματικής αξιοποίησης

Ο ιστορικός γραμματισμός συνδέεται άμεσα με άλλα γνωστικά αντικείμενα των ΣΔΕ και προσφέρεται για διαθεματική αξιοποίηση. Ο Γλωσσικός Γραμματισμός (literacy), ο Αριθμητισμός (numeracy), τεχνολογικός γραμματισμός (information technology literacy & computer literacy), Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media literacy), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ελεύθερος χρόνος. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση project στον Κοινωνικό και Περιβαλλοντικό Γραμματισμό<sup>405</sup> αποτελεί κατεξοχήν παράδειγμα σύνδεσης της κοινωνίας και του σχολείου<sup>406</sup>, αφού εδώ συναντώνται με διεπιστημονικό τρόπο η Ιστορία, η Τοπική Ιστορία, η προσωπική ιστορία των ατόμων, η γνώση του περιβάλλοντος χώρου. Για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας και τη γνωστική προσπέλαση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων χρειάζεται να αξιοποιηθούν μεθοδολογικά εργαλεία από ποικίλες επιστημονικές περιοχές: Ιστορία, Τοπική Ιστορία, Προφορική Ιστορία, αυτοβιογραφικές μέθοδοι, Περιβαλλοντικές Σπουδές, μελέτη λογοτεχνίας κ.ο.κ. (Τσάφος-Χοντολίδου, 2003: 45). Χαρακτηριστικά: στις Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε., σε επίπεδο προγραμματικών κατευθύνσεων, ανάμεσα στους ενδεικτικούς θεματικούς άξονες στους οποίους μπορεί να κινηθεί το περιεχόμενο των μαθημάτων

---

(επ.). Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 497-524, Γιακουμάτου, Τ., (2006). «Διδάσκοντας την Ιστορία την εποχή του διαδικτύου», στη Φιλολογική, τ. 97, σ.σ. 69-75, Κάββουρα, Θ., (2004). «Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας», στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, Η διαθεματικότητα..., (ό.π.), σ.σ. 193-211, Βακαλούδη, Α., (2003). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες. Εισαγωγή στη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Υπολογιστικών και Διαδικτυακών μέσων, Αθήνα: Πατάκης, Ρεπούση, Μ., (1999). «Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας» στο Σεμινάριο 21, Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας, Π.Ε.Φ., Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 244-267.

<sup>405</sup> Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Τοπική ιστορία στο πλαίσιο των Κοινωνικών Σπουδών για το Γυμνάσιο, η Τοπική Ιστορία διδάσκεται ως αυτόνομο αντικείμενο σε συνδυασμό με την Αειφόρο Ανάπτυξη. Για τις Προδιαγραφές και την τύχη του νέου Π.Σ. Ιστορίας στο Νέο Σχολείο, βλ. αναλυτικά το σχετικό αφιέρωμα του τεύχους 142 της Νέας Παιδείας (Ιούνιος 2012) και ιδιαίτερα την επιστολή της Ομάδας Εμπειρογνομώνων η οποία συνέταξε και τη σχετική πρόταση, της οποίας η γράφουσα υπήρξε μέλος, όπως και σχετικό άρθρο στην εφημερίδα «Τα Νέα» (3/12/2012) των Κώστα Κωστή και Δημήτρη Σωτηρόπουλου με τίτλο: «Σχολεία εκτός πραγματικότητας. Νέα προβλήματα με τα μαθήματα Ιστορίας και Κοινωνικών Επιστημών».

<sup>406</sup> Ενδιαφέρουσα παρουσίαση διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης στον Κοινωνικό Γραμματισμό στο Συνέδριο Δραστηριοτήτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης (Αθήνα 1-2/6/2008) έγινε από τους Δ. Παπαχρήστου και Κ. Εμμανουηλίδου, από το ΣΔΕ Νεάπολης Θεσσαλονίκης. Με έναν εμπλουτισμένο και διεπιστημονικό τρόπο προσέγγισης του θέματος των δικαιωμάτων των παιδιών το οποίο προσεγγίστηκε από ποικίλες και πολλαπλές οπτικές (ψυχολογία, νομική, κινηματογράφος και ΜΜΕ, δράση ΜΚΟ, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο κ.ά) με αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων και με ανάλογο πλούσιο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ανάλογα παραδείγματα συναντήσαμε σε πολλά από τα ΣΔΕ της παρούσας έρευνας.

του γλωσσικού γραμματισμού<sup>407</sup> (Ελληνική και αγγλοαμερικανική (sic) γλώσσα) εντοπίζουμε την ενότητα: «*Το Παρελθόν του ανθρώπου και η Ιστορία*» (Χατζησαββίδης, 2003: 91). Στην ενότητα αυτή κατονομάζονται στην ελληνική γλώσσα ως χρηστικά κείμενα, ιστορικά κείμενα, προσωπικότητες της ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας, πίνακες με ιστορικούς αριθμούς (sic), συγκριτικοί πίνακες γεγονότων, χρονολόγια, ημερολόγια, βιογραφίες. Στη δομή αναφέρονται οι χρόνοι του ρήματος και η έκφραση του παρελθόντος. Αντίστοιχα στην αγγλοαμερικανική γλώσσα, ως χρηστικά κείμενα αναφέρονται τα σχετικά με ιστορικές προσωπικότητες Αμερικής και Αγγλίας και το χρονολόγιο αμερικανικής ιστορίας, ενώ στη δομή αναφέρεται η συνοχή λόγου σε ιστορικά κείμενα. Παράλληλα στον Οπτικό Γραμματισμό, με την ένδειξη Κοινωνικός – ιστορικός - αισθητικός γραμματισμός (Μεταξιώτης, 2003:190) εντοπίζουμε στις Προδιαγραφές Σπουδών: «*Η μελέτη της εικόνας αποτελεί προϋπόθεση για τη μελέτη σύνθετων κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων. Η εικόνα ως κοινός τόπος αναφοράς μπορεί να συνενώσει σε ένα είδος νοητικού χάρτη τη γεωγραφία, τη λογοτεχνία, την ανθρωπογεωγραφία, την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αισθητική*»<sup>408</sup>. Τέλος, στο Γραμματισμό για τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας προτείνεται η συλλειτουργία και συνεργασία με άλλα αντικείμενα ανάμεσα στα οποία και ο Ιστορικός Γραμματισμός (Πασχαλίδης, 2003:201): «*Τα ΜΜΕ, σε όλες τις διαφορετικές μορφές τους (έντυπα, φωτογραφικά, ακουστικά και οπτικοακουστικά), αποτελούν τα πλέον σημαντικά και δημοφιλή μέσα καταγραφής και αναπαράστασης (ρεαλιστικής και μυθοπλαστικής) της ιστορίας. Η ευαισθητοποίηση πάνω στις δυνατότητες αλλά και τα προβλήματα που έχει δημιουργήσει αυτή η εξέλιξη αποτελεί μια καθοριστική συμβολή στη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής, γόνιμης και κριτικής σχέσης των εκπαιδευόμενων με την ιστορική γνώση*». Στο ίδιο πεδίο εντοπίζονται ενδιαφέρουσες αναφορές στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου που απλώνεται σε τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες: Ειδησεογραφία και Ρεπορτάζ, Διαφήμιση, Κινηματογράφος, Εικόνες της πραγματικότητας<sup>409</sup>.

Η έρευνα έδειξε ότι σταδιακά στα ΣΔΕ αναπτυσσόταν μια συνεργατική κουλτούρα η οποία οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε μια ακόμη «καινοτομική παρέμβαση»: η προϊούσα κατανόηση για την αναγκαιότητα μιας περισσότερο ολιστικής προσέγγισης της γνώσης συνέβαλε στην αποδοχή του ότι ένα σύγχρονο Π.Σ. δεν μπορεί να χωρίζεται κάθετα σε γνωστικούς τομείς με βάση τη συμβατική

<sup>407</sup> Στην έρευνα που διενεργήθηκε η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευόμενων υπέδειξε ως το κατεξοχήν γνωστικό αντικείμενο από όπου αντλούσαν πληροφορίες για τον Ιστορικό Γραμματισμό, εκείνο του Γλωσσικού Γραμματισμού.

<sup>408</sup> Αξιοποίηση σχετικού υλικού και περιγραφή της διδακτικής –μαθησιακής εμπειρίας μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση του αντικειμένου από τον Τριαντάφυλλο Τρανό (2009), «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η Εκπαίδευση της όρασης μέσα από τις εικόνες της νεωτερικότητας» (στο [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr), *Εκπαιδευτικά Άρθρα*, ανάκτηση 10 Αυγούστου 2009).

<sup>409</sup> Ειδικότερα στις δυο τελευταίες ενότητες προτείνονται για επεξεργασία ταινίες όπως, «*Το Μίσος*» του Mathieu Kasovitch, «*Από το Χιόνι*» του Σωτήρη Γκορίτσα, «*Johnny got his Gun*» του Dalton Trumbo, «*Norma Rae*» του Martin Rit, «*Erin Brokovitch*» των John Hardy - Carla Santos και ντοκυμαντέρ όπως «*Το Σχολείο*» της Μαριάννας Οικονόμου, «*Μια φορά κι έναν καιρό υπήρχαν ήρωες*» του Ανδρέα Αποστολίδη, «*Αγέλαστος Πέτρα*» του Φίλιππου Κουτσιαάφτη, ομολογουμένως εξαιρετικά επιτυχημένες επιλογές οι οποίες προσφέρονται κατεξοχήν για διαθεματική επεξεργασία με το πεδίο του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού. Για τη σχέση Ιστορίας και Κινηματογράφου και την συνάντησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βλ. Μαυροσκούφης (2005), Σακκά (2007).

κατανομή των επιστημών, με συνέπεια να προχωρήσουν στην οργάνωση διαθεματικών σχεδίων εργασίας για τα οποία πολλοί δήλωσαν ότι αποτέλεσε το πιο ενδιαφέρον κομμάτι της διαδικασίας, όπως αναφέρει ο Β. Τσάφος παρουσιάζοντας σχετικά ερευνητικά δεδομένα (2010: 729) και όπως προέκυψε και από την παρούσα έρευνα.

#### **5.4.10 Αξιολόγηση<sup>410</sup>**

Η αξιολόγηση εντάσσεται στην συνολική αξιολόγηση του Κοινωνικού Γραμματισμού. Στα τρία πρώτα επίπεδα οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν μια αναφορά για την πορεία της δουλειάς τους, η οποία αξιολογείται από όλη την ομάδα σε συνεργασία με τον/την υπεύθυνο/η καθηγητή/καθηγήτρια με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί. Στο τέταρτο επίπεδο σπουδών η αξιολόγηση γίνεται μετά την παρουσίαση του φακέλου υλικού από τον εκπαιδευόμενο ή τους εκπαιδευόμενους που έκαναν την παρουσίαση, από τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και τον υπεύθυνο καθηγητή, με βάση πάντα τους στόχους που είχαν από κοινού τεθεί (Βερβενιώτη, 2003: 298-299).

---

<sup>410</sup> Ως προς την **αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων** στα ΣΔΕ, παραθέτουμε το απόσπασμα από τη σχετική ιστοσελίδα (<http://www.ideke.edu.gr/sde>) (ανάκτηση 25 Νοεμβρίου 2007):

«Τα Σ.Δ.Ε. λειτουργούν με ανοικτά προγράμματα σπουδών, εφόσον, σύμφωνα με τη φιλοσοφία που τα διέπει, η διδασκαλία θεωρείται πράξη επικοινωνίας και όχι προσπάθεια για επίτευξη προκαθορισμένων στόχων.

Το πρόγραμμα σπουδών που αναπτύσσει κάθε Σ.Δ.Ε. δεν είναι προϊόν που παράγεται πριν από τη διαδικασία της διδασκαλίας, ούτε δίνεται έτοιμο στους εκπαιδευτικούς για να το εφαρμόσουν.

Η αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων σπουδών δεν συνίσταται στον έλεγχο επιτυχίας κάποιων προκαθορισμένων στόχων, αλλά έχει περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και στις δραστηριότητες που οργανώνονται στην τάξη.

Δεν ελέγχεται μόνο το αποτέλεσμα, αλλά αποτιμάται η ίδια η διαδικασία ως προς τη μορφωτική της αξία, τις δυνατότητες δηλαδή που παρέχει στους εκπαιδευομένους να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τη δική τους δυναμική. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να δίνουμε διαφορετικό προσανατολισμό στη διδακτική πρακτική, καθώς αναζητούμε διδακτικούς τρόπους οι οποίοι δε θα οδηγούν στην πρόσκτηση μιας σχηματοποιημένης και αποκρυσταλλωμένης γνώσης, αλλά στις διαδικασίες συλλογής, οργάνωσης και κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων, που καταλήγουν να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τη γνώση.

Σε αυτό το πλαίσιο, διαφοροποιείται και ο χαρακτήρας αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τις διαδικασίες δηλαδή της διδασκαλίας και της μάθησης, και αποσκοπεί αφενός στη διαρκή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας με απώτερο στόχο τη βελτίωσή της, και αφετέρου στην πρόοδο των εκπαιδευομένων.

Το θέμα της αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα, εφόσον αποτελεί παράγοντα που συνδέεται άμεσα με τη σχολική διαρροή. Έμφαση δίνεται στην ποιοτική - περιγραφική αξιολόγηση, η οποία δεν αποτυπώνει στατικά την τελική επίδοση των εκπαιδευομένων, αλλά απεικονίζει τη δυναμική της πορείας βελτίωσής τους και, όπου είναι δυνατόν, αναφέρει και την ανταπόκρισή τους σε συγκεκριμένες στρατηγικές».

## **5.5 Ιστορία και Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Όπως επισημαίνει ο P. Lee (2003) οι προσεγγίσεις σχετικά με την ιστορία, τους στόχους, το περιεχόμενό της και την ιστορική «εγγραμματοσύνη» των μαθητών δεν έχει αλλάξει όσον αφορά το δημόσιο διάλογο, παρά το ότι, όπως τονίζει ο S. Wineberg, η εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική καθώς και οι κοινωνίες που τις υποστηρίζουν έχουν αλλάξει ριζικά. Ο σχετικός διάλογος είναι διαρκής και ζηρός με υφέσεις και αναζωπυρώσεις στους «πολέμους της ιστορίας» (Liakos, 2008, Κόκκινος, 2006α) και με κοινή ομολογία στο ότι η εκπαίδευση έχει αποτύχει να «διδάξει» ιστορικό γραμματισμό στους μαθητές, δηλαδή γνώση και κατανόηση της φύσης της επιστήμης της ιστορίας. Η συζήτηση επικεντρώνεται στην ιστορική άγνοια των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αφού η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μνημονική ανάκληση γεγονότων. Για να επιτευχθεί όμως η ιστορική κατανόηση και συνακόλουθα για να διαμορφωθεί ιστορική συνείδηση<sup>411</sup> θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να συνδεθεί η ιστορία με την καθημερινή ζωή. Τα ενδιαφέροντά μας καθοδηγούν την ιστορική κατανόηση η οποία με τη σειρά της μας βοηθά να κατευθύνουμε τον εαυτό μας μέσα στο χρόνο. Όπως επισημαίνει ο Rösen (1993: 162) η πρακτική ζωή «πληροφορεί» την ιστορία με τον ίδιο τρόπο που η ιστορία πληροφορεί την καθημερινή ζωή. Οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν την ιστορία στο σχολείο στο πλαίσιο της δικής τους ιστορικής κατανόησης η οποία σταχυολογεί και μορφώνεται από τις οικογενειακές ιστορίες, τα ιστορικά φιλμ, τα ΜΜΕ, τις δημόσιες εκδηλώσεις και όλα αυτά τα οποία συνιστούν την ιστορική τους κουλτούρα και δημόσια ιστορία, συν την πρότερη εμπειρία του σχολείου. Σε αυτή τη βάση κινούνται, φιλτράρουν, ξεχνούν και θυμούνται, προσθαφαιρούν και αναδομούν το πλαίσιο της ιστορικής τους κατανόησης, συχνά μέσω ασαφών αξιών, ιδεών και προδιαθέσεων (Seixas, 1997: 22). Ο ιστορικός εναλφαβητισμός απαιτεί την κατανόηση των εκπαιδευόμενων πάνω στη φύση της ιστορίας, όπως το ότι είναι συνδεδεμένη με την έρευνα, το ότι διέπεται από ορισμένες οργανωτικές ιδέες και διαθέτει ορισμένα αναγνωριστικά σημεία και ένα λεξιλόγιο εκφράσεων με ιδιαίτερο νόημα όπως π.χ. «παρελθόν», «συμβάν», «κατάσταση», «γεγονός», «αιτία», «αλλαγή», κλπ. (Lee, 2003). Τέλος, για την ιστορική κατανόηση είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι πρότερες αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την ιστορία τις οποίες φέρουν στην τάξη και με τις οποίες, συνήθως, αντιμετωπίζουν το παρελθόν ως κάτι στατικό, οριστικό και αιώνιο, ως μια «πτωχευμένη οντολογία» κατά τον P. Lee, μια αντίληψη ότι διαδικασίες, καταστάσεις, αλλαγές υπόκεινται στη «γεγονотоποίηση» και την αντίστοιχη ενδεή προσέγγισή τους. Ζητούν από την ιστορία μια ολοκληρωμένη και οριστική αφήγηση για το παρελθόν και δεν αντιλαμβάνονται ότι έγκυρες αφηγήσεις για το παρελθόν αλλάζουν καθώς νέα γεγονότα και διαδικασίες αποκαλύπτονται ή συμβαίνουν, δεν αντιλαμβάνονται δηλαδή το ότι οι ιστορικές αφηγήσεις είναι κατασκευές και όχι αντίγραφα του παρελθόντος. Έτσι, ακόμη και αν γνωρίζουν σε βάθος κάποιες ιστορικές περιόδους και γεγονότα, αυτή η γνώση είναι αποσπασματική και στερούνται της ικανότητας να συγκροτήσουν τη μεγάλη εικόνα

<sup>411</sup> Ο B. van Borris (1983) διακρίνει τέσσερις τύπους ιστορικής συνείδησης: την «ασυνείδητη παρουσία» της ιστορίας, τη «διαδεδομένη ενασχόληση» με την ιστορία, την «φανερή ενασχόληση» με την ιστορία και την «ενεργό αντίληψη» για την ιστορία τους οποίους χρησιμοποιεί ως ερμηνευτικά κλειδιά για τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων απέναντι στην ιστορία (Erdmann, 2007: 29).



και ένα ιστορικό πλαίσιο με ειρμό. Αυτό λοιπόν που χρειάζονται οι μαθητές για την ιστορική κατανόηση και την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια μέχρι την τριτοβάθμια και την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι μια διανοητική σκευή<sup>412</sup> η οποία θα τους βοηθά να αντιμετωπίζουν κριτικά τις διαφωνίες των ιστορικών πάνω σε ιστορικά ζητήματα, να μην περιμένουν ότι οι ιστορικές αφηγήσεις αντικατοπτρίζουν πιστά το παρελθόν, να μπορούν να σχηματίζουν τη «μεγάλη εικόνα» καθώς αντιμετωπίζουν ανταγωνιστικές και συμπληρωματικές αφηγήσεις του παρελθόντος μέσα και έξω από το σχολείο, να αναγνωρίζουν το «πρακτικό παρελθόν» το οποίο σχεδιάζεται για να αποδείξει ποιοι είμαστε εμείς ή ποιοι είναι οι άλλοι και τι θα πρέπει εμείς ή οι άλλοι να κάνουμε στη συνέχεια (Oakshott, 1962)<sup>413</sup>. Δηλαδή η ιδέα και το «στοίχημα» είναι η διδασκαλία της ιστορίας να επιτύχει τη δόμηση ενός χρηστικού ιστορικού πλαισίου το οποίο προσπερνά τα «γεγονοτοποιημένα» σπαράγματα ή τα εθνικά χαρακτηριστικά και δίνει νόημα στο αντικείμενο, την ιστορία των ανθρώπων, με το σχηματισμό της μεγάλης εικόνας η οποία επαναλαμβάνεται και τονίζεται, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να προσαρμόζουν νέα στοιχεία σε αυτή, να κάνουν τις απαραίτητες εσωτερικές συνδέσεις και συνδυασμούς με στόχο ακριβώς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κατ' επέκταση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο 21<sup>ος</sup> αιώνας, με την παγκοσμιοποίηση και τις συνέπειές της σε όλους τους τομείς της ζωής, επιβάλλει επαναπροσδιορισμό στόχων και προσεγγίσεων συνολικότερα και στην εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο και η διδασκαλία της Ιστορίας επαναπροσεγγίζεται. Ο Christoph Wulf (2008) υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας «Ιστορικής Ανθρωπολογίας» μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο ιστορικό πλαίσιο, θέτει μια σειρά ζητημάτων προς προβληματισμό και συζήτηση. Επισημαίνει ότι στις πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες της παγκόσμιας κοινωνίας, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί από την παγκοσμιοποίηση, δεν αρκεί να διδάσκουμε ιστορία σε ένα περιοριστικό εθνικό ή Ευρωπαϊκό πλαίσιο, αφού ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης είναι η ομογενοποιημένη νοοτροπία ενάντια στην πολιτισμική διαφοροποίηση (one – world mentality vs cultural diversity). Θέτει ως βασικό στοιχείο μιας ιστορικής ανθρωπολογίας, η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, το να συλλάβουμε τη διπλή φύση της ιστορικότητας και της πολιτισμικότητας, δηλαδή να συνειδητοποιήσουμε ότι τόσο η εποχή μας όσο και η εποχή με την οποία θέλουμε να εξοικειωθούν οι μαθητές μας έχουν το δικό τους ιστορικό και πολιτισμικό χαρακτήρα. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση της πολιτισμικής διαφοροποίησης – αφού σημαίνει ότι θα πρέπει να γίνει αντιληπτή η πολλαπλότητα των πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών καθώς και ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο εκφράζεται και βιώνεται η παγκοσμιοποίηση και οι μορφές της σε διάφορα σημεία του πλανήτη. Συνεπώς η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει, κυρίως,

---

<sup>412</sup> Να αποκτήσουν δηλ. μια δυνατή μετα-ιστορική σκευή έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν σύνθετα μοντέλα ιστορικής συνείδησης στο πλαίσιο της σχέσης μεταξύ της επιστήμης της ιστορίας και της καθημερινής ζωής κατά τον Rüsen (1993).

<sup>413</sup> Παραπομπή στο Lee, 2003. Ο Oakshott υπογραμμίζει την ιδιαίτερη χρησιμότητα του «πρακτικού παρελθόντος» όπως καθορίζεται από ιδιαίτερα θρησκευτικά, πολιτικά, οικονομικά συμφέροντα και παράγει ωραιοποιημένες εκδοχές του παρελθόντος, δηλ. την ιδέα της «χρήσιμης» ιστορίας (Barca et al, 2008).

να επικεντρωθεί στη διαχείριση της ετερότητας και της ετερογενούς σκέψης. Προϋπόθεση κατανόησης του άλλου αποτελεί η επαφή με την κουλτούρα του, το «καθρέπισμα» της δικής του κουλτούρας στη δική μας, η ανταλλαγή στοιχείων, η προσέγγιση ετεροτήτων, με στόχο την ευρύτητα των οριζόντων ζωής και εμπειρίας μέσα από την ανταλλαγή στοιχείων και ιδεών και τη γνωριμία αλλήλων. Ο Wulf υποστηρίζει ότι αφού η διδασκαλία της ιστορίας λαμβάνει χώρα κυρίως μέσα στα σχολεία, αυτά θα πρέπει να γίνουν εκ των πραγμάτων «ζώνες επαφής» μεταξύ νέων και ενηλίκων από διαφορετικές κουλτούρες, ιδίως στις μεγάλες πόλεις με πολυπολιτισμικό πληθυσμό. Έτσι, η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να αποτελέσει το όχημα για τη βιώσιμη ανάπτυξη, δηλαδή την αντίληψη ότι μια συνεχής πρόοδος επ' ωφελεία της κοινωνίας θα πρέπει να υποστηρίζει την ποιότητα ζωής της παρούσας γενιάς αλλά θα διασφαλίζει και τις μελλοντικές γενιές στο να σχεδιάζουν σωστά τις ζωές τους<sup>414</sup>. Είναι αδιαφιλονίκητη η συμβολή της διδασκαλίας της ιστορίας στην εκπαίδευση για την ειρήνη, με τη διαπίστωση ότι έτσι μπορούν να αναζητηθούν τρόποι απώθησης και μετριασμού της βίας, των πολέμων, της μισαλλοδοξίας και της ένδειας<sup>415</sup>. Τέλος, επισημαίνεται ότι η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να συμβάλει στην επέκταση της κατανόησης της μάθησης, ενώ παράλληλα τονίζεται η αναπαραστατική λειτουργία της διδασκαλίας της, με την έννοια ότι η ίδια η γλώσσα και οι διαδικασίες προσέγγισης της ιστορικής γνώσης εμπεριέχουν διαστάσεις σωματικής, αναπαραστατικής και αισθητικής έκφρασης. Η μάθηση της ιστορίας αποτελεί «μμητική» διαδικασία<sup>416</sup> μέσα στο πλαίσιο αυτό, αφού κινητοποιούνται η αναπαράσταση και η δημιουργική «μίμηση» μέσα από τη φαντασία των μαθητών ενεργοποιώντας ατομική και συλλογική ιστορική συνείδηση. Η διδασκαλία της ιστορίας κατά τον Wulf αποτελεί μια διαπολιτισμική διαδικασία η οποία εμπεριέχει Ευρωπαϊκές και οικουμενικές προοπτικές, αφού η πολιτισμική διαφορά αποτελεί, κατά τον ίδιο, τον πλούτο της ανθρωπότητας. Η άποψη αυτή οδηγεί στην ανάπτυξη μιας πιο περιεκτικής προσέγγισης της διδασκαλίας της ιστορίας σήμερα.

Στη πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η προσέγγιση της ιστορίας εμπεριέχεται στον Κοινωνικό Γραμματισμό, όπως είδαμε και στην περίπτωση των Σ.Δ.Ε., κυρίως ως όχημα έκφρασης και ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων, της ανθρώπινης κοινωνίας, του τόπου και των ατόμων. Οι ανωτέρω επισημάνσεις σχετικά με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ιστορικού αντικειμένου μέσα στις νέες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης καθώς και η ανάγκη για τη δόμηση μιας «μεγάλης εικόνας» και ενός χρηστικού ιστορικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται τα επιμέρους με ειρμό και συνέχεια, ο διαχωρισμός του πρακτικού από το ιστορικό παρελθόν και η σύνδεση της καθημερινής ζωής με την ιστορία βλέπουμε να

---

<sup>414</sup> Η βιώσιμη ανάπτυξη αναγνωρίζεται ως ένας τρόπος ανάπτυξης της ζωής τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και ως τρόπος προώθησης της κοινωνικής ευημερίας, της οικονομικής ανάπτυξης και της οικολογικής ασφάλειας (Wulf, 2008). Είναι ενδιαφέρον ότι στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2010) η Τοπική Ιστορία (Γ' Γυμνασίου) συνδέεται με τη Βιώσιμη Ανάπτυξη σε μια αποπλαισιωμένη, όμως, και ατυχή σύζευξη διαφορετικών αντικειμένων, έξω από τον κορμό της Γενικής Ιστορίας (βλ. Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών – Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, ό.π., σ. 52)

<sup>415</sup> Βλ. προηγούμενο κεφάλαιο 4.5.1: «Η Παιδαγωγική της Ειρήνης».

<sup>416</sup> Με την αριστοτελική έννοια.

«συνομιλούν» σε αρκετά σημεία με τις προτάσεις του Π.Σ. του Ιστορικού Γραμματισμού, όπως παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα.

Το αντικείμενο της ιστορίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να προσεγγιστεί μέσα στο πλαίσιο του διαλόγου για την ιστορία καθώς και της επιρροής που η μετανεωτερική σκέψη άσκησε σε αυτή. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ιστορία θεάται ως «όχημα» για την κατανόηση του εαυτού στο παρόν αλλά και της διαδικασίας σχηματισμού αυτού του παρόντος και του παρελθόντος. Για να έχει νόημα αυτή η προσέγγιση θα πρέπει να αποφευχθεί ο κίνδυνος η ιστορία να γίνει ένα είδος «ρετρο – τουρισμού» των ενηλίκων προς το παρελθόν (Chase, 2000). Ανακύπτουν λοιπόν και στην περίπτωση αυτή επιστημολογικά ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία και την προσέγγιση του αντικειμένου. Παρόλο που η βιβλιογραφία στο θέμα ιστορία και εκπαίδευση ενηλίκων είναι μάλλον φτωχή, επισημαίνονται τα εξής: οι εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι προσεγγίζουν σχετικές θεματικές δεν είναι, συνήθως, εξοικειωμένοι με τις σύγχρονες προσεγγίσεις του αντικειμένου, όπως διαμορφώνονται υπό την επιρροή και της μετανεωτερικής σκέψης<sup>417</sup>, εργάζονται μεμονωμένα χωρίς ένα συνολικότερο συντονισμό, ανατροφοδότηση και συνεργασία, με λίγες εξαιρέσεις, ενώ θέματα τοπικής ιστορίας, συνηθισμένα σε τάξεις ενηλίκων, προσεγγίζονται αποπλαισιωμένα από τη συνολικότερη προβληματική της διδασκαλίας της ιστορίας, με έμφαση σε γεγονότα και παραδοσιακές μεθόδους<sup>418</sup>. Βέβαια, ακόμη και σε χώρες όπως η Βρετανία όπου η διδασκαλία του αντικειμένου ακολουθεί τις πλέον σύγχρονες επιστημολογικές προσεγγίσεις, παρά τα όποια προβλήματα και συχνές οπισθοδρομήσεις, ο διάλογος για τη φύση της ιστορίας, την προβληματική των «μεγάλων αφηγήσεων», την υποκειμενικότητα και τη σχετικότητα των ερμηνειών, την αποδόμηση της σύγχρονης σκέψης και την αμφισβήτηση του στοιχείου της αντικειμενικότητας στην ιστορία, δημιουργεί συγκρούσεις και αβεβαιότητες, καταλύοντας σύνορα ανάμεσα στις επιστήμες (Chase, 2000). Η επιστημολογική, θεματολογική και μεθοδολογική πολυμέρεια που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ιστοριογραφία τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες χρεώνεται στην αντιπαράθεση της κοινωνικής – συνολικής και «από τα κάτω» ιστορίας με τη νέα πολιτισμική ιστορία καθώς και στους κραδασμούς που προκάλεσε στο επιστημολογικό υπόβαθρο της

---

<sup>417</sup> Σχετικά με την έννοια του μεταμοντέρνου ή μετανεωτερικού στην ιστορία βλ. Β. Κιντή (2006). «Η σημασία της λεγόμενης μεταμοντέρνας κριτικής (με αφορμή την πρόσφατη εγχώρια διαμάχη για την ιστοριογραφία)», στο *Ο Πολίτης*, 116. Όπως σημειώνει η συγγραφέας: «Εκείνο που υπογράμμισε περισσότερο η μεταμοντέρνα κριτική είναι ότι το παρελθόν δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μόνο του ως ο αδιαφιλονίκητος κριτής για το ποια ιστορική αφήγηση είναι ακριβής. Η θέση αυτή είναι κατά τη γνώμη μου ορθή. Ωστόσο στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε γαι να υποστηριχθεί ότι η αλήθεια και η εγκυρότητα είναι, ή δεν μπορεί παρά να είναι, συσχετισμός δυνάμεων και ισχύος, ή ότι όλες οι προσεγγίσεις είναι εξίσου θεμιτές και ισότιμες. Οι θέσεις αυτές είναι κατά τη γνώμη μου εσφαλμένες ή τουλάχιστον δεν συνάγονται από την προηγούμενη. [...] Πρέπει να συμφιλιωθούμε με την ιδέα ότι δεν έχουμε στη διάθεσή μας κριτήρια με καθολική ισχύ ανεξαρτήτως συνθηκών και πλαισίου με τα οποία διαυγάζεται η αλήθεια με τρόπο άμεσο. [...] Το στοίχημα είναι να αναγνωρίζεται η ανεδαφικότητα των απολυτοκρατικών – καθαρών – λύσεων χωρίς να καταργείται η ευθύνη της κρίσης».

<sup>418</sup> Επιβεβαιώνονται οι επισημάνσεις αυτές και από την παρούσα έρευνα.

ιστορίας ο μετανεωτερικός λόγος (γλωσσική στροφή, μεταδομισμός, ανθρωπολογική έννοια της ταυτότητας) (Κόκκινος, 2003: 96)<sup>419</sup>.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρουν την εμπειρία της σχολικής προσέγγισης της ιστορίας η οποία, συνηθέστατα, είναι αρνητική (Παλληκίδης, 2012, Κόκκινος, 2003, Chase, 2000, Μαυροσκούφης, 1999, Angvik, - Borris, 1997). Οι προσδοκίες λοιπόν των ενηλίκων εκπαιδευόμενων όταν έρχονται σε επαφή με το αντικείμενο και πάλι είναι «να μάθουν την αλήθεια για το παρελθόν», ενώ στην περίπτωση εκείνων οι οποίοι παρακολουθούν ειδικά προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι θα προσεγγίσουν «νέα» γνώση μέσω ανεκμετάλλευτου και ανεπεξέργαστου ή άγνωστου υλικού πηγών και μέσω νέων τεχνικών ανάλυσης τα οποία θα διαφοροποιήσουν την ιστορία την οποία γνωρίζουν<sup>420</sup>. Ακολουθεί η σχετική αποδόμηση της σχολικής γνώσης η οποία συχνά οδηγεί σε έναν γενικευμένο σκεπτικισμό ή ακόμη και κυνισμό για την ιστορική προσέγγιση και θέτει ηθικά ζητήματα σχετικά με το πόσο μακριά μπορεί να φτάσει ο δάσκαλος της ιστορίας όταν ανατρέπει βεβαιότητες. Ωστόσο, θεωρείται απαραίτητη η πρόκληση αμφισβήτησης και η αποδόμηση βεβαιοτήτων όσον αφορά την προσέγγιση της ιστορίας από τους ενήλικους<sup>421</sup>, αφού ευθύνη του εκπαιδευτή είναι να αποκαλύψει το εμπειρικό περιεχόμενο αλλά και να «υποδαυλίσει» διανοητικά τους εκπαιδευόμενους σχετικά με το αντικείμενο αυτό, αποφεύγοντας την πεπατημένη της παραδοσιακής ή «διασκεδαστικής» προσέγγισής του<sup>422</sup>. Η παρουσία προγραμμάτων ιστορίας στην εκπαίδευση ενηλίκων σκοπό έχει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να «παραγάγουν» ιστορία για τον εαυτό τους αντί να καταναλώσουν την ιστορία σε εκδοχές που προσφέρονται από άλλους (Chase, ό.π.), κάτι που αναμφισβήτητα δεν είναι καθόλου εύκολο. Στο πλαίσιο αυτό η σχετική έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της αξιοποίησης της λογοτεχνίας και ιδιαίτερα των ιστορικών μυθιστορημάτων καθώς και σχετικής φιλομορφίας<sup>423</sup> στην δόμηση της ιστορικής γνώσης και κατανόησης<sup>424</sup> των ενηλίκων, καθώς και τη μεγαλύτερη δυνατότητα των ενηλίκων για ενσυναίσθηση και ενσυναισθητική κατανόηση. Αυτό που συνιστά την ιστορική

<sup>419</sup> Παραπέμπει στον Marc Poster (1997). *Cultural History and Postmodern Disciplinary Reading and Challenges*, New York: Columbia University Press, σ. σ. 3-7.

<sup>420</sup> Όπως παραπέμπει ο M. Chase (2000) αναφέροντας σχετικά ερευνητικά δεδομένα.

<sup>421</sup> Χαρακτηριστική η φράση του Baudrillard (1991): «Ο Πόλεμος του Κόλπου δεν συνέβη», εννοώντας βεβαίως ότι αυτό που η παγκόσμια κοινή γνώμη προσέλαβε ως Πόλεμο του Κόλπου ήταν κυρίως κατασκευή των ΜΜΕ και της δικής τους αναπαράστασης της σύγκρουσης. Το σχετικό άρθρο δημοσιεύτηκε στις εφημερίδες Liberation και Guardian: «La Guerre du Golfe n'a pas eu lieu», στις 29 Μαρτίου, 1991. Βλ. και Jean Baudrillard, (1995). *The Gulf War Did Not Take Place*, Bloomington: Indiana University Press

<sup>422</sup> Ανεκδοτολογία, πικάντικες και ασυνήθιστες λεπτομέρειες κλπ.

<sup>423</sup> Higashi, S., (1998). «Rethinking film as American History» in *Rethinking History*, Vol 1, No 2, pp 87-101, όπως παραπέμπει ο M. Chase (2000), σελ. 87.

<sup>424</sup> Schama, S., (1992). *Dead Certainties (Unwarranted Speculations)*, London: Granta, σ. 320, όπως παραπέμπει ο Chase (ό.π.). Ο Schama χρησιμοποιεί ιστορίες «για να παίξει με το προκλητικό κενό που διαχωρίζει ένα βιωμένο γεγονός και τη συνακόλουθη αφήγησή του». (Πρβλ. τη φράση του Γ. Σεφέρη «ό,τι αφηγούμαστε έγινε, αλλά τίποτε δεν έγινε όπως το αφηγούμαστε»). Ωστόσο, ο ερευνητής διαπιστώνει μια γενικότερη επιφύλαξη των ιστορικών να χρησιμοποιήσουν πηγές που δεν συνιστούν «καθαρά» ιστορικά ντοκουμέντα (π.χ. διπλωματικά έγγραφα) και σχετική απροθυμία να παρακολουθήσουν την μεταμοντέρνα απομυθοποίηση της ιστορίας που βασίζεται σε «αποδείξεις».

κουλτούρα<sup>425</sup> των ατόμων, κατά τον Rüsen (Erdmann, 2007:31) οικοδομείται μέσα από το σχολείο, τα ΜΜΕ, την κυβερνητική γραφειοκρατία, τις επετείους και τις δημόσιες εκδηλώσεις, τα μουσεία, τον κινηματογράφο, τα μνημεία, την τέχνη, τη λογοτεχνία, τη δημόσια έκφραση ιστορικών επιχειρημάτων και το σχετικό διάλογο από το χώρο της πολιτικής<sup>426</sup>, την ιστοριογραφία και τη μνήμη<sup>427</sup>. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ιστορική συνείδηση θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια μαθησιακή διαδικασία, ενώ διαχωρίζει τη μνήμη από την ιστορική συνείδηση και τονίζει ότι παρόλο που ο διαχωρισμός δεν είναι εύκολος, ο διάλογος (discourse) πάνω στην μνήμη<sup>428</sup> κάνει έναν σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στο ρόλο που έπαιξαν οι ιστορικές αναπαραστάσεις στον πολιτισμικό προσανατολισμό της πρακτικής ζωής και τις ορθολογικές διαδικασίες της ιστορικής σκέψης μέσω των οποίων κατακτάται η γνώση σχετικά με το παρελθόν (Rüsen 2007: 34). Η αφηγηματική δομή της ιστορικής σκέψης και τα αποτελέσματά της σε όλες της μορφές των ιστορικών αναπαραστάσεων διέπονται από μια συγκεκριμένη λογική νοηματοδότησης της εμπειρίας του παρελθόντος που διαμορφώνεται από έναν προσανατολισμό ο οποίος αντιστοιχεί στις τρέχουσες ανάγκες της πρακτικής μας ζωής (Rüsen, 2011: 15).

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων αποδεικνύεται πιο δεκτική στην εφαρμογή ανοιχτών, ανανεωτικών και «ελεύθερων» προγραμμάτων σπουδών, όπως είδαμε και στην ελληνική περίπτωση των Π.Σ. των Σ.Δ.Ε.. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων αξιοποίησαν πρώτοι τη χρήση του τοπικού ιδιώματος, των χαρακτηριστικών του τοπίου και της αρχιτεκτονικής και των προφορικών μαρτυριών και αναμνήσεων στην έρευνα και τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς και την αυτοβιογραφία, η οποία αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων και στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης και της δημιουργικής γραφής. Αντίθετα, η εκπαίδευση των ιστορικών-εκπαιδευτικών «μας προδιαθέτει ώστε να δίνουμε μια πλεονεκτική θέση στο γραπτό λόγο, να έχουμε τον οπτικό και τον προφορικό λόγο σε συγκριτικά χαμηλή εκτίμηση και να θεωρούμε τον φανταστικό ως μια μορφή παγίδας», όπως επισημαίνει ο Samuel (1994: 268)<sup>429</sup>, ασκώντας κριτική στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση - κατάρτιση των ιστορικών. Οι ιστορικοί δυσπιστούν απέναντι στις αναπαραστάσεις της ιστορίας, στην υλική και οπτική αναδημιουργία του παρελθόντος - με δεδομένη βέβαια και την ευκολία της σχετικής «βιομηχανίας» να αναμειγνύει φαντασία με πραγματικότητα. Οι απόψεις για το παρελθόν, η ιστορική κουλτούρα, όμως, όπως προαναφέρθηκε, για την πλειονότητα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων δομείται κυρίως στο δημόσιο χώρο:

<sup>425</sup> Ο όρος «ιστορική κουλτούρα» απαντάται στη γερμανική βιβλιογραφία ενώ στην αγγλοσαξονική απαντάται συχνότερα ο όρος «δημόσια ιστορία» (Virta, 2007: 124). Η Virta παραθέτει τον ορισμό του Arronson: «ιστορική κουλτούρα είναι μια έννοια – ομπρέλλα για μεστά νοήματος υλικά κατάλοιπα και αφηγήσεις με τα οποία η ιστορική μνήμη «δουλεύει» και από τα οποία επιλέγει» (ό.π.).

<sup>426</sup> Βλ. και M. Repoussi, (2007). “Politics question history education. Debates on Greek History Textbooks”, in *Historical Consciousness-Historical Culture*, International Society for the Didactics of History, Yearbook 2006/2007, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, p.p. 99-110.

<sup>427</sup> Η Erdmann υποστηρίζει ότι η ιστορική κουλτούρα βασίζεται στην κυρίαρχουσα κοινωνικά άποψη για την ιστορία, είναι δηλαδή μια κοινωνική κατασκευή, ενώ, παραπέμποντας στους Maurice Halbwachs και Jan Assmann, σημειώνει ότι βασίζεται στην πολιτισμική μνήμη (ό.π.).

<sup>428</sup> Παραπέμπει στους Halbwachs, 1980, Nora, 1989, Assmann, 1992 & 1995 (2007:15).

<sup>429</sup> Όπως παραπέμπει ο Chase (ό.π.): Samuel, R., (1994). *Theaters of Memory Volume I : Past and Present in Contemporary Culture*, London: Verso



μουσεία, μνημεία, ιστορικοί χώροι, θεματικά πάρκα<sup>430</sup> (“heritage”), εκδηλώσεις - και λιγότερο μέσα από την «ιστορία» (ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις και παραδόσεις σε τάξεις ενηλίκων). Οι τόποι μνήμης και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του ιστορικού βιώματος συγκροτούν τη δημόσια αντίληψη για την ιστορία (Lowenthal, 1985: 187-210). Οι ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις δεν αποτελούν τις μόνες αναπαραστάσεις του παρελθόντος και ήδη στη Βρετανική ανώτατη εκπαίδευση διαχωρίζεται το επάγγελμα του ιστορικού από ό,τι σχετίζεται με τη δημόσια κατανόηση του παρελθόντος<sup>431</sup>. Ωστόσο, ερευνητές υποστηρίζουν ότι αντί να περιφρονεί κανείς το δεύτερο<sup>432</sup>, η διδασκαλία της ιστορίας στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση θα έπρεπε να εμπλακεί περισσότερο ενεργά με τη λεγόμενη «edu-tainment» ή «histo-tainment» (κατά το «info-tainment») δηλ. τη μορφή αυτή δημόσιας έκφρασης της ιστορίας η οποία συνδυάζει εκπαίδευση και διασκέδαση, με σκοπό να κατευθύνει τους εκπαιδευόμενους σε μια πιο κριτική και αναστοχαστική «κατανάλωση» μουσείων, ιστορικών χώρων και αναπαραστάσεων και «μιμητικών» προσεγγίσεων του παρελθόντος. Οι εκφράσεις αυτές συνιστούν στοιχεία της *δημόσιας παιδαγωγικής*<sup>433</sup> η οποία ασκεί μεγάλη επιρροή στα άτομα και πρέπει η κριτική προσέγγισή τους να προκαλέσει ένα νέο τρόπο σκέψης και αναστοχασμού στους ενήλικους εκπαιδευόμενους ώστε να υποβάλουν νέα νοήματα στον κόσμο γύρω τους (Sandin et al, 2011). Άτυπα πολιτιστικά ιδρύματα όπως βιβλιοθήκες, μουσεία, ιστορικοί χώροι, μπορούν να ενδυναμώσουν την κριτική μάθηση και την ανάπτυξη κριτικής ταυτότητας στους ενήλικους, μέσω διαδραστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία διαθέτουν και προκαλώντας τους επισκέπτες να θέσουν ερωτήματα σχετικά με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την έκθεση του περιεχομένου ή τη γενικότερη ιδέα σύλληψης και δόμησή τους και να αντιληφθούν εαυτούς ως μέρος ενός ευρύτερου αλληλοσυνδεδεμένου οικοσυστήματος μέσα στο οποίο μπορούν να αναγνωρίσουν και να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους<sup>434</sup>. Επιπλέον, η ιστορία μπορεί να

<sup>430</sup> Το πρώτο ίσως θεματικό ιστορικό πάρκο στην Ελλάδα ετοιμάζεται στην περιοχή του Γράμμου και αφορά το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου. Στο πεδίο αυτό (heritage) εντάσσονται π.χ. και τα αναρρίθμητα «κρυφά σχολεία» ανά την ελληνική επικράτεια.

<sup>431</sup> Όπως επισημαίνει ο Chase, η British Assessment Exercise επικεντρώνεται στην ακαδημαϊκή παραγωγή των ιστορικών (μονογραφίες, ακαδημαϊκά περιοδικά) και επιτείνει αυτόν τον διαχωρισμό.

<sup>432</sup> Wineburg, S., (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*, Philadelphia: Temple University Press, σ. 250.

<sup>433</sup> Βλ. σχετικά προηγούμενο κεφάλαιο: Κριτική Παιδαγωγική. Η *Δημόσια Παιδαγωγική* αναφέρεται σε διάφορες μορφές, διαδικασίες και «τόπους» εκπαίδευσης και μάθησης οι οποίες λαμβάνουν χώρα πέρα από τα όρια της θεσμών της τυπικής εκπαίδευσης, και συμπεριλαμβάνει τη λαϊκή κουλτούρα (popular culture) όπως π.χ. ταινίες, τηλεόραση, Internet, περιοδικά, εμπορικά κέντρα, τα άτυπα εκπαιδευτικά ιδρύματα και δημόσιους χώρους όπως μουσεία, μνημεία, ζωολογικοί και βοτανικοί κήποι, τους κυρίαρχους λόγους (discourses), όπως δημόσια πολιτική, νεοφιλελευθερισμός, παγκόσμιος καπιταλισμός, και τη δημόσια έκφραση της διανόησης και του κοινωνικού ακτιβισμού, όπως π.χ. η σχέση και διάδραση ακαδημαϊκών με το κοινό έξω από τα όρια των πανεπιστημίων, διάφοροι οργανισμοί και κοινωνικά κινήματα. Για τους εκπαιδευτές ενηλίκων τα πεδία της δημόσιας παιδαγωγικής που ενδιαφέρουν περισσότερο είναι εκείνα της λαϊκής κουλτούρας και των άτυπων πολιτιστικών ιδρυμάτων (Sandin et al, 2011). Ο όρος *δημόσια παιδαγωγική* εισάγεται κατά τη δεκαετία του '90 από φεμινίστριες ερευνήτριες, όπως η Carmen Luke κ.ά., και έγινε ευρέως γνωστός μέσα από τη δουλειά του Henry Giroux και την Κριτική Παιδαγωγική.

<sup>434</sup> Όπως επισημαίνει η Lucia (2007): «τα πολιτισμικά ιδρύματα είναι χώροι δημόσιας παιδαγωγικής όπου η κοινότητα διερευνά και αναθεωρεί τις αξίες, όπου λαμβάνουν χώρα περίπλοκες συζητήσεις, και όπου η πολυπλοκότητα και αντιφατικότητα αγκαλιάζονται και διασυνδέονται» (Η παραπομπή στο

συσχετιστεί με οικονομικά ενδιαφέροντα με ποικίλους τρόπους και ο προφανέστερος τρόπος οικονομικής αξιοποίησης της ιστορίας είναι μέσω της βιομηχανίας της πολιτισμικής κληρονομιάς και της βιομηχανίας της διασκέδασης (Virta, 2007: 125), «αφού το παρελθόν χρησιμοποιείται ως ένα αρχείο αισθητικής και πολιτισμικής εμπειρίας»<sup>435</sup>. Ο Jacques Le Goff (1998: 139)<sup>436</sup> αναφέρεται στην αναζήτηση, διάσωση, διέγερση της συλλογικής μνήμης λιγότερο μέσα στα κείμενα και περισσότερο μέσα στο λόγο, τις εικόνες, τις χειρονομίες και τις τελετουργίες, κάτι το οποίο ισοδυναμεί με μια «μεταστροφή του ιστορικού βλέμματος του κοινού», το οποίο «διακατέχεται από το φόβο της απώλειας μνήμης, της συλλογικής αμνησίας» καθώς επίσης στη «μόδα – ρετρό» ως αντικείμενο εκμετάλλευσης από τους εμπόρους της μνήμης αφού η μνήμη ως καταναλωτικό αντικείμενο «πουλάει πολύ». Συνεπώς, όταν η ιστορία βρίσκεται παντού, ο κριτικός γραμματισμός και η συνείδηση των χρήσεων της ιστορίας γίνονται απολύτως αναγκαία – και βέβαια όχι μόνο με τη μορφή ανάγνωσης και ερμηνείας κειμένων και λανθανόντων κειμένων αλλά και ως οπτικός και μιντιακός εναλφαβητισμός. Η συλλογική μνήμη αποτελεί διακύβευμα για τις σύγχρονες κοινωνίες (ό.π.:143).

Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τη δυνατότητα να κάνουν συνειδητές επιλογές. Όσον αφορά τη μελέτη της ιστορίας οι επιλογές αυτές είναι βασικά τρεις: 1. *Πολιτική*: η ιστορία την οποία μελετά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος αντικατοπτρίζει μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνίας. 2. *Αισθητική*: εκφράζει την προτίμηση για συγκεκριμένους τρόπους αναπαράστασης του παρελθόντος έναντι άλλων, αναγνωρίζοντας συγχρόνως ότι υπάρχουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και 3. *Επιστημολογική*, η οποία αντανακλά θέσεις πάνω στο τι μπορεί να γνωστοποιηθεί και με ποιο τρόπο (Chase, 2000). Με δεδομένο ότι πάντα θα υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στην πραγματικότητα του παρελθόντος και σε εκείνη την οποία συνιστά η αφήγηση και η αναπαράστασή του, όσοι το μελετούν μπορούν να δημιουργήσουν αφηγήσεις του παρελθόντος εμπειριστατωμένες και τεκμηριωμένες, ωστόσο θα είναι πάντα μερικές και ατελείς. Η ουσία έγκειται στο να επικεντρωθεί η προσοχή στη σχέση μεταξύ γενίκευσης, θεωρητικοποίησης και τεκμηρίωσης<sup>437</sup>. Στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι να ενθαρρύνει και να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να θέτουν ερωτήματα και να στέκονται κριτικά στα πορίσματα των ιστορικών, των επιμελητών ιστορικών εκθέσεων και μουσείων, καθώς και απέναντι σε αυτούς που παράγουν καταναλωτικά «ιστορικά» προϊόντα προς διασκέδαση και εκπαίδευση του κοινού, να τους ενδυναμώνει ώστε να

---

Sandin et al (2011): Lucia, J., (2007). "Director's Watch: from open stacks to 'open source'", in *Compass*, 3 (4), και σε ηλεκτρονική μορφή στο <http://newsletter.library.villanova.edu/176>).

<sup>435</sup> Όπως αναφέρει η A. Virta σχετικά με την (κατα)χρήση ιστορικών αναφορών και στοιχείων στις διαφημίσεις «η ιστορία συχνά είναι η κορδέλλα που τυλίγει το πακέτο» (2007: 125). Ο D. Lowenthal ασκεί κριτική στον τύπο ιστορίας που προωθείται μέσω της αξιοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς επειδή ακριβώς είναι τόσο «ανοιχτή» στις δυνάμεις της αγοράς και σε διάφορες ιδεολογίες: «Πουλάει ο,τιδήποτε νόμιμα, από δημητριακά μέχρι σαμπάνια. Η ζήτηση για πολιτιστικά ιστορικά αγαθά είναι ακόρεστη» (βλ. D. Lowenthal, (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge: Cambridge University Press, σ. 98) (ό.π.).

<sup>436</sup> Αναφέρεται στις «σύγχρονες αναστατώσεις της μνήμης» (ό.π.: 134-142).

<sup>437</sup> Όσον αφορά στο θέμα αυτό, θυμίζω τη διαμάχη Καλύβα - Μαρατζίδα και Λιάκου κ.ά. σχετικά με αφηγήσεις του Εμφυλίου, πριν μερικά χρόνια.

σκέπτονται ιστορικά και να είναι σε θέση να ιστοριοποιούν το αντικείμενο μελέτης τους και το ιστορικό προϊόν<sup>438</sup>. Δηλαδή να αναζητούν μια κριτικά αναστοχαστική ερμηνεία<sup>439</sup> η οποία «μπορεί να συνεισφέρει σε μια πιο διανοητικά ζωντανή και συμπονετική θέαση του παρελθόντος, συνεπώς στο είδος εκείνης της κοινωνίας μέσα στην οποία θα θέλαμε να ζούμε».

Στο Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε. με αναφορά στον Ιστορικό Γραμματισμό, περιλαμβάνεται η Προσωπική Ιστορία ως μέρος προσέγγισης του ιστορικού φαινομένου αλλά και ως όχημα έκφρασης των εκπαιδευόμενων. Η επιλογή της Προσωπικής Ιστορίας (Οικογενειακή και Ατομική Ιστορία) με όχημα την αυτοβιογραφική αφήγηση<sup>440</sup> αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων και επισημαίνεται βιβλιογραφικά τις τελευταίες δεκαετίες. Η καταγραφή των αυτοβιογραφικών αφηγήσεων θεωρείται ότι ενθαρρύνει την ανάπτυξη ποιοτικών στοιχείων σημαντικών για τη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων, όπως αυθεντικότητα, αυτοεπιβεβαίωση, γνωστική συνειδητοποίηση, επαγγελματική ανάπτυξη, ελευθερία επιλογής όσον αφορά στάσεις και δράσεις, σεβασμός στον πλουραλισμό και επιθυμία για επαναξιολόγηση θέσεων οι οποίες δεν είχαν εξεταστεί, πολιτισμικών προκαταλήψεων και «αληθειών» (Michelson, 2011). Για πολλούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων η επανεξέταση των παρελθοντικών εμπειριών αποτελεί μάθηση. Ο Mezirow (1990:1) επισημαίνει ότι «η μάθηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία της δημιουργίας νέων ή αναθεωρημένων ερμηνειών του νοήματος μιας εμπειρίας, οι οποίες οδηγούν σε επακόλουθη κατανόηση, εκτίμηση και δράση»<sup>441</sup>. Άλλωστε, «η εμπειρία είναι το ζωντανό βιβλίο των ενήλικων εκπαιδευόμενων»<sup>442</sup>. Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων επισημαίνουν ότι η επανεξέταση της ζωής των ενήλικων εκπαιδευόμενων τους βοηθά: να αναγνωρίσουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες προσέγγισαν τη μάθηση (Knowles, 1990), να αντιλαμβάνονται τις φαινομενικά ασύνδετες εμπειρίες ζωής ως ένα σύνολο με συνοχή (Rossiter, 1999), να αναπτύξουν μια αίσθηση επιστημολογικής και κοινωνικής δράσης (Kegan, 2000), να αναγνωρίσουν ότι οι προσωπικές εμπειρίες μπορεί να συγκροτούν ένα φράγμα το οποίο περιορίζει τη μάθηση (Boud, Cohen & Walker, 1993). Επίσης, με τη δημιουργία νέων ερμηνευτικών σχημάτων και κατανόησης η αυτοβιογραφία μπορεί να γίνει όχημα για την ενίσχυση του κριτικού αναστοχασμού (Mezirow, 1990), να αμφισβητήσει τα δεδομένα (Kennedy, 1990) και

---

<sup>438</sup> Όπως επισημαίνει ο ίδιος ερευνητής (Chase, 2000) «αν η κοινωνία πάψει να σκέπτεται ιστορικά αυτό θα σημάνει ένα ακόμη βήμα προς την «αυριανισμοποίησης», τον «κιτρινισμό» της σκέψης» (αποδίω, αυθαίρετα, τον όρο “*tabloidization*”).

<sup>439</sup> Η μια «πιστοποιημένη αντικειμενικότητα» (“*qualified objectivity*”) κατά τους Appleby et al (1994: 259) όπως παραπέμπει ο Chase : Appleby, J. – Hunt, L. –Jacob, M., (1994). *Telling the Truth About History*, New York: Norton.

<sup>440</sup> Η θεωρητική και ακαδημαϊκή ενασχόληση με την αφήγηση (Αφηγηματική Θεωρία - Narrative Theory) αναδύθηκε κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών και των ανθρωπιστικών επιστημών. Η ανάπτυξη αυτή σχετίζεται, μεταξύ άλλων, με την ευρεία εφαρμογή της θεωρίας της λογοτεχνίας στα κοινωνικά φαινόμενα και τις ψυχοαναλυτικές και μεταμοντέρνες επιρροές και προκλήσεις στις ιδέες της αδιαμεσολάβητης εμπειρίας και του εαυτού (Michelson, 2011).

<sup>441</sup> Όπως παραπέμπει η Ε. Michelson (ό.π.) : Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco: Jossey-Bass

<sup>442</sup> Βλ. πρώτο κεφάλαιο.

να μεταμορφώσει αντιλήψεις σχετικά με τη γνώση, την τεκμηρίωση, την εξουσία και τη βεβαιότητα (Kirtchener & King, 1990), ενώ βοηθά τα άτομα να καλλιεργούν την ικανότητα να διακρίνουν καλύτερα πρόσωπα και πράγματα, να αναδομούν την πρακτική λήψης αποφάσεων, να σφυρηλατούν ταυτότητες και να ορίζουν εκ νέου τι συνιστά αλήθεια και αξία (Brookfield, 1987)<sup>443</sup>. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Foucault, η αυτοβιογραφία συνιστά «μια τεχνολογία του εαυτού, έναν τρόπο δόμησης ενός ιδιαίτερου είδους εαυτού<sup>444</sup> έξω από πολιτισμικούς διαλόγους» - δηλαδή το να βιογραφεί κάποιος τον εαυτό του δεν είναι αποτέλεσμα αυτοβιογραφικών πρακτικών, αλλά είναι περισσότερο μια άσκηση στη δημιουργία του εαυτού από ανθρώπους οι οποίοι είναι προϊόντα των ίδιων των αφηγήσεων και αναφορών τους. Με άλλα λόγια οι προσωπικές αφηγήσεις εμπεριέχουν το στοιχείο της μυθοπλασίας (Michelson, 2011)<sup>445</sup>. Οι βιογραφίες θεωρείται ότι «εμπεριέχουν μια στοχαστική διάσταση που εκ των πραγμάτων προσδίδει έμφαση στη διαρκώς μεταβαλλόμενη περιγραφή του εαυτού μέσω της βιωμένης εμπειρίας» (Κουλαουζίδης, 2010: 194)<sup>446</sup>.

Η οικογενειακή και προσωπική ιστορία συνιστά μια ισχυρή πηγή για τη συγκρότηση ταυτότητας για πολλούς ανθρώπους κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Barton - Levstik, 2008: 76)<sup>447</sup>, ενώ έρευνες καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των ενηλίκων ενδιαφέρεται για το οικογενειακό παρελθόν (Rosenweig – Thelen, 1998: 22), αφού οι αναδιφήσεις στην οικογενειακή ιστορία προσφέρουν στα άτομα μια διευρυμένη αίσθηση εαυτού αλλά και δύναμη για τις δύσκολες στιγμές. Καθώς οι αφηγήσεις εαυτού οι οποίες συγκροτούν την Προσωπική Ιστορία (Ατομική και Οικογενειακή Ιστορία στο Π.Σ. του Ιστορικού Γραμματισμού) είναι συνηθέστατα ανοιχτές, «ζουν» την ιστορία, ανακατασκευάζονται, συζητούνται και δίνουν τη δυνατότητα να επανεξεταστούν και να επανερμηνευτούν, αποτελούν ένα εξαιρετικά

<sup>443</sup> Παραπομπές από την E. Michelson (2011).

<sup>444</sup> Οι ορισμοί του εαυτού είναι «ολισθηροί» και ιδεολογικά αμφισβητούμενοι. Οι Ochs και Capp (1996: 21) αντιλαμβάνονται τον εαυτό ως «μια αναδιπλούμενη αναστοχαστική συναίσθηση της παρουσίας κάποιου στον κόσμο, συμπεριλαμβανόμενης μιας αίσθησης του παρελθόντος και του μέλλοντός του». Σύμφωνα με τους ίδιους, η αφήγηση αποτελεί ένα τρόπο της διαμόρφωσης του εαυτού σύμφωνα με συγκεκριμένες γλωσσικές και πολιτισμικές ορίζουσες.

<sup>445</sup> Σύμφωνα με την αφηγηματική θεωρία, αυτό που ονομάζεται αφηγηματική ψυχολογία προσεγγίζει τα ανθρώπινα όντα ως αφηγητές ιστοριών οι οποίοι «οργανώνουν την κατανόηση του κόσμου και της ίδιας συναίσθησης εαυτού σύμφωνα με τις αφηγηματικές δομές». Από τις Φροϋδικές πρακτικές της αφήγησης του εαυτού μέχρι τη μεταμοντέρνα αντίληψη του «προσωρινού εαυτού» η αφηγηματική ψυχολογία αντιλαμβάνεται τις ιστορίες μέσα από τις οποίες οι άνθρωποι δομούν τους εαυτούς τους, αναγκαστικά ως ένα βαθμό ως μυθοπλαστικές (Michelson, 2011). Η Michelson παραπέμπει στον Tennant (2005) ο οποίος αναγνωρίζει πέντε μορφές εαυτού υπογραμμίζοντας πρακτικές της μετασχηματιστικής μάθησης ενηλίκων: τον αυθεντικό ή αληθινό εαυτό, τον καταπιεσμένο εαυτό, τον αυτόνομο εαυτό, τον αφηγούμενο εαυτό και τον μπερδεμένο εαυτό. Οι πέντε τύποι επικαλύπτονται με πολλούς τρόπους ερμηνεύοντας τις πολλαπλές αντιφάσεις στις πρακτικές αφήγησης. Βλ.: Tennant, M., (2005). 'Transforming Selves', in *Journal of Transforming Education*, V. 3, pp.102 -115.

<sup>446</sup> Ο ίδιος διατυπώνει τον ορισμό της εκπαιδευτικής βιογραφίας ως τη «μελέτη της ζωής σημαντικών εκπαιδευτικών ή ανθρώπων των οποίων η ζωή είναι εκπαιδευτικού χαρακτήρα αλλά και την προφορική ή γραπτή μαρτυρία ενός ατόμου αναφορικά με το άθροισμα των μορφωτικών του εμπειριών, είτε εντός είτε εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κουλαουζίδης, 2010: 195). Η βιογραφική μέθοδος αναδεικνύεται ως ερευνητική προσέγγιση και ως τεκμήριο έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων τα τελευταία χρόνια. Ο Κουλαουζίδης παραπέμπει μεταξύ άλλων στον ιστότοπο <http://www.isebio.org> της International Society of Educational Biography.

<sup>447</sup> Αν και η χρήση της προσωπικής ή οικογενειακής ιστορίας ως πηγής για τη συγκρότηση ταυτότητας είναι πιο κοινή εκτός σχολείου όπως επισημαίνουν οι ερευνητές (Barton-Levstik, 2008: 77)



χρήσιμο εργαλείο για την καλλιέργεια του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού, μέσω της κατανόησης του εαυτού<sup>448</sup>. Οι αφηγήσεις εαυτού επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται οι κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες, οι συγκυρίες, ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα έχουν κοινωνικοποιηθεί και μπορούν να «εκθέσουν» την προσωπική ιστορία τους προς συζήτηση, οι σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί με τους άλλους στην ομάδα. Συχνά οι αφηγήσεις επηρεάζονται ακριβώς επειδή θα κοινωνηθούν στην τάξη. Αυτό το οποίο εκτίθεται ωστόσο, δεν παύει να είναι ένας τρόπος σκέψης και αναστοχασμού πάνω στη ζωή των ενηλίκων καθώς αυτή εντάσσεται σε ευρύτερα κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά συμφραζόμενα, μια προσπάθεια κατανόησης του εαυτού και συγχρόνως και του άλλου. Το παιχνίδι της επιλογής<sup>449</sup>, αφού το άτομο επιλέγει τι θα παρουσιάσει, τι θα τονίσει και τι θα αποκρύψει, δίνει τη δυνατότητα κατανόησης της φύσης της ιστορίας<sup>450</sup>. Ωστόσο δεν είναι εύκολο να παρουσιάσει κάποιος την προσωπική του ιστορία, τόσο λόγω ψυχολογικών, ηθικών και παιδαγωγικών περιορισμών όσο και από την αδυναμία να διαχωρίσει τη μάθηση από την εμπειρία, την αδυναμία να διαρρήξει την επιρροή της οικογένειας και του κοινωνικού περιγύρου. Ακριβώς για όλους αυτούς τους λόγους οι προσωπικές αφηγήσεις παραμένουν κεντρικές στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων.

#### **5.6 Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και το μοντέλο του Στοχαστικοκριτικού δασκάλου (*reflective teacher*). Οι Εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ.**

Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι η εμβάθυνση της ποιότητας του εκπαιδευτικού θα ενδυναμώσει την αποτελεσματικότητα και τις επιτυχίες των μαθητών. Η οικονομία της γνώσης και η σύνδεση της ποιότητας του δασκάλου με τις μαθητικές επιτυχίες αντιπροσωπεύει μια Μεγάλη Αφήγηση (Master Narrative) διεθνώς, πάνω στην οποία κυβερνήσεις, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής και πολίτες βλέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως ένα υψηλό διακύβευμα (Kubow, 2011).

Ήδη από τις αρχές της περασμένης δεκαετίας, επισημαίνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000: 17) ότι:

<sup>448</sup> Η αφήγηση ζωής, η βιογραφία εαυτού αντιπαραβάλλεται στη «βιογραφία του έθνους» κατά τον Α. Λιάκο, δηλαδή την εθνική ιστορία, ή το «πρακτικό παρελθόν» κατά τον Μ. Oakshote, το οποίο βασίζεται στις «κοινότητες εμπειρίας» κατά τον Ο. Bauer (Liakos, 2008: 83).

<sup>449</sup> Η Michelson (ό.π.) αναφέρεται στο *παιχνίδι της ηθικής* στην εκπαίδευση ενηλίκων, με το σχηματικό καλό (αυτογνωσία, αυθεντικότητα, αυτοπεποίθηση) να νικά το κακό (ανεπιληπτό ρόλοι και αξίες, αυτο-αμφισβήτηση, έλλειψη βαθειάς γνώσης). Η ίδια αναφέρεται σε πρακτικές αυτο-εκπληρούμενης προφητείας αφού στην τάξη παρουσιάζεται ένα προαποφασισμένο μοντέλο αφήγησης εαυτού, με ποικίλες επιρροές και στόχο να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της ομάδας. Οι ερευνητικές αναφορές της αφορούν φοιτητές, τάξεις ενηλίκων, φορέων του AIDS, βετεράνων του Βιετνάμ κ.ά.

<sup>450</sup> Επιλεκτική μνήμη. Η *μνήμη* είναι πολύτιμο πολιτισμικό και ιστορικό φαινόμενο που υπόκειται συνεχώς σε αναθεώρηση, διόγκωση ή λήθη. Δεν είναι ιδιωτική υπόθεση ούτε ζήτημα αποκλειστικά ψυχικών μηχανισμών. Σε εποχές κοινωνικής έντασης επικρατούν και επιλέγονται μνήμες που σχετίζονται με τοπικές ή εθνικές προκαταλήψεις (Βιδάλη, 1998: 113).



«Το επάγγελμα των διδασκόντων θα υποστεί ριζικές αλλαγές κατά τις επόμενες δεκαετίες: οι διδάσκοντες γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός, είναι να βοηθούν και να ενισχύουν τους διδασκόμενους, οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους<sup>451</sup>. Η ικανότητα και το θάρρος για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανοιχτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να γίνει βασική επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς».

Όπως επισημαίνεται, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κατεξοχήν κοινωνικό επηρεάζεται από το εκάστοτε κοινωνικό - οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή. Από τη στιγμή που το πλαίσιο αλλάζει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλάζει (Σταμέλος – Βασιλόπουλος, 2004: 175, Neave 1998/2001:34)<sup>452</sup>.

Στις 12/12.2007 στην επίσημη εφημερίδα της Ε.Ε. δημοσιεύονται τα «Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών – μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών» (2007/C 300/07). Μεταξύ άλλων, και αφού επισημαίνεται ότι μολονότι η ευθύνη για την οργάνωση και το περιεχόμενο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ανήκει στα κράτη – μέλη και τα σχολεία σε πολλά κράτη – μέλη χαίρουν αυτονομίας, η ευρωπαϊκή συνεργασία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων, μέσω ανοιχτής μεθόδου συντονισμού με θέσπιση κοινών αρχών και στόχων, υπογραμμίζονται τα εξής:

- Η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζωτικό στοιχείο για τον εκσυγχρονισμό των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης· η μελλοντική βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης θα ευνοηθεί από την ύπαρξη αποτελεσματικών συστημάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
- Πολυάριθμες κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές δημιουργούν νέες απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αυξάνουν την ανάγκη για την ανάπτυξη παιδαγωγικών μεθόδων επικεντρωμένων περισσότερο στην ανάπτυξη ικανοτήτων, με μεγαλύτερη έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους μεθόδους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών θα πρέπει να επικαιροποιούν τακτικά τις δεξιότητες που έχουν ή / και να αποκτούν νέες.
- Καθώς τα σχολεία μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε αυτόνομα και ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη όσον αφορά τόσο το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη καθόλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

---

<sup>451</sup> Η αναφορά στον τρόπο που προσεγγίζεται η Δια Βίου Μάθηση (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο).

<sup>452</sup> Ο Neave σημειώνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο τελευταίος κρίκος της λεγόμενης «αλυσίδας της πολιτικής» (ό.π.).

• [...] Προκειμένου να μπορέσουν τα συστήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις όσον αφορά τη θέσπιση ή την εφαρμογή προγραμμάτων τόσο για τους εν ενεργεία όσο και για τους εν εκπαίδευσή εκπαιδευτικούς, απαιτείται καλύτερος συντονισμός μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων κατάρτισής τους – από την αρχική εκπαίδευση, μέσω πρόσθετης υποστήριξης κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας (εισαγωγή στο επάγγελμα)<sup>453</sup> και μέχρι την ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική εξέλιξη.

• Τέλος, συμφωνούν να προωθήσουν κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη στην αρχή της σταδιοδρομίας τους και μέσω διαρκούς επαγγελματικής επιμόρφωσης, την απόκτηση ικανοτήτων οι οποίες θα τους επιτρέπουν:

- ✓ Να δημιουργούν ένα ασφαλές και ελκυστικό σχολικό περιβάλλον, βασισμένο στον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία
- ✓ Να διδάσκουν αποτελεσματικά ανομοιογενείς τάξεις μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και με ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αναγκών, συμπεριλαμβανομένων και των αναγκών ειδικής εκπαίδευσης
- ✓ Να συνεργάζονται στενά με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα
- ✓ Να συμμετέχουν στην εξέλιξη του σχολείου ή του κέντρου κατάρτισης στο οποίο εργάζονται
- ✓ Να αποκτούν νέες γνώσεις και να καινοτομούν μέσω της συμμετοχής τους στη στοχαστική πρακτική και την έρευνα
- ✓ Να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας) στις διάφορες δραστηριότητες και καθήκοντά τους καθώς και για την προσωπική τους συνεχή επαγγελματική εξέλιξη
- ✓ Να είναι ικανοί για αυτόνομη μάθηση στο πλαίσιο της διαδικασίας συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους<sup>454</sup>.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει αναχθεί σε ζήτημα μείζονος προτεραιότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με έμφαση στη δια βίου εκπαίδευσή τους και την επαγγελματική τους κατάρτιση και ανατροφοδότηση. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι μεγαλύτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με στόχο να έχουν στέρεες παιδαγωγικές βάσεις και ενίσχυση για τη μετάβασή τους από τη θεωρία στην πράξη, έτσι ώστε να

---

<sup>453</sup> Αναφέρεται στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα αφορά ένα πρόγραμμα 100 ωρών εισαγωγικής επιμόρφωσης στα κατά τόπους ΠΕΚ για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009) επισημαίνει ότι «στη θέα των αυξανόμενων απαιτήσεων οι οποίες εναπόκεινται πάνω τους και στην αυξανόμενη συνθετότητα των ρόλων τους, οι δάσκαλοι χρειάζονται πρόσβαση σε αποτελεσματική προσωπική και επαγγελματική ενίσχυση σε όλη την καριέρα τους και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της πρώτης εισόδου τους στο επάγγελμα».

<sup>454</sup> Στο ίδιο κείμενο υποστηρίζεται η σημασία της ένταξης των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ανταλλαγών και κινητικότητας για τον εμπλουτισμό της εμπειρίας τους, την επαγγελματική τους εξέλιξη και την καλύτερη κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας (2007: 9).

αντιμετωπίσουν το «σοκ της πράξης» (“praxis shock”)<sup>455</sup> των αρχάριων το οποίο συχνά τους απογοητεύει και τους αποθαρρύνει (Psifidou, 2011, Harrison, 2002: 256). Ζητήματα όπως η ανεπαρκής αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, η χαμηλή κοινωνική εικόνα των εκπαιδευτικών – εικόνα η οποία ανταποκρίνεται και στην ελληνική πραγματικότητα - η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση και η χαμηλού επιπέδου αυτοεκπλήρωση σε επαγγελματικό επίπεδο<sup>456</sup> απασχολούν τη διεθνή βιβλιογραφία. Η ανάγκη να υιοθετηθούν περισσότερο ολιστικά προγράμματα εκπαίδευσης - κατάρτισης τα οποία θα αντιμετώπιζον αυτήν την ποικιλία θεμάτων, συνοδευόμενα από καλοσχεδιασμένο ψυχολογικό και εκπαιδευτικό υλικό είναι δεδομένη (Palios & Paraskevoroulou - Kollia, 2011). Τα προγράμματα αυτά πρέπει να διευρυνθούν πέρα από την παροχή νέας επιστημονικής γνώσης και θεωρητικών προσεγγίσεων τα οποία, αποπλαισιωμένα και «στεγνά», συχνά δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς, σε προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία θα αναπτύσσονται σε τακτά διαστήματα, σε παροχή δυνατότητας μεταπτυχιακών σπουδών και διεθνών μετακινήσεων αλλά και σε παράλληλη επιμόρφωση γονέων και ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία, αφού η αυτοεικόνα μας μορφοποιείται με βάση το πώς οι άλλοι μας αξιολογούν (ό.π.).

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, έγινε αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων τα οποία υπαγορεύουν και το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων. Όπως επισημάνθηκε και παρά τις προδιαγραφές των καταστατικών κειμένων τα οποία καθορίζουν τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε., οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία αυτά, παρά το ότι στην πλειονότητά τους είναι αυξημένων προσόντων, δεν λαμβάνουν επαρκή και συστηματική ειδική επιμόρφωση<sup>457</sup>, ιδιαίτερα μετά το 2006 – πέραν των καθυστερημένων εισαγωγικών

<sup>455</sup> Η Psifidou παραπέμπει στους Stokking et al., 2003 και OECD, 2005. Βλ. επίσης και σχετική εισήγηση του Alois Ecker (2004:19-20) από το Πανεπιστήμιο της Βιέννης σχετικά με την αρχική εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν Ιστορία, με βάση αποτελέσματα πανευρωπαϊκής έρευνας πάνω στο θέμα, για λογαριασμό της οποίας από την Ελλάδα συμμετείχε και η γράφουσα. Η ανάγκη σύζευξης θεωρίας και πράξης στα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών (συγκεκριμένα, η αναφορά στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ιστορία) επισημαίνεται και από τον van Borris (2007).

<sup>456</sup> Ως αίτια αναφέρονται στερεοτυπικές προσεγγίσεις αναφορικά με την χαμηλή κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, τον μεγάλο αναλογικά αριθμό γυναικών εκπαιδευτικών (Neave, 2001: 220), τη μαζικοποίηση του κλάδου με τη διεύρυνση των ετών υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την αντίστοιχη μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ό.π.: 219), την οργάνωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος σε διάφορες χώρες και τα χαρακτηριστικά της δουλειάς τους στο δημόσιο τομέα (μονιμότητα - αμετάθετο), τη μονότονη ρουτίνας της επανάληψης της δουλειάς τους, την έλλειψη σχετικής αυτονομίας, την αδυναμία συνδιαμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και της εκπαιδευτικής πολιτικής και την παγίδευση των δασκάλων στο ρόλο του διεκπεραιωτή προεπιλεγμένων αποφάσεων και τέλος στη μικρόνη και απλοϊκή αντίληψη σχετικά με την αξία της εργασίας του εκπαιδευτικού, με δεδομένη τη διάχυση της γνώσης και της εκλαΐκευσης (ημι)επιστημονικού υλικού μέσα από εκδοτική δραστηριότητα και, κυρίως, το διαδίκτυο (Palios & Paraskevoroulou-Kollia, 2011).

<sup>457</sup> Επιμορφώσεις σε τακτά διαστήματα και συστηματικά καταγράφονται στην πρώτη περίοδο λειτουργίας των ΣΔΕ, από το 2000 έως το 2004. Το επόμενο διάστημα οι ενημερώσεις καθυστερούν και είναι λιγότερες αριθμητικά και σε διάρκεια, κάτι το οποίο ανατρέπεται πρόσκαιρα κ.ο.κ., ως αποτέλεσμα πολιτικών αλλαγών και συνακόλουθων επαναπροσεγγίσεων του θέματος. Δεν υπάρχει δηλαδή συνέπεια και συνέχεια ή σταθερή διάρκεια στις επιμορφώσεις. Η ανεπαρκής εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο, έχει αναδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία. Ενδεικτικά: Palios &

επιμορφωτικών συναντήσεων - και η όποια εμπειρία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι μικρή. Παράλληλα, προϊόντος του χρόνου, διαπιστώνεται αυξημένη απασχόληση ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα την αδυναμία παραμονής και συνέχισης / ολοκλήρωσης της δουλειάς τους στον ίδιο χώρο. Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις όμως των ΣΔΕ προϋποθέτουν άλλες συνθήκες εργασίας ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος για την ευόδωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δυναμική που αναπτύσσεται από την αλληλεπίδραση, τη διερεύνηση και επανεκτίμηση των ρόλων εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων και τη συνεργασία τους στην τάξη διαρρηγνύεται όταν δεν υπάρχει συνέχεια και κυριαρχεί η αποσπασματικότητα και η συνεχής εναλλαγή προσώπων. Η γεφύρωση των μακροδομών (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτιστικών)<sup>458</sup>, μέσα από τις οποίες κοινωνικοποιούνται οι μαθητές στο περιβάλλον τους με τις μικροδομές/ τις διαδικασίες μέσα στην τάξη, αποτελεί ζητούμενο κατά το Woods (Γκίβαλος, 2002)<sup>459</sup> και προϋποθέτει άλλη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πολύ περισσότερο όταν αναφερόμαστε σε ιδιαίτερα απαιτητικά σχολεία όπως τα ΣΔΕ. Από την άλλη, ακριβώς αυτό το οποίο συνιστά δυσκολία, δηλ. η ανυπαρξία κλειστού δεσμευτικού Π.Σ. στα ΣΔΕ, παρέχει απεριόριστες δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν με διαφορετικό τρόπο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί στα αντίστοιχα σχολεία της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συνιστά την πρόκληση η οποία καλεί τους εκπαιδευτικούς να διαλεχθούν με τα όρια ανάμεσα στη σχολική και την κοινωνική γνώση (Hondolidou, 2003: 3552). Η ολιστική προσέγγιση στην ανάπτυξη του Π.Σ. με την υπέρβαση των «ορίων» μεταξύ των διαφορετικών αντικειμένων, τις διαθεματικές συνδέσεις και σχέσεις καθώς και τις από κοινού

---

Paraskevoroulou-Kollia, 2011, Αντωνίου, 2008, Κόκκινος, 2006, Μαυροσκούφης, 2006, Σακκά - Αργυρού, 2006, Γραβάνη, 2005, Παπαναούμ, 2003, Ξωχέλλης, 2001, Καψάλης - Ραμπίδης, 2001, Τσάφος - Κατσαρού, 2000, κ.ά. Κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι η επιμόρφωση παρουσιάζει καθυστερήσεις ή «υπακούει σε σχεδιασμούς που μικρή σχέση έχουν με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών», με έναν, συνηθέστατα, σχολειοποιημένο τρόπο κατάρτισης αντίστοιχων προγραμμάτων και διεξαγωγής διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2002) με τη διαπίστωση ότι οι όποιες καινοτόμες προσεγγίσεις και μεταρρυθμίσεις είναι επιτυχημένες όταν προωθούνται με συνειδητές επιλογές και προσπάθειες των εκπαιδευτικών και όχι όταν επιβάλλονται άνωθεν με μέτρα διοικητικού χαρακτήρα (Μαυροσκούφης, 2004). Παράλληλα, η ανάπτυξη συγκεντρωτικών μοντέλων επιμόρφωσης αποδεικνύεται εξίσου αναποτελεσματική (Γραβάνη, 2005: 114). Ωστόσο παρά τις αρνητικές καταγραφές οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων επιδιώκουν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, αποδεικνύοντας έτσι τα υψηλά επίπεδα άγχους τα οποία τους διακατέχουν και τη βίωση της επιμόρφωσης ως ενός «διαλείμματος από την τυραννία του ωρολόγιου προγράμματος και του κουδουνιού» και ως μιας «καθαρτικής διαδικασίας» (John - Gravani, 2005:123). Μάλιστα ερευνητικά ευρήματα καταγράφουν ότι προτιμούν χρήση μεικτών μεθόδων επιμόρφωσης: τυπική, Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, χρήση ΤΠΕ (Παπαδάκης – Φραγκούλης, 2005: 20).

<sup>458</sup> Η επιρροή των μακροδομών αυτών είναι καθοριστική για τη συγκρότηση και αναπαραγωγή μιας ιστορικής κοινωνίας σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς, από το Marx και τον Weber μέχρι τους Habermas, Bernstein, Bourdieux κ.ά. Ωστόσο, η δυναμική της ανθρώπινης δράσης και η ικανότητα των ατόμων να μπορούν να ερμηνεύουν τα νοήματα και να επανακαθορίζουν το περιεχόμενό τους διαμορφώνει μια ευρύτερη μετασηματιστική δυναμική που οδηγεί στην αναδιαμόρφωση και στο μετασηματισμό των μακροδομών, σύμφωνα με την αισιόδοξη εκτίμηση της κριτικής παιδαγωγικής και άλλων θεωρητικών.

<sup>459</sup> Παραπέμπει στον P. Woods, (1983). *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, London: Routledge and Kegan Paul. Ο Woods ασπάζεται την άποψη της αναπαραγωγής και νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας μέσα από τα σχολεία και επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως προσαρμόζονται σε αυτήν την προοπτική.

διδασκαλίες (joint teaching) είναι απαιτητικές πρακτικές, άγνωστες στην πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίες προϋποθέτουν συστηματική και καλά οργανωμένη αρχική εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση. Η έρευνα άλλωστε δείχνει ότι βασική παράμετρος επιτυχίας της εκπαιδευτικής καινοτομίας που επιχειρείται στα ΣΔΕ είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι την υλοποιούν, οι αντιλήψεις και οι νοοτροπίες που διαμορφώνουν για τις πρακτικές τους (Λουκοπούλου, 2011: 5).

Στην ελληνική περίπτωση η βιβλιογραφία, εντοπίζοντας τις παθογένειες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προτείνει, μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωσή τους: την ύπαρξη μιας στέρεης αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, διάρκεια στη βασική και ενδουπηρεσιακή εκπαίδευση, από τη στιγμή που αναλαμβάνει τα καθήκοντά ο εκπαιδευτικός μέχρι τη στιγμή που αφυπηρετεί, συνδυάζοντας θεωρία και πράξη σε μια διαδικασία διαρκούς ανατροφοδότησης και τέλος, επιμόρφωση η οποία θα έχει ως αφετηρία τις πραγματικές και διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2002). Παράλληλα επισημαίνεται η ανάγκη απεγλωβισμού των επιμορφωτικών πολιτικών οι οποίες αφορούν τους εκπαιδευτικούς στη χώρα μας από τις πολιτικές αντιπαραθέσεις οι οποίες επηρεάζουν την επεξεργασία και την εφαρμογή των πολιτικών αυτών (Βεργίδης, 1995: 65, 68). Η αναγκαιότητα της συστηματικής επιμόρφωσης υπογραμμίζεται από το ότι αυτή αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ βασικής κατάρτισης και ολοκληρωμένης επαγγελματικής συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα θεωρείται ότι προάγει τη συλλογική επάρκεια της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2007: 310).

Οι νέες συνθήκες στην εκπαίδευση, όπως περιγράφηκαν στο κεφάλαιο σχετικά με την παγκοσμιοποίηση, αντικατοπτρίζοντας τα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στα σχολεία, περιβάλλοντα συχνά πρωτόγνωρα για τους εκπαιδευτικούς και συνθήκες διαφορετικές από αυτές για τις οποίες είχαν αρχικά εκπαιδευτεί (OECD, 1998) (Δακοπούλου, 2002), απαιτούν τον ανάλογο εκσυγχρονισμό και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέα αντικείμενα και γνώση παιδαγωγική και διδακτική, όπως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας των τάξεων (Φραγκουδάκη, 2002), προσέγγιση του θέματος της εθνικής ταυτότητας σε περιβάλλον με πλήθος εθνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων, αντιμετώπιση κρουσμάτων ρατσισμού και ανάπτυξης αμυντικού εθνικισμού, της αυξανόμενης παραβατικότητας και της αμφισβήτησης των πάντων, συνακολουθούμενων από μια βαρύτατη και διαρκώς αυξανόμενη οικονομική και κοινωνική κρίση, συνιστούν αδήριτη ανάγκη<sup>460</sup>. Αυτή η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις

<sup>460</sup> Οι πολλαπλοί ρόλοι των εκπαιδευτικών κατά τον 21<sup>ο</sup> αιώνα είναι οι εξής (Δακοπούλου, 2002):

- Εκπαιδευτές ενός πολιτισμικού και γλωσσικού μωσαϊκού
- Ικανοί χειριστές του δίπολου «παγκοσμιοποίηση-εθνοκεντρισμός»
- Ικανοί χειριστές των νέων τεχνολογιών
- Φορείς των νέων τεχνολογιών στα σχολεία
- Εκπαιδευτές των μελλοντικών εργαζόμενων, αλλά και
- Δια βίου εκπαιδευόμενοι.



ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού προέκυψε από την ανάδυση του πολιτισμικού πλουραλισμού στις σύγχρονες κοινωνίες, τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των εμπειριών των ατόμων και της σημασίας τους, αλλά και της αναγνώρισης των προσωπικών εμπειριών και της σημασίας τους ως καθοριστικού παράγοντα για τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο εκτιμά δεδομένα, κρίνει και αξιολογεί (Ματσαγγούρας – Χέλμης, 2002)<sup>461</sup>. Στο γενικό αυτό πλαίσιο των νέων και περισσότερο σύνθετων εκπαιδευτικών αναγκών, συνυπολογίζεται εδώ και η ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων η οποία διαφέρει, όπως είδαμε, από την εκπαίδευση ανηλίκων.

Σύμφωνα με τον A. Hargreaves η δουλειά των εκπαιδευτικών στο μέλλον θα εξαρτηθεί άμεσα από τον τρόπο διευθέτησης του δίπολου «παγκοσμιοποίηση – εθνοκεντρισμός» (Δακοπούλου, 2002)<sup>462</sup>. Η δια βίου εκπαίδευση προτάσσει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Οι Fullan και Hargreaves<sup>463</sup> (ό.π.) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εκπαιδευόμενος αφού και η διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία μάθησης. Συνεπώς, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να απαντά στις μαθησιακές ανάγκες ενός ανομοιογενούς πλήθους εκπαιδευόμενων και ως αρχή πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωσή τους. Ο D. Hargreaves (Γκίβαλος, 2002) διατυπώνει την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός, όταν προσδιορίζει το ρόλο του, έχει ενσωματώσει στον ρόλο αυτό και εκείνον του μαθητή, ενώ αντίστοιχα το ίδιο συμβαίνει και από την πλευρά του μαθητή<sup>464</sup>. Όταν εκπαιδευτικός και μαθητές αποκωδικοποιούν τις προσδοκίες και προθέσεις που απορρέουν από τους ρόλους τους, διαμορφώνεται ένα ομαλό πεδίο σχέσεων αλληλόδρασης. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων - εκπαιδευτικών είναι δεδομένη, με τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση της εμπειρίας τους σε μια δύναμη αέναη διαδικασία αυτοδιαπαιδαγώγησης (Δαφερμάκης, 2002), ακόμη περισσότερο όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση ενηλίκων.

---

<sup>461</sup> Παραπέμπουν στο J. Rawls, (1993). *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.

<sup>462</sup> Παραπέμπει στο: Hargreaves, A., (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's work and culture in the postmodern age*, London: Cassell

<sup>463</sup> Ομοίως, παραπέμπει στο Fullan, M. & Hargreaves, A., (1992). *Teacher Development and Educational Change*, London: Falmer.

<sup>464</sup> Ο D. Hargreaves διακρίνει τρεις τύπους ρόλων τους οποίους υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί: 1. Ο δάσκαλος εκτιμά ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για τη γνώση και αντιδρούν. Συνεπώς επιστρατεύει πειθαρχικές στρατηγικές τροφοδοτώντας στο πεδίο της αλληλόδρασης σχέσεις έντασης μέσα στην τάξη 2. Ο δάσκαλος εκτιμά ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για τη γνώση ή ότι δύσκολα μπορούν να την αποκτήσουν. Συνεπώς οργανώνει πλήρως το μάθημά του και επιστρατεύει σύγχρονα συστήματα διδασκαλίας για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Εάν όμως οι μαθητές αποκωδικοποιήσουν αυτή του την αντίληψη θα διαμορφώσουν ανάλογες δράσεις. 3. Ο εκπαιδευτικός εκτιμά ότι οι μαθητές επιθυμούν να μορφωθούν, συνεπώς υπάρχει πεδίο θετικής αλληλόδρασης. Έτσι διευκολύνει τις επιλογές των μαθητών και συναποφασίζει μαζί τους το πλαίσιο διεξαγωγής των μαθημάτων, διαμορφώνοντας ανάλογα το ρόλο του. Ωστόσο, όπως επισημαίνει, τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί ο εκπαιδευτικός είναι συγκεκριμένα και καθορίζονται από ένα πλαίσιο υποχρεωτικών λειτουργιών που προσδιορίζουν το ρόλο του (κανόνες, καθήκοντα διοικητικά / εκπαιδευτικά, πρόγραμμα σπουδών κ.ά.) και λειτουργούν περιοριστικά. Αναφορά στο: Γκίβαλος, (2002), ο οποίος παραπέμπει στο D. Hargreaves (1975), *Interpersonal Relations and Education*, London: Routledge and Keagan Paul. Είναι προφανές, ωστόσο, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων αποκλείει εκ των πραγμάτων τη λειτουργία των δυο πρώτων τύπων.

Επιπλέον, όπως επισημαίνεται (Γκίβαλος, 2002), μέσα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών λειτουργιών, το σύστημα προδιαθέσεων του εκπαιδευτικού (habitus) αποτελεί τη βάση, το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οργανώνει την προσέγγιση και εκτίμηση της δεδομένης κατάστασης στην τάξη έτσι ώστε να προβαίνει σε ορθολογικές εκτιμήσεις των συνεπειών της δράσης του και των επιλογών του ή να επανεξετάζει εναλλακτικές λύσεις και πρακτικές. Όπως επισημαίνει ο Rogers (2005b: 185), η πρότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως πλαίσιο για τη «σχολιοποίηση» του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων αφού είναι ιδιαίτερα δύσκολο να απεκδυθεί ο δάσκαλος το διδακτικό μοντέλο της τυπικής εκπαίδευσης<sup>465</sup>. Ακόμη και όταν έχουν εκπαιδευτικό περιβάλλον διαφορετικό, συχνά επιστρέφουν σε ένα «δικό τους» Α.Π. που τις περισσότερες φορές βασίζεται σε επαγγελματικές ρουτίνες υιοθετημένες ασυνείδητα, στη βάση μιας υπάρχουσας εκπαιδευτικής νόρμας που τους εγκλωβίζει και δεν αφήνει περιθώρια για νέες πρακτικές (παραπομπή στον A. Hargreaves, 1994, στο Τσάφος, 2010). Ερευνητικά ευρήματα ωστόσο σε εκπαιδευτικούς με προέλευση από την τυπική εκπαίδευση οι οποίοι εργάστηκαν σε ΣΔΕ με ενήλικες εκπαιδευόμενους αποκαλύπτουν ότι η εργασιακή εμπειρία στο περιβάλλον αυτό λειτούργησε ως έναυσμα κριτικού στοχασμού πάνω στην διδακτική πρακτική και το ρόλο τους με αποτέλεσμα μετασχηματισμούς των σχετικών παραδοχών τους (Παπαδημητρίου, 2010: 102, Κοκκινάκη, 2009: 177).

Οι Ματσαγγούρας – Χέλμης (2004) ανιχνεύουν στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, η οποία οικοδομείται σταδιακά μέσα από την αλληλεπίδραση θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων (προπτυχιακή εκπαίδευση, μετέπειτα εκπαίδευση και επιμόρφωση και διδακτική εμπειρία και πράξη), στοιχεία δυσαρμονίας στην προτεραιότητα εκπαιδευτικών επιδιώξεων και την ιεράρχηση σκοπών, όπως καθορίζονται από τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών. Οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δημιουργούν μηχανισμούς αντίστασης στην υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών, καθώς μεταβάλλονται δύσκολα<sup>466</sup>. Υποστηρίζουν λοιπόν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επιχειρήσουν να καταργήσουν αυτούς τους μηχανισμούς αντίστασης ώστε, μέσα από τη συνειδητοποίηση της φύσης, των διαστάσεων και των συνεπαγωγών της προσωπικής θεωρίας, την ανάδειξη των αντιφάσεων και ανεπαρκειών της και τον εμπλουτισμό της με έννοιες και σχήματα από τις επιστήμες της αγωγής ο εκπαιδευτικός να μετατραπεί από «μεταπράτη και μηχανικό υλοποιητή του αναλυτικού προγράμματος σε διαλογιζόμενο, ερευνητή δάσκαλο, εμπνευστή και φορέα εκπαιδευτικών αλλαγών». Αυτός ο τύπος δασκάλου, του οποίου ο ρόλος είναι ενδυναμωμένος αφού καλείται να αντιστοιχίσει το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων αλλά και στις προσδοκίες της

---

<sup>465</sup> Σε σχετική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί παρόλο που χαρακτηρίζουν το βιωμένο δασκαλοκεντρικό μοντέλο ως αντιεκπαιδευτικό και αναχρονιστικό, μη δημοκρατικό και αναπαραγωγικό των υπάρχουσών εξουσιαστικών σχέσεων στο σχολείο, παράλληλα, αναγνωρίζοντάς το ως 'βολικό', παραδέχονται ότι συχνά υιοθετείται και πάλι στην πρακτική τους (Παπαδημητρίου, 2010: 124).

<sup>466</sup> Ο Brookfield (1995b: 29) αναγνωρίζει επίσης το πρόβλημα σημειώνοντας, όμως, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν και αναδομούν εσώτατες αξίες και πεποιθήσεις οι οποίες υπαγορεύουν στρεβλές στάσεις ζωής και δύσκολα μεταβάλλονται.

μεταβαλλόμενης κοινωνίας<sup>467</sup> (Ματσαγγούρας – Χέλμης, 2002), είναι ο πλέον κατάλληλος στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου δεν υλοποιείται ένα σαφώς καθορισμένο Πρόγραμμα Σπουδών αλλά ένα Ανοιχτό Π.Σ. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι στο πλαίσιο αυτό θεώρησης των διλημάτων τα οποία τίθενται τόσο σε μακροεπίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα) όσο και σε μικροεπίπεδο (ωριαία διδασκαλία και διαπροσωπική επικοινωνία στη σχολική τάξη) αποκτά νόημα η μετανεωτερική θεωρία, γνωρίσματα της οποίας αποτελούν μεταξύ άλλων η αντίδραση στο ρασιοναλισμό, τον επιστημονισμό και την αντικειμενικότητα της νεωτερικής εποχής και η αμφισβήτηση και αναδόμηση των συστημάτων που με άμεσο ή έμμεσο τρόπο κατευθύνουν τη ζωή των ανθρώπων. Στο σημείο αυτό, εντοπίζεται και η σημασία της ελευθερίας της οικοδόμησης προσωπικών θέσεων. Άλλωστε, η αδυναμία διατύπωσης μιας γενικού κύρους επιστημονικής θεωρίας της διδασκαλίας (grand theory) οδήγησε την εκπαιδευτική έρευνα στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι οικοδομούν σταδιακά, συνειδητά ή ασυνείδητα, μια θεωρία διδασκαλίας προσωπικού τύπου η οποία καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο αποφασίζει το είδος της δράσης σε επίπεδο σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας – Χέλμης, 2002). Στο πεδίο της μετανεωτερικής ψυχολογίας, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός αντιλαμβάνεται, άλλωστε, τη γνώση ως συλλογική κατασκευή, ενώ το περιεχόμενο και οι διαδικασίες της μάθησης καθορίζονται από τις συνθήκες του επικοινωνιακού και μαθησιακού πλαισίου (situated learning). Ο Kelly<sup>468</sup> με τη θεωρία των προσωπικών δομημάτων υποστηρίζει ότι τα γεγονότα παίρνουν νόημα ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο τα ερμηνεύει το άτομο. Αργότερα ο Lyotard (1988/1993) θα ασκήσει κριτική στις μακρο-αφηγήσεις, τις ιστορίες τις οποίες αφηγούνται οι κοινωνίες ως προορισμένες να συγκαλύπτουν αντιθέσεις και αστάθειες και θα ανοίξει το δρόμο για την αποδοχή της διαφορετικότητας και της απόκλισης από τους καθιερωμένους κανόνες. Η ανάγκη για ισορροπία μέσα από την έκφραση των αντιθέσεων και τη σύνθεσή τους αποτελεί δρόμο για τον κοινωνικό μετασχηματισμό<sup>469</sup>. Με το ίδιο σκεπτικό, για να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευόμενος τις καταστάσεις της μετανεωτερικής κοινωνίας οι οποίες εμπεριέχουν το στοιχείο του ρίσκου και της αβεβαιότητας θα πρέπει να αναπτύξει ικανότητες σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο μέσα από περιεχόμενα και διαδικασίες μάθησης αποτελεσματικές. Στο πλαίσιο αυτό, η μετανεωτερική διδακτική βασισμένη σε νεο-πιαζετιανές και νεο-βιγκοτσκιανές θεωρήσεις (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός) προσανατολίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την επίλυση προβλημάτων από κοινού, στην κατάλληλη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος ώστε να ενθαρρύνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, να προβληματίζονται για τη λειτουργικότητα της προϋπάρχουσας γνώσης τους και να οδηγούνται στην αναδόμησή της (Ματσαγγούρας – Κασούτας, 2007, Ματσαγγούρας – Χέλμης, 2002).

<sup>467</sup> Αυτός είναι ο τύπος δασκάλου τον οποίο ευαγγελίζονται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2010-11) στο Νέο Σχολείο στην τυπική εκπαίδευση. Πλην όμως, κατά την προσωπική μου εκτίμηση, η αυτενέργεια και η ελευθερία επιλογών φαίνεται ότι «φοβίζουν» τον Έλληνα εκπαιδευτικό, όσο και την εκπαιδευτική ηγεσία. Βλ. και Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2012). *Το Χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, στο Νέα Παιδεία, τ. 142, σ.σ. 47-53.

<sup>468</sup> Kelly, G.A., (1991). *The Psychology of Personal Constructs*, v. 1 & 2, London: Routledge (1<sup>st</sup> ed. 1955).

<sup>469</sup> Βλ. προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική.

Η αναγκαιότητα λοιπόν για ένα νέο τύπο δασκάλου είναι προφανής. Ήδη, στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, όταν έγινε αναφορά στην Κριτική Παιδαγωγική σκιαγραφήσαμε τον τύπο δασκάλου<sup>470</sup> τον οποίο προϋποθέτει μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Aronowitz και Giroux (1985: 37) ο στοχαστικοκριτικός δάσκαλος (reflective teacher)<sup>471</sup> είναι εκείνος ο οποίος ενθαρρύνει τους μαθητές του να διατυπώνουν την αμφισβήτησή τους, όντας «φορείς κοινωνικού θάρρους», έτσι ώστε να διεκδικήσουν την ελπίδα και μια καλύτερη κοινωνική πρακτική. Ο ευαισθητοποιημένος και ενημερωμένος (σε θέματα ταξικής και κοινωνικής ανισότητας, ισότητας φύλων, ανάπτυξης εθνικισμών, ευαίσθητων μειονοτήτων, οικολογικής ισορροπίας), γνωστικά και συναισθηματικά νοήμων πολίτης μπορεί να γίνει φορέας κοινωνικής αλλαγής. Συνεπώς, ζητείται κάτι περισσότερο από τον διδακτικό ακτιβισμό του δασκάλου (Ματσαγγούρας – Χέλμης, 2002). Υπάρχει ανάγκη για δάσκαλο ο οποίος υιοθετεί κριτική στάση ζωής, με συνολικότερη θεώρηση της παιδαγωγικής διαδικασίας, με ανησυχίες και εναλλακτικές πρακτικές. Για να γίνει εφικτό αυτό, *oro sine qua non* αποτελεί η συγκροτημένη και σοβαρή αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση η οποία εμβαθύνει πάνω σε θέματα θεωρητικής ακαδημαϊκής γνώσης<sup>472</sup>, ειδικής διδακτικής και γενικής παιδαγωγικής κατάρτισης (van Borris, 2007, Σακκά, 2006, Ματσαγγούρας – Χέλμης, 2002,) και οικοδομεί έναν εκπαιδευτικό ο οποίος υιοθετεί πρακτικές τις οποίες φιλτράρει μέσα από στοχαστική ανάλυση και αξιολόγηση των εναλλακτικών τις οποίες έχει, προσδιορίζει με σαφήνεια και αιτιολογεί πειστικά τις επιλογές του και δεν υιοθετεί άκριτα εφαρμογές

<sup>470</sup> Σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα-Χέλμη (2002) στη βιβλιογραφία εντοπίζονται οι εξής τύποι δασκάλων:

- Ο τύπος του «εθνικού αποστόλου και θρησκευτικού κήρυκα»
- Ο τύπος του δημοσίου υπαλλήλου
- Ο τύπος του ειδικού επιστήμονα (subject specialist)
- Ο τύπος του κοινωνικού πρωτεργάτη (social / political actor)
- Ο τύπος του παιδότροπου δασκάλου
- Ο τύπος του αποτελεσματικού δασκάλου
- Ο τύπος του ερευνητή δασκάλου
- Ο τύπος του διαχειριστή δασκάλου (manager, decision maker)
- Ο τύπος του στοχαστικοκριτικού δασκάλου (reflective teacher)

Κάθε τύπος δασκάλου αντιπροσωπεύει κατά το μάλλον ή ήττον κάποια εκπαιδευτική φιλοσοφία η οποία υπαγορεύει συνειδητά ή ασυνείδητα τις παραδοχές με τις οποίες ο καθένας οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία, χτίζει τον εκπαιδευτικό του ρόλο και προσεγγίζει τη γνώση και την κοινωνία.

<sup>471</sup> Η απόδοση του όρου reflective teacher στα ελληνικά ως «στοχαστικοκριτικού» δασκάλου οφείλεται στον Η. Ματσαγγούρα (1990), ενώ ο Καζαμίας (1991) τον αποδίδει με τον όρο «διαλογιζόμενος» δάσκαλος (Ματσαγγούρας, 1995: 458). Ο τύπος αυτός δασκάλου προτείνεται από παιδαγωγούς με διαφορετικά θεωρητικά και ιδεολογικά σημεία εκκίνησης, ωστόσο εκφράζει κυρίως το ρεύμα των νεομαρξιστών και κριτικών παιδαγωγών, οπαδών της Σχολής της Φραγκφούρτης, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη στοχαστικοκριτική ανάλυση ως διαδικασία συνειδητοποίησης από την πλευρά του ατόμου των στοιχείων εκείνων τα οποία οικοδομούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται και ως διαδικασία αμφισβήτησής τους με στόχο τη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (ό.π.: 459). Είναι σαφές ότι για τα σύνθετα διλήμματα της εκπαίδευσης στην εποχή μας δεν επαρκούν τεχνοκρατικές λύσεις αλλά απαντήσεις οι οποίες εδράζονται όχι μόνο σε επιστημονικά αλλά και ιδεολογικά κριτήρια.

<sup>472</sup> Όπως επισημαίνουν οι Ματσαγγούρας – Χέλμης (2002), «η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία, η ιστορία και συγκριτική της εκπαίδευσης, που είναι αντικείμενα των παιδαγωγικών σπουδών, προσφέρουν το καθένα από την πλευρά τους τις απαραίτητες μακρο-ερμηνείες για την εκπαίδευση, ώστε να διευκρινίζεται το αξιακό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών αποφάσεων».



παιδαγωγικών θεωριών. Επιπλέον, η σχετική έρευνα ανέδειξε και μια άλλη παραγνωρισμένη παράμετρο στη διαδικασία της επαγγελματικής κατάρτισης / μάθησης, αυτή της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης (Gravani, 2006), αφού σύμφωνα με μελετητές «τα συναισθήματα βρίσκονται στην καρδιά της μαθησιακής διαδικασίας» και «η άρνηση των συναισθημάτων συνιστά άρνηση της μάθησης»<sup>473</sup>. Τέλος, η έρευνα δείχνει ότι σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ωρίμανση παίζουν το φύλο, η ηλικία και η εμπειρία (Neofytou-Koutselini, 2008), ενώ οι Πούλου και Σπινθουράκη (2003:13) αναφέρουν ότι τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών έχουν διαφορετική επίδραση ανάλογα με την κατεύθυνση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και τις προσωπικές επιδιώξεις τους πριν ξεκινήσουν το πρόγραμμα παραπέμποντας στους Collins και συνεργάτες (2002)<sup>474</sup>. παράλληλα, τονίζεται η σημασία της διδακτικής εμπειρίας και της ανατροφοδότησης για την αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών<sup>475</sup>.

Βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί η συνειδητοποίηση ότι η γνώση δεν μπορεί να προσφέρεται αποπλαισιωμένη από τη σχολική πράξη και την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς επίσης και χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις γνωστικές δομές των δασκάλων και τις προσωπικές τους αξίες. Τέλος, βασική προϋπόθεση της προσέγγισης αυτής αποτελεί η ανάπτυξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών κατάλληλων στάσεων όπως: 1. Το «ανοιχτό μυαλό» (openmindedness), δηλ. η διάθεση του ατόμου να εξετάζει και να προσεγγίζει κριτικά τα πάντα, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και να είναι σε θέση να αμφισβητήσει καθιερωμένες πρακτικές ακόμα και τις προσωπικές του θέσεις. 2. Το αίσθημα ευθύνης (responsibility) σχετικά με τις συνέπειες που έχουν οι διδακτικές του επιλογές για τους εκπαιδευόμενους αλλά και για το κοινωνικό σύνολο (ηθική διάσταση του διδακτικού επαγγέλματος)<sup>476</sup> και 3. Η συνειδητή και

<sup>473</sup> Παραπέμπει στον P.D. John (2000). *Getting emotional: experience and expectation in learning to be a professional*. Paper presented at the Professional Learning: Professionals' lives CEDAR conference, University of Warwick, UK, March. Η Gravani επισημαίνει ότι στη δική της έρευνα σχετικά με τις εσωτερικές δυναμικές της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ένα ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα κατάρτισης στην Ελλάδα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποκάλυψε ότι βίωσε *πολύ περιορισμένη συναισθηματική κατανόηση* (ό.π.).

<sup>474</sup> Collins, J. – Selinger, S. – Pratt, D., (2002). *How do perspectives on teaching vary across disciplinary majors for students enrollrd in teacher preparation?* στο <http://teachingperspectives.com/PDF/howdoteachers.pdf>

<sup>475</sup> Αναφέρονται στη θεωρία των «εξελισσόμενων ανησυχιών» ((developmental concerns) του Fuller, ο οποίος θεωρεί ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί περνούν από τρία αρχικά στάδια: 1. Ανησυχία για την προσωπική τους επάρκεια και επιβίωσή τους στην τάξη, 2. Σταδιακά, σνησυχία για το διδακτικό τους έργο και 3. Επικέντρωση προσοχής στις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά (Πούλου & Σπινθουράκη 2003:15). Είναι σημαντικό το ότι στα ΣΔΕ δεν υπάρχει παρά με ελάχιστες εξαιρέσεις μονιμότητα εκπαιδευτικών και συνέχεια της παρουσίας τους στον ίδιο χώρο, αφού η πλειονότητα των διδακτικών ωρών καλύπτεται από ωρομίσθιους, νέους εκπαιδευτικούς.

<sup>476</sup> Ο Brookfield (1995b: 208) επισημαίνει: «Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διεμβολίζει μια ψευδή συνείδηση: η κριτική παιδαγωγική αναλύει την εκπαίδευση ως μια διαδικασία μέσα από την οποία οι κυρίαρχες κοινωνικές και οικονομικές ομάδες διοχετεύουν αξίες και πεποιθήσεις οι οποίες νομιμοποιούν τη δύναμη και τη θέση ελέγχου τους. Καθήκον του δασκάλου αποτελεί η αποκάλυψη και η αντίσταση στη διαδικασία αυτή, με το να ανακαλύπτει και να δημιουργεί χώρους (συχνά αποκαλούμενους «δημόσιες σφαίρες») στους οποίους οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να αντιληφθούν πώς λειτουργεί η διαδικασία και πώς να την πολεμήσουν. Όταν η εκπαίδευση λειτουργεί



ολοκληρωτική αφοσίωση του εκπαιδευτικού στους σκοπούς της εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης (wholeheartedness) (Ματσαγγούρας – Κασούτας, 2007, Ματσαγγούρας, 1995: 461)<sup>477</sup>

Ο Brookfield, υποστηρίζοντας τον κριτικό στοχασμό με το σκεπτικό ότι μπορεί να επιφέρει κοινωνικούς μετασχηματισμούς, επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην εκπαιδευτική πρακτική αφού στοχεύει στην καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών ως βάσεων για την όποια αλλαγή του κόσμου. Προσδιορίζει (1995b: 29-30) τα εργαλεία του στοχαστικοκριτικού δασκάλου στη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού ως ακολούθως: 1. Οι προσωπικές αυτοβιογραφίες ως δασκάλων και μαθητών. 2. Τα «μάτια» των μαθητών τα οποία αμφισβητούν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας στην τάξη. 3. Οι εμπειρίες των συναδέλφων<sup>478</sup>. 4. Η θεωρητική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτά αποτελούν τους κριτικά αναστοχαστικούς «φακούς» (critically reflective lenses) με τους οποίους πρέπει να προσεγγίζει τη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός. Ιδιαίτερα σημαντικό αυτό το μοντέλο εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι ωστόσο σημαντικό για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τους τύπους εκπαίδευσης<sup>479</sup>.

Επιπλέον, ο P. Freire (2007: 512), επισημαίνοντας ότι «η διδασκαλία δεν είναι κανάκεμα» και ότι ο ρόλος του δασκάλου δεν μπορεί να υποβιβάζεται στο ρόλο του γονιού, επισημαίνοντας ότι η τάση αυτή εντοπίζεται κυρίως στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, υπενθυμίζει ότι η διδασκαλία, αφού από τη φύση της έχει να κάνει με αυστηρές πνευματικές αναζητήσεις, απαιτεί μια διαρκή πνευματική πειθαρχία και το κέντρισμα της επιστημολογικής περιέργειας, της ικανότητας για αγάπη, για δημιουργικότητα, για επιστημονική αρτιότητα και για απόρριψη επιστημονικών

---

ορθά τότε φαίνεται ως μια διαδικασία διαλόγου μεταξύ ίσων, μια προσπάθεια πάνω στη συνεργατική μάθηση. Μέσω αυτού του διαλόγου, οι μαθητές βοηθούνται να ονομάσουν, να τιμήσουν και να κατανοήσουν τις ίδιες τους της εμπειρίας...»

<sup>477</sup> Παραπέμπει στους Dewy (1933/1998), Schön (1983, 1987), Zeichner & Liston (1987, 1996).

<sup>478</sup> Είναι προφανές ότι η ανάπτυξη μιας διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης και φιλοσοφίας προϋποθέτει την καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η δημιουργία μίας «αναστοχαστικής κουλτούρας» (a culture of reflection) είναι σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Brookfield, 1995b: 247). Ωστόσο, καταγράφονται ως πολιτισμικά φράγματα στον κριτικό αναστοχασμό τα ακόλουθα (ό.π.): 1. Μια κουλτούρα σιωπής και 2. Η συζήτηση για το νόημα που έχει η διδασκαλία στη ζωή μας: ο τρόπος με τον οποίο αντλούμε δύναμη από αυτή ή υπομένουμε ταπεινώσεις κατά την εκτέλεσή της, οι ηθικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί στόχοι τους οποίους αποδίδουμε σε αυτήν και η σημασία που έχει για την αίσθηση που έχουμε ως παράγοντες οι οποίοι συνεισφέρουν στη έκφραση της ανθρώπινης εμπειρίας. Δηλ. ως βασικό εμπόδιο καταγράφεται η αντίληψη για τη διδασκαλία ως 'απομονωμένη διαδικασία η οποία διεξάγεται σε ιδιωτικούς χώρους' η αλλιώς η τάξη ως 'άβατον'. Παραπέμπει στους A. Liendeman - L. Miller (1991). 'Revisiting the Social Realities of Teaching' in A. Liendeman - L. Miller (eds). *Staff Development for Education in the 1990's: New Demands, New Realities, New Perspectives*, New York: Teachers College Press. Ερευνητικά δεδομένα στο χώρο των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβανομένης, αποκαλύπτουν ότι αυτοί έχουν συνειδητοποιήσει και αποδέχονται την ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας – νοοτροπίας ως προϋπόθεσης για την καλλιέργεια καινοτομικής κουλτούρας στα σχολεία αυτά (Λουκοπούλου, 2010:132).

<sup>479</sup> Ο Brookfield (1995b: 226) σημειώνει: «οι ενήλικοι ίσως μάθουν να διατυπώνουν διαρκώς στοχευμένες ερωτήσεις και ίσως βελτιωθούν στο να γνωρίζουν πού βρίσκονται οι απαντήσεις, αλλά η συνήθεια της διατύπωσης κριτικών ερωτήσεων προηγείται της ενήλικης ζωής».

υπεραπλουστεύσεων<sup>480</sup>. Η προσέγγιση άλλωστε της Κριτικής Παιδαγωγικής για το ρόλο του δασκάλου ως δημόσιου προδευτικού διανοούμενου / εκπαιδευτή είναι ότι αυτός είναι καταλυτικός και παρεμβατικός (Sandlin et al (2011), ιδιαίτερα όταν καλείται να ενδυναμώσει την κριτική μετασχηματιστική μάθηση με δεδομένη την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της αδιαμεσολάβητης μάθησης η οποία λαμβάνει χώρα σε διάφορα πεδία της δημόσιας παιδαγωγικής. Το δίλημμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού άλλωστε κατά τον Alistair Ross δεν είναι αν θα πρέπει να αναλάβει δράση στο χώρο του, αλλά *τι είδους δράση* θα πρέπει να αναλάβει (Ross: 2009), τονίζοντας ότι οι σχετικές αποφάσεις είναι πάντα πολιτικές, συνεπώς ο εκπαιδευτικός είναι πολιτικός παράγοντας αφού και η ίδια η διδασκαλία συνιστά πολιτική δραστηριότητα<sup>481</sup>.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να είναι ένας ολοκληρωμένος συντονιστής ενεργητικών και συμμετοχικών διαδικασιών μάθησης και όχι ένας απλός μεταφορέας γνώσεων: ένας δάσκαλος - εμπυχωτής, ένας «διευκολυντής» για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, κάποιος ο οποίος δημιουργεί χώρους μάθησης με όρους και τρόπους που αψίστανται των κυρίαρχων αντιλήψεων για τη μάθηση ως απόκτηση γνώσης δομημένης σε γνωστικές λειτουργίες<sup>482</sup>. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων παρεμβαίνει και αιτιολογεί συνομιλώντας με τους συναδέλφους του από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, υιοθετώντας μια πιο ολιστική αντίληψη για τη διδασκαλία (Harrison, 2002: 259). Για να ανταποκριθεί στον απαιτητικό αυτό ρόλο, θα πρέπει να διαθέτει, μεταξύ άλλων, μια σειρά σύνθετων προσόντων όπως (Κόκκος, 2004: 13-14): να νοιάζεται και να αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους αντιλαμβανόμενος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους, να επικοινωνεί ουσιαστικά μαζί τους δημιουργώντας το κατάλληλο συνεργατικό κλίμα, να συντονίζει και να οργανώνει την ομάδα, να προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των διδακτικών του ενοτήτων και το διδακτικό του υλικό, να εφαρμόζει ευέλικτα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών, να συνδέει την κατάρτιση με την τοπική αγορά εργασίας καθώς και με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας, να έχει αυτογνωσία, να αυτοαξιολογείται και να ανελλίσσεται<sup>483</sup>.

<sup>480</sup> Απευθύνει δε «προς αυτούς που τολμούν να διδάσκουν» (2007: 525), τα εξής:

- Πρέπει να τολμάμε, έτσι ώστε να μπορούμε να συνεχίσουμε να διδάσκουμε για πολύ καιρό υπό συνθήκες που ξέρουμε πολύ καλά: χαμηλός μισθός, έλλειψη σεβασμού και ο πανταχού παρών κίνδυνος να πέσουμε θύματα κυνισμού.
- Πρέπει να τολμάμε να μάθουμε πώς να τολμάμε, για να λέμε όχι στη γραφειοκρατικοποίηση του νου στην οποία είμαστε εκτεθειμένοι κάθε μέρα.
- Πρέπει να τολμάμε, για να μπορούμε να συνεχίσουμε να το κάνουμε ακόμα και όταν από υλικής άποψης μας συμφέρει περισσότερο να πάψουμε να τολμάμε.

<sup>481</sup> Κατά τον Ross (2009), οι εκπαιδευτικοί συνιστούν ιδιαίτερη κατηγορία: αποτελούν το πρόσωπο της κοινωνίας των πολιτών που οι μαθητές αντικρύζουν κάθε μέρα κατά τη διάρκεια της τυπικής τους εκπαίδευσης. Συνεπώς είναι καθοριστικό αυτό το πρόσωπο της κοινωνίας των πολιτών να εκπροσωπεί ολόκληρη την κοινωνία και να μην ενισχύει αποκλεισμούς.

<sup>482</sup> Από τη βιβλιογραφία παρατίθενται ως μοντέλα εκπαιδευτή ενηλίκων τα εξής (Λευθεριώτου, 2010: 273 -282): ο 'διευκολυντής' του M. Knowles, ο 'προβληματίζων παιδαγωγός' του P.Freire, ο 'συνεργατικός μανθάνων' του J. Mezirow και ο 'καλός άνθρωπος' του P. Jarvis.

<sup>483</sup> Ο Α. Κόκκος (2004) παραπέμπει στους Brookfield, Freire, Shor, Jarvis, Knowles, Rogers, Mocker & Noble, καθώς και στη σύνοψη των θέσεων πολλών ευρωπαϊών μελετητών την οποία έχει διατυπώσει ο Δ. Βεργίδης (2000). *Μελέτη για τις προδιαγραφές των περιεχομένων των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. Έκθεση που κατατέθηκε στο ΕΚΕΠΙΣ, σ.σ. 5-6.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ο οποίος εμπλέκεται στην εκπαίδευση ενηλίκων προκειμένου να ενεργοποιεί τις μεταγνωστικές διαδικασίες των εκπαιδευόμενων θα πρέπει να (Μέγα, 2011: 178)<sup>484</sup>:

- Ενθαρρύνει την αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών
- Εισάγει τον εκπαιδευόμενο σε μια διαλογική σχέση με τον εαυτό του
- Δεσμεύει τους εκπαιδευόμενους για μελλοντική δράση μέσα από τον στοχασμό των εμπειριών τόσο των δικών τους όσο και άλλων μελών της εκπαιδευτικής ομάδας
- Ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να δεχτεί τις δυσαρμονίες του (που προκύπτουν από τη συνειδητοποίηση των παραδοχών του) ως μέρος της διεργασίας της μάθησης.
- Ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει ότι ο συλλογικός στοχασμός μπορεί να τροποποιήσει μια προσωπική παραδοχή και αντιστρόφως, ο προσωπικός στοχασμός (εφόσον ανακοινωθεί) έχει τη δύναμη να διαμορφώσει τον συλλογικό στοχασμό της εκπαιδευτικής ομάδας.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η έρευνα και η θεωρία για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει επικεντρωθεί στον ενεργό ρόλο τους στη σχεδίαση και την εφαρμογή της διδασκαλίας (Barton-Levstik, 2008: 324), ενώ υποστηρίζεται ότι ένα κρίσιμο στοιχείο της αρτιότητάς τους είναι η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου<sup>485</sup>. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ιστορία η σχετική έρευνα δέχεται ότι πρέπει να διαθέτουν βαθιά γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου και «μια υγιή αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο θα τη μεταδώσουν» κατά τον VanSledright (ό.π.: 325). Αντίστοιχα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τους παράγοντες οι οποίοι απασχολούν τον επιστημονικό τους κλάδο, όπως π.χ. το πλαίσιο αναφοράς, ο δημιουργός και η οπτική των ιστορικών τεκμηρίων, αμφισβητώντας το βαθμό στον οποίο η κατανόηση των εκπαιδευτικών για την ερμηνευτική φύση της ιστορίας αντιστοιχεί σε εκείνη των ιστορικών. Συνεπώς πρέπει να βοηθηθούν «στο να αναπτύξουν μια εκλεπτυσμένη και ακριβή κατανόηση της ιστορίας» (ό.π.: 327). Θα πρέπει τέλος να κατανοήσουν και να υπηρετήσουν τη βασική αρχή /σκοπό: «οι μαθητές πρέπει να μάθουν ιστορία για να συμβάλλουν σε μια συμμετοχική, πλουραλιστική δημοκρατία» (ό.π.: 342). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πιστεύουν ότι η ιστορία προάγει την πολιτειότητα θα πρέπει να σκέπτονται και να ενεργούν με όρους συμμετοχικής και πλουραλιστικής δημοκρατίας και εδώ, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στα ΣΔΕ φαντάζει ιδανικό.

Και βέβαια, θα πρέπει να εμπεδωθεί ότι η καλλιέργεια και ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς και τη βελτίωση του σχολείου (Μπαγάκης-

---

<sup>484</sup> Ερευνητικά αποτελέσματα σε πρόταση εφαρμογής μεθοδολογίας η οποία βασίζεται στα στάδια: *αναγνώριση, επίγνωση και ερμηνεία του γιατί μαθαίνω με τον τρόπο που μαθαίνω*. Η μεθοδολογική πρόταση για την αξιοποίηση στοχαστικών και αναστοχαστικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων εφαρμόστηκε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Μέγα, 2011:186-190)

<sup>485</sup> Σύμφωνα με τον Lee Schulman, όπως παραπέμπουν οι Barton- Levstik (2008: 324).

Δεμερτζή, 2010:64). Επιπλέον, όπως επισημαίνεται (Καρακατσάνη, 2008: 170) «θεωρείται αναγκαίο ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών να αποκτήσει ένα ευρύτερο περιεχόμενο, να μετεξελιχθεί σε ένα είδος πολιτικού και κοινωνικού επαγγελματισμού». Αλλά για να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί την απαιτούμενη πολιτική και κοινωνική ευαισθητοποίηση θα πρέπει τα σχολεία να πάψουν να λειτουργούν ως γραφειοκρατικοί και αυταρχικοί θεσμοί και να λειτουργούν ως δημοκρατικοί χώροι εργασίας οι οποίοι επιτρέπουν περιθώρια κινήσεων και πρωτοβουλιών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Κάτι το οποίο εξορισμού ισχύει για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας τα οποία αποτελούν ιδανικό πεδίο λειτουργίας σχολικής κοινότητας.

### **5.7 Ο χώρος ανάπτυξης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας**

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (συ)στεγάζονται σε κτιριακά συγκροτήματα τα οποία, στην πλειονότητά τους, φιλοξενούν άλλα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό συνιστά ένα σοβαρό, κατά την άποψή μας, πρόβλημα γιατί ο χώρος χρησιμοποιείται, πρωτίστως, από μαθητές άλλων ηλικιών και ενδιαφερόντων με τους εύλογους περιορισμούς οι οποίοι εκ των πραγμάτων επιβάλλονται σε ανάλογες καταστάσεις. Ο χώρος ανάπτυξης των δραστηριοτήτων σε ένα σχολείο εκπαίδευσης ενηλίκων υπακούει σε διαφορετική λογική και αναπτύσσει διαφορετικούς προσανατολισμούς, όπως είναι φυσικό, από εκείνους οι οποίοι αναπτύσσονται σε ένα σχολείο υποχρεωτικής ή προαιρετικής βαθμίδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι περιορισμοί αυτοί στο «ζωτικό χώρο» ανάπτυξης του σχολείου, εν προκειμένω των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας τα οποία κατά κανόνα είναι οι «προσωρινά» (;) φιλοξενούμενοι στο χώρο, στερούν τους εκπαιδευόμενους από μια ελευθερία έκφρασης η οποία μορφοποιείται μέσα από την εργασία τους: θέματα τα οποία έχουν αναπτυχθεί, project, φωτογραφικό υλικό, αφίσες, ανακοινώσεις και κατασκευές εκτίθενται σε ένα χώρο κοινό, υφιστάμενα μια ίσως λογοκριτική προσέγγιση, ή απλώς εκτεθειμένα σε μεταχείριση η οποία δεν διασφαλίζει σεβασμό ή ανοχή και συνέχεια. Ωστόσο, στις προδιαγραφές για την λειτουργία των σχολείων αυτών, όπως καταγράφονται από τα αντίστοιχα κείμενα της Ε.Ε. το θέμα του χώρου ανάπτυξης των Σ.Δ.Ε. επισημαίνεται ως βασική προϋπόθεση, μεταξύ άλλων, για την εύρυθμη λειτουργία τους.

Όπως έχει επισημανθεί (Μαυρογιώργος, 2000: 175), η κατανομή και διευθέτηση του σχολικού χώρου «εκφράζει την ιεραρχική διάκριση ανάμεσα στα πρόσωπα και την άσκηση αυστηρού ελέγχου από τον ανώτερο προς τον κατώτερο». Η διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας, η προγραμματισμένη κίνηση μέσα στο συγκεκριμένο χώρο, ο διάκοσμος κ.ά. «συμπληρώνουν την ιδεολογία της σιωπής, του άκριτου σεβασμού και της υποταγής». Όσο και αν στην πράξη η σκληρή σημερινή σχολική πραγματικότητα αμφισβητεί την ιδεολογία αυτή, τίποτα σχεδόν δεν έχει αλλάξει όσον αφορά την αντίληψη για τη διάταξη του σχολικού χώρου τα τελευταία 50 χρόνια. Μελέτες δε σχετικά με τις επιπτώσεις του μεγέθους της σχολικής κοινότητας στις επιδόσεις του μαθητή τονίζουν την αρνητική επίδραση του μεγέθους και της κλίμακας του σχολείου, όπως και του αριθμού των μαθητών στις επιδόσεις των παιδιών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και στις προφορικές, κυρίως, εξετάσεις τους. Παράμετροι όπως η πυκνότητα και η διάταξη του χώρου, το

μέγεθος, ο αριθμός των μαθητών, ο συνωστισμός, ο «ζωτικός χώρος» για κάθε μαθητή, η θέση του στην τάξη, η ανοιχτότητα ή η κλειστότητα του χώρου, επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών (Τσουκαλά, 2010: 95-103).

Η αναγνώριση του μαθητή ως ισότιμου εταίρου στη μαθησιακή διαδικασία απαιτεί διαφορετική σύλληψη και ανάπτυξη του σχολικού χώρου. Στην Ελλάδα το θέμα της ανάπτυξής του αντιμετωπίστηκε κυρίως στην ποσοτική του διάσταση: ανεπάρκεια σχολικών χώρων, ακαταλληλότητα και γήρανση κτιρίων. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των χώρων οι οποίοι συνδέονται με την εκπαίδευση μάλλον πρόσφατα απασχόλησαν τους ειδικούς (αρχιτέκτονες και παιδαγωγούς) με δεδομένο ότι τα κτιριολογικά αρχιτεκτονικά πρότυπα των σχολείων μας ανάγονται στη δεκαετία του '30 (Μαραγκού-Πρόκου, 1980). Τα ποιοτικά αυτά χαρακτηριστικά συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της εκπαίδευσης την οποία προτίθεται να προσφέρει η πολιτεία. Το σχολικό κτίριο, ως ανθρωπογενές περιβάλλον, αντανακλά τις πολιτισμικές αξίες και τα μοντέλα συμπεριφοράς της κοινωνίας που τα παράγει. Ο εκπαιδευτικός χώρος θεωρείται ως η συνισταμένη των κυρίαρχων πολιτικο-ιδεολογικών, οικονομικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών παραμέτρων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία. Το ελληνικό σχολείο και σε αυτή τη βάση είναι ένα σχολείο αυταρχικό. Ακόμα και οι μορφολογικά ή λειτουργικά άψογοι σχολικοί χώροι φιλοξενούν αυταρχικές δομές οργάνωσης της σχολικής ζωής «γιατί η χρήση τους θεμελιώνεται πάνω σε αρχές αυστηρών ιεραρχικών εξαρτήσεων και διακρίσεων» (Μαυρογιώργος, 2000: 176).

Ο Τ. Ζενέτος (Καλαφάτη-Παπαλεξόπουλος, 2006:105) θεωρεί το σχολικό κτίριο «εργαλείο μετάβασης» που η συγκεκριμένη κάθε φορά μορφή του θα αντανακλά τον συσχετισμό των δυνάμεων που ορίζουν αυτή τη μετάβαση προς την κοινωνία της πληροφορίας<sup>486</sup>. Οι προτάσεις του προσεγγίζουν την έννοια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από μια διαφορετική θεώρηση της ιεραρχικής σχέσης δασκάλου-μαθητή της οποίας την μορφή ζητά να «σπάσει» και να «ανοίξει» το σχολείο στην κοινότητα<sup>487</sup>. Μάλιστα στη μελέτη του για σχολικό συγκρότημα στην Πυλαία προτείνει την άμεση αξιοποίηση των εγκαταστάσεων για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ενηλίκων, την ένταξη στο κτιριακό συγκρότημα κοινοτικών χώρων πολλαπλών χρήσεων (δρόμων περιπάτου, περιπτέρων, βιβλιοπωλείων, εστιατορίων), καθώς και την ένταξη καταστημάτων επαγγελματικών εργαστηρίων της γειτονιάς (υδραυλικός, ηλεκτρολόγος) για τη μείωση του ηλικιακού και, ίσως, κοινωνικού

---

<sup>486</sup> Με τη μελέτη και ανάπτυξη των σχολικών κτιριακών συγκροτημάτων στον Άγιο Δημήτριο/Μπραχάμι (το περίφημο κυκλικό σχολείο) το 1972-74 και εκείνο της Πυλαίας στη Θεσσαλονίκη (1976) συμμετέχει στη συζήτηση για τη θεώρηση της αρχιτεκτονικής όχι ως εφαρμοσμένου παραδείγματος μιας μελλοντικής κοινωνίας αλλά ως μέσου για τη δημιουργία συνθηκών που θα έκαναν δυνατή την πραγματοποίηση μιας «άλλης» κοινωνίας (Καλαφάτη-Παπαλεξόπουλος, 2006:108). Είναι πραγματικά ενδιαφέρον πώς αυτές οι πρωτοποριακές ιδέες υλοποιήθηκαν εν μέρει κατά τη διάρκεια της δικτατορίας στην Ελλάδα.

<sup>487</sup> Η ανάγκη σύνδεσης κοινότητας και σχολείου είναι δηλωτική της μετάβασης «από την τεχνολογική στην επιστημονική και κοινωνική εποχή της αρχιτεκτονικής των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων» (Τσουκαλά, 2010: 13).



χάσματος<sup>488</sup>. Έτσι αναδιατάσσει τους χώρους, σπάζοντας την κλειστότητα των κτιρίων και εισάγοντας διαφορετικά σχήματα (π.χ. κυκλικά) σε μια πρόταση εξωστρέφειας με μελλοντικές πολλαπλές οργανώσεις του σχολικού χώρου (ό.π.: 113)<sup>489</sup>.

Η αντίληψη αυτή του «ανοιχτού σχολείου» βασίζεται στη αρχιτεκτονική ποικιλότητα και τη λειτουργική ευελιξία (Ξανθόπουλος, 2007: 9). Το σχολείο νοείται ως μια «αγορά» (forum) αναζητήσεων, ανακατατάξεων και δράσεων σε μια προσπάθεια απομάκρυνσης από τις επιδράσεις της δασκαλοκεντρικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, της στείρας απομνημόνευσης και της κυρίαρχης πειθαρχίας της απομονωμένης τάξης. Αναζητά λύσεις πέρα από τη γραμμική παράθεση των τάξεων με σύνδεση ενός διαδρόμου (στερεότυπη, ιδρυματική αντίληψη σχολείου), με εναλλακτικές προσεγγίσεις<sup>490</sup> και έμφαση σε ενιαίους κεντρικούς χώρους οι οποίοι εξυπηρετούν αυτή την έννοια του κοινωνικού forum, ως ανοιχτοί και «ευέλικτοι» χώροι ατομικών και ομαδικών διδακτικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών δράσεων (ό.π.: 13-14).

Οι οπαδοί της αντιαυταρχικής παιδαγωγικής και του «ανοιχτού σχολείου» υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία και η μάθηση δεν πρέπει να συνδέονται με ειδικούς σχολικούς χώρους και διδακτήρια (Μαυρογιώργος, 2000: 176). Αν αναλογισθεί κανείς το πώς πρέπει να διατάσσεται και να λειτουργεί ο χώρος στον ενήλικο μαθητή του Σ.Δ.Ε. τότε το πρόβλημα είναι μεγαλύτερο. Το διδακτήριο, η μορφή, η χρήση και η κατανομή του χώρου του, αποτελούν δείκτες οργάνωσης της σχολικής ζωής και κατά συνέπεια αποτελούν άμεση αντανάκλαση της κοινωνικής οργάνωσης που επικρατεί έξω από το σχολείο. Αποτελεί ο σχολικός χώρος το πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρά και διαμορφώνεται ένα «χωροκοινωνικό» σύνολο (ό.π.: 177) - συνεπώς δεν μπορεί να νοηθεί ως ουδέτερος χώρος. Αυτή η σταθερότητα, η τυποποίηση και η τελετουργία του συμβατικού σχολικού χώρου των ανηλίκων δεν έρχεται σε

<sup>488</sup> Ζενέτος, Τ. – Δάλλας, Μ. – Γερωντάκης, Λ. , (1976). *Σχολικό Συγκρότημα Πυλαίας. Ειδική μελέτη εκπονήσεως κτιριολογικού προγράμματος. Η Παιδεία σήμερα. Ανάλυση και πρόταση εφαρμογής*, Αθήνα: Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, όπως παραπέμπουν οι Καλαφάτη-Παπαλεξόπουλος (2006: 110).

<sup>489</sup> Οι προτάσεις για την οργάνωση του σχολικού χώρου του Ζενέτου επέτρεπαν πολλαπλές διασυνδέσεις, όπως σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, ατομική σύνδεση του μαθητή με τον εξωσχολικό κόσμο, διασύνδεση του εκπαιδευτικού με πηγές πληροφοριών ώστε να οργανώσει το μάθημα, διασύνδεση δασκάλου με ομάδα μαθητών, ατομική διασύνδεση δασκάλου-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους, διασύνδεση πολλών ξεχωριστών ομάδων μαθητών με ομάδα δασκάλων που τηλε-επιδεικνύουν ένα πείραμα που διεξάγεται σε ιδιαίτερο χώρο (Καλαφάτη-Παπαλεξόπουλος, 2006:115).

<sup>490</sup> Βλ. την πρόταση της αρμόδιας βρετανικής επιτροπής για το σχολείο του μέλλοντος, η οποία βασίστηκε σε έρευνα σχετικά με τις ανάγκες και επιθυμίες μαθητών και εκπαιδευτικών: Bissel, C., (2004), *Projects for Safer Schools in the United Kingdom*, OECD στο [www.teachernet.gov.uk/classroom](http://www.teachernet.gov.uk/classroom) of the future και [www.oecd.org/els/education/facilities](http://www.oecd.org/els/education/facilities) (πρόσβαση 25 Αυγούστου 2012). Η πρόταση εξετάζει πέρα από παιδαγωγικά θέματα (περιβαλλοντική αρχιτεκτονική, βοτανικοί και καλλωπιστικοί κήποι, εργαστήρια και κοινόχρηστοι χώροι, μικρές φάρμες κλπ) και θέματα ασφάλειας του σχολικού χώρου. Οι προτάσεις αυτές οι οποίες ήδη υλοποιούνται σε πιλοτικά σχολεία στη Βρετανία (βλ. επιπλέον Department for Education and Skills – CABE, (2005). “Picturing school design”, Commission for Architecture and the Built Environment, U.K.) έχουν ένα ιδιαίτερα υψηλό κόστος το οποίο καθιστά αμφίβολη την ευρύτερη εφαρμογή τους, ιδιαίτερα μετά τις δραματικές περικοπές στις δαπάνες για την εκπαίδευση στην Μ. Βρετανία τα τελευταία χρόνια και κυρίως τη διετία 2010-2012 .

επικοινωνία, δεν είναι συμβατή με τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των ενηλίκων μαθητών των Σ.Δ.Ε. Επισημαίνεται δε ότι η φιλοσοφία, η οργάνωση και η ανάπτυξη της λειτουργίας τα εκπαιδευτικής διαδικασίας των Σ.Δ.Ε πόρρω απέχουν από τις αντίστοιχες των τυπικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Άλλωστε η γενναία χρηματοδότηση των Σ.Δ.Ε. αποσκοπούσε στην ανάπτυξη και τη δημιουργία αυτάρκων και πλήρως εξοπλισμένων μονάδων με ό,τι πιο σύγχρονο στην οπτικοακουστική τεχνολογία και τα διαθέσιμα στην αγορά εποπτικά μέσα για την ανάπτυξη των διαφορετικών και καινοτόμων προσεγγίσεων των νέων γνωστικών αντικειμένων, των Γραμματισμών, όπως αυτοί ορίζονται στα σχολεία αυτά. Και στην περίπτωση αυτή σημειώνονται σοβαρές αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό.

Επιπλέον, η ανάπτυξη των Σ.Δ.Ε σε περιβάλλοντα όπως αυτό των φυλακών<sup>491</sup>, ή σε περιοχές όπως η Θράκη ή η Φλώρινα όπου οι εκπαιδευόμενοι σε μικρότερη ή μεγαλύτερη αναλογία ανήκουν σε μειονοτικές (πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά) ομάδες σηματοδοτεί την αναγκαιότητα της ανάπτυξης ενός «ζωτικού χώρου» εναρμονισμένου στην ιδιαιτερότητα του διαφορετικού αυτού τύπου σχολείου. Κάθε Σ.Δ.Ε. άλλωστε είναι διαφορετικό και κανένα δεν είναι το ίδιο με το άλλο. Άλλα σχολεία αναπτύσσονται σε περιοχές που μαστίζονται από την ανεργία της αποβιομηχανοποίησης της περιοχής (Νάουσα), άλλα σε περιοχές με ιδιαίτερους προσανατολισμούς π.χ. την τουριστική ανάπτυξη (Κέρκυρα), ενώ άλλες περιοχές οι οποίες απαιτούν και έχουν ανάγκη από τη λειτουργία ανάλογων σχολείων, όπως π.χ. Ζωνιανά Ρεθύμνου (πάγιο αίτημα των κατοίκων της ευρύτερης περιοχής η λειτουργία Σ.Δ.Ε) που παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες εγκατάλειψης και αυξημένη παραβατικότητα. Ένα τέτοιο λοιπόν σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά σε καθεστώς συστέγασης.

Άλλωστε, «η αρχιτεκτονική δεν είναι μόνο προϊόν της αισθητικής ή της τεχνολογίας αλλά αποτυπώνει στη μορφή και το περιεχόμενό της συστήματα αξιών και μοντέλα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό πλαίσιο της». Η αρχιτεκτονική ακολουθεί τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο εσωτερικό μιας κοινωνίας. Η πολυπλοκότητα της γνωστικής διαδικασίας και της αγωγής γενικότερα αναδεικνύει ζητήματα λειτουργίας τέτοιων διαδικασιών σε συνθήκες τάξης, ομοιομορφίας και στατικότητας που χαρακτηρίζουν την πρακτική της εκπαίδευσης και το χώρο της. Συνεπώς, αναζητείται μια αρχιτεκτονική η οποία «θα εγγράφει στα υλικά της στοιχεία τα δεδομένα των επιστημών της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας<sup>492</sup>» (Τσουκαλά, 2010: 165) και η οποία θα καθρεπτίζει μια αντίστοιχη «κοινωνική γεωμετρία» του εκπαιδευτικού χώρου<sup>493</sup> (ό.π.:12).

---

<sup>491</sup> Βέβαια, εδώ υπάρχει ανελαστικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να μετακινηθούν εκτός του σωφρονιστικού ιδρύματος.

<sup>492</sup> Επισημαίνεται εδώ και η ανάπτυξη ιδιαίτερου κλάδου της Ψυχολογίας, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1950, της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας (Environmental Psychology) η οποία μελετά τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, ενώ σημαντικός αριθμός ερευνών στο πλαίσιο της έχουν ως αντικείμενο μελέτης τη σχέση μαθητή – σχολικού χώρου (Τσουκαλά, 2010: 93).

<sup>493</sup> Διαφορετικής αντίληψης σχολεία και ενδιαφέρουσες προτάσεις απαντώνται σε όλον το κόσμο ως εξαιρέσεις στον κανόνα. Ωστόσο σε περιοχές όπως η Ολλανδία ή οι Σκανδιναβικές χώρες αναπτύσσονται όλο και περισσότερο καινοτόμες και εναλλακτικές προσεγγίσεις στο σχολικό χώρο – αποτελούν πρόκληση για την αρχιτεκτονική κοινότητα- οι οποίες είναι συμβατές με τα αντίστοιχα

ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών των χωρών αυτών. Ανάλογη αρχιτεκτονική προσέγγιση έχουμε και στα σχολεία Waldorf τα οποία υλοποιούν τις παιδαγωγικές αρχές περί ολιστικής εκπαίδευσης του Γερμανού παιδαγωγού Rudolf Steiner, και είναι εξαιρετικά δημοφιλή στη Βόρεια Ευρώπη. Τα σχολεία αυτά εντάσσονται στην «οργανική» αρχιτεκτονική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το κτίριο είναι οργανισμός που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και τους ανθρώπους. Χαρακτηριστικά των σχολικών συγκροτημάτων των σχολείων Waldorf είναι η εξάλειψη των γωνιών, ο φυσικός φωτισμός σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας, η χρήση φυσικών υλικών (χρώματα, κατασκευές, ξύλο), η λειτουργία ποικίλων εργαστηρίων (π.χ. ανακύκλωσης χαρτιού, κατασκευής χαρτοπολτού) με άμεση εμπλοκή των μαθητών στην λειτουργία του σχολείου. Η σχετική διαδικτυακή αναζήτηση εμφανίζει πλήθος παραδειγμάτων.

## II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 6 Η έρευνα στα Σ.Δ.Ε.

#### 6.1 Οι προηγούμενες έρευνες σχετικές με τα Σ.Δ.Ε.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξημένη παραγωγή υλικού, σε επίπεδο έρευνας και αρθρογραφίας σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Ολοκληρώθηκαν ή βρίσκονται σε εξέλιξη διδακτορικές διατριβές και διπλωματικές εργασίες σε επίπεδο Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Σπουδών οι οποίες εκπονήθηκαν και εκπονούνται σε διάφορα Παιδαγωγικά Τμήματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ιδιαίτερα στην ομώνυμη θεματική ενότητα στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Σημαντικά στοιχεία καταγράφει η έρευνα του Δ. Βεργίδη (2003) με τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» η οποία φωτίζει τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ, το ρόλο τους, τις δεξιότητες τις οποίες καλούνται να αναπτύξουν, τους άξονες εξειδίκευσης καθώς και τη συνειδητοποίηση του ξεχωριστού, διαφορετικού περιεχομένου της εργασίας / διδασκαλίας την οποία καλούνται να φέρουν σε πέρας. Μεταξύ των πρώτων μελετών οι οποίες δημοσιεύτηκαν αναφέρουμε, ενδεικτικά, τη διπλωματική εργασία του Ν. Παπούλια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Ανοικτού Πανεπιστημίου «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (Αύγουστος 2006) με θέμα τη «Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών των Μαθητών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Φωκίδας». Η εργασία διερευνά την εκπαίδευση ενηλίκων, ως μέρος της δια βίου εκπαίδευσης και το πλαίσιο ένταξης των Σ.Δ.Ε., τις αρχές λειτουργίας τους και το Πρόγραμμα Σπουδών τους, ενώ παράλληλα μέσα από σταθμισμένα ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις διερευνά τις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών του σχολείου, καταλήγοντας σε συμπεράσματα τα οποία καταγράφουν διάσταση θεωρίας – πράξης, πρακτικές δυσκολίες, έλλειψη υποδομής και εξειδικευμένου, σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού το οποίο να στελεχώνει το ιδιαίτερο αυτό σχολείο. Η διπλωματική εργασία του Ε. Ανάγνου (2006) στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων με τίτλο «Ο Καινοτομικός θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των διευθυντών τους» επιχειρεί την καταγραφή των απόψεων διευθυντών των Σ.Δ.Ε. μέσα από τη μέθοδο της εστιασμένης συνέντευξης με ερμηνευτικό πλαίσιο τη θεωρία της δομοποίησης του Giddens και διαπιστώνει την αναπαραγωγή του καινοτομικού χαρακτήρα των Σ.Δ.Ε. με μερικές επιμέρους αποκλίσεις προς το τυπικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δημοσιευμένη μελέτη της Π. Πηγιάκη, «Δημοκρατική – Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας» (2006) αποτελεί ίσως την πληρέστερη καταγραφή της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός επαρχιακού σχολείου του είδους. Η ερευνητική εργασία των Ε. Τορατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου, Γ. Αλβανόπουλου, Κ. Καλπακίδου, Κ. Πεγιάδου, Φ. Τοπουζέλη και Τρ. Φράγκου με τίτλο «Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Θεωρία – έρευνα» (2008) αποτελεί σχετικά πρόσφατη δημοσίευση. Παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος το θεσμικό πλαίσιο και οι παιδαγωγικές αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ ενώ ακολουθεί έρευνα με ερωτηματολόγια σχετικά με τις ανάγκες και προσδοκίες

των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ των νομών Δράμας και Ροδόπης<sup>494</sup>. Παράλληλα, μελέτες των Ε. Χοντολίδου, Δ. Βεργίδη, Β. Τσάφου - Ε. Κατσαρού, Κουτρούμπα, Χατζηθεοχάρους και άλλων καθώς και οι εκθέσεις αξιολόγησης και τα Πρακτικά των Συνεδρίων, έρευνες δράσης κ.ά. όσον αφορά τα Σ.Δ.Ε. και η σχετική αρθρογραφία<sup>495</sup>, συνιστούν το –δημοσιευμένο– υλικό. Το 2008 δημοσιεύτηκε η διδακτορική διατριβή της Κ. Λεβάκη με θέμα: «Καινοτομική Διδακτική πρακτική: το παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» βασισμένη σε ποιοτική, εθνογραφικού τύπου έρευνα σε ΣΔΕ της Αττικής, η οποία διερευνά το βαθμό στον οποίο αντανάκλα η λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου τις καινοτομικές πρακτικές που αναγράφονται στις Προδιαγραφές Σπουδών τους. Η εργασία αυτή ανέδειξε προβλήματα όπως την έλλειψη διατύπωσης συγκεκριμένων στόχων κατά τη διδακτική διαδικασία - απουσία η οποία παρατηρείται σε μεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών στη χώρα μας και στο τυπικό σχολείο (Λεβάκη, 2008: 405), την κυριαρχία μάλλον παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων (ό.π.: 408) και την επιφανειακή χρήση καινοτομιών ή άστοχων εφαρμογών καινοτόμων πρακτικών, ενώ ως θετικά στοιχεία επισημαίνονται η δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος (ό.π.: 411) και η επιλογή διδακτικού υλικού με βάση κριτήρια βιωματικότητας, επικαιρότητας, πρακτικότητας, κατανόησης, σχετικότητας και εγγύτητας τα οποία κινητοποιούσαν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (ό.π.: 407). Τέλος, αναφέρουμε την πλέον πρόσφατη εργασία (2011), την διδακτορική διατριβή του Γ. Μαγγόπουλου με τίτλο: «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» η οποία εξετάζει τη διαδικασία αξιολόγησης των Σ.Δ.Ε. με πληθυσμό αναφοράς το σύνολο των σχολείων της χώρας και με συγκεκριμένες προτάσεις στη βάση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας και τη διπλωματική εργασία της Ε. Θεοδωρίδου (2011) με τίτλο «Κοινωνικός Γραμματισμός και Διαδικασίες Μάθησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας».

Την τελευταία τετραετία και ενώ βρισκόταν σε εξέλιξη η παρούσα εργασία καταγράφεται μια «έκρηξη» δημοσιεύσεων σχετικά με το θέμα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Οι διπλωματικές διατριβές (πάνω από 40) εστιάζουν κυρίως σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν στα ΣΔΕ, τις αντιλήψεις τους καθώς και αντίστοιχα στις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων και σε μελέτες περίπτωσης. Ελάχιστες όμως είναι οι εργασίες οι οποίες αναφέρονται σε γραμματισμούς ξεχωριστά.

## **6.2 Η προετοιμασία της έρευνας - Μέσα συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα προσανατολίστηκε στη διερεύνηση του θέματος «Προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων Ιστορίας και Κοινωνικής Επιστήμης - Πολιτειότητας

<sup>494</sup> Κατά την άποψή μας η συγγραφική ομάδα προχωρεί σε κάποια σημεία σε γενικεύσεις για τις οποίες θα ήμουν μάλλον επιφυλακτική, αφού στα σχολεία αυτά το ποσοστό εκπαιδευόμενων από τη μουσουλμανική μειονότητα είναι υψηλό και είναι προφανές ότι εδώ θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλες παράμετροι συναφείς με την ιδιαίτερη πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι ενήλικες που ανήκουν στην αντίστοιχη μειονοτική ομάδα.

<sup>495</sup> Αφιέρωμα του περιοδικού *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 13 (Ιανουάριος - Απρίλιος 2008) στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δίνει μια πλήρη καταγραφή του τοπίου.



(citizenship) από ενήλικες μέσα από τη διδασκαλία του Κοινωνικού Γραμματισμού (Κοινωνικής Εκπαίδευσης) στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Έπειτα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αποφασίστηκε η διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας μέσω διανομής σταθμισμένων ερωτηματολογίων (Καλτσίκη - Νόβα, 2005: 36-44) σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευόμενων ενηλίκων οι οποίοι φοιτούσαν σε Σ.Δ.Ε. σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, καθώς και σε όλους τους διδάσκοντες το αντικείμενο πανελλαδικά. Τα ερωτηματολόγια καταρτίστηκαν μετά από συζητήσεις με συναδέλφους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούσαν σε Σ.Δ.Ε. και με βάση τις αρχές συγκρότησης ερωτηματολογίου (ό.π.). Οι συνάδελφοι με είχαν ενημερώσει για το επίπεδο γλωσσικής κατανόησης και επικοινωνίας των εκπαιδευόμενων (Bernstein, 1985: 421) και διατύπωσαν την υπόδειξη οι ερωτήσεις να είναι απλά και με σαφήνεια διατυπωμένες. Τα πιλοτικά ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευόμενους σε Σ.Δ.Ε. στην ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων, οι δυσκολίες, οι αντιστάσεις, η δυσφορία και η αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου κάποιων ερωτήσεων<sup>496</sup> έδωσαν την απαραίτητη ανατροφοδότηση για την τελική μορφή τους. Έτσι το ερωτηματολόγιο έγινε μικρότερο, περισσότερο λειτουργικό, περιορίστηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις και χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων η τυπολογία ερωτηματολογίων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας. Η προσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας αποτέλεσε πολύτιμη εμπειρία και με βοήθησε να κατανοήσω περισσότερα πράγματα για τη λειτουργία αυτών των ιδιαίτερων σχολείων αλλά και στον αναπροσανατολισμό και εστιασμό της έρευνας.

Μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσαν: Α) τα σταθμισμένα ερωτηματολόγια οι απαντήσεις στα οποία, μετά τη συλλογή τους, έτυχαν επεξεργασίας και διασταύρωσης με μεταβλητές στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η επιμόρφωση και πρότερη εμπειρία. Β) Εστιασμένες συνεντεύξεις (Cohen-Manion, 2000: 377) και συζητήσεις με εκπαιδευτικούς<sup>497</sup>. Το χαρακτηριστικό των εστιασμένων συνεντεύξεων είναι ότι εστιάζονται στις υποκειμενικές απαντήσεις των ερωτώμενων για μια γνωστή κατάσταση στην οποία έχουν συμμετάσχει και η οποία έχει αναλυθεί από τον ερευνητή πριν από τη συνέντευξη. Έτσι υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν στοιχεία από τη συνέντευξη για να τεκμηριωθούν ή να απορριφθούν υποθέσεις οι οποίες δημιουργήθηκαν προηγουμένως (ό.π.: 398-400). Για αντικειμενικούς λόγους, έξω και πέρα από τις προθέσεις της γράφουσας, το

---

<sup>496</sup> Το θέμα της υποεκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι σημαντικό. Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Βιβλίου του Ε.ΚΕ.ΒΙ. (1998: 16) και την Πανελλήνια έρευνα για τον αναλφαβητισμό (Μάιος-Ιούλιος 1998) σχεδόν το 50% των Ελλήνων ηλικίας 15 ετών και άνω δεν έχει ολοκληρώσει 9 έτη εκπαίδευσης. Η μεγαλύτερη δυσκολία σύμφωνα με την έρευνα παρουσιάζεται στις συναλλαγές τους με τις Δημόσιες Υπηρεσίες, όπου 6 στους 10 χρειάζονται βοήθεια για να συμπληρώσουν μια αίτηση. Σημαντικές δυσκολίες επίσης παρουσιάζονται στην κατανόηση των οδηγιών χρήσης των φαρμάκων (42%) ή άλλων προϊόντων (32,7%), στην κατανόηση των εγγραφών ενός βιβλιαρίου Τράπεζας (30,3%). Το επίπεδο, συνεπώς, της γλωσσικής κατανόησης των φοιτούντων στα Σ.Δ.Ε. είναι αρκετά περιορισμένο.

<sup>497</sup> Η οργάνωση και επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε με στόχο την επιβεβαίωση, αντιπαραβολή και εμπλουτισμό των απαντήσεων όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Το υλικό τους λειτούργησε συμπληρωματικά και αποσπασματικά τους παρατίθενται στο τέλος, ενώ επιμέρους παρατηρήσεις οι οποίες θεωρήθηκαν καίριες ενσωματώθηκαν στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

χρονοδιάγραμμα της έρευνας παραβιάστηκε. Η επικαιροποίηση των στοιχείων της έρευνας έγινε με follow up ημιδομημένες συνεντεύξεις και συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, καθώς και με τη συγκέντρωση νέων ποσοτικών στοιχείων από το ΙΔΕΚΕ. Γ). Μελέτη και ανάλυση κειμένων (document analysis), σχετικών με τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, μελέτη οδηγιών, εκπαιδευτικού υλικού, portfolio μαθητών και επισκέψεις σε σχολεία για παρακολούθηση σχετικών δραστηριοτήτων (διδασκτικές ώρες, σχολικές γιορτές) με αντίστοιχη καταγραφή σημειώσεων (field notes). Με την ανάλυση των ερωτηματολογίων, τις διασταυρώσεις και τις εστιασμένες συνεντεύξεις και τη μελέτη του σχετικού υλικού (Προγράμματα Σπουδών, Οδηγίες, Παραγωγή υλικού, Portfolios) σε συνδυασμό με την παρακολούθηση δραστηριοτήτων επιτεύχθηκε ο τριγωνισμός (triangulation) της έρευνας (Cunnigham, 2006:189, Cohen-Manion, 2000: 326). Δ) Μελέτη σχετικής με τα ΣΔΕ βιβλιογραφίας (ανακοινώσεις, συνέδρια, αρθρογραφία, έρευνες, διπλωματικές εργασίες, διατριβές).

### **6.3 Πληθυσμός αναφοράς - Ερευνητικό δείγμα**

#### **6.3.1 Εκπαιδευόμενοι**

##### **6.3.1.1 Επιλογή ερευνητικού δείγματος**

Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας είναι οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν το γνωστικό αντικείμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού. Το ερευνητικό δείγμα των εκπαιδευόμενων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συγκροτήθηκε μέσω της διαδικασίας της τυχαίας επιλογής σχολικής μονάδας από τον κατάλογο με το σύνολο των αντίστοιχων μονάδων Σ.Δ.Ε. Το σκεπτικό μας ήταν ότι θα έπρεπε να αποφύγουμε ΣΔΕ με ιδιαιτερότητες, όπως π.χ. μονάδες που λειτουργούσαν σε φυλακές, ή μονάδες με μειονοτικό πληθυσμό, αφού εδώ υπεισέρχονται και άλλες παράμετροι οι οποίες θα εμπόδιζαν τη γενίκευση συμπερασμάτων και έχρηζαν άλλου είδους έρευνας- ιδανικές για μελέτες περίπτωσης ή τέλος πάντων για συμπληρωματική, συγκριτική έρευνα. Έτσι αποφασίσαμε να κινηθούμε με την επιλογή τυχαίου δείγματος και αν κάποιο από αυτά ενέπιπτε στην κατηγορία που μας προβλημάτιζε θα το αντικαθιστούσαμε με το επόμενο στην τυχαία σχάρα, συνδυάζοντας το τυχαίο με το βολικό δείγμα (Καλτσίκη-Νόβα, 2005). Δεν χρειάστηκε ωστόσο να κάνουμε χρήση αυτής της επιλογής.

Ένας από τους τέσσερις βασικούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να προχωρήσουμε στην επιλογή των ερευνητικών μονάδων του δείγματος της έρευνας (Baldassare, 1982: 62-66) είναι:

**Απλός – Τυχαίος:** βασίζεται στην αρχή ότι κάθε μονάδα έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί με αυτές που έχει κάθε άλλη μονάδα. Η επιλογή, σε αυτή την περίπτωση,

γίνεται έπειτα από αρίθμηση του συνόλου των μονάδων, την κατασκευή ενός αριθμητικού πίνακα, ο οποίος περιέχει αυτά τα νούμερα (χωρίς την ταυτότητα των μονάδων), και, τέλος, ακολουθώντας μια τυχαία κατεύθυνση στον πίνακα, σημειώνουμε τα νούμερα που βρίσκονται στον ακολουθούμενο άξονα.

### **Εκπαιδευόμενοι**

**Στάδιο 1<sup>ο</sup>:** Κατασκευή αλφαβητικού πίνακα σχολικών μονάδων

1	Αγ. Αναργύρων
2	Αγρινίου
3	Αλεξανδρούπολης
4	Αλιβερίου
5	Αμφισσας
6	Άσσου Λεχαίου
7	Αχαρνών
8	Βόλου
9	Γιαννιτσών
10	Δικ. Φυλακή Διαβατών Θεσ/νικης
11	Δικ.Φυλακής Κορυδαλλού
12	Δικ.Φυλακών Λάρισας
13	Δράμας
14	Θεσσαλονίκης
15	Ιεράπετρας
16	Ιωαννίνων
17	Καλαμάτας
18	Καλλιθέας
19	Καρδίτσας
20	Καστοριάς
21	Κατερίνης
22	Κέρκυρας
23	Κοζάνης
24	Κομοτηνής
25	Κορυδαλλού
26	Λαμίας
27	Λάρισας
28	Μυτιλήνης
29	Νάουσας
30	Ναυπλίου
31	Νεάπολης Θεσσαλονίκης
32	Ξάνθης
33	Ορεστιάδας
34	Ορχομενού
35	Πάτρας
36	Πειραιά
37	Περιστερίου

38	Πύργου
39	Ρεθύμνου
40	Σάμου
41	Σαπών-Ν.Ροδόπης
42	Σερρών
43	Σπάρτης
44	Τρικάλων
45	Τυλίσου
46	Φλώρινας
47	Χανίων
48	Χίου

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της τελικής φάσης της έρευνας (Φεβρουάριος-Μάιος 2007) τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελληνική Επικράτεια αριθμούσαν τα 48, όπως παρουσιάζονται στον αλφαβητικό ανωτέρω πίνακα. Από αυτά, πέντε λειτουργούσαν για πρώτη χρονιά (2006-7: Δικαστικών Φυλακών Διαβατών, Ναυπλίου, Ορεστιάδας, Σάμου, Χανίων), συνεπώς δεν μας ενδιέφεραν - και βγήκαν εκτός διαδικασίας επιλογής, αφού το ερευνητικό δείγμα αφορούσε εκπαιδευόμενους στη δεύτερη τάξη των Σ.Δ.Ε, έτσι ώστε να έχουν ολοκληρωμένη εικόνα των διαδικασιών λειτουργίας, της φιλοσοφίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του σχολείου. Έτσι, και αφού, όπως προαναφέρθηκε, είχαν διανεμηθεί πιλοτικά ερωτηματολόγια κατά το αμέσως προηγούμενο διάστημα, διαδικασία η οποία καθόρισε, μέσα από την ανατροφοδότηση και τη συζήτηση με συναδέλφους οι οποίοι ανέλαβαν να τα μοιράσουν στην τάξη τους (Σ.Δ.Ε. Πειραιά)<sup>498</sup>, την τελική μορφή με βελτιωτικές παρεμβάσεις στα ερωτηματολόγια έρευνας, επιλέχθηκαν εκείνα τα σχολεία, από τα 43 εναπομείναντα, στα οποία θα γινόταν η τελική φάση της έρευνας, με τη διαδικασία του τυχαίου δείγματος, όπως περιγράφεται παρακάτω.

**Στάδιο 2<sup>ο</sup>:** Κατασκευή αριθμητικού πίνακα (ο οποίος περιέχει το σύνολο των αριθμών που αντιστοιχούν στις σχολικές μονάδες - με κόκκινο σημειώνονται τα σχολεία που λειτουργούν για πρώτη φορά το 2006)

8	40	14	32	43	6
22	33	35	42	12	20
13	2	23	39	1	46
28	38	18	5	48	37
4	21	44	26	17	41
31	11	9	16	30	25
27	36	7	47	3	34

<sup>498</sup> Ευχαριστώ τον Κ. Θεριανό ο οποίος δίδαξε Κοινωνικό – Ιστορικό Γραμματισμό στα ΣΔΕ Πειραιά την περίοδο 2006-2007 για τη διευκόλυνση στη διακίνηση του πιλοτικού ερωτηματολογίου και τις πολύτιμες παρατηρήσεις του.

15	45	29	19	24	10
----	----	----	----	----	----

**Στάδιο 3ο:** Ακολουθία τυχαίας κατεύθυνσης στον πίνακα μέχρι τη συμπλήρωση 9 σχολικών μονάδων

8	40	31	32	43	6
22	33	35	42	12	20
13	2	23	39	1	46
28	38	18	5	48	37
4	21	44	26	17	41
14	11	9	16	30	25
27	36	7	47	3	34
15	45	29	19	24	10

**Στάδιο 4<sup>ο</sup>:** Πίνακας με την αντιστοιχία τις ονομασίες των σχολικών μονάδων στους αριθμούς που εξήχθησαν κατά τη διαδικασία του 3<sup>ου</sup> σταδίου

1	Αγ. Αναργύρων
7	Αχαρνών
16	Ιωαννίνων
17	Καλαμάτας
27	Λάρισας
31	Νεάπολης Θεσσαλονίκης
37	Περιστερίου
42	Σερρών
45	Τυλίσου

Ο αριθμός των 9 σχολείων αντιπροσωπεύει ένα ποσοστό περίπου 20% του συνόλου των Σ.Δ.Ε , ποσοστό αρκετά ικανοποιητικό για τη διεξαγωγή της σχετικής εκπαιδευτικής έρευνας<sup>499</sup>. Επιπλέον, η διασπορά του δείγματος ήταν τέτοια, ώστε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική του ελλαδικού χώρου (αστικές και ημιαστικές περιοχές σε διάφορα διαμερίσματα της Ελλάδας). Με εξαίρεση τα Σ.Δ.Ε. Σερρών και

<sup>499</sup> Το ποσοστό αυτό του ερευνητικού δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό για την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Ήδη, βέβαια τα ΣΔΕ αυξάνονται με τη δημιουργία και άλλων μονάδων, όπως προαναφέρθηκε. Κατά το σχολικό έτος 2011- 2012 λειτουργούσαν 59 ΣΔΕ (τρία από τα νέα αυτά σε φυλακές, σύνολο δηλ. ΣΔΕ φυλακών: 6) με 60 τμήματα εκτός έδρας (παραρτήματα) και υπήρχε ζήτηση για τη δημιουργία και λειτουργία νέων σχολείων από τις τοπικές κοινωνίες. Η ροή μαθητών προς τα ΣΔΕ με κορύφωση το έτος 2008-09, ανακόπηκε μερικώς, πιθανόν λόγω της αυξανόμενης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης τα τρία τελευταία χρόνια, οπότε και παρατηρούνται μεγαλύτερα ποσοστά διαρροών από ό,τι την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (στοιχεία ΙΔΕΚΕ). Για την περίοδο 2011-12 ο αριθμός των φοιτούντων διαμορφώνεται σε 4726 (αύξηση 32,08% σε σχέση με το έτος διεξαγωγής της έρευνας) με τον αριθμό των ανδρών (2815) να υπερβαίνει τον αντίστοιχο των γυναικών (1911).

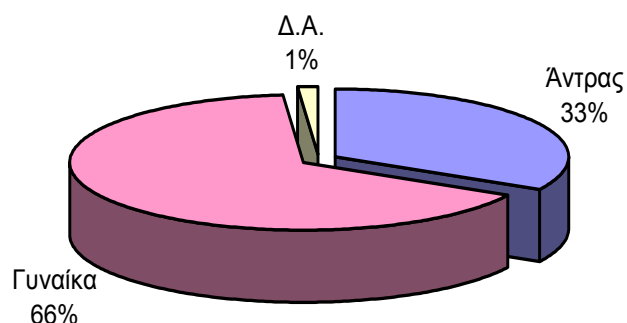


Νεαπόλεως Θεσσαλονίκης, η έρευνα διεξήχθη με την προσωπική μου μετάβαση και επικοινωνία με τους συναδέλφους και τους εκπαιδευόμενους στα υπόλοιπα σχολεία. Στα δυο προαναφερθέντα σχολεία στα οποία δεν κατέστη δυνατή η φυσική μου παρουσία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, προηγήθηκε ενδελεχής επικοινωνία με τους συναδέλφους οι οποίοι δίδασκαν τον Κοινωνικό Γραμματισμό και οι οποίοι ανέλαβαν να διεκπεραιώσουν για λογαριασμό μου τη διαδικασία και να μου ταχυδρομήσουν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Ο τελικός αριθμός των εκπαιδευομένων οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια είναι 278 άτομα. Ο συνολικός αριθμός των φοιτούντων στο δεύτερο έτος των Σ.Δ.Ε. κατά το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 μπορεί να υπολογισθεί κατά προσέγγιση: οι εγγεγραμμένοι είναι περίπου 35-40 άτομα ανά σχολική μονάδα για το δεύτερο έτος της φοίτησης, αλλά οι φοιτούντες συστηματικά είναι γύρω στους 30 σε κάθε σχολείο. Το ποσοστό διαρροής είναι αρκετά υψηλό, όπως επίσης και το ποσοστό των απουσιών προιούσης της σχολικής χρονιάς. Κατά τους μήνες Φεβρουάριο και κατά την άνοιξη, Μάρτιο – Απρίλιο, περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, ήδη καταγράφονταν αρκετές απουσίες φοιτούντων. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του ΙΔΕΚΕ (Μονάδα Εφαρμογών και Προγραμμάτων) στο με αριθμό πρωτοκόλλου 13349/1, της 22/5/2007 απαντητικό έγγραφο σε σχετικό αίτημά μου, ο αριθμός των εγγεγραμμένων στα Σ.Δ.Ε σε όλη την επικράτεια αποτυπώνεται ως εξής: **Σύνολο εγγεγραμμένων για Α' και Β' έτος 3.578, ενώ αναλυτικά για το πρώτο έτος αναφέρονται 1979 εγγεγραμμένοι και για το Β' έτος 1599.** Έτσι το δείγμα των 278 ερωτηματολογίων αντιστοιχεί περίπου σε ποσοστό 17,5 – 20% φοιτούντων σε σταθερή βάση στο Β' έτος των Σ.Δ.Ε. συνολικά, δείγμα το οποίο θεωρείται ασφαλές (αντιπροσωπευτικό) για την καταγραφή τάσεων και την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων για την εκπαιδευτική έρευνα στη δεδομένη χρονική περίοδο. Από τα 278 άτομα, τα 92 είναι άνδρες, ποσοστό 33,09%, και οι 182 είναι γυναίκες, ποσοστό 65,47%, ενώ 4 άτομα δεν δήλωσαν το φύλο τους, ποσοστό 1,44%.

### **Διάγραμμα 1.**

#### **Φύλο**

	n	%
Άντρας	92	33,09
Γυναίκα	182	65,47
Δ.Α.	4	1,44
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



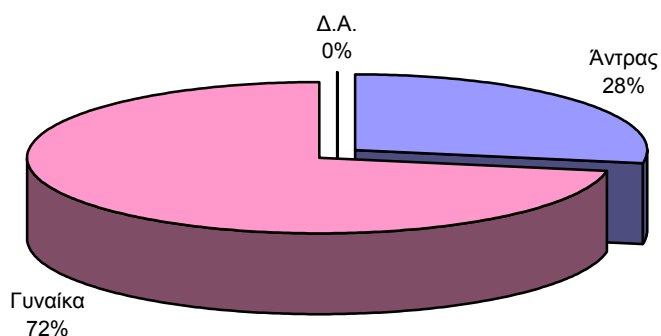
### 6.3.2 Εκπαιδευτές

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αποφασίσαμε να αποστείλουμε ερωτηματολόγια σε όλα τα σχολεία (48) στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί τον Κοινωνικό Γραμματισμό. Έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία με τη διεύθυνση όλων των σχολείων και σχετική συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς του Κοινωνικού Γραμματισμού, απεστάλη ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο σε όλους. Από σύνολο 81 εκπαιδευτικών πανελλαδικά, απάντησαν 47 άτομα, ποσοστό 58,12%, οι οποίοι εργάζονται σε 28 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Δηλαδή πήραμε απαντήσεις από δυο εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα οι οποίοι εργάζονται στο ίδιο σχολείο, ενώ από άλλα σχολεία δεν απάντησε κανείς. Συνήθως σε αστικά κέντρα υπάρχουν δυο εκπαιδευτικοί ανά σχολική μονάδα οι οποίοι διδάσκουν τον Κοινωνικό Γραμματισμό. Κάποιοι αρνήθηκαν εξ αρχής να απαντήσουν και κάποιοι, ενώ συμφώνησαν και παρά τις επανειλημμένες ευγενικές οχλήσεις, δεν παρέδωσαν τελικά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Από τα 47 άτομα, οι 34 είναι γυναίκες, ποσοστό 72,34%, ενώ 13 είναι άνδρες, ποσοστό 27,66%.

#### Διάγραμμα 2.

##### Φύλο εκπαιδευτών

	N	%
Αντρας	13	27,66
Γυναίκα	34	72,34
Δ.Α.	0	0,00
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Πίνακας με την αντιστοιχία τις ονομασίας των σχολικών μονάδων στις οποίες ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν στα ερωτηματολόγια

1	Αγ. Αναργύρων
2	Αγρινίου
4	Αλιβερίου
5	Αμφισσας
7	Αχαρνών
9	Γιαννιτσών
13	Δράμας
15	Ιεράπετρας
16	Ιωαννίνων
17	Καλαμάτας
19	Καρδίτσας
22	Κέρκυρας
23	Κοζάνης
24	Κομοτηνής
25	Κορυδαλλού
26	Λαμίας
27	Λάρισας
28	Μυτιλήνης
31	Νεάπολης Θεσσαλονίκης
33	Ορεστιάδας
34	Ορχομενού
37	Περιστερίου
39	Ρεθύμνου
40	Σάμου
42	Σερρών
45	Τυλίσου
46	Φλώρινας
48	Χίου

## 6.4 Τα αποτελέσματα της Έρευνας

### 6.4.1 Δημογραφικά στοιχεία

#### 6.4.1.1 Εκπαιδευόμενοι

Οι εκπαιδευόμενοι φοιτούντες στα Σ.Δ.Ε οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, είναι στην πλειονότητά τους (182 άτομα, ποσοστό 65,47%), όπως προαναφέρθηκε, γυναίκες. Η υπεροχή του γυναικείου φύλου, έρχεται σε αντίφαση σε σχέση με τον αριθμό και το γένος των φοιτούντων στα αντίστοιχα τυπικά Γυμνάσια την ίδια περίοδο, όπως διαπιστώνουμε με μια σύγκριση των στοιχείων με εκείνα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας<sup>500</sup>, επιβεβαιώνει όμως μια ανάλογη διαπίστωση υπεροχής των γυναικών, η οποία καταγράφεται στατιστικά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων (βλ. σχετικά στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, καθώς και αντίστοιχα στοιχεία του τμήματος Στατιστικής Επεξεργασίας του Υπουργείου Παιδείας Γυμνάσια- Λύκεια- Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο κ.ά.) Η ηλικιακή διασπορά των φοιτούντων στα Σ.Δ.Ε. παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού εξαρχής ανέδειξε μια αρκετά διαφοροποιημένη λειτουργία για τα σχολεία αυτά σε σχέση με την αρχική ιδρυτική τους εξαγγελία και την αντίστοιχη λειτουργία σε άλλες χώρες της Ε.Ε.<sup>501</sup>. Δηλ. δεν λειτουργούν ως σχολεία επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο τον νεανικό πληθυσμό των 18 - 26 χρόνων<sup>502</sup>, όπως σχεδόν όλα τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά Σ.Δ.Ε αλλά ως σχολεία γενικής παιδείας τα οποία εξάλλου και μόνα παρέχουν απολυτήριο ισότιμο με εκείνο των ημερήσιων ή νυχτερινών γυμνασίων<sup>503</sup>. Έτσι τα ηλικιακά, όπως και τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία τα

<sup>500</sup> Έτος 2006-2007: σύνολο φοιτούντων στα Γυμνάσια της χώρας 328.133, κορίσια 153.133. Ελαφρώς ανώτερος είναι ο αριθμός των κοριτσιών σε σχέση με των αγοριών στα Γενικά Λύκεια: 210.515 σύνολο, 114.305 κορίτσια. Παραπλήσια νούμερα καταγράφονται και τις επόμενες χρονιές (βλ. [http://archive.minedu.gov.gr/el\\_ec\\_category6641.htm](http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_category6641.htm), πρόσβαση Οκτώβριος 2009)

<sup>501</sup> Όπως επισημαίνει ο Γ. Πλειός «η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης δεν συνεπάγεται την επεξεργασία και θεσμοθέτηση ενιαίων οικουμενικά ή έστω σε ευρωπαϊκό επίπεδο μοντέλων εκπαιδευτικής πράξης». Αναφέρεται στο αξίωμα των Lash & Urry «τα προβλήματα είναι παγκόσμια, οι λύσεις είναι τοπικές», επισημαίνοντας ότι η εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό την Ανώτατη Εκπαίδευση, όμως έχει ως περιεχόμενό της τον εμπλουτισμό και την ενίσχυση των εκάστοτε τοπικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και των τρόπων διασύνδεσής τους με τις οικονομικές διαδικασίες. Η συνάρτηση της εκπαίδευσης με τη δομή του παραγωγικού συστήματος είναι παγκόσμιο φαινόμενο. Οι λύσεις όμως είναι διαφορετικές. Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση όχι μόνο δεν καταργεί την διαφορετικότητα των λύσεων αυτών αλλά τις ενισχύει κιόλας (Πλειός, 1999: 359). Η επιλογή ενός προφίλ Σ.Δ.Ε. το οποίο βασίζεται στη γενική παιδεία μέσα από τους συγκεκριμένους γραμματισμούς θεωρούμε ότι ακολουθεί την ελληνική εκπαιδευτική παράδοση η οποία σχεδόν ποτέ δεν στήριξε ουσιαστικά και αποτελεσματικά την εξειδικευμένη γνώση και κατάρτιση ή τη στενά επαγγελματική εκπαίδευση, με ό,τι αυτό συνεπαγόταν.

<sup>502</sup> Αντίστοιχα, κατά την περίοδο 2011-12 οι ηλικίες των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ συνολικά κατανέμονται ως εξής: μέχρι 20 ετών, 3,3%, από 21-24 ετών 14,3%, από 25-29 ετών 16,1%, από 30-44 ετών 49,3%, από 45-64 ετών 16,4% και από 65 και άνω, 0,8%. Δηλαδή από 18 έως 29 ετών το ποσοστό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων φτάνει το 33,7%, ενώ από 30- 44 αγγίζει το 49,3% και από 45 έως πάνω από 65 φτάνει το 17, 2%. Έτσι, η ομάδα - στόχος των χαμηλών ηλικιών σύμφωνα με τα καταστατικά κείμενα της Ε.Ε. προσεγγίζεται στο 33,7% , ποσοστό και πάλι ιδιαίτερα χαμηλό (στοιχεία από το ΙΔΕΚΕ τα οποία εστάλησαν 3 Μαρτίου 2012).

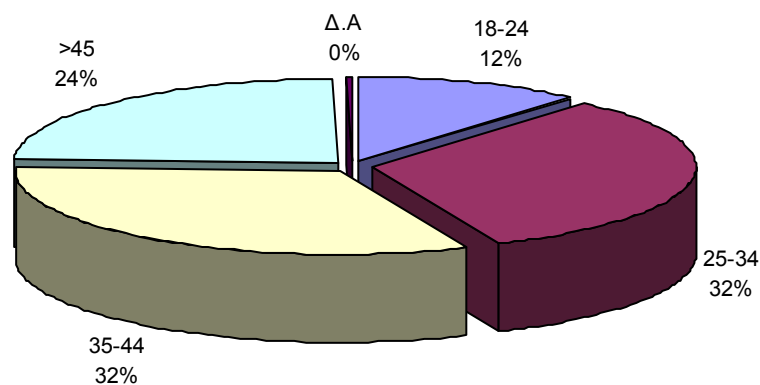
<sup>503</sup> Το θέμα της πιστοποίησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων και της γνωστικής επάρκειας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική και

οποία ακολουθούν, οδηγούν σε κάποια συμπεράσματα και εγείρουν σχετικό προβληματισμό.

Διάγραμμα 3.

**Ηλικία**

	N	%
18-24	32	11,51
25-34	89	32,01
35-44	90	32,37
>45	66	23,74
Δ.Α	1	0,36
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



Διαπιστώνουμε ότι ένα ποσοστό 56,11% ανήκει στις ηλικίες από 35 - έως και 70 όπως έχουν καταγραφεί περιπτώσεις σε Σ.Δ.Ε.<sup>504</sup> Η ηλικία των 35 - 44 καλύπτει το 32,27% το μεγαλύτερο κομμάτι του δείγματος<sup>505</sup>, ενώ το 32,01% ανήκει στις ηλικίες 25 - 34, ηλικίες οι οποίες αποτελούν ουσιαστικά την ομάδα στόχο του όλου εγχειρήματος μαζί με την μικρότερη ηλικιακά ομάδα των 18 - 24% η οποία καλύπτει μόλις το 11,51% του δείγματος, το χαμηλότερο ποσοστό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό 23,74% καλύπτεται από ανθρώπους ηλικίας πάνω από 45 ετών. Όπως επισημαίνεται, με βάση τα σύγχρονα δημογραφικά δεδομένα των δυτικών κοινωνιών, εφόσον οι γυναίκες ζουν περισσότερο και έχουν λιγότερα παιδιά, αναζητούν νέες δραστηριότητες και διαφορετική νοηματοδότηση στη ζωή τους από εκείνη την οποία τους δίνουν οι ρόλοι της συζύγου και μητέρας με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, συμμετέχοντας στις διαδικασίες του «στοχασμού» περισσότερο από τους άνδρες και επιθυμώντας «μια πιο

---

κοινωνική αναγνώριση του ατόμου. Αντιμετωπίζεται «είτε ως δείκτης παραγωγικότητας του ατόμου είτε ως φίλτρο επιλογής, διύλισης και απόδοσης στην κοινωνία των περισσότερο αποδοτικών εργαζομένων και αποτυπώνει κατά έγκυρο, αξιόπιστο και γενικά αποδεκτό τρόπο πληροφορίες αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτει το άτομο» (Δημουλάς, 2008: 4).

<sup>504</sup> Αντίστοιχα, κατά το 2011-12, το ποσοστό ανεβαίνει στο 66,5%.

<sup>505</sup> Βεργίδης, Δ. - Ευστράτογλου, Ά. - Νικολοπούλου, Β., (2007). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 12, σ.σ. 25-26.



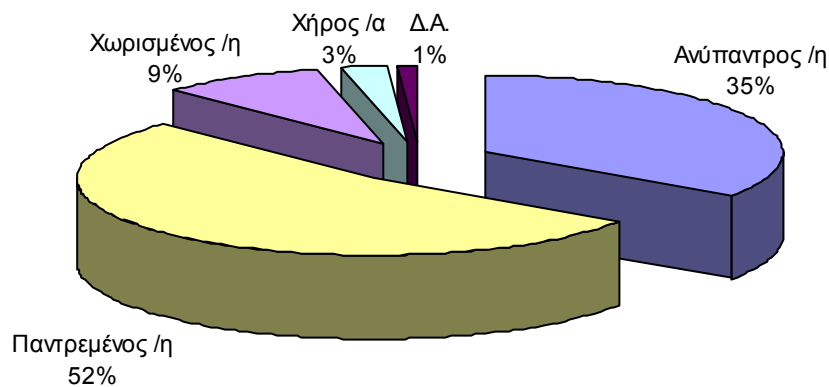
ολοκληρωμένη ύπαρξη, μεγαλύτερη αυτονομία και αυτογνωσία» (Κορωναίου, 2001: 363)

Ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία, η οικογενειακή κατάσταση του ερευνητικού δείγματος, έχει ως ακολούθως:

**Διάγραμμα 4.**

**Οικογενειακή κατάσταση**

	n	%
Ανύπαντρος /η	96	34,53
Παντρεμένος /η	147	52,88
Χωρισμένος /η	25	8,99
Χήρος /α	7	2,52
Δ.Α.	3	1,08
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



Διαπιστώνουμε ότι το 52,88% είναι παντρεμένοι, κάτι που συνάδει και με την καταγεγραμμένη αντίστοιχη ηλικιακή διασπορά του δείγματος (56,11% ανήκει στις ηλικίες από 35 - έως και 70), ενώ ποσοστό 34,53% είναι ανύπαντροι.

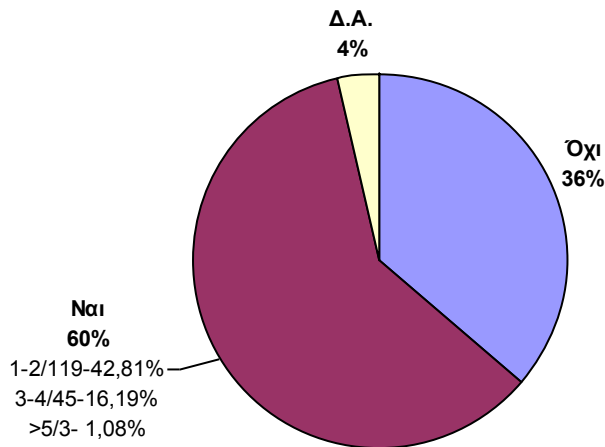
Στην ερώτηση αν έχουν παιδιά η απάντηση έχει ως ακολούθως.

**Διάγραμμα 5.**

**Έχετε παιδιά;**

	N		%
Όχι	101	101	36,33
Ναι, 1-2	167	119	42,81
Ναι, 3-4		45	16,19
Ναι, >5		3	1,08
Δ.Α.	10	10	3,60
ΣΥΝΟΛΟ	278	278	100,00

Όχι	101
Ναι	167
Δ.Α.	10



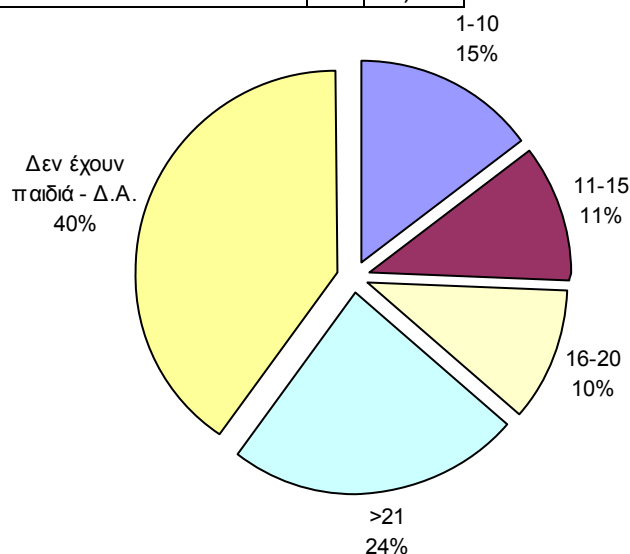
Η πλειονότητα των φοιτούντων στα Σ.Δ.Ε. έχει παιδιά (ποσοστό 60%), ενώ το ποσοστό των ατόμων τα οποία δεν έχουν παιδιά ανέρχεται στο 36%. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει - αλλά και εναρμονίζεται στα προηγούμενα στοιχεία - η ηλικία των παιδιών: Η πλειονότητα του δείγματος έχει παιδιά μεγαλύτερα των 21 ετών (ποσοστό 23,74%), ενώ ένα ποσοστό 21,58% έχουν παιδιά στην ηλικία των 11-15 ετών (ποσοστό 11,15%) και 16-20 ετών (ποσοστό 10,43%). Τέλος, ένα ποσοστό 14,75% έχει παιδιά στην ηλικία 1-10 ετών.

Αναλυτικά η κατανομή των ηλικιών των παιδιών:

#### Διάγραμμα 6.

Ηλικία των παιδιών σας:

	n	%
1-10	41	14,75
11-15	31	11,15
16-20	29	10,43
>21	66	23,74
Δεν έχουν παιδιά - Δ.Α.	111	39,93
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



Η επαγγελματική απασχόληση, εάν υφίσταται, των προσώπων του δείγματος έχει ως ακολούθως:

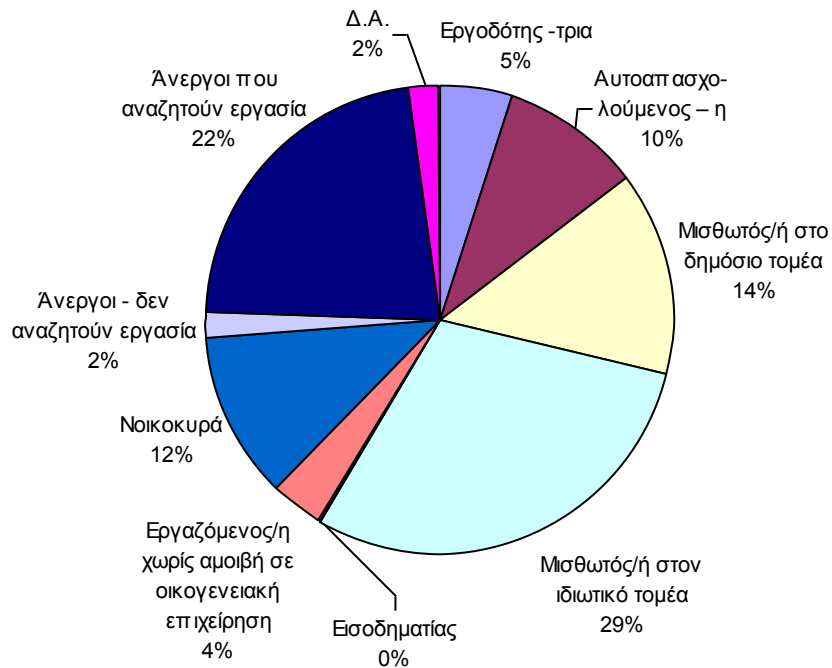
Διάγραμμα 7.

Ποιο επάγγελμα ασκείτε τελευταία;

	n	%
Εργοδότης – Εργοδότηρια	14	5,04
Αυτοαπασχολούμενος – αυτοαπασχολούμενη	27	9,71
Μισθωτός/ή στο δημόσιο τομέα	39	14,03
Μισθωτός/ή στον ιδιωτικό τομέα	82	29,50
Εισοδηματίας	1	0,36
Εργαζόμενος/η χωρίς αμοιβή σε οικογενειακή επιχείρηση	10	3,60
Νοικοκυρά	32	11,51
Άνεργοι - δεν αναζητούν εργασία	5	1,80
Άνεργοι που αναζητούν εργασία	62	22,30
Δ.Α.	6	2,16
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00

(Για την καταγραφή των επαγγελμάτων χρησιμοποιήθηκε τυπολογία ερωτηματολογίου της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, αφού αφαιρέθηκε ως στερούμενη νοήματος η πρώτη κατηγορία η οποία αφορούσε *επιστήμονες*).

Το ποσοστό των ανέργων οι οποίοι αναζητούν εργασία, κατεξοχήν ομάδα-στόχος της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε, ανέρχεται στο 22,30% και αποτελούν μαζί με την ομάδα των μισθωτών στον ιδιωτικό τομέα (29,50%) τις δυο μεγαλύτερες ομάδες ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Ακολουθεί το αρκετά υψηλό ποσοστό των μισθωτών στο δημόσιο τομέα (14,03%) και ακολουθούν οι νοικοκυρές (11,51%). Ποσοστό 9,71% δηλώνει αυτοαπασχολούμενοι, ενώ 5,04% είναι οι ίδιοι εργοδότες. Τέλος ποσοστό 3,60% καταγράφονται ως «*εργαζόμενοι χωρίς αμοιβή σε οικογενειακή επιχείρηση*». Συνολικά δηλαδή ένα ποσοστό 61,88% των ερωτηθέντων του δείγματος είναι εργαζόμενοι. Αν σε αυτό προστεθεί και το 14,03% των γυναικών οι οποίες δήλωσαν 'νοικοκυρές' και όχι άνεργες, τότε το ποσοστό της ομάδας – στόχου των ΣΔΕ, δηλαδή των ανέργων περιορίζεται στο 22,30% (συν ένα ποσοστό 1,80% οι οποίοι δήλωσαν άνεργοι που δεν αναζητούν όμως εργασία).

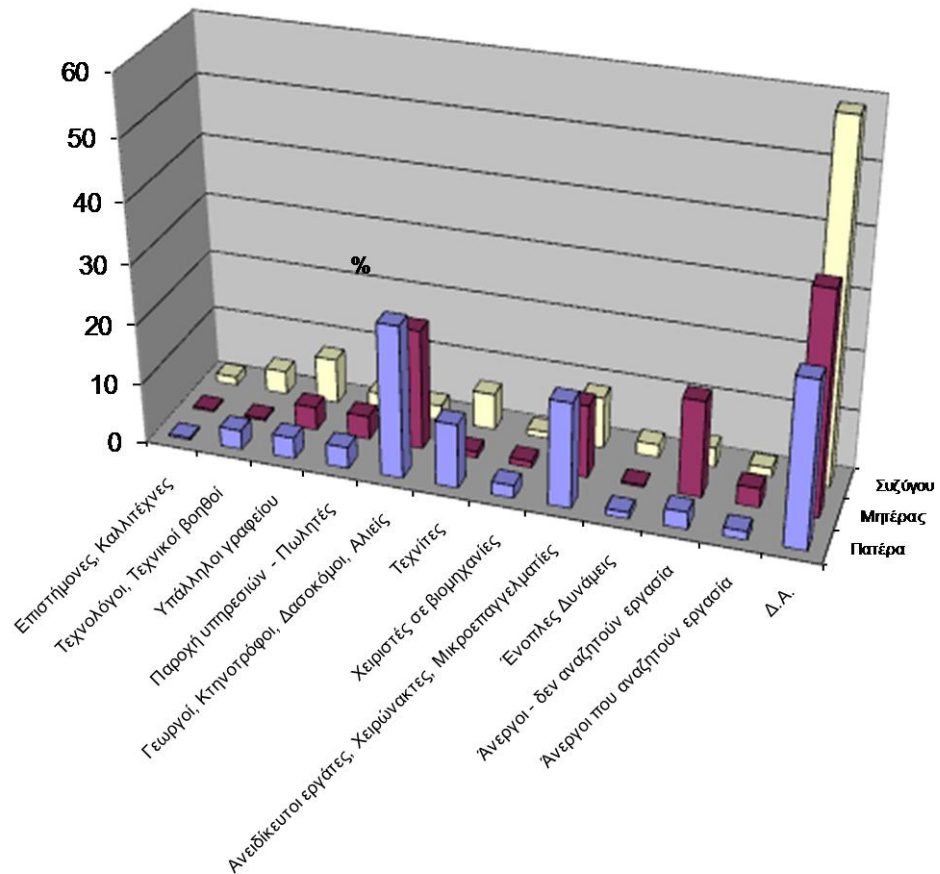


Ζητήθηκαν πληροφορίες για το επάγγελμα το οποίο ασκούσαν, ή ασκούν, οι γονείς των εκπαιδευόμενων του ερευνητικού δείγματος. Οι απαντήσεις κατανέμονται ως εξής:

**Διάγραμμα 8.**

**Ποιο επάγγελμα ασκούσαν ή ασκούν οι γονείς και ο/η σύζυγος;**

	Πατέρα		Μητέρα		Συζύγου	
	n	%	n	%	n	%
Επιστήμονες, Καλλιτέχνες	1	0,36	1	0,36	4	1,44
Τεχνολόγοι, Τεχνικοί βοηθοί	9	3,24	1	0,36	11	3,96
Υπάλληλοι γραφείου	10	3,60	11	3,96	21	7,55
Παροχή υπηρεσιών – Πωλητές	10	3,60	11	3,96	8	2,88
Γεωργοί, Κτηνοτρόφοι, Δασοκόμοι, Αλιείς	71	25,54	56	20,14	7	2,52
Τεχνίτες	30	10,79	3	1,08	17	6,12
Χειριστές σε βιομηχανίες	6	2,16	3	1,08	3	1,08
Ανεπίδητοι εργάτες, Χειρωνακτες, Μικροεπαγγελματίες	49	17,63	34	12,23	24	8,63
Ενοπλες Δυνάμεις	3	1,08	1	0,36	6	2,16
Άνεργοι - δεν αναζητούν εργασία	8	2,88	45	16,19	9	3,24
Άνεργοι που αναζητούν εργασία	4	1,44	9	3,24	4	1,44
Δ.Α.	77	27,70	103	37,05	164	58,99
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>278</b>	<b>100,00</b>	<b>278</b>	<b>100,00</b>	<b>278</b>	<b>100,00</b>



	Πατέρα	Μητέρας	Συζύγου
Επιστήμονες, Καλλιτέχνες	0,36	0,36	1,439
Τεχνολόγοι, Τεχνικοί βοηθοί	3,237	0,36	3,957
Υπάλληλοι γραφείου	3,597	3,957	7,554
Παροχή υπηρεσιών – Πωλητές	3,597	3,957	2,878
Γεωργοί, Κτηνοτρόφοι, Δασοκόμοι, Αλιείς	25,54	20,14	2,518
Τεχνίτες	10,79	1,079	6,115
Χειριστές σε βιομηχανίες	2,158	1,079	1,079
Ανειδίκευτοι εργάτες, Χειρώνακτες, Μικροεπαγγελματίες	17,63	12,23	8,633
Ενοπλες Δυνάμεις	1,079	0,36	2,158
Άνεργοι - δεν αναζητούν εργασία	2,878	16,19	3,237
Άνεργοι που αναζητούν εργασία	1,439	3,237	1,439
Δ.Α.	27,7	37,05	58,99

Η επαγγελματική ενασχόληση των γονέων των ατόμων του ερευνητικού δείγματος καταγράφει οικογένειες οι οποίες προφανώς ανήκουν σε χαμηλά εισοδήματα και αντίστοιχα κοινωνικά στρώματα. Η πλειονότητα ανήκει στην ομάδα «γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι, αλιείς» (ποσοστό 25,54% και 20,14% για πατέρα και μητέρα αντίστοιχα) και η αμέσως επόμενη ομάδα στους «ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες, μικροεπαγγελματίες» (17,63% και 12,23% για τον πατέρα και τη μητέρα αντίστοιχα). Αντίστροφα για τον / την σύζυγο, οι απαντήσεις έφεραν πρώτη την κατηγορία «ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες, μικροεπαγγελματίες» (ποσοστό 8,63%) και αμέσως έπεται η κατηγορία «υπάλληλοι γραφείου» (ποσοστό 7,55%) και



«τεχνίτες» (ποσοστό 6,11%). Πολύ υψηλό όμως είναι το ποσοστό εκείνων οι οποίοι αρνήθηκαν να απαντήσουν (27,7%, 37,05% και 58,99% για πατέρα, μητέρα και σύζυγο αντίστοιχα). Η άρνηση να καταγραφούν προσωπικά στοιχεία του είδους, παρά το ανώνυμο των ερωτηματολογίων, δε συνιστά έκπληξη. Το ποσοστό 16,19% για τη μητέρα στην κατηγορία «άνεργοι - δεν αναζητούν εργασία» καταγράφεται ως έλλειψη σαφήνειας στο ερωτηματολόγιο, αφού εδώ τοποθετούνται και οι νοικοκυρές, στις οποίες μπορούμε να υποθέσουμε ότι αναφέρονται αρκετές από τις σχετικές απαντήσεις.

#### 6.4.1.2 Εκπαιδευτικοί

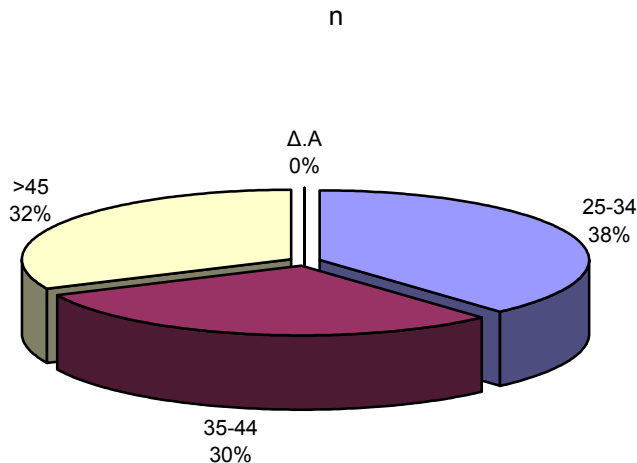
Όπως προαναφέρθηκε το δείγμα των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στην έρευνα και εργάζονται σε 28 από τα συνολικά 48 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ανέρχεται σε 47 άτομα, ποσοστό 58,12% του συνολικού πληθυσμού αναφοράς. Από τα 47 άτομα, οι 34 είναι γυναίκες, ποσοστό 72,34%, ενώ 13 είναι άνδρες, ποσοστό 27,66%<sup>506</sup>. Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει ως ακολούθως:

#### Διάγραμμα 9.

##### Ηλικία

	n	%
25-34	18	38,30
35-44	14	29,79
>45	15	31,91
Δ.Α	0	0,00
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00

<sup>506</sup> Η έμφυλη ποσόστωση των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος εναρμονίζεται με τις αντίστοιχες καταγραφές σε πρόσφατες έρευνες, οι οποίες δίνουν ποσοστά 68,83% για γυναίκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Τραντάς, 2005), αλλά και 57% (Κόκκινος κ.ά., 2005), ενώ σε ποσοστό 71% γυναίκες αποτελούν το (μεγάλο) ερευνητικό δείγμα των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν ιστορία στα Λύκεια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (έρευνα Π.Ι. αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του Π.Ι. τον Φεβρουάριο του 2009, έτος συλλογής στοιχείων 2004: [www.pi-schools.gr/](http://www.pi-schools.gr/)). Διεθνώς άλλωστε καταγράφεται μια αύξηση της γυναικείας παρουσίας στις νεότερες γενιές εκπαιδευτικών. Βλ. Θάλεια Δραγώνα, Γεράσιμος Κουζέλης και Νέλλη Ασκούνη, «Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου», στο Φραγκουδάκη, Ά-Δραγώνα, Θ. (επ.), (1997). «Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.σ. 221-222.



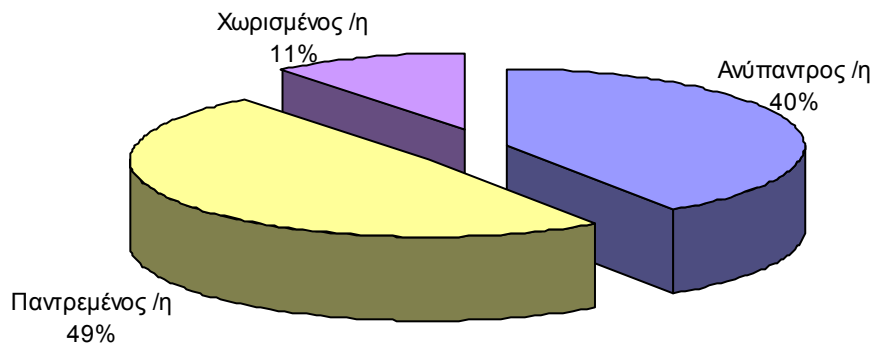
Διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 38% ευρίσκεται στην ηλικία 25-34, ενώ ακολουθεί η ηλικία άνω των 45 σε ποσοστό 32% και η ηλικία 35-44 σε ποσοστό 30%. Ο πληθυσμός λοιπόν του δείγματος μοιράζεται σχεδόν ισομερώς στις τρεις καθορισμένες ηλικιακές βαθμίδες<sup>507</sup>.

Διάγραμμα 10.

#### Οικογενειακή κατάσταση

	n	%
Ανύπαντρος /η	19	40,43
Παντρεμένος /η	23	48,94
Χωρισμένος /η	5	10,64
Χήρος /α	0	0,00
Δ.Α.	0	0,00
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00

<sup>507</sup> Σύμφωνα με έρευνες, μια από τις επιπτώσεις της γενικότερης δημογραφικής κάμψης η οποία παρατηρείται στην Ευρώπη είναι και η άνοδος του μέσου όρου ηλικίας των μόνιμων εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία παρουσιάζουν αποκλίσεις στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και, φυσικά, συγκριές ανατρέπουν τρέχουσες καταστάσεις (όπως π.χ. η μαζική είσοδος νεότατων εκπαιδευτικών τα τελευταία 5 χρόνια στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως συνέπεια της ανάγκης κάλυψης πολλών κενών θέσεων), ωστόσο, στη Δευτεροβάθμια Τυπική Εκπαίδευση φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πλησιάζει τη μέση ηλικία. Η σημασία του ποσοστού νέων εκπαιδευτικών έγκειται στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο να κομίσουν στο επάγγελμα νέες δεξιότητες, γνώσεις και τεχνικές (Neune, 2001: 124-133). Η παρουσία αρκετών νέων εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε. ερμηνεύεται από το ότι αρκετοί από αυτούς είναι ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές, όχι δηλαδή μόνιμοι διορισμένοι εκπαιδευτικοί. Όπως επισημαίνουν οι A. Hargreaves και M. Fullan (1995: 24), «οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν κατά κανόνα μεγάλη φυσική ενέργεια, λίγες οικογενειακές δεσμεύσεις, έναν μάλλον άκαμπο ιδεαλισμό και την προθυμία να επενδύσουν πολλά στη δουλειά και την καινοτομία. Οι μεσήλικοι εκπαιδευτικοί έχουν πίσω τους μεγάλη εμπειρία, έχουν επίγνωση της θνητότητάς τους, αντιμετωπίζουν πολλές φορές τη μείωση των φυσικών τους δυνάμεων, επιδιώκουν πιο έντονα την επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στην εργασία και την υπόλοιπη ζωή τους και είναι πιο επιφυλακτικοί σε ό,τι αφορά τις αλλαγές. Οι άνδρες ανακαλύπτουν αυτές τις αναγκαιότητες πιο αργά από ό,τι οι γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα σημεία του κύκλου της ζωής τους έχουν χαρακτηριστικά διαφορετικούς προσανατολισμούς απέναντι στην αλλαγή και τη βελτίωση, όπως και διαφορετικές ανάγκες όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη».



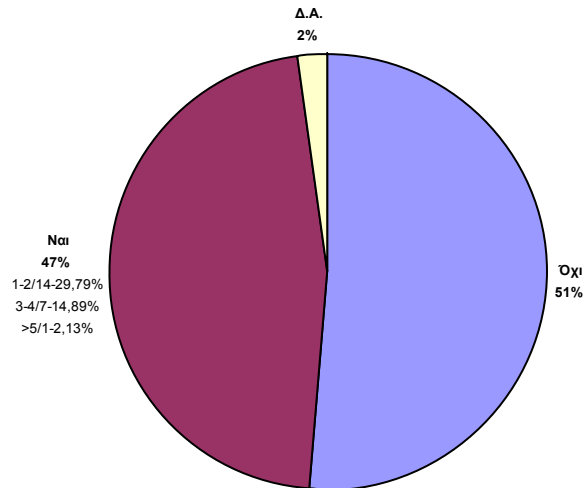
Οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος στην πλειονότητά τους είναι έγγαμοι (ποσοστό 49%)<sup>508</sup>. Ακολουθούν σε ποσοστό 40% εκείνοι οι οποίοι είναι μη έγγαμοι και σε ποσοστό 11% όσοι δηλώνουν διαζευγμένοι.

#### Διάγραμμα 11.

**Έχετε παιδιά;**

	N		%
Όχι	24	24	51,06
Ναι, 1-2	22	14	29,79
Ναι, 3-4		7	14,89
Ναι, >5		1	2,13
Δ.Α.	1	1	2,13
ΣΥΝΟΛΟ	47	47	100,00

<sup>508</sup> Εντοπίζονται κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με πρόσφατες έρευνες οι οποίες αναφέρονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και δίνουν ποσοστά έγγαμων εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα ερευνητικά δείγματα πολύ υψηλά: 75 % για την έρευνα Τραντά (2005), 71% για την έρευνα Κόκκινου, Αθανασιάδη, Βούρη κ.ά. (2005), Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και 76,8% για εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν ιστορία στα Λύκεια της χώρας στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ό.π.). Πιθανή ερμηνεία αποτελεί το ότι το 38% των εκπαιδευτικών του ερευνητικού μας δείγματος είναι σε νεαρή ηλικία (25 - 34 ετών), ηλικίες στις οποίες ακόμη δεν έχουν επιχειρήσει τη σύναψη γάμου και τη δημιουργία οικογένειας για ευνοήτους κοινωνικοοικονομικούς λόγους (επαγγελματική ανασφάλεια, σπουδές, καριέρα, προσωπικές αναζητήσεις), ηλικία η οποία αποτελεί μειοψηφία στις προαναφερθείσες έρευνες. Με τον ίδιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δεν έχουν παιδιά σε ποσοστό 51% σε αντίθεση και πάλι με τις προαναφερθείσες έρευνες.

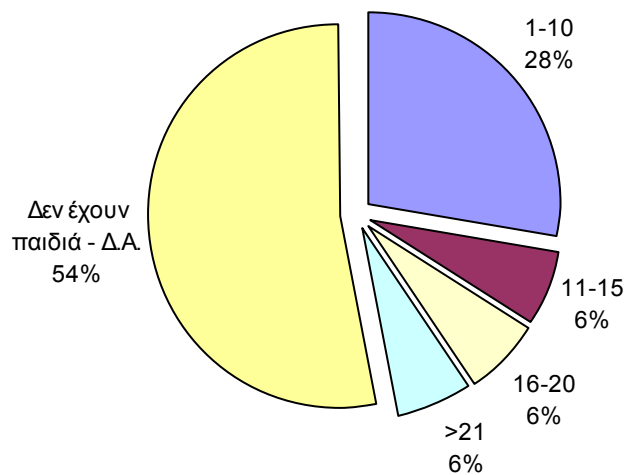


Οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος μοιράζονται σε εκείνους οι οποίοι δεν έχουν παιδιά (51%) και σε εκείνους οι οποίοι έχουν (47%). Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα ποσοστό 14,89% είναι πολύτεκνοι, αφού δηλώνουν ότι έχουν 3-4 παιδιά (συν ποσοστό 2,13% οι οποίοι έχουν περισσότερα από 5 παιδιά).

Διάγραμμα 12.

**Ηλικία των παιδιών σας:**

	n	%
1-10	13	27,66
11-15	3	6,38
16-20	3	6,38
>21	3	6,38
Δεν έχουν παιδιά - Δ.Α.	25	53,19
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00

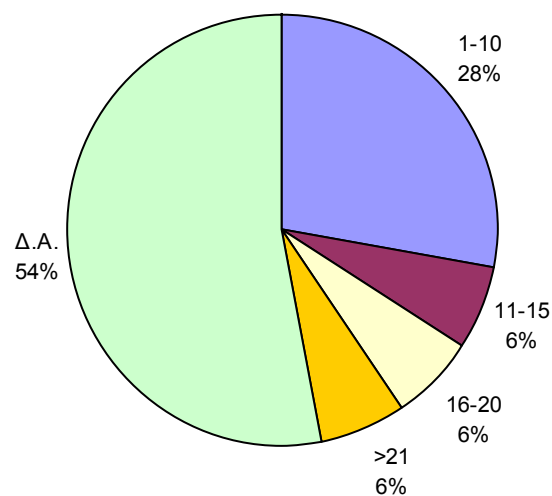


Η ηλικία των παιδιών των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ποσοστό 28% κυμαίνεται από 1-10 ετών ενώ σε ισόμοιρα ποσοστά (από 6%) κυμαίνονται οι ηλικίες των υπολοίπων (11-15, 16-20, >21). Οι ηλικίες των παιδιών εναρμονίζονται με τις ηλικίες των εκπαιδευτικών οι οποίες καταγράφονται στο διάγραμμα 9.

Διάγραμμα 13.

Ετη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

	n	%
1-10	13	27,66
11-15	3	6,38
16-20	3	6,38
>21	3	6,38
Δ.Α.	25	53,19
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00





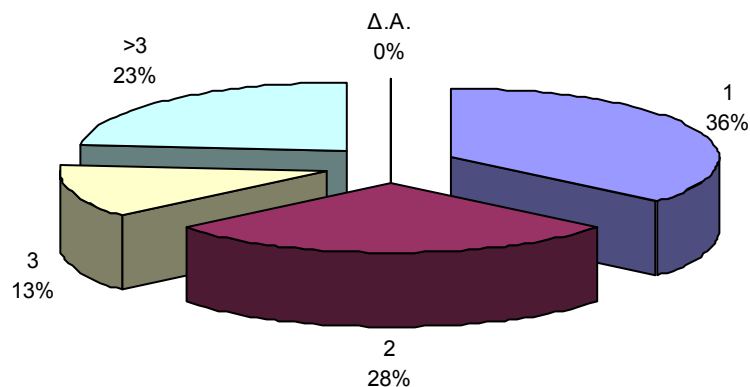
Αποτέλεσε έκπληξη το ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (54%) δεν απάντησε στο ερώτημα σχετικά με τα έτη συνολικής υπηρεσίας. Από τους υπόλοιπους, οι περισσότεροι υπηρετούν από 1-10 χρόνια στην εκπαίδευση (ποσοστό 28% του δείγματος), ενώ σε ποσοστό από 6% κατανέμονται οι υπόλοιπες τρεις ομάδες (11-15, 16-20 και >21 χρόνια υπηρεσίας).

#### Διάγραμμα 14.

Στο αμέσως επόμενο ερώτημα σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, απάντησε το σύνολο του ερευνητικού δείγματος με την πλειονότητα να υπηρετεί μόλις ένα έτος σε Σ.Δ.Ε (ποσοστό 36,17%), ενώ ένα ποσοστό 27,66% υπηρετεί δυο χρόνια. Ακολουθεί σε ένα ποσοστό 23,40% η ομάδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν πάνω από τρία χρόνια σε ΣΔΕ, ενώ λιγότεροι, ποσοστό 12,77 % υπηρετούν 3 χρόνια.

#### Ετη υπηρεσίας σε Σχολείο Β' Ευκαιρίας:

	h	%
1	17	36,17
2	13	27,66
3	6	12,77
>3	11	23,40
Δ.Α.	0	0,00
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι νέοι στο χώρο αφού υπηρετούν στα Σ.Δ.Ε. από 1-2 χρόνια (ποσοστό 64%), ενώ από 3 και πάνω χρόνια υπηρετεί σε Σ.Δ.Ε. ένα ποσοστό 36%. Αυτό οδηγεί στην υπόθεση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν στα Σ.Δ.Ε. είτε δεν παρατείνουν τη θητεία τους στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και προτιμούν να επιστρέψουν στο τυπικό σχολείο, είτε – το πιθανότερο – αποτελούν ωρομίσθιους καθηγητές οι οποίοι συμπληρώνουν τα κενά των σχολείων. Ήδη η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι η λειτουργία των ΣΔΕ υπονομεύεται κατά κάποιο τρόπο εξ αρχής, αφού η επιλογή εξειδικευμένου και αφοσιωμένου εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί μια

από τις βασικές προϋποθέσεις ομαλής λειτουργίας του θεσμού. Στα Σ.Δ.Ε. παρατηρείται κινητικότητα όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό και αυτό δυσκολεύει τη εύρυθμη λειτουργία τους αφού δεν υπάρχει συνέχεια στη δουλειά τους και κάθε χρονιά ξαναρχίζουν από την αρχή. Μόλις αναπτύσσεται μια «δυναμική της ομάδας» αυτή αναιρείται και την επόμενη χρονιά οι σχέσεις και οι συνεργασίες πρέπει να χτιστούν από την αρχή<sup>509</sup>.

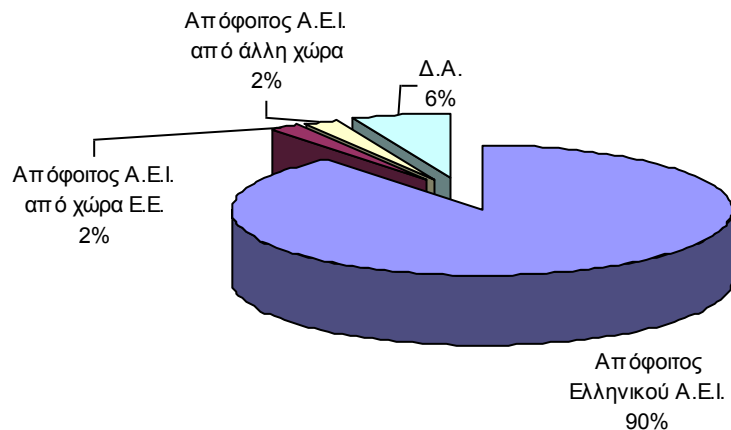
#### Διάγραμμα 15.

##### Πανεπιστημιακές σπουδές

	N	%
Απόφοιτος Ελληνικού Α.Ε.Ι.	42	89,36
Απόφοιτος Α.Ε.Ι. από χώρα Ε.Ε.	1	2,13
Απόφοιτος Α.Ε.Ι. από άλλη χώρα	1	2,13
Δ.Α.	3	6,38
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00

Δίπλωμα ειδίκευσης (Master, DEA,...)	14	29,79
Διδακτορικό Δίπλωμα	2	4,26

<sup>509</sup> Όπως επισημαίνουν οι Μαρμαρινός- Βερβενιώτη (2007) τα τελευταία χρόνια αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των ωρομίσθιων καθηγητών, οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι νέοι στην ηλικία. Ωστόσο παρά τη διάθεση και τα αυξημένα προσόντα των νέων αυτών ωρομίσθιων καθηγητών, η μη καθημερινή προσέλευσή τους συνιστά πρόβλημα, και δυσκολεύει τη δημιουργία ενός ωρολογίου προγράμματος «το οποίο προκειμένου για τα ΣΔΕ, σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να είναι άκαμπτο και ανελαστικό αλλά απαιτεί συχνές αλλαγές. Επιπλέον τα ΣΔΕ χρειάζονται ένα πυρήνα σταθερού προσωπικού εκπαιδευτών, οι οποίοι να έχουν περάσει από επιμόρφωση...». Η κατάσταση αυτή, δηλ. η στελέχωση των ΣΔΕ κτά κύριο λόγο με ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς έχει κορυφωθεί την τελευταία τριετία.



Οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος, στην πλειονότητά τους απόφοιτοι ελληνικών Α.Ε.Ι. (ποσοστό 90%), σε ένα ποσοστό 34,05 % είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών (29,79% Master/ Dea, 4,26% διδακτορικός τίτλος). Τα πρόσθετα προσόντα όπως εκφράζονται μέσα από μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών ή επικυρωμένων εκπαιδευτικών σεμιναρίων και επιμορφώσεων αποτελούν όρο *sine qua non* για τη στελέχωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σύμφωνα με τις βασικές αρχές της λειτουργίας τους. Ωστόσο σε ένα σημαντικό ποσοστό 65,95% οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί περιορίζονται στην απόκτηση του πρώτου πτυχίου ειδικότητας<sup>510</sup>.

Από τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Ε. όπως περιγράφονται στο άρθρο 3 της υπουργικής απόφασης 2373/16-7-2003, σημειώνουμε την τρίτη, η οποία αναφέρει:

3. «Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν **εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας** ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί».

Ο Βεκρής (2003: 17) αναφέρει επίσης:

<sup>510</sup> Βέβαια, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το ποσοστό 34,05% των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι κάτοχοι τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών είναι υψηλό σε σχέση με αντίστοιχα ποσοστά εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν στην τυπική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σε πρόσφατες σχετικές έρευνες (Τραντάς, 2005, Κόκκινος- Αθανασιάδης-Βούρη κ.ά., 2005), το ποσοστό του αντίστοιχου ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών κυμαίνεται από 2,60% έως 5% αντίστοιχα. Ανάλογη έρευνα του Π.Ι. (επιμ. Αν. Κυρκίνη, ό.π.) σε εκπαιδευτικούς (φιλόλογους) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν το αντικείμενο της Ιστορίας σε Λύκεια της χώρας δίνει ποσοστό μεταπτυχιακών τίτλων για ερευνητικό δείγμα 971 ατόμων, περίπου 6% (52 άτομα είναι κάτοχοι Master και 8 κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών).

«Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν ένα **πολυεπιδέξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας**, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθούν. **Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και κυρίως με διάθεση για εθελοντική προσφορά**».

Σε ανάλογα κείμενα της Ε.Ε.<sup>511</sup> υπογραμμίζεται: «Οι τεράστιες αλλαγές στις μαθησιακές και διδακτικές μεθόδους, οι νέες μαθησιακές προσφορές και τα νέα περιβάλλοντα μάθησης, η ανάγκη για συνδυασμό τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, για ανάπτυξη καθοδήγησης και συμβουλευτικής και για διεύρυνση της συμμετοχής με πρακτικούς τρόπους: όλα αυτά απαιτούν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό προσωπικό για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό σημαίνει αλλαγή και επέκταση εργασιακών ρόλων και δραστηριοτήτων. Αυτό, επιπλέον πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα».

Σημειώνεται εδώ ότι δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά στοιχεία ώστε να σκιαγραφηθεί το επάγγελμα, το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ωστόσο, *έξι πεδία δραστηριότητας* μπορούν να οριστούν ως σημαντικά για την επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων: *διδασκαλία, διοίκηση, συμβουλευτική και καθοδήγηση, χρήση των μέσων (Μ.Μ.Ε., Internet), οργάνωση προγράμματος, υποστήριξη*. Βεβαίως, αυτά τα πεδία απολαμβάνουν διαφορετικής ανάπτυξης και μορφοποιούνται ποικιλότροπα σε διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, όπως επίσης μεταβάλλονται και με διαφορετικές ταχύτητες, με αποτέλεσμα τα στοιχεία να είναι ετεροβαρή και μη συγκρίσιμα<sup>512</sup>.

Το θέμα της αρχικής επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνολικότερα και των αποσπασμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι στελεχώνουν τα Σ.Δ.Ε. θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

#### **6.4.2 Η Επιλογή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.**

Ένας δεύτερος κύκλος ερωτήσεων, όπως διατυπώθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια προς εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές αφορούσε την επιλογή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ως χώρου φοίτησης και υπηρεσίας αντίστοιχα. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στους λόγους επιλογής των Σ.Δ.Ε, τον βαθμό ενημέρωσης των ενδιαφερόμενων για τον τρόπο λειτουργίας τους και τη φιλοσοφία τους. Αναλυτικότερα:

---

<sup>511</sup> Documentation on activities 'Adult Education Trends and Issues in Europe'...(ό.π., σ. 48-49)

<sup>512</sup> Documentation on activities 'Adult Education Trends and Issues in Europe'...(ό.π., σ. 49). Επισημαίνεται εδώ ότι αυτά τα πεδία δραστηριοτήτων έχουν προσδιοριστεί από το *European Research Group on Competences in the Field of Adult and Continuing Education in Europe*, ομάδα η οποία δημιουργήθηκε από το Γερμανικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων τον Οκτώβριο του 2005.

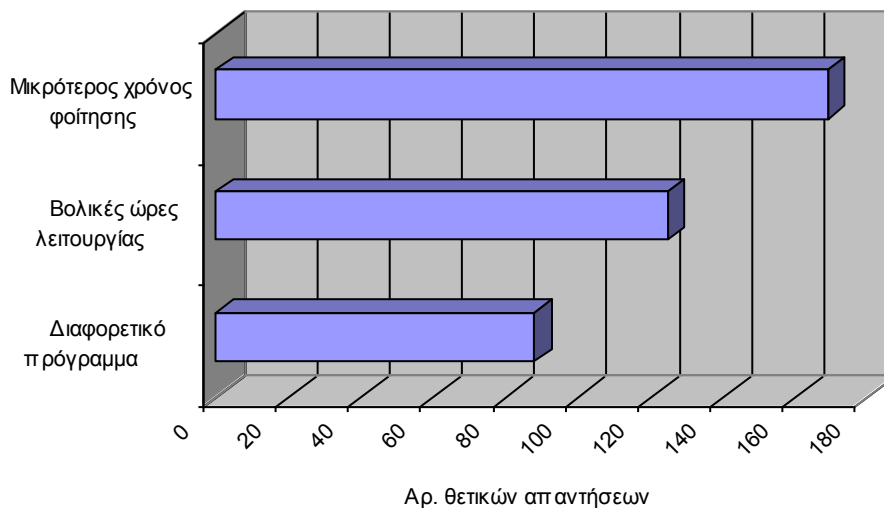
#### 6.4.2.1 Εκπαιδευόμενοι

Διατυπώνονται οι ερωτήσεις αρ. 8, 11, 12, 13 του ερωτηματολογίου προς εκπαιδευόμενους (βλ. παράρτημα) οι οποίες διερευνούν τους λόγους επιλογής των Σ.Δ.Ε. από τους εκπαιδευόμενους του ερευνητικού δείγματος (ερ. 8), τις προσδοκίες τους από τη φοίτησή τους σε αυτά (ερ. 9), το βαθμό ενημέρωσης για τον τρόπο λειτουργίας τους (ερ. 11) καθώς και την εικόνα την οποία έχουν σχηματίσει σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους καθώς βαίνουν προς ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών τους σε αυτά (ερ. 13). Τα αποτελέσματα καταγράφονται ως εξής:

Διάγραμμα 16.

**Γιατί προτιμήσατε τα ΣΔΕ για να ολοκληρώσετε τον κύκλο της υποχρεωτικής σας εκπαίδευσης και όχι ένα εσπερινό γυμνάσιο;**

	n	%
Διαφορετικό πρόγραμμα	88	31,65
Βολικές ώρες λειτουργίας	125	44,96
Μικρότερος χρόνος φοίτησης	169	60,79



Είναι προφανές ότι ο μικρότερος χρόνος φοίτησης για την απόκτηση του ισότιμου με εκείνο των Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων τίτλου σπουδών (Απολυτήριο Γυμνασίου) αποτελεί τη βασική αιτία επιλογής για φοίτηση στα Σ.Δ.Ε., αφού αναφέρεται ως αίτιο από το 60,79% των ερωτηθέντων. Ακολουθούν οι βολικές ώρες λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. – ως σημειωθεί ότι λειτουργούν απογευματινές ώρες, 4-8 ή 5-9 μ.μ. - κάτι το οποίο εξυπηρετεί αρκετά τους φοιτούντες οι οποίοι σύμφωνα με το ερευνητικό δείγμα στην πλειονότητά τους είναι γυναίκες, μεγάλο ποσοστό των

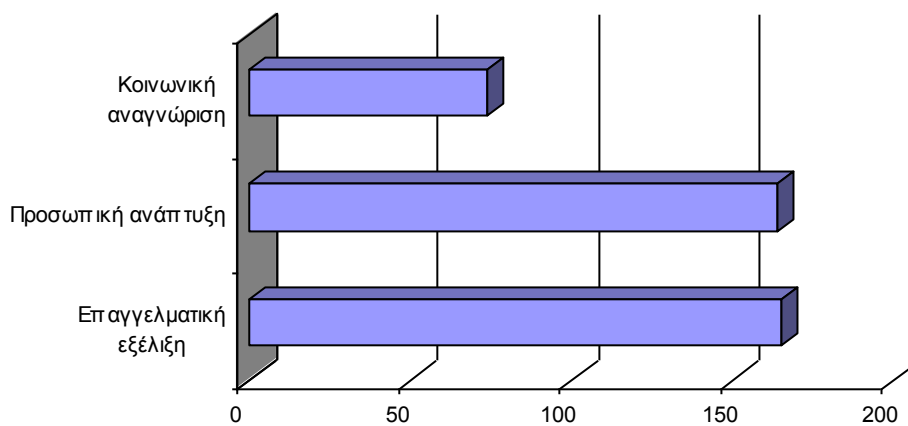


οποίων υποαπασχολούνται, είναι άνεργες ή ασχολούνται με τα οικιακά, καθώς και το ότι η πλειονότητα του δείγματος συνολικά δηλώνει στο πεδίο της εργασιακής τους απασχόλησης ότι είναι μισθωτοί στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (ποσοστό 43,53%). Τέλος καταγράφεται σε ποσοστό 31,65% ως αίτιο προτίμησης σε σχέση με το Εσπερινό Γυμνάσιο το διαφορετικό, ανοιχτό πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε, κάτι το οποίο οδηγεί στην υπόθεση ότι ενδεχομένως τα άτομα αυτά είχαν αναζητήσει και ενημερωθεί για τη φιλοσοφία και την ουσία του προγράμματος σπουδών των σχολείων αυτό. Πρακτικοί κυρίως λόγοι λοιπόν επηρεάζουν την απόφαση επιλογής για τη φοίτηση στα Σ.Δ.Ε., και κυρίως η απόκτηση του ισότιμου πτυχίου που αποτελεί εύλογο «εξωτερικό» κίνητρο και το οποίο παραπέμπει σε συμπεριφοριστικό πρότυπο, ενώ η αναφορά στο διαφορετικό Π.Σ. δηλώνει περισσότερο «εσωτερικά» κίνητρα, αφού φανερώνει αναζητήσεις και ενδιαφέροντα παραπέμποντας σε ανθρωπιστικά και γνωστικά πρότυπα<sup>513</sup>.

Διάγραμμα 17.

**Τι πιστεύετε ότι θα σας προσφέρει περισσότερο το Σ.Δ.Ε.;**

	N	%
Επαγγελματική εξέλιξη	165	59,35
Προσωπική ανάπτυξη	164	58,99
Κοινωνική αναγνώριση	74	26,62



Αρ. θετικών απαντήσεων

Στην ερώτηση σχετικά με τις προσδοκίες τους από τη φοίτησή τους στα Σ.Δ.Ε<sup>514</sup>, οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να σημειώσουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Βλέπουμε λοιπόν να σημειώνονται σε ίδιο σχεδόν βαθμό δυο απαντήσεις, οι οποίες προσδιορίζουν η πρώτη την *επαγγελματική εξέλιξη* (ποσοστό

<sup>513</sup> Ανάλογα κίνητρα αποκαλύπτει και η έρευνα της Α. Καζταρίδου (2011: 32).

<sup>514</sup> Ο Δ. Βεργίδης (2004: 395-396) σε ανάλογη έρευνα στα 5 πρώτα ΣΔΕ που λειτούργησαν (έτος 2002-03) καταγράφει πρώτη στις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων την απόκτηση γνώσεων και δεύτερη την βελτίωση της θέσης εργασίας και την επαγγελματική αποκατάσταση.

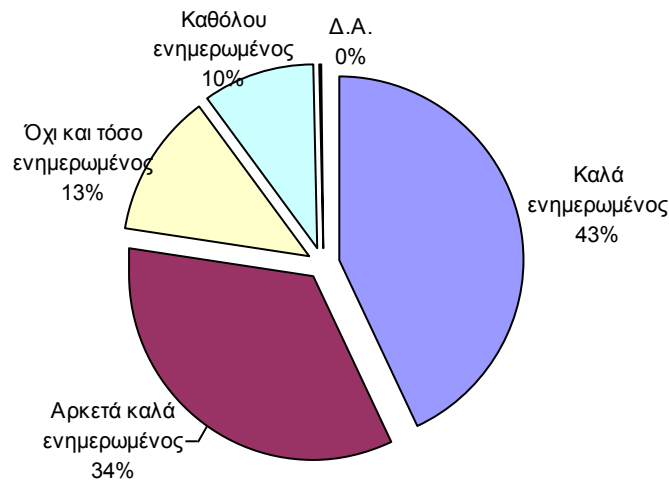
59,35%) και η δεύτερη την *προσωπική ανάπτυξη* (ποσοστό 58,99%) ως βασικές προσδοκίες από τη φοίτησή τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ακολουθεί σε ποσοστό 26,62% η απάντηση η οποία προσδιορίζει ως προσδοκία την *κοινωνική αναγνώριση*. Αν ληφθεί υπόψη με βάση τα καταγεγραμμένα δημογραφικά στοιχεία του ερευνητικού δείγματος ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων καλύπτουν τις ηλικίες 25-44 (συνολικά 64,38% του δείγματος), δηλαδή ηλικίες οι οποίες καταγράφονται ως οι πλέον ενεργές και παραγωγικές σε μια κοινωνία, τότε οι απαντήσεις περί επαγγελματικής εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης έρχονται να εναρμονιστούν με αυτές. Ας σημειωθεί δε ότι οι έχοντες απολυτήριο δημοτικού σχολείου, ομάδα στην οποία εντάσσονται τα άτομα του ερευνητικού δείγματος, παρουσιάζουν ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας (25%), μετά από τους κατόχους απολυτηρίου Λυκείου (ποσοστό ανεργίας 38,6%) (Πλειός, 1999:347, Κάτσικας - Καββαδίας,1996: 63)<sup>515</sup>, συνεπώς η απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου αποτελεί ένα λογικό κίνητρο επαγγελματικής εξέλιξης, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι ένα ποσοστό 14,03% του δείγματος δηλώνουν «*εργαζόμενοι στο δημόσιο τομέα*». Στο πεδίο αυτό λοιπόν οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων φαίνεται ότι εναρμονίζονται με τους σκοπούς της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Διάγραμμα 18.

#### **Πόσο ενημερωμένοι ήσαστε για τον τρόπο που λειτουργούν τα ΣΔΕ;**

	N	%
Καλά ενημερωμένος	120	43,17
Αρκετά καλά ενημερωμένος	95	34,17
Όχι και τόσο ενημερωμένος	35	12,59
Καθόλου ενημερωμένος	27	9,71
Δ.Α.	1	0,36
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00

<sup>515</sup> Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Πλειός, 1999: 348-349, ο οποίος παραπέμπει στις έρευνες της Σ. Μάππα), η σχέση επιπέδου εκπαίδευσης και απασχόλησης, όπως και η σχέση ανεργίας και κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι άμεση. Διαμεσολαβείται από τη μορφή κοινωνικότητας, το είδος των κοινωνικών δεσμών και αλληλεγγύης, αλλά και την κουλτούρα ενός κοινωνικού μορφώματος (εθνικού ή άλλου). Στην Ελλάδα, παρεμβαίνουν προστατευτικά οι οικογενειακοί και άλλοι παραδοσιακοί δεσμοί κοινωνικής αλληλεγγύης, κάτι που συνιστά προϊόν τόσο της διατήρησης στοιχείων της παραδοσιακής κουλτούρας στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία όσο και της μεγάλης έκτασης των οικογενειακών επιχειρήσεων στην ελληνική οικονομία. Έτσι η ανεργία εδώ, «δεν οδηγεί αυτόματα σε απώλεια στέγης, υγειονομικής περίθαλψης, κοινωνική απομόνωση κλπ, αφού η εργασία δεν αποτελεί αυτόνομη αξία όπως στον καπιταλισμό και υπάγεται στις οικογενειακές σχέσεις και στρατηγικές» (Μάππα, 1994:18). Εξάλλου, η μορφωτική διάρθρωση του ελληνικού εργατικού δυναμικού, το ποσοστό των αυτοαπασχολούμενων και ο χαμηλός βαθμός του τεχνολογικού εκσυγχρονισμού του ελληνικού παραγωγικού συστήματος είναι κάποιοι από τους βασικότερους λόγους ώστε να μην παρουσιάζονται τα χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας μεταξύ των λιγότερο εκπαιδευμένων (Πλειός, ό.π.). Οι ραγδαίες αλλαγές που συνοδεύουν τη νέα χιλιετία μεταβάλλουν βεβαίως βαθμιαία το σκηνικό...άλλωστε «η άλλη όψη αυτής της πραγματικότητας, η οποία συνδέεται εδώ με τη διατήρηση των παραδοσιακών πολιτισμικών ταυτοτήτων, είναι η πιθανή πολιτισμική διαίρεση του εργατικού δυναμικού, η ενίσχυση αισθημάτων και πρακτικών ξενοφοβίας και ρατσισμού στο πεδίο τη οικονομίας, του πολιτισμού, της εκπαίδευσης» (ό.π.).



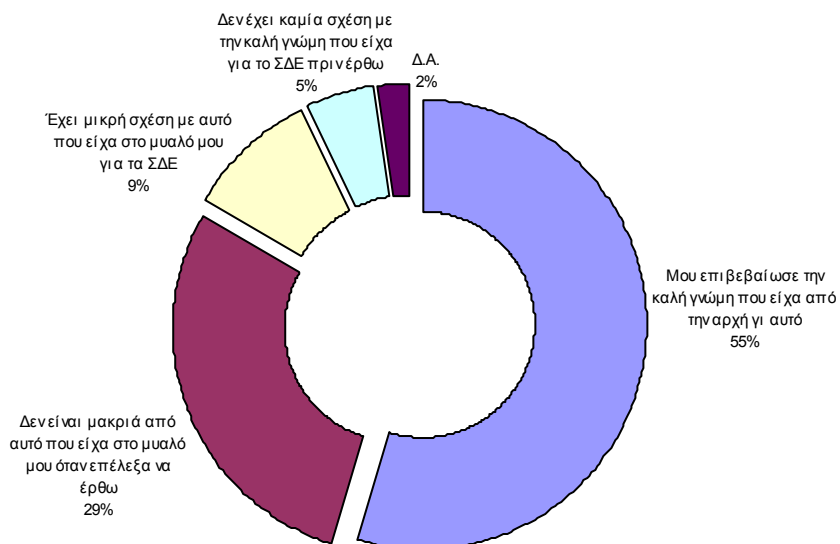
Στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό ενημέρωσης για τη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, και παρά τις παρατηρήσεις, μέσα από συζητήσεις κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, από τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς στα σχολεία αυτά όσον αφορά την ελλιπή πληροφόρηση του ευρέος κοινού για τη λειτουργία και τη φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε., η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων απάντησε ότι θεωρεί εαυτόν *καλά ενημερωμένο* (43%) ή *αρκετά καλά ενημερωμένο* (34%). Αντίθετα *λίγο ενημερωμένοι* και *καθόλου ενημερωμένοι* δήλωσαν σε ποσοστό αντίστοιχα 13% και 10%. Η αντίφαση αυτή εξηγείται- και καταγράφεται ως παράλειψη του ερωτηματολογίου σχετικά με τη διερεύνηση των πηγών ενημέρωσης για τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε. – από το ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν στη διάρκεια και ποιότητα μιας συστηματικής ενημερωτικής διαφημιστικής καμπάνιας από την πλευρά της Γ.Γ.Ν.Γ, την οποία θεωρούσαν ελλιπή, ενώ οι φοιτούντες αναφέρονταν στην ενημέρωση από στόμα σε στόμα και από την τοπική αυτοδιοίκηση - κάτι το οποίο στην πράξη αποδείχθηκε αρκετά αποτελεσματικό, αφού συνήθως ο αριθμός των αιτήσεων των υποψήφιων μαθητών ξεπερνά τις διαθέσιμες προς κάλυψη θέσεις<sup>516</sup>.

Διάγραμμα 18.

Τι εικόνα έχετε σχηματίσει για τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας σε αυτά:

<sup>516</sup> Στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Δ. Βεργίδης στα 5 πρώτα ΣΔΕ που λειτούργησαν (2002-2003) σε ερώτηση σχετικά με τους τρόπους ενημέρωσης των εκπαιδευόμενων για τα ΣΔΕ στην περιοχή τους, η πλειονότητα απάντησε ότι ενημερώθηκε από τον κοινωνικό τους περίγυρο σε ποσοστό 42% περίπου, ενώ σε ποσοστό 27% από τα Μ.Μ.Ε. και ένα ποσοστό 22% από το περιβάλλον των ΣΔΕ. Απαντήσεις που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν φαίνεται να είναι περιθωριοποιημένοι (Βεργίδης, 2004:392) Ανάλογες επισημάνσεις στους Λεβάκη, 2009 και Μαγγόπουλο 2011.

	n	%
Μου επιβεβαίωσε την καλή γνώμη που είχα από την αρχή γι αυτό	152	54,68
Δεν είναι μακριά από αυτό που είχα στο μυαλό μου όταν επέλεξα να έρθω	80	28,78
Έχει μικρή σχέση με αυτό που είχα στο μυαλό μου για τα ΣΔΕ	26	9,35
Δεν έχει καμία σχέση με την καλή γνώμη που είχα για το ΣΔΕ πριν έρθω	14	5,04
Δ.Α.	6	2,16
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων εδώ έρχονται να επιβεβαιώσουν εκείνες της προηγούμενης ερώτησης: σε ποσοστό 54,68% δηλώνουν ότι η φοίτησή τους επιβεβαίωσε τη θετική άποψη την οποία είχαν σχηματίσει για τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε πριν φοιτήσουν σε αυτά, ενώ ένα ποσοστό 28,78% επισημαίνει ότι η εμπειρία δεν απέχε πολύ από αυτό που είχαν σχηματίσει στο μυαλό τους προηγουμένως. Οι αρνητικές διατυπώσεις περιορίζονται στο 9,35% («έχει μικρή σχέση με αυτό που είχα στο μυαλό μου πριν έρθω στα ΣΔΕ») και 5,04% δηλώνει απογοητευμένο («δεν έχει καμία σχέση με την καλή γνώμη που είχα για το ΣΔΕ πριν έρθω»).

Αξίζει να καταγραφεί εδώ ότι στην ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου η οποία ζητούσε τον χαρακτηρισμό της προηγούμενης εμπειρίας φοίτησης σε σχολείο<sup>517</sup> (η

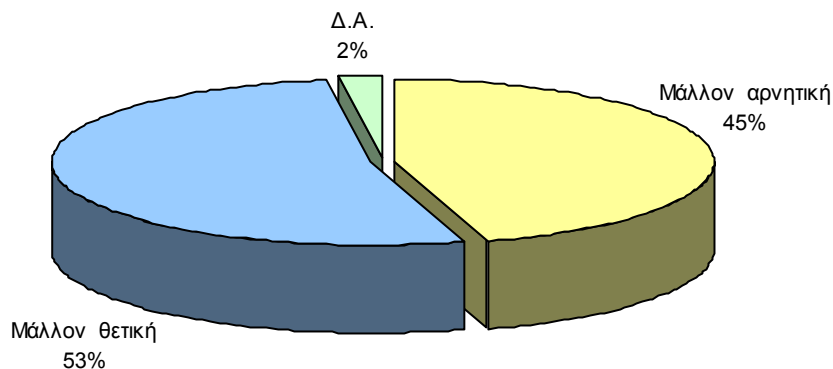
<sup>517</sup> Ο Bayham υποστηρίζει ότι τα βιώματα της σχολικής εκπαίδευσης διαμορφώνουν τις υποκειμενικότητες των ενηλίκων που επιστρέφουν στη μάθηση, ειδικότερα εκείνων που είτε δεν

αναφορά εδώ γίνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή σε τάξεις γυμνασιακές των οποίων δεν ολοκληρώθηκε η φοίτηση) οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων έδωσαν μάλλον θετικό στίγμα, αφού σε ποσοστό 53% χαρακτηρίζουν την εμπειρία τους θετική, έναντι ποσοστού 45% το οποίο τη χαρακτηρίζει αρνητική:

Διάγραμμα 19.

Η προηγούμενη εμπειρία από το σχολείο νομίζετε ότι ήταν:

	N	%
Μάλλον αρνητική	126	45,32
Μάλλον θετική	146	52,52
Δ.Α.	6	2,16
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



Διάγραμμα 20.

Στην επόμενη ερώτηση (αρ.10) σχετικά με τα αίτια εγκατάλειψης του σχολείου και διακοπής της φοίτησης οι, μάλλον αναμενόμενες, απαντήσεις δίνουν ένα ποσοστό 51,08% να αναφέρει προσωπικούς-οικογενειακούς λόγους<sup>518</sup> και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (28,42%) να αναφέρεται σε οικονομικούς λόγους<sup>519</sup>, οι

---

είχαν την ευκαιρία για σχολική εκπαίδευση είτε η σχολική εμπειρία τους διαμόρφωσε ως αποτυχημένους (2002: 99).

<sup>518</sup> Σε ανάλογη έρευνα που πραγματοποίησε ο Δ. Βεργίδης (2004: 386-387) στα 5 πρώτα ΣΔΕ τα οποία λειτούργησαν (Αχαρνών, Ηρακλείου, Νεάπολης, Πάτρας, Περιστερίου) κατά το έτος 2002-03 τα αίτια διακοπής του σχολείου σχετίζονται με ένα συνδυασμό δύσκολων οικογενειακών συνθηκών, οικογενειακών στρατηγικών και προτεραιοτήτων που εντάσσονται στη λαϊκή τεχνογνωσία της επιβίωσης. Η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας προέλευσης, οι προσωπικοί λόγοι και οι λόγοι που σχετίζονται με το σχολείο έπονται.

<sup>519</sup> Παρόλο που η εγκατάλειψη του σχολείου στην Ελλάδα, αντίθετα με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως π.χ. Μ. Βρετανία, Νορβηγία και αλλού, παρουσιάζει μικρή μείωση (Πλειός, 1999: 334, Κάτσικας – Καββαδίας, 1996: 45), τα αίτια της διαρροής οφείλονται σε μεγάλο ποσοστό σε άμεσα οικονομικούς λόγους (40,6%) και κατά ένα μέρος έμμεσα σε οικονομικούς λόγους (31,4%), σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτουν οι Κάτσικας-Καββαδίας (1994: 55) και αναπαράγονται από τον Γ. Πλειό (ό.π.). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και σχετική έρευνα του Π.Ι. σχετικά με τη διαρροή



οποίοι προσδιορίζονται σαφέστερα με την προσθήκη «*αδυναμία υποστήριξης σπουδών - είσοδος στην αγορά εργασίας*» (Πλειός, 1999: 334). Τέλος, ένα ποσοστό 14,75% προσδιορίζει ως κύριο αίτιο εγκατάλειψης του σχολείου τις *αντικειμενικές δυσκολίες, όπως απόσταση σχολείου – έλλειψη μέσων μετακίνησης*. Οι παράγοντες που συνδέονται με την εγκατάλειψη του σχολείου και την πρόωρη διακοπή σπουδών συνοψίζονται στις εξής κατηγορίες:

1. Το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον του μαθητή,
2. τα προσωπικά χαρακτηριστικά του,
3. το σχολικό του περιβάλλον και
4. η μελλοντική εργασιακή και κοινωνική του αποκατάσταση (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999: 639).

Οι αιτίες εγκατάλειψης του σχολείου και της μαθητικής διαρροής, είναι ποικίλες και γνωστές. Πέρα από τα προφανή, λογικά ή λογικοφανή αίτια (αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον, οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο, ενδοοικογενειακά προβλήματα, χαμηλό εισόδημα και οικονομική ανέχεια, αγώνας επιβίωσης, δυσπρόσιτες αγροτικές περιοχές, μαθησιακά προβλήματα), ωστόσο πρωτογενή αίτια όπως οι άνισες κοινωνικές δομές, ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι δυσλειτουργίες και η ακαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ουσιώδη (Σταμέλος, 1999: 303-318).

Θεωρούμε σκόπιμο επίσης να διασαφηνιστούν έννοιες όπως, *σχολική αποτυχία, μαθητική διαρροή, κοινωνικός αποκλεισμός* οι οποίες διαφοροποιούνται αλλά και συμπλέκονται. Ο Δήμου (1999: 33-37) αναφέρεται στον **κοινωνικό αποκλεισμό** ως σε «*μία υπαρκτή κοινωνική λειτουργία η οποία ασκείται μέσω του τυπικού, ημιτυπικού, εθιμικού δικαίου*», συνεπώς, ως «*μία θεσμικά διαρθρωμένη διαδικασία των κοινωνικών διεκδικήσεων , η οποία σε πολλές περιπτώσεις διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη στεγανοποίηση της κοινωνικής κινητικότητας*». Παράλληλα δε με το θεσμικό κριτήριο συνυπολογίζει εκείνο της κοινωνικής υποβάθμισης και εκείνο της αποδοχής του υποβαθμισμένου κοινωνικού συνόλου. (ό.π.: 35). Ο Γ. Πλειός ορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό ως «*μία κοινωνική σχέση απουσίας ή αφαίρεσης κοινωνικών (κυρίως) ή πολιτικών ή και ατομικών ακόμα δικαιωμάτων*», ως «*μία σχέση έλλειψης ή περιστολής της δυνατότητας για συμμετοχή στις διαμορφωμένες και αποδεκτές μορφές πράξης, κοινωνικών σχέσεων και επικοινωνίας που συμβάλλουν στην κατάκτηση ενός μεγαλύτερου επιπέδου ελευθερίας του ατόμου*» (1999: 335).

Στα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας καταγράφεται ότι σε ποσοστό 25, 54% και 20,14% αντίστοιχα για τον πατέρα και τη μητέρα το επάγγελμα των γονέων των εκπαιδευόμενων εντάσσεται στην κατηγορία «*γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασονόμοι, αλιείς*», ενώ η αμέσως επόμενη κατηγορία (ποσοστό 17, 63% και 12,23%) είναι οι «*ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες, μικροεπαγγελματίες*». Επιβεβαιώνεται λοιπόν η

---

των μαθητών στο Γυμνάσιο (Παλαιοκρασάς, 2001) με έτος αναφοράς το 1997-98. Ο συνολικός αριθμός διαρροής του μαθητικού πληθυσμού του Γυμνασίου βαίνει αισθητά μειούμενος (από 12,60% το 1987-88 σε 6,98% το 1997-98), με εξαίρεση τον πληθυσμό της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης όπου κατά την τελευταία δεκαετία σημειώθηκε αύξηση.

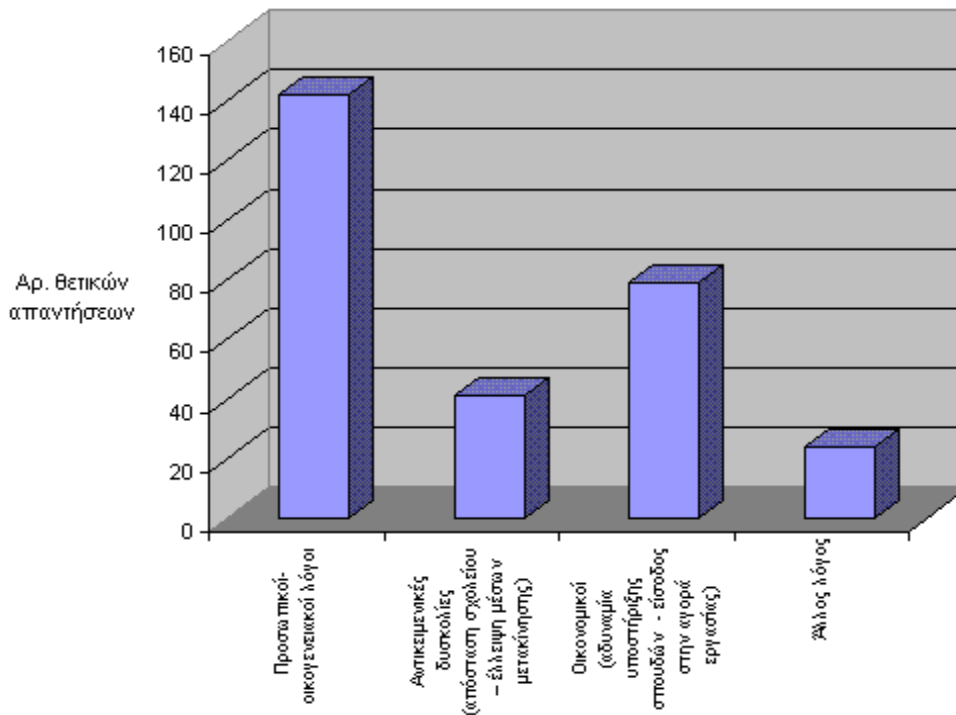
θέση του Bourdieu σχετικά με τη μεταβίβαση πολιτιστικού κεφαλαίου και έθους που δημιουργούν ένα πλέγμα έμμεσων και άμεσων επιλογών οι οποίες ενεργοποιούν μηχανισμούς εξοστρακισμού των λιγότερο προνομιούχων από τη σχολική διαδικασία, καθιστώντας το σχολείο έναν από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες της κοινωνικής συντήρησης «καθώς προσφέρει την ψευδαίσθηση που θεμιτοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες και βραβεύει τη μορφωτική κληρονομιά και το κοινωνικό προσόν...» (Bourdieu, 1985: 359).

Όπως επισημαίνεται, το θέμα της διαρροής του μαθητικού πληθυσμού από τη βασική εκπαίδευση «αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που η λύση του θα σηματοδοτήσει κατά ένα μέρος την πρόληψη και καταστολή του κοινωνικού αποκλεισμού για συγκεκριμένες πολιτικές ομάδες και άτομα» (Αθανασούλα - Ρέππα, ό.π.).

Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο, ότι δεν υπάρχει επίσημη μελέτη για τα χαρακτηριστικά των ομάδων αποκλεισμού στην Ελλάδα, αφού επισημαίνεται έλλειψη επίσημων και επαρκών στοιχείων για τον αριθμό των μελών των σχετικών ομάδων (Κονσόλας, 2002: 53) και είναι προφανής η αναγκαιότητα διερεύνησης των συνθηκών διαβίωσής τους καθώς και η συστηματική καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των πραγματικών αναγκών τους.

**Για ποιους λόγους εγκαταλείψατε το σχολείο;**

	N	%
Προσωπικοί-οικογενειακοί λόγοι	142	51,08
Αντικειμενικές δυσκολίες (απόσταση σχολείου – έλλειψη μέσων μετακίνησης)	41	14,75
Οικονομικοί (αδυναμία υποστήριξης σπουδών - είσοδος στην αγορά εργασίας)	79	28,42
Άλλος λόγος	24	8,63



Όπως επισημαίνει ο Guy Neave (2001: 33) οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στη μειονεξία και τις αντίξοες συνθήκες οι οποίες συσσωρεύτηκαν και επέβαλαν ή επιβάλλουν εμπόδια στην πρόοδο ορισμένων κοινωνικών ομάδων των οποίων η οικονομική ή άλλης αιτίας κατάσταση (σωματική μειονεξία, μεταναστευτική ταυτότητα, κοινωνική περιθωριοποίηση) δεν θα τους επέτρεπε διαφορετικά να επωφεληθούν από τις όποιες ευκαιρίες τους προσφέρονται. Στην περίπτωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων ο ρόλος αυτός εμπεριέχει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας λόγω της ιδιαιτερότητας και συνθετότητας της εκπαίδευσής τους. Ο σωστά καταρτισμένος λοιπόν και ο επαρκώς και διαρκώς επιμορφούμενος εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελούν όρο *sine qua non* για την αποτελεσματικότητα της αποστολής τους.

#### 6.4.2.2 Εκπαιδευτικοί

Σε αντίστοιχη ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος οι οποίοι διδάσκουν τον Κοινωνικό-Ιστορικό Γραμματισμό για τους λόγους επιλογής των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, οι απαντήσεις καταδεικνύουν μια σαφή πρώτη επιλογή προς ένα «διαφορετικό, ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών» (ποσοστό 68,09%)<sup>520</sup> και μια δεύτερη εξίσου αυξημένη επιλογή (ποσοστό 57,45%) η οποία εδράζεται στο «ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων»<sup>521</sup>. Ακολουθούν πρακτικοί,

<sup>520</sup> Ενδεχομένως καθρεπτίζει και τη σχετική κόπωση κάποιων εκπαιδευτικών από τα εντατιοποποιημένα και «σφιχτά» αναλυτικά προγράμματα του Δευτεροβάθμιου Σχολείου.

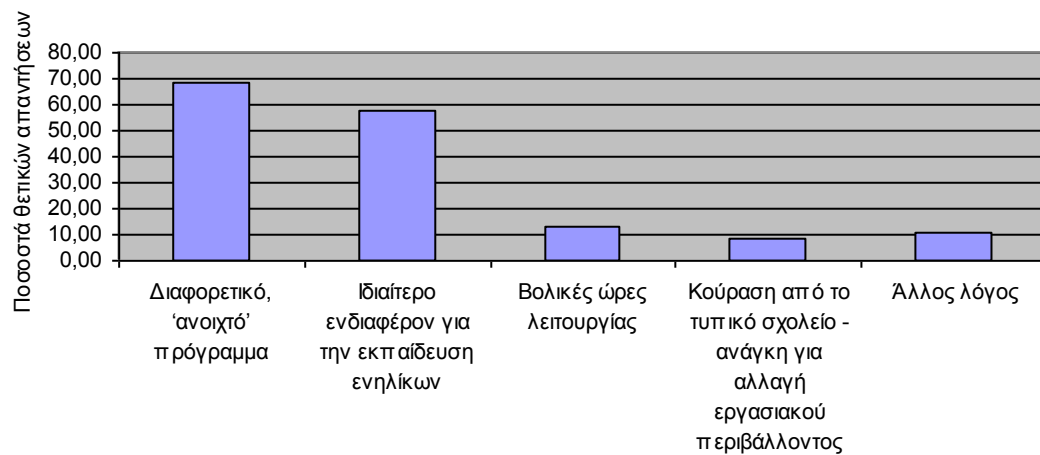
<sup>521</sup> Η έμφαση της ευρωπαϊκής πολιτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, η υλοποίηση ποικίλων προγραμμάτων τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων, η λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με ένα από τα πρώτα Προγράμματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχουν προσελκύσει

αντικειμενικοί λόγοι όπως «βολικές ώρες λειτουργίας του σχολείου» (ποσοστό 12,77%) καθώς και ψυχολογικοί όπως «κόπωση από το τυπικό σχολείο-ανάγκη για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος»<sup>522</sup> (ποσοστό 8,51%), ενώ αναφέρονται χωρίς να προσδιορίζονται και 'άλλοι λόγοι' (ποσοστό 10,64%). Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν περισσότερες από μια απαντήσεις, αν το θεωρούσαν απαραίτητο.

Διάγραμμα 21.

**Γιατί επιλέξατε τα ΣΔΕ;**

	N	%
Διαφορετικό, 'ανοιχτό' πρόγραμμα	32	68,09
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων	27	57,45
Βολικές ώρες λειτουργίας	6	12,77
Κούραση από το τυπικό σχολείο - ανάγκη για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος	4	8,51
Άλλος λόγος	5	10,64



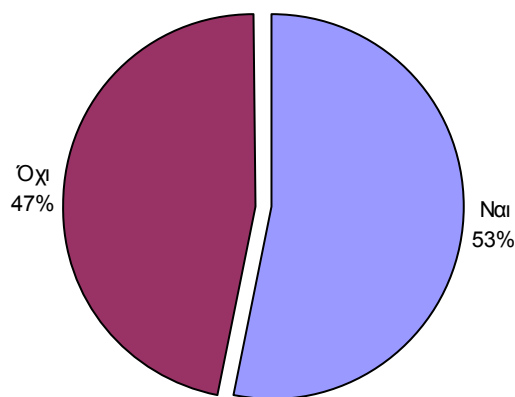
Διάγραμμα 22.

την προσοχή των εκπαιδευτικών τη τελευταία δεκαετία, οι οποίοι βλέπουν με ενδιαφέρον τις διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα εργασίας ...

<sup>522</sup> Η ψυχική κόπωση των εκπαιδευτικών (teacher stress-burn out) έχει γίνει αντικείμενο προσοχής την τελευταία δεκαετία. Τα αίτια της ψυχικής αυτής κόπωσης ποικίλουν: απαιτητικότερη διδασκαλία, διεύρυνση αρμοδιοτήτων, «δυσκολότεροι» μαθητές, έλλειψη κοινωνικού ερείσματος, αναγνώρισης και στήριξης από γονείς αλλά και η ηλικία των εκπαιδευτικών οι οποίοι όσο μεγαλώνουν τόσο υφίστανται τις σωρευτικές συνέπειες της κόπωσης (Neune, 2001: 246-247, Day, 2003: 274-275). Εκφράζεται δε με αδυναμία, έλλειψη ενθουσιασμού, απογοήτευση και αδιαφορία για την εργασία τους.

Είχατε κάποια προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων;

	N	%
Ναι	25	53,19
Όχι	22	46,81
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσδιόρισαν σε ποσοστό 53,19% ότι είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πολύ μεγάλο όμως ποσοστό δηλώνει ότι δεν είχε σχετική εμπειρία (46,81%). Συνεπώς σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν πληρούν τις σχετικές προϋποθέσεις όπως αυτές καθορίζονται από το άρθρο 3 της υπουργικής απόφασης 2373/16-7-2003. Η προηγούμενη εμπειρία εντοπίζεται σε ποικίλους χώρους εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως: Κ.Ε.Ε. (4), Κ.Ε.Κ. (3), Ι.Ε.Κ. (3), Τ.Ε.Ε. (2), ΝΕΛΕ (2), Τ.Ε.Ι. (2), Εσπερινό Γυμνάσιο-Λύκειο (2), Ο.Α.Ε.Δ. (1), ΚΕΘΕΑ (1), Κολλέγιο Ενηλίκων στη Βρετανία (1), Σχολή Δοκίμων Αστυνομικών (διδασκαλία ιστορίας) (1), Δικαστικές Φυμακές<sup>523</sup> (1), Εργαστήριο Ιστοριογνωσίας Τοπικής Ιστορίας στις Σέρρες (1), Ιδωτικός Τομέας (εκπαίδευση προσωπικού επιχειρήσεων), Σύμβαση Λαϊκής Επιμόρφωσης (1), Τμήμα Παλινοστούντων Ελλήνων (1)<sup>524</sup>. Δεν διευκρινίζεται το είδος της προηγούμενης εμπειρίας την οποία αναφέρουν ασαφώς αρκετοί εκπαιδευτικοί.

Στη συνέχεια ακολουθούν, στο ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς, δυο ερωτήσεις, η αρ. 11 και 12, σχετικά με την ενημέρωση που είχαν όσον αφορά το Πρόγραμμα Σπουδών και τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ (ερ. 11) και την επιμόρφωση που έλαβαν σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας, την αντίληψη και τη φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε. μετά την επιλογή τους (ερ.12). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό (40,43%) απαντά (ερ. 11) ότι «είχε πολύ καλή ενημέρωση: γνώριζε πώς λειτουργούν και τη

<sup>523</sup> Με τη επισημάνση ότι η Ιστορία αρέσει πολύ στους φυλακισμένους.

<sup>524</sup> Όπως προσδιορίστηκε από τους εκπαιδευτικούς.



φιλοσοφία των ΣΔΕ από προσωπική ενημέρωση και αναζήτηση στοιχείων», ενώ σε ένα ποσοστό 36, 17% απαντούν ότι «είχαν επαρκή ενημέρωση μέσω της αρχικής επιμόρφωσης». Σε ποσοστό 17,02% δηλώνουν ότι η αρχική ενημέρωση την οποία είχαν μέσω της αρχικής επιμόρφωσης ήταν «μέτρια», ενώ ποσοστό 6, 38% δηλώνει ότι η επιμόρφωση την οποία παρακολούθησε ήταν «ανεπαρκής».

Διάγραμμα 23.

**Ποια ήταν η ενημέρωση που είχατε σχετικά με το Πρόγραμμα Σπουδών και τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ;**

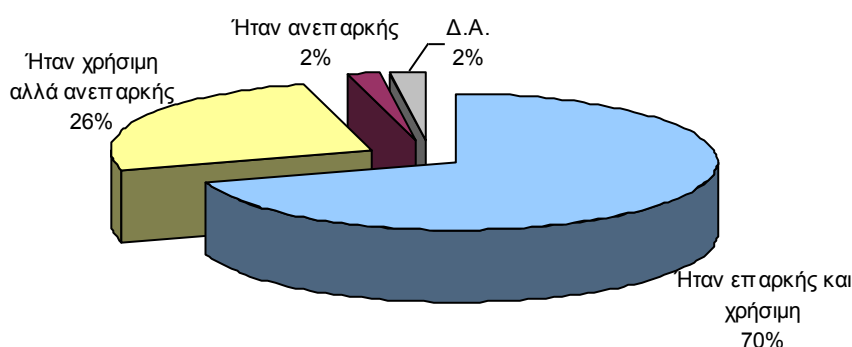
N	%	
3	6,38	Μη επαρκής ενημέρωση, μέσω της επιμόρφωσης που παρακολούθησα
8	17,02	Μέτρια ενημέρωση μέσω της επιμόρφωσης που παρακολούθησα
17	36,17	Επαρκής ενημέρωση μέσω της επιμόρφωσης που παρακολούθησα
19	40,43	Πολύ καλή ενημέρωση λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος και αναζήτησης, πέρα από την επιμόρφωση που παρακολούθησα
0	0,00	
47	100,00	Σύνολο



Διάγραμμα 24.

**Η επιμόρφωση που λάβατε σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας, την αντίληψη και τη φιλοσοφία της λειτουργίας των ΣΔΕ:**

	N	%
Ήταν επαρκής και χρήσιμη	33	70,21
Ήταν χρήσιμη αλλά ανεπαρκής	12	25,53
Ήταν ανεπαρκής	1	2,13
Δ.Α.	1	2,13
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Στη συμπληρωματική ερ. 12 η οποία ζητούσε να χαρακτηρίσουν την επιμόρφωση την οποία έλαβαν οι εκπαιδευτικοί, η πλειονότητα χαρακτήρισε την επιμόρφωση «επαρκή και χρήσιμη» (ποσοστό 70%), ενώ 26% τη χαρακτήρισε «χρήσιμη αλλά ανεπαρκή» και ποσοστό 2% «ανεπαρκή»<sup>525</sup>.

Θα πρέπει εδώ να διασαφηνιστεί ο όρος *επιμόρφωση*: αποτελεί το σύνολο των διαδικασιών που κατά διαστήματα δίνουν ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώνουν τις γνώσεις τους, να εξετάζουν τις πρακτικές τους, να τις

<sup>525</sup> Με δεδομένη την μερική ακύρωση – ή τουλάχιστον την αισθητή μείωση των διαδικασιών επιμόρφωσης μετά την πρώτη φάση λειτουργίας των ΣΔΕ, δηλ. κατά την περίοδο 2004-2007, προκαλεί εντύπωση η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τις υπάρχουσες επιμορφωτικές διαδικασίες. Ο Δ. Βεργίδης (2003: 50-51) επισημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού των Σ.Δ.Ε δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων ή / και τεχνογνωσίας. Η αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης και του κοινωνικού αποκλεισμού προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν ευρύτερο κοινωνικό-εκπαιδευτικό ρόλο, ενώ το θέμα της 'εκπαίδευσης των εκπαιδευτών', που θα τους επιτρέψει να προσαρμοστούν στα καινούρια δεδομένα και τις καινούριες εκπαιδευτικές μεθόδους, επισημαίνεται ως μείζονος σημασίας σύμφωνα με τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές, όπως έχει ήδη επισημανθεί. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει 'αρχική εκπαίδευση' των εκπαιδευτικών πριν λάβουν μέρος στο πρόγραμμα και 'διάρκη εκπαίδευση' κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η υλοποίηση των οποίων όμως ελέγχεται...Το ερώτημα βέβαια είναι ποια διαδικασία και ποιο περιεχόμενο απαιτείται για την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, προκειμένου να ανταποκρίνονται στο διευρυμένο ρόλο τον οποίο έχουν επωμισθεί. Η παράλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ φαίνεται να αποτελεί εκ των πραγμάτων την πιο ρεαλιστική δυνατότητα συνεχιζόμενης εξειδίκευσής τους...

ανανεώνουν και να αναπροσδιορίζουν τους στόχους της διδασκαλίας και της επαγγελματικής στάσης τους. Διαφοροποιείται βεβαίως από τους όρους *κατάρτιση* (προσδιορίζει κάποιες ειδικές γνώσεις στο χώρο όμως των βασικών σπουδών) και *μετεκπαίδευση* (συστηματικότερη και μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης, περιλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών σπουδών). (Μπέλλα, 2005: 110). Ο Γ. Μαυρογιώργος (2000:86-88)<sup>526</sup> ορίζει ως *επιμόρφωση* το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Όπως είναι φανερό, η επιμόρφωση με αυτή την έννοια προϋποθέτει την καθιέρωση μιας μεγάλης σειράς προγραμματισμένων και σκόπιμων δραστηριοτήτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό έτσι ώστε να είναι δυνατό να καλύπτονται ανάγκες που ανάγονται τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στην επαγγελματική τους αποδοτικότητα ή την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος<sup>527</sup> (ό.π.: 86). Είναι προφανές ότι τα ημερήσια ή διήμερα σεμινάρια των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ (εάν και όταν πραγματοποιούνται μια φορά το χρόνο) δεν συνιστούν επιμόρφωση με την έννοια αυτή.

#### **6.4.3 Ο Κοινωνικός και Ιστορικός Γραμματισμός. Η εμπειρία της διδασκαλίας του αντικειμένου μέσα από τα Σ.Δ.Ε.**

##### **6.4.3.1 Εκπαιδευόμενοι**

Ο δεύτερος κύκλος ερωτήσεων αφορούσε το γνωστικό αντικείμενο του Κοινωνικού - Ιστορικού Γραμματισμού, με έμφαση στην ιστορική εκπαίδευση. Η ερώτηση 14 διερευνούσε την προέλευση των ιστορικών γνώσεων των εκπαιδευόμενων. Η επαφή με τους μαθητές των Σ.Δ.Ε στα οποία διενεργήθηκε η έρευνα, ανέδειξε την εξής διάσταση: ενώ ήταν πρόθυμοι και με ενδιαφέρον για συνεργασία - άλλωστε διενεργούνται συχνά εκπαιδευτικές έρευνες, ιδιαίτερα στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων - πρόβαλαν κάποιες αντιστάσεις κατά τη διάρκεια της αρχικής ενημέρωσης. Αναδύθηκε ένας φόβος για ενδεχόμενο «έλεγχο» ιστορικών γνώσεων, ο οποίος παρέπεμπε, κατά την άποψή μου, σε πρότερες σχολικές εμπειρίες. Αυτό αναδείχθηκε ιδιαίτερα στις ερωτήσεις 20 και 21.

Διάγραμμα 25.

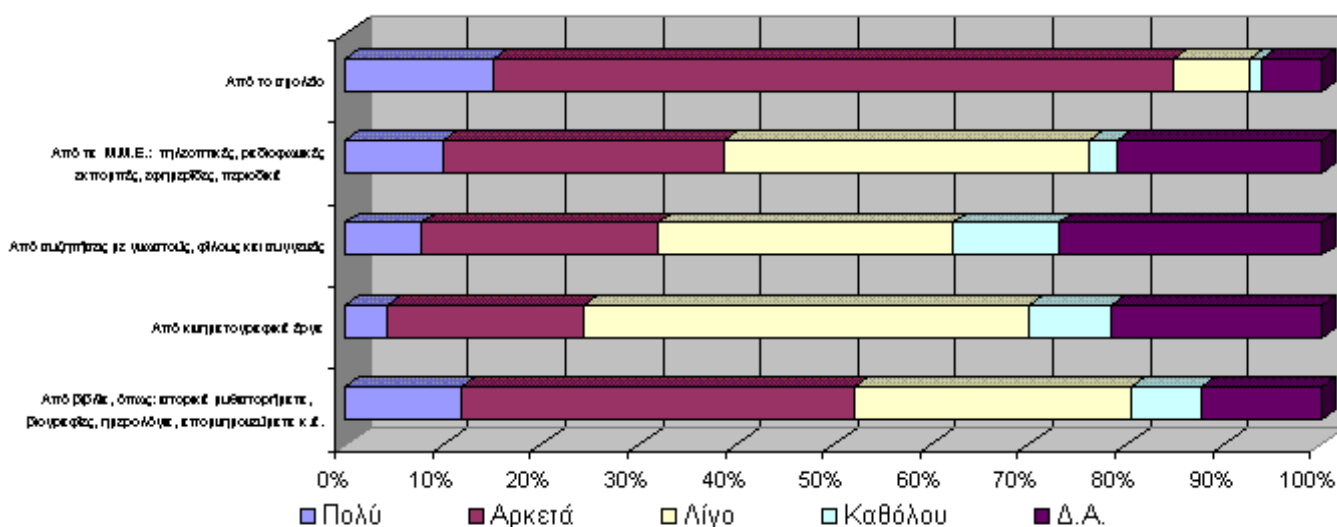
---

<sup>526</sup> βλ. Γ. Μαυρογιώργος (2000). 'Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο' στο Α. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος - Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg (1<sup>η</sup> έκδ. 1986).

<sup>527</sup> Για παράδειγμα εδώ εμπίπτει το ιδιαίτερα απαιτητικό πρόγραμμα του Β' Βαθμού επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες (2009-2011)

Από πού προέρχονται οι γνώσεις σας για την ιστορία;

	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Από βιβλία, όπως: ιστορικά μυθιστορήματα, βιογραφίες, ημερολόγια, απομνημονεύματα κ.ά.	33	11,87	112	40,29	79	28,42	20	7,19	34	12,23	278	100,00
Από κινηματογραφικά έργα	12	4,32	56	20,14	127	45,68	23	8,27	60	21,58	278	100,00
Από συζητήσεις με γνωστούς, φίλους και συγγενείς	18	6,47	56	20,14	117	25,00	25	8,99	62	22,30	278	100,00
Από τα Μ.Μ.Ε.: τηλεοπτικές, ραδιοφωνικές εκπομπές, εφημερίδες, περιοδικά	28	10,07	80	28,78	104	37,41	8	2,88	58	20,86	278	100,00
Από το σχολείο	76	27,34	126	45,32	39	14,03	6	2,16	31	11,15	278	100,00



Οι κατηγορίες απαντήσεων *πολύ-αρκετά* δίνουν αποτελέσματα όπως: Η πλειονότητα (72,66%) αποδίδει τις όποιες ιστορικές γνώσεις έχουν στην επαφή τους με το σχολείο - παρόλο που η αναφορά εδώ είναι κυρίως στο πρωτοβάθμιο σχολείο, το Δημοτικό και ενδεχομένως κάποια ή κάποιες τάξεις, ημιτελείς, του Γυμνασίου. Παρά τη μικρή επαφή και εμπειρία με τον οργανωμένο εκπαιδευτικό χώρο- και τη χρονική απόσταση, αν αναλογιστούμε τον Μ.Ο. ηλικίας της πλειονότητας του ερευνητικού δείγματος- η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο θεμελίωσε τις γνώσεις και την επαφή με το αντικείμενο<sup>528</sup>. Ακολουθεί η απάντηση «από βιβλία,

<sup>528</sup> Η Hillary Cooper (2000: 159) σημειώνει: «Φαίνεται ότι στην ηλικία ήδη των δώδεκα ετών πολλά παιδιά έχουν αναπτύξει άκαμπτες και στερεοτυπικές ιδέες σχετικά με το παρελθόν από πηγές έξω από το σχολείο. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας δεν αμφισβητεί αυτές τις αντιλήψεις αφού

όπως ιστορικά μυθιστορήματα, βιογραφίες, ημερολόγια, απομνημονεύματα κ.ά.» (ποσοστό 62,18%) και σε ποσοστό 38,85% αποδίδουν τις ιστορικές τους γνώσεις στα Μ.Μ.Ε. (τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, εφημερίδες και περιοδικά). Τέλος σε ποσοστό 28,61% αντλούν την πληροφόρησή τους από συζητήσεις με γνωστούς και φίλους. Η καθοριστική επιρροή του πρωτοβάθμιου σχολείου στη δημιουργία στάσεων και αντιλήψεων<sup>529</sup> καθώς και ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. (Tisdell κ.ά., 2007, Seixas, 1997) και η επιρροή της Δημόσιας Ιστορίας<sup>530</sup> επιβεβαιώνονται από την έρευνα. Ωστόσο η ανάγνωση βιβλίων εξειδικευμένου περιεχομένου από τη συγκεκριμένη ομάδα του ερευνητικού δείγματος, η οποία συχνά κινείται στα όρια του γλωσσικού γραμματισμού (αλφαριθμητισμού), αμφισβητείται και το υψηλό ποσοστό των σχετικών καταφατικών απαντήσεων ίσως καταδεικνύει την ανάγκη ωραιοποίησης μιας κατάστασης: πόση άραγε επαφή με βιβλία είχαν οι εκπαιδευόμενοι και ποια η ποιότητα και ένταση της επιρροής των βιβλίων με ιστορικό περιεχόμενο – ιστορικές έρευνες, αφηγήσεις ή μυθοπλασία- έτσι ώστε να διαμορφώνουν και να χαρακτηρίζουν τις ιστορικές γνώσεις και αντιλήψεις τους;

Η επόμενη ερώτηση (αρ.15) αφορούσε την εμπειρία σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο:

#### Διάγραμμα 26.

**Από την εμπειρία σας σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας που κάνατε στο σχολείο θα λέγατε ότι:**

	n	%
Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον και χρήσιμο	227	81,65
Το μάθημα δεν παρουσίαζε κανένα ενδιαφέρον	6	2,16
Δεν θυμάμαι κάτι ιδιαίτερο	39	14,03
Δ.Α.	6	2,16
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00

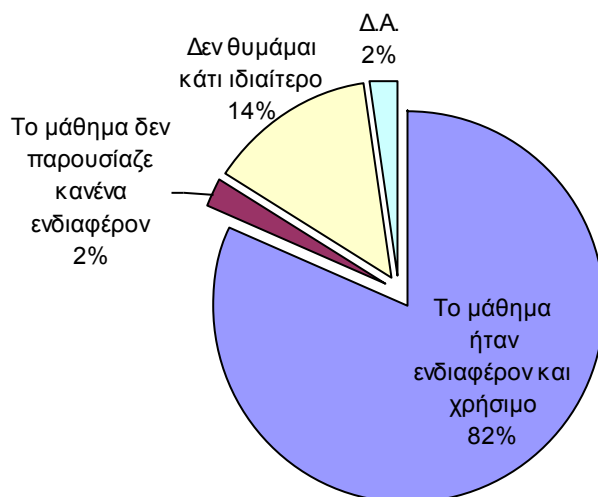
χαρακτηρίζεται από διδακτισμό και γεγονотоλογία και δεν βασίζεται στο διάλογο» (Cooper, 2000: 160). Οι ενήλικοι μαθητές των ΣΔΕ έρχονται με παγιωμένες αντιλήψεις από τα σχολικά τους χρόνια σχετικά με την Ιστορία, οι οποίες αποκτήθηκαν πρώιμα και βέβαια δεν αμφισβητήθηκαν από το τυπικό σχολείο, ενώ μάλλον ενισχύθηκαν από τις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας. Βρίσκουν όμως, πλέον, την ιστορία ενδιαφέρουσα.

<sup>529</sup> Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση συλλογικών αναπαραστάσεων. Ο Β. Bernstein χαρακτηρίζει τα Αναλυτικά Προγράμματα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση ως «συστήματα, μηνυμάτων» τα οποία διαμορφώνουν και μεταδίδουν την επίσημη εκπαιδευτική γνώση, κατανέμοντάς την ανάλογα με την αρχή της κοινωνικής εξουσίας και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου. Η εκπαιδευτική γνώση είναι ένας ζωντανός ρυθμιστής της δομής της εμπειρίας, αφού καταγράφεται ως «έγκυρη γνώση» (1989: 63-64).

<sup>530</sup> «Η Δημόσια Ιστορία είναι η ιστορία που παρακολουθείται, ακούγεται, διαβάζεται και ερμηνεύεται από ένα λαϊκό ακροατήριο... Η δημόσια ιστορία είναι η ιστορία που ανήκει στο κοινό...» (Ορισμός από την ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης, στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Δημόσια Ιστορία). «Η δεύτερη ζωή» του παρελθόντος, κατά τον Α. Λιάκο, «οι σύγχρονες εικόνες και αναπαραστάσεις του, οι ερμηνείες και ο δημόσιος διάλογος πάνω στο παρελθόν...» (Γαζή, 2004: 5-6). Για τους ποικίλους ορισμούς της Δημόσιας Ιστορίας, βλ.: [www.publichistory.org](http://www.publichistory.org)



Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων εδώ καταγράφουν στην μεγάλη πλειονότητά τους (ποσοστό 81, 65%) μια θετική εμπειρία σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο. Ακολουθεί η απάντηση «δεν θυμάμαι κάτι ιδιαίτερο» (ποσοστό 14, 03%) ενώ ένα εντυπωσιακά μικρό ποσοστό 2,16% απάντησε ότι «το μάθημα δεν παρουσίαζε κανένα ενδιαφέρον». Ο χαρακτηρισμός «χρήσιμο», σκοπίμως ασαφής, μένει να διευκρινιστεί παρακάτω με την ερώτηση σκοπιμότητας διδασκαλίας της ιστορίας.



Η ερώτηση, αρ. 16, η οποία ακολουθεί, ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συσχετίσουν τη διδασκαλία της ιστορίας με διάφορες θεματικές και πεδία αναφοράς.

### Διάγραμμα 27.

Κατά τη γνώμη σας το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να έχει σχέση με:

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Γνώση για το Παρελθόν	108	38,85	98	35,25	37	13,31	1	0,36	34	12,23	278	100,00
Ιστορία της Ελλάδας	149	53,60	99	35,61	12	4,32	2	0,72	16	5,76	278	100,00
Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια Ιστορία	73	26,26	130	46,76	39	14,03	4	1,44	32	11,51	278	100,00
Ιστορία της πολιτικής, των συγκρούσεων και των πολέμων	60	21,58	100	35,97	64	23,02	5	1,80	49	17,63	278	100,00
Ιστορία της ζωής των καθημερινών ανθρώπων	74	26,62	74	26,62	73	26,26	9	3,24	48	17,27	278	100,00
Ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού	86	30,94	104	37,41	47	16,91	8	2,88	33	11,87	278	100,00

Η απάντηση των εκπαιδευόμενων ανέδειξε την *Ιστορία της Ελλάδας* ως το πρώτο θέμα με το οποίο θα πρέπει να έχει σχέση το μάθημα της Ιστορίας<sup>531</sup> (ποσοστό 89,21% για τις απαντήσεις *συμφωνώ απόλυτα-συμφωνώ*). Ακολουθεί η γενικόλογη διατύπωση «Γνώση για το Παρελθόν» (ποσοστό 74,10%) και με μικρή διαφορά η *Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια Ιστορία* (73,07%) και η *Ιστορία της Τέχνης και του Πολιτισμού* (68,34%). Έπεται η *Ιστορία της πολιτικής, των συγκρούσεων και των πολέμων* ( 57,55%) και τελευταία τοποθετείται η *Ιστορία της ζωής των καθημερινών ανθρώπων* (53,24%).

	Συμφωνώ απόλυτα & Συμφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα & Διαφωνώ
Γνώση για το Παρελθόν	74,101	13,669
Ιστορία της Ελλάδας	89,209	5,036
Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια Ιστορία	73,022	15,468
Ιστορία της πολιτικής, των συγκρούσεων και των πολέμων	57,554	24,82
Ιστορία της ζωής των καθημερινών ανθρώπων	53,237	29,496
Ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού	68,345	19,784

Η ερώτηση 17 διερευνά το κατά πόσον συνδέουν οι εκπαιδευόμενοι τη διδασκαλία της ιστορίας με το ζήτημα της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Οι απαντήσεις, στην κλίμακα πολύ-αρκετά είναι θετικές (33,45% πολύ, 51% αρκετά).

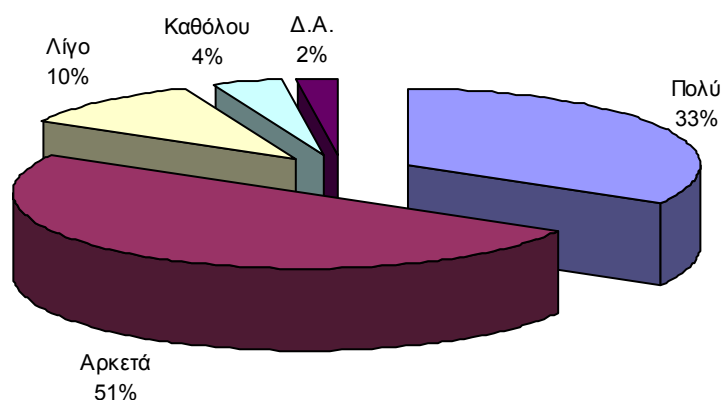
Ανάλογες ερωτήσεις με τη μορφή «φίλτρου» (Καλτσίκη-Νόβα, 2005) ακολουθούν στη συνέχεια με στόχο τη διασταύρωση και συσχέτισμό των απαντήσεων και τον έλεγχο «ειλικρίνειας» (ερ. 30 και 31).

<sup>531</sup> Οι Έλληνες μαθητές της έρευνας Youth and History κατατάσσονται ανάμεσα στις πιο εθνοκεντρικές ομάδες της Ευρώπης. Αυτή η εθνοκεντρική στάση ερμηνεύεται από λόγους ιστορικούς, περιεχομένου ιστορικής σχολικής εκπαίδευσης και παράδοσης (Frangoudaki-Dragonas, 1997: A, 306-307).

Διάγραμμα 28.

Κατά τη γνώμη σας η διδασκαλία της Ιστορίας βοηθά στο να ενδιαφέρεται κάποιος για τα κοινά;

	N	%
Πολύ	93	33,45
Αρκετά	139	50,00
Λίγο	29	10,43
Καθόλου	11	3,96
Δ.Α.	6	2,16
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



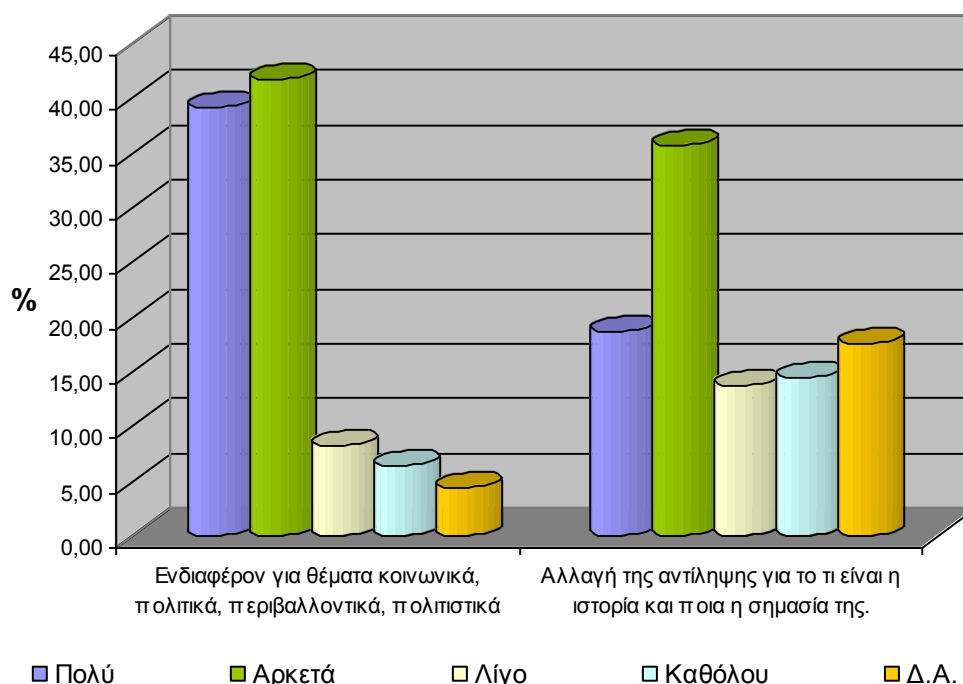
Οι θετικές απαντήσεις των εκπαιδευόμενων στην ερώτηση 17, παρουσιάζουν ενδιαφέρον αν συγκριθούν με τις απαντήσεις τόσο των ίδιων όσο και των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 31, 33 (εκπαιδευόμενοι) και 30 (εκπαιδευτές) των αντίστοιχων ερωτηματολογίων οι οποίες ζητούν από τους ίδιους και τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν αν η φοίτηση στα Σ.Δ.Ε έχει επιδράσει ώστε να διαφοροποιηθεί η στάση των πρώτων απέναντι σε πολιτικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά ή πολιτιστικά θέματα, όπως και για το τι είναι η ιστορία και η σημασία της.

Διάγραμμα 29.

(ερ. 31)

Η φοίτησή σας στα ΣΔΕ έχει επηρεάσει καθόλου τη στάση σας σε θέματα όπως:

	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ενδιαφέρον για θέματα κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά	109	39,21	116	41,73	23	8,27	18	6,47	12	4,32	278	100,00
Αλλαγή της αντίληψης για το τι είναι η ιστορία και ποια η σημασία της.	52	18,71	99	35,61	38	13,67	40	14,39	49	17,63	278	100,00



Σε ποσοστό 80, 94% οι εκπαιδευόμενοι του δείγματος απαντούν θετικά: η στάση τους (ενδιαφέρον για κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά και πολιτιστικά θέματα) έχει διαφοροποιηθεί πολύ (39,21%) και αρκετά (41,73%). Θετικές, αν και σε εντυπωσιακά χαμηλότερο ποσοστό, είναι και οι περισσότερες απαντήσεις σχετικά με την αλλαγή αντίληψης για το τι είναι η ιστορία και ποια η σημασία της (πολύ-αρκετά, ποσοστό 44,61%), ενώ ένα ποσοστό 28,06% δηλώνει ότι άλλαξε λίγο έως καθόλου την αντίληψη σχετικά με το τι είναι η ιστορία και ποια η σημασία της και 17,63% αρνήθηκε να απαντήσει. Όμως όταν η ερώτηση αναφορικά με το πρώτο σκέλος γίνεται πιο συγκεκριμένη, οι απαντήσεις γίνονται πιο επιφυλακτικές. Η πλειονότητα δηλώνει ότι άλλαξε αντιλήψεις απέναντι σε ευαίσθητες ομάδες (άτομα με ειδικές ανάγκες, χρήστες ναρκωτικών) πολύ-αρκετά σε ποσοστό 40,29%, ενώ εντυπωσιακότερη αλλαγή στάσης παρουσιάζει το ερευνητικό δείγμα απέναντι σε τρόπους ψυχαγωγίας (θέατρο, κινηματογράφος, εκθέσεις, συναυλίες) σε ποσοστό 47,48%. Υψηλό ποσοστό (κυμαίνεται από 32,37% έως 22,66% ακολουθώντας τη σειρά των θεμάτων) αρνήθηκε να απαντήσει στη συγκεκριμένη ερώτηση (διάγραμμα 30). Αντίθετα, ποσοστό 45,68% δηλώνει ότι σε σχέση με τις πολιτικές του πεποιθήσεις δεν άλλαξε καθόλου, ή άλλαξε

λίγο τις υπάρχουσες αντιλήψεις, ενώ σε ποσοστό 44,61% και 41,01% αντίστοιχα δηλώνουν ότι άλλαξαν λίγο έως καθόλου τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους οικονομικούς μετανάστες και τα άτομα τρίτης ηλικίας<sup>532</sup>. Εάν ληφθεί υπόψη ο μ.ο. ηλικίας των φοιτούντων στα Σ.Δ.Ε κάποιες απαντήσεις μπορούν να ερμηνευτούν: ευρισκόμενοι σε ώριμη ηλικία, οι πολιτικές τους πεποιθήσεις / αντιλήψεις είναι παγιωμένες, όπως και οι στάσεις απέναντι σε άτομα τα οποία ανήκουν σε ευαίσθητες ομάδες, άτομα τρίτης ηλικίας ή οικονομικούς μετανάστες. Από την άλλη πλευρά, ομάδα στόχο, μεταξύ άλλων, για τα συγκεκριμένα σχολεία αποτελεί εκείνη των αποκλεισμένων από την εκπαίδευση ατόμων τα οποία είτε υπήρξαν έγκλειστοι σε φυλακές (άλλωστε λειτουργούν τρία Σ.Δ.Ε. σε αντίστοιχες φυλακές της χώρας<sup>533</sup>) ή εξαρτημένοι από ναρκωτικές ουσίες και οι οποίοι έχουν μια δεύτερη ευκαιρία εκπαίδευσης και κοινωνικής επανένταξης. Αυτή λοιπόν η επαφή - σε πολύ μικρό ποσοστό είναι αλήθεια<sup>534</sup> - έστω και σε θεωρητικό επίπεδο σκοπών λειτουργίας των Σ.Δ.Ε έδωσε, ενδεχομένως, την ευκαιρία σε αρκετούς εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν διαφορετικά κάποιες κοινωνικές ομάδες. Τέλος, οι εκπαιδευτικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου επισκέψεις σε κινηματογραφικές αίθουσες, θεατρικές σκηνές, μουσεία, με τη συνοδεία συνήθως των εκπαιδευτικών, καθώς και τα project στο πλαίσιο του Οπτικού Γραμματισμού και του Γραμματισμού στα ΜΕ έδωσε άλλες δυνατότητες και διεύρυνε τον τρόπο προσέγγισης του ζητήματος της ψυχαγωγίας.

<sup>532</sup> Αναγνωστοπούλου, Δ.- Καραγιάννη, Έ.- Κατσάνη, Γ.- Λιμακοπούλου, Α.- Ντούρου, Α.- Χατζηθεοχάρους, Π., (2004). «Το προφίλ και οι στάσεις των εκπαιδευόμενων στο Σ.Δ.Ε. Αχαρνών» στο Λ. Βεκρής- Ε. Χοντολίδου (επ.), *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πνεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σ.σ.363-380. Στην σχετική έρευνα που διεξήγαγε η ανωτέρω ομάδα εκπαιδευτικών του ΣΔΕ Αχαρνών, μεταξύ άλλων, ανιχνεύοντας τις στάσεις των εκπαιδευόμενων του σχολείου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των φοιτούντων διαφοροποίησαν τη στάση τους ή τις επιλογές τους σχετικά με την καθημερινή τους πρακτική σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος (κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά) (σ. 267). Μια ερώτηση από το ερωτηματολόγιο της εν λόγω έρευνας χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Εντυπωσιακό το αποτέλεσμα με δεδομένο ότι δύσκολα αλλάζουν στάσεις οι ενήλικες.

<sup>533</sup> Σ.Δ.Ε. Φυλακών Κορυδαλλού, Σ.Δ.Ε. Φυλακής Διαβατών Θεσσαλονίκης, Σ.Δ.Ε. Φυλακών Λάρισας. Σε αυτά, προστέθηκαν από το 2009 τα ΣΔΕ Φυλακών Πάτρας, Φυλακών Δομοκού και Φυλακών Ελαιώνα Θηβών.

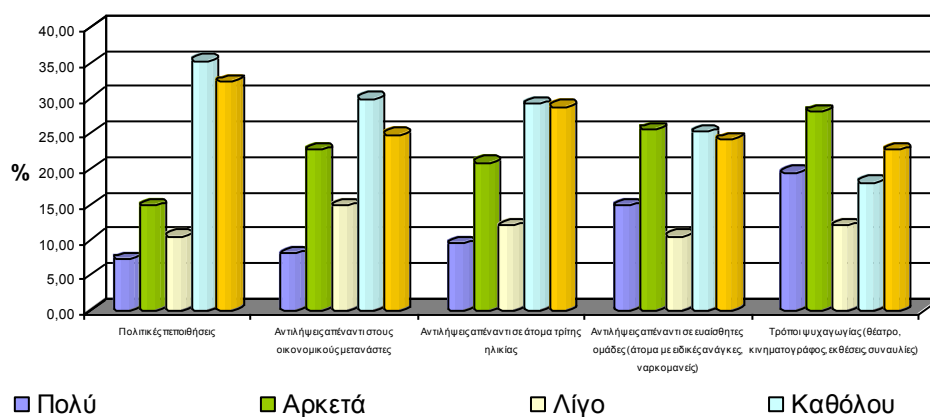
<sup>534</sup> Σημειώνουμε το σχόλιο –ευγενέστατης και εξυπηρετικής - διευθύντριας ΣΔΕ επαρχιακής πόλης την οποία επισκέφθηκα για την έρευνα: σε ερώτησή μου σχετικά με το ποσοστό αποφυλακισμένων ή απεξαρτημένων ατόμων τα οποία φοιτούν στο σχολείο, απάντησε: «Α, ευτυχώς εμείς δεν έχουμε τέτοιους - το σχολείο μας είναι «κολλέγιο», δεν έχουμε προβλήματα, κάνουμε επιλογές...». Ανάλογη επισήμανση και στην εργασία του Μαγγόπουλου (2011). Αντίθετα εργώδης αλλά και αποτελεσματική καταγράφεται η προσπάθεια ένταξης ατόμων της προαναφερθείσας κατηγορίας σε Σ.Δ.Ε., όπως π.χ. του Περιστερίου (το οποίο διαθέτει και ένα μόνιμο πυρήνα εκπαιδευτικών, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό) ή των Αχαρνών, τα οποία βέβαια συγκαταλέγονται ανάμεσα στα πρώτα που λειτούργησαν και μάλιστα με επιτυχία. Σχετικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς στα σχολεία αυτά επιβεβαίωσαν την υπόθεση αυτή.



Διάγραμμα 30.  
(ερ. 33)

Σε ποια από τα ακόλουθα θέματα έχετε αλλάξει αντιλήψεις επηρεασμένοι από τη φοίτησή σας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Πολιτικές πεποιθήσεις	20	7,19	41	14,75	29	10,43	98	35,25	90	32,37	278	100,00
Αντιλήψεις απέναντι στους οικονομικούς μετανάστες	22	7,91	63	22,66	41	14,75	83	29,86	69	24,82	278	100,00
Αντιλήψεις απέναντι σε άτομα τρίτης ηλικίας	26	9,35	58	20,86	33	11,87	81	29,14	80	28,78	278	100,00
Αντιλήψεις απέναντι σε ευαίσθητες ομάδες (άτομα με ειδικές ανάγκες, ναρκομανείς)	41	14,75	71	25,54	29	10,43	70	25,18	67	24,10	278	100,00
Τρόποι ψυχαγωγίας (θέατρο, κινηματογράφος, εκθέσεις, συναυλίες)	54	19,42	78	28,06	33	11,87	50	17,99	63	22,66	278	100,00



	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Δ.Α.
Πολιτικές πεποιθήσεις	7,19	14,75	10,43	35,25	32,37
Αντιλήψεις απέναντι στους οικονομικούς μετανάστες	7,91	22,66	14,75	29,86	24,82
Αντιλήψεις απέναντι σε άτομα τρίτης ηλικίας	9,35	20,86	11,87	29,14	28,78
Αντιλήψεις απέναντι σε ευαίσθητες ομάδες (άτομα με ειδικές ανάγκες, ναρκομανείς)	14,75	25,54	10,43	25,18	24,10
Τρόποι ψυχαγωγίας (θέατρο, κινηματογράφος, εκθέσεις, συναυλίες)	19,42	28,06	11,87	17,99	22,66

Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ μια από τις προϋποθέσεις για την υπηρεσία εκπαιδευτικών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: να έχουν τη διάθεση να βρίσκονται σε επαφή με τους εκπαιδευόμενους και να υπηρετούν τους σκοπούς λειτουργίας του σχολείου, ενδεχομένως αν παραστεί ανάγκη έξω και πέρα από το συμβατικό ωράριο λειτουργίας τους, αφού πρόκειται για ενήλικους μαθητές με ιδιαίτερα απαιτητικούς παιδαγωγικούς χειρισμούς και περισσότερες ίσως δυσκολίες σε επικοινωνιακό επίπεδο. Θυμίζουμε από τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Ε., όπως περιγράφονται στο άρθρο 3 της υπουργικής απόφασης 2373/16-7-2003, μεταξύ άλλων: ε) διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται

όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).

Αντίστοιχα στις αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε το πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. (Βεκρής, 2003:17) θυμίζουμε ότι σημειώνεται:

«Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν ένα πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθούν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και κυρίως με διάθεση για εθελοντική προσφορά».

Όπως επισημαίνει ο G. Neave (2001:34) οι εκπαιδευτικοί είναι επιπλέον επιφορτισμένοι με το να αναλαμβάνουν καινούργιες ευθύνες όταν και εφόσον αυτό κριθεί αναγκαίο, εφόσον φέρουν την κεντρική ευθύνη της υλοποίησης στόχων, προγραμμάτων και προτεραιοτήτων, «είτε έχουν να κάνουν με «ισότητα ευκαιριών», είτε με την ενστάλλαξη της «επιχειρηματικής κουλτούρας» είτε με την «προσαρμογή στην τεχνολογική εξέλιξη». Σημειώνει δε ότι «λίγοι κλάδοι φέρουν τόσο βαρύ φορτίο στο πεδίο της «κοινωνικής μηχανικής» όπου αναμένεται άμεση επιτυχία και όπου η αδυναμία επίδειξης βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων οδηγεί πολύ γρήγορα στο συμπέρασμα ότι η απουσία επιτυχιών ισοδυναμεί με αποτυχία». Βέβαια, εδώ μπορούμε να επισημάνουμε ότι τα ΣΔΕ στην ελληνική τους τουλάχιστον εκδοχή δεν είναι σχολεία ανταγωνιστικά και εντατικοποιημένα, όπως π.χ. τα Γενικά Λύκεια στα οποία η έκδοση των αποτελεσμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων αντανακλά για την τοπική κοινωνία την αποτελεσματικότητα και ποιότητα των εκπαιδευτικών.

Η ερώτηση 18 αναφέρεται στα σχολικά βιβλία ιστορίας. Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αξιοποιώντας την εμπειρία τους ως μαθητές, αλλά και την επαφή τους με τα σχολικά βιβλία των παιδιών τους. Μάλιστα για πολλούς αυτή ήταν πιο οικεία εμπειρία<sup>535</sup>.

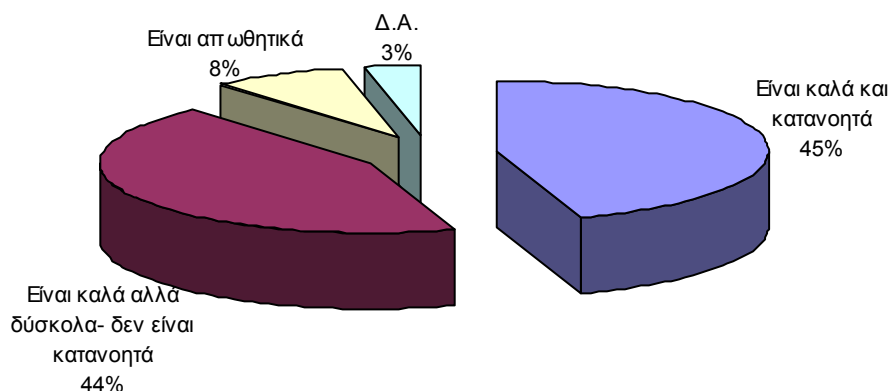
---

<sup>535</sup> Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι η έρευνα διεξαγόταν μεσούσης της κρίσης και των δημόσιων αντιπαραθέσεων για το βιβλίο Ιστορίας της Στ' Δημοτικού της συγγραφικής ομάδας της Μ. Ρεπούση (Φεβρουάριος – Απρίλιος 2007) το οποίο διδασκόταν στα σχολεία. Από ένα σημείο και μετά τα, προφορικά, σχόλια των εκπαιδευόμενων πλήθυναν, ενώ διατυπώνονταν κρίσεις οι οποίες αναπαρήγαγαν τον κυρίαρχο δημόσιο λόγο, του τύπου: «τα παλιά βιβλία ήταν καλά, τώρα θα μας κάνουν να ξεχάσουμε και ό,τι ξέραμε», ή «τα βιβλία δεν λένε την αλήθεια, γιατί αυτό εξυπηρετεί την εξουσία».

Διάγραμμα 31.

Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας πιστεύετε ότι τα σχολικά βιβλία ιστορίας:

	N	%
Είναι καλά και κατανοητά	125	44,96
Είναι καλά αλλά δύσκολα- δεν είναι κατανοητά	121	43,53
Είναι απωθητικά	23	8,27
Δ.Α.	9	3,24
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



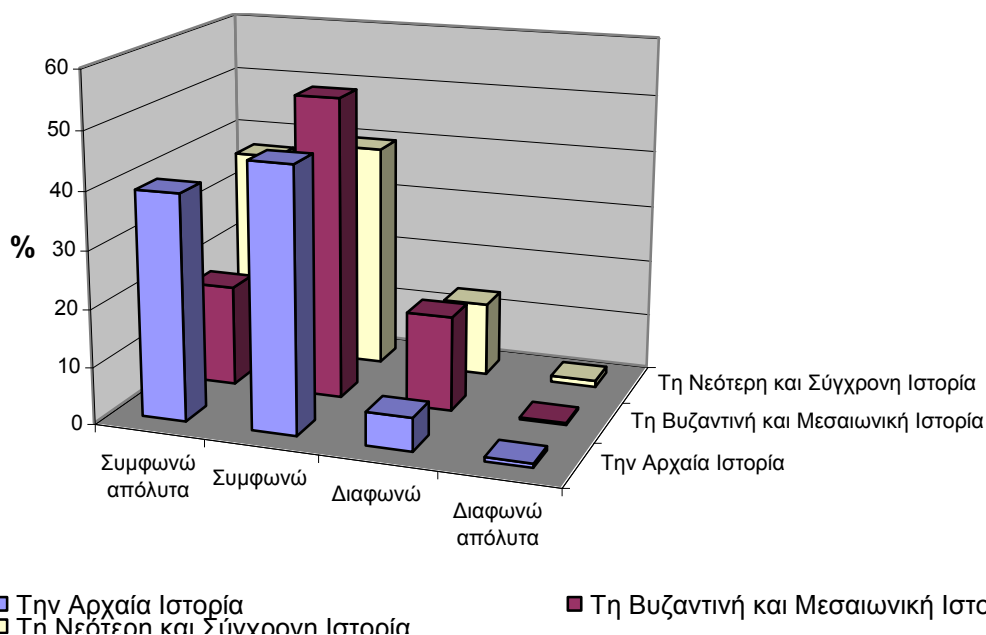
Οι απαντήσεις είναι σχεδόν ισοδύναμες: σε ποσοστό 44,96% οι εκπαιδευόμενοι του ερευνητικού δείγματος θεωρούν ότι τα σχολικά βιβλία ιστορίας είναι καλά και κατανοητά, ενώ σε ποσοστό 43,53% θεωρούν ότι είναι καλά αλλά δύσκολα - δεν είναι κατανοητά. Τέλος, ένα ποσοστό 8.27% διατυπώνει αρνητική κρίση: «είναι απωθητικά», ενώ 3% αρνήθηκαν να απαντήσουν<sup>536</sup>.

Διάγραμμα 32.

<sup>536</sup> Ουδέτερη θέση απέναντι στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας φαίνεται να τηρούν οι Έλληνες μαθητές της έρευνας Youth and History, ενώ γενικότερα μια «κουλτούρα περιφρόνησης» προς τα σχολικά εγχειρίδια αναδεικνύεται στις χώρες της Ανατολικής, Κεντροανατολικής και Νοτιοανατολικής Ευρώπης, σε αντίθεση με τις χώρες της Βόρειας, Δυτικής και Νοτιοδυτικής Ευρώπης (Kindervater, Borris, 1997: A 89).

Πιστεύετε ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίζουμε καλά:

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Την Αρχαία Ιστορία	109	39,21	127	45,68	16	5,76	2	0,72	24	8,63	278	100,00
Τη Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία	49	17,63	146	52,52	46	16,55	1	0,36	36	12,95	278	100,00
Τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία	102	36,69	110	39,57	36	12,95	3	1,08	27	9,71	278	100,00



Ακολουθεί η ερώτηση 19, σχετικά με το ποια ιστορική περίοδο θεωρούν ότι πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίζουμε καλά. Οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν την κυριαρχία της Αρχαίας Ιστορίας (ποσοστό 84,89% στις απαντήσεις *συμφωνώ απόλυτα*: 39,21% - *συμφωνώ*: 45,68%), ενώ σε μικρή απόσταση ακολουθεί η Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία (ποσοστό 76,26% στις απαντήσεις *συμφωνώ απόλυτα*: 36,69% και *συμφωνώ*: 39,57%)<sup>537</sup>. Σταθερά την τρίτη θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων, αν και όχι με μεγάλη διαφορά, καταλαμβάνει η αναγκαιότητα της γνώσης της Βυζαντινής και Μεσαιωνικής Ιστορίας: ποσοστό 70,15%, με 17,63% να *συμφωνούν απόλυτα* και 52,52% να *συμφωνούν*.

<sup>537</sup> Η πανευρωπαϊκή έρευνα Youth and History η οποία διεξήχθη σε 27 χώρες της Ευρώπης και σε δείγμα 32.000 εφήβων ανέδειξε ως πιο δημοφιλή ιστορική περίοδο εκείνη της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας. Η Ελλάδα ανέδειξε ως ενδιαφέρουσα περίοδο και εκείνη της Αρχαιότητας (Kindervater, Borries, 1997: A 71-72) σε ποσοστό υψηλότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Η έλξη και το κύρος του αρχαίου κλέους, έτσι όπως αυτό μεταφέρεται από τα Προγράμματα Σπουδών, τη δημόσια ιστορία και την εθνική κουλτούρα γενικότερα, δίνει ανάλογες απαντήσεις σε σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες. Το ένδοξο παρελθόν, η αρχαιότητα αποτελεί σταθερή πηγή εθνικής υπερηφάνειας<sup>538</sup>. Ακολουθεί βέβαια η Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, περίοδος η οποία ασκεί αντικειμενικά έλξη σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και ηλικίες και τέλος η Βυζαντινή - Μεσαιωνική ιστορία, ιστορική περίοδος με την οποία συνήθως είναι οι περισσότεροι λιγότερο εξοικειωμένοι. Τα υψηλά ποσοστά, ωστόσο, με τα οποία απάντησαν θετικά σε όλες τις ιστορικές περιόδους ίσως είναι και δείγμα αμηχανίας ανθρώπων οι οποίοι είναι ούτως ή άλλως, στην πλειονότητά τους, μάλλον ελάχιστα εξοικειωμένοι με το αντικείμενο και δυσκολεύονται ή διστάζουν να προχωρήσουν σε αρνητικές αξιολογήσεις.

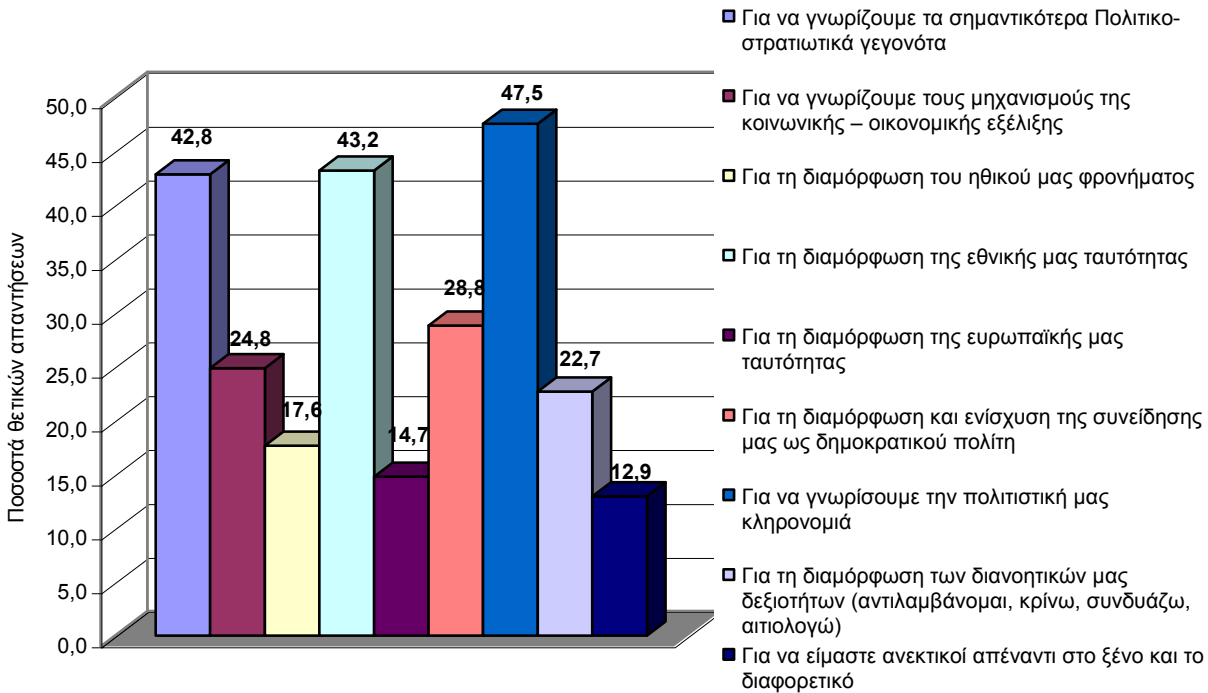
### Διάγραμμα 33.

**Γιατί νομίζετε ότι πρέπει να διδασκόμαστε ιστορία;**

	n	%
Για να γνωρίζουμε τα σημαντικότερα Πολιτικο-στρατιωτικά γεγονότα	119	42,81
Για να γνωρίζουμε τους μηχανισμούς της κοινωνικής - οικονομικής εξέλιξης	69	24,82
Για τη διαμόρφωση του ηθικού μας φρονήματος	49	17,63
Για τη διαμόρφωση της εθνικής μας ταυτότητας	120	43,17
Για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας	41	14,75
Για τη διαμόρφωση και ενίσχυση της συνείδησης μας ως δημοκρατικού πολίτη	80	28,78
Για να γνωρίσουμε την πολιτιστική μας κληρονομιά	132	47,48
Για τη διαμόρφωση των διανοητικών/κριτικών μας δεξιοτήτων (αντιλαμβάνομαι, κρίνω, συνδυάζω, αιτιολογώ)	63	22,66
Για να είμαστε ανεκτικοί απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	36	12,95

<sup>538</sup> «Η ελληνική αρχαιότητα, η αρχαία ελληνική ιστορία και ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός θεωρούνται κατεξοχήν «εύσημα» της εθνικής ταυτότητας, εκείνα που μπορούν να ανταγωνιστούν στη διεθνή –βλ. ευρωπαϊκή – αγορά συμβολικών αξιών και άρα η προβολή τους προσδίδει κύρος στον εθνικό «εαυτό». (Αβδελά, 1997: 63). Η σχετική έρευνα άλλωστε («Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση), σε επιμέλεια των Ά. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα, διενεργήθηκε σε σχολικά εγχειρίδια ιστορίας (Δημοτικού-Γυμνασίου) τα οποία κατά πάσα πιθανότητα διδάχθηκαν στην πλειονότητά τους οι ηλικιακές ομάδες του ερευνητικού δείγματος.





Στην ερώτηση 22 σχετικά με τους σκοπούς της διδασκαλίας της Ιστορίας, οι απαντήσεις, όπως αναμενόταν ανέδειξαν την προτίμηση των εκπαιδευόμενων στους παραδοσιακούς σκοπούς της διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως παρουσιάζονται μέχρι πολύ πρόσφατα στα Αναλυτικά Προγράμματα του γνωστικού αντικειμένου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, σε ποσοστό 47,48% θεωρούν ότι πρέπει να διδασκόμαστε Ιστορία «για να γνωρίσουμε την πολιτιστική μας κληρονομιά», σε ποσοστό 43,17% «για να διαμορφώσουμε την εθνική μας ταυτότητα», ενώ 42, 81% «για να γνωρίσουμε τα σημαντικότερα πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα», και ακολουθούν με μεγάλη διαφορά οι απαντήσεις: «Για τη διαμόρφωση και ενίσχυση της συνείδησης μας ως δημοκρατικού πολίτη» (ποσοστό 28,78%), «για να γνωρίζουμε τους μηχανισμούς της κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης» (ποσοστό 24,82%) και «για τη διαμόρφωση των διανοητικών μας δεξιοτήτων (αντιλαμβάνομαι, κρίνω, συνδυάζω, αιτιολογώ)» (ποσοστό 22,66%). Αποτελεί, ίσως, έκπληξη το ότι ο τελευταίος στόχος προηγείται του σχετικού με «τη διαμόρφωση του ηθικού μας φρονήματος» (ποσοστό 17,63%) αλλά όχι και του επόμενου σχετικά με «τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας» (ποσοστό 14,75%). Την τελευταία θέση καταλαμβάνει ο σκοπός «για να είμαστε ανεκτικοί απέναντι στο ξένο και διαφορετικό» (ποσοστό 12,95%), ο οποίος αποτελεί, πλέον, πρωτεύοντα σκοπό για τα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης σε όλη την Ευρώπη και παγκόσμια. Το κομμάτι του πληθυσμού που αποτελεί τους μαθητές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, όπως είναι αναμενόμενο, κατατάσσεται στις αδύνατες και αποκλεισμένες πληθυσμιακές ομάδες και είναι φυσικό οι «μοντέρνοι» σκοποί της διδασκαλίας του αντικειμένου να μην έχουν βιωθεί μέσα από τη σύντομη σχολική εμπειρία τους και ενδεχομένως να μη γίνονται κατανοητοί. Τέλος η ευρωπαϊκή ταυτότητα δεν φαίνεται να είναι κάτι που απασχολεί τους ανθρώπους αυτούς οι οποίοι, στη συντριπτική τους πλειονότητα, μάλλον δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα και, συνεπώς, την εμπειρία μετακινήσεων και ταξιδιών σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο και

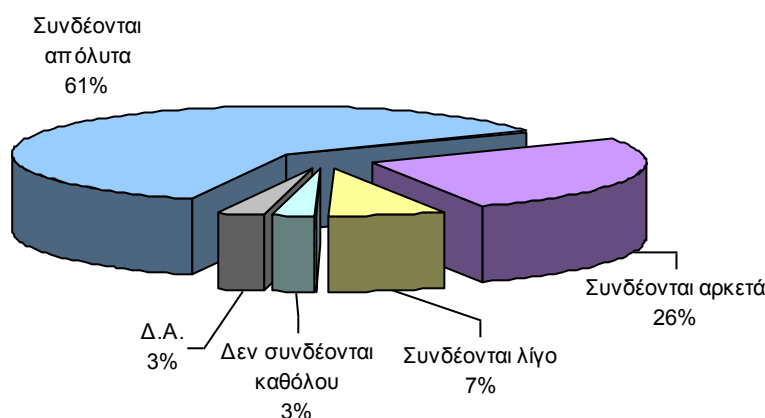
βέβαια, επιπροσθέτως, καλούνται να αντιμετωπίσουν και το φράγμα της γλώσσας. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι φροντίσαμε να διευκρινίσουμε με τη βοήθεια των συναδέλφων τη σημασία όρων όπως ηθικό φρόνημα, εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, διανοητικές δεξιότητες κλπ.

Η επόμενη ερώτηση, αρ.23, διερευνά τη σχέση των σχολικών εορτασμών με τη διδασκαλία της Ιστορίας. Δεδομένου ότι τα Σ.Δ.Ε. ακολουθούν το πρόγραμμα των σχολικών εορτών και αργιών όπως και τα αντίστοιχα σχολεία της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η εμπειρία των ενηλίκων πάνω στο νόημα και το περιεχόμενό τους έχει ενδιαφέρον. Συνήθως οι γιορτές αποτελούν αφορμή για την παρουσίαση ενός Project σε συναφές ιστορικό θέμα.

#### Διάγραμμα 34

Κατά τη γνώμη σας οι σχολικές γιορτές (28<sup>η</sup> Οκτωβρίου- 25<sup>η</sup> Μαρτίου-17 Νοεμβρίου) συνδέονται με τη διδασκαλία της Ιστορίας;

	N	%
Συνδέονται απόλυτα	171	61,51
Συνδέονται αρκετά	73	26,26
Συνδέονται λίγο	19	6,83
Δεν συνδέονται καθόλου	7	2,52
Δ.Α.	8	2,88
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



Ένα σημαντικό ποσοστό, 87,77, απαντά θετικά στη σχετική ερώτηση (61,51% «συνδέονται απόλυτα», 26,26% «συνδέονται αρκετά»). Ελάχιστοι είναι εκείνοι οι οποίοι δεν βλέπουν σύνδεση ανάμεσα στις σχολικές εθνικές εορτές και τη διδασκαλία της (ποσοστό 6,82% : «συνδέονται λίγο» και ποσοστό 2,52%: «δεν συνδέονται καθόλου»). Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι από τους αντίστοιχους εορτασμούς δεν λείπει κάποιος διδακτισμός και η παραδοσιακή προσέγγιση του θέματος, παρά τις

όποιες καινοτομίες<sup>539</sup>. Η επίσκεψη σχετικών φακέλων σε σχολεία ανέδειξε μια ανάλογη διάσταση. Ωστόσο, τόνισαν οι συνάδελφοι στα σχολεία αναφοράς της έρευνας, οι εθνικές επέτειοι μέσα από τις σχολικές γιορτές έδωσαν και την ευκαιρία να διερευνηθούν και να διασαφηνιστούν ζητήματα και έννοιες σύνθετες για τους εκπαιδευόμενους του χώρου, όπως π.χ. η έννοια και οι διαστάσεις του φασισμού (28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, 17η Νοεμβρίου) ή η ανάπτυξη επαναστατικών κινημάτων και η δημιουργία εθνικών κρατών (25<sup>η</sup> Μαρτίου).

Όπως επισημαίνει η Χ. Κουλούρη, «οι εθνικές επέτειοι είναι μια ευκαιρία για κωδικοποίηση της εθνικής ταυτότητας μέσω της γλώσσας των συμβόλων και της θεατρικής αναπαράστασης» (2011: 183). Δεν εντοπίζονται δημοσιευμένες έρευνες εκτός από εκείνη της Π. Γκόλια (2011) σχετικά με τις σχολικές γιορτές στις εθνικές επετείους και τις αντιλήψεις των ελλήνων μαθητών - και αυτή αφορά σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μεταβίβαση της ιστορικής αφήγησης γίνεται μέσω των επετειακών ομιλιών οι οποίες εκφωνούνται από τους εκπαιδευτικούς. Το εθνικό φρόνημα των Ελλήνων και η μοναδικότητα του έθνους είναι το πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο οργανώνονται και σήμερα οι εθνικές γιορτές, όπως παρατηρεί η ερευνήτρια (Γκόλια, 2011: 144). Η έρευνα ανέδειξε τη σχέση μεταξύ επίσημης εθνικής ιδεολογίας και εθνικών γιορτών στην υποχρεωτική εκπαίδευση αφού «οι άξονες πάνω στους οποίους οργανώνονται αφορούν φρονηματιστικό, ιδεολογικό πεδίο με στόχο την αναπαραγωγή εθνικών μύθων και στερεοτύπων» (ό.π.: 292). Επιπλέον επισημαίνεται ότι συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, αλλά «επεμβαίνουν και στο πεδίο διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών ως μελλοντικών πολιτών». Είναι προφανές ότι η επισήμανση αυτή δεν αφορά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, τουλάχιστον στην παρούσα φάση της εκπαίδευσής τους. Ήδη, η οργάνωση των σχολικών γιορτών στο τυπικό σχολείο παρουσιάζει ποικιλία και αναπτύσσεται σε νέες μορφές με στόχο να νικήσουν την προϊούσα αδιαφορία των μαθητών, πυροδοτώντας πολιτικές και παιδαγωγικές αντιπαραθέσεις<sup>540</sup>. Οι νέες αυτές προτάσεις αναπτύσσονται στο πλαίσιο μιας πολιτισμικής διεργασίας η οποία «αναζητά νέες σταθερές αξίες, νέους τρόπους σκέψης, νέες μορφές εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης στο πεδίο της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και της ιδιότητας του πολίτη» (ό.π.: 282). Άλλωστε, η δυναμική των σχολικών γιορτών μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο αγωγής και

<sup>539</sup> Για τη μορφή και τη λειτουργία των επετειακών εκδηλώσεων, συνολικά, σημειώνει η Χ. Κουλούρη (1995), «η κανονικότητα, η ομοιομορφία και το αυτονόητο των εκδηλώσεων μας οδηγεί, ωστόσο, σε ένα είδος συλλογικής επανάπαυσης και δεν μας επιτρέπει να στοχασθούμε για την ίδια την επέτειο, το πώς και γιατί καθιερώθηκε, τα σύμβολα που τη συνοδεύουν και τους μύθους που την υφαίνουν, τη λειτουργία της τέλος στο δημόσιο συμβολικό λόγο της εθνικής κοινότητας. Ο ρητορικός δογματισμός και η αυταρέσκεια του πανηγυρικού λόγου ακυρώνουν, εξάλλου, σχεδόν εξ ορισμού την κριτική ιστορική γνώση του παρελθόντος, εκείνη που μόνη μας χειραφετεί ως πολίτες και μας εξασφαλίζει τη συλλογική αυτογνωσία».

<sup>540</sup> Μεταφέρω την προσωπική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικού σε Λύκειο της Δυτικής Αττικής και ως σχολικής συμβούλου και υπεύθυνης παιδαγωγικής καθοδήγησης σε περιφερειακό σχολείο (Λύκειο) της Μεσσηνίας, όπου, με χρήση οπτικο-ακουστικού υλικού οργανώθηκαν δυο βαθιά πολιτικοποιημένες γιορτές οι οποίες αgioγραφούσαν αντίστοιχα τον αριστερό και το δεξιό πολιτικό χώρο με άξονα αναφοράς την επέτειο της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου. Και στις δυο περιπτώσεις είχαν προσκληθεί άτομα (γονείς, κάτοικοι της περιοχής) εκτός από τους μαθητές ως ακροατήριο και προκλήθηκε θύελλα αντιδράσεων από εκπαιδευτικούς και πολίτες - στη δεύτερη περίπτωση μάλιστα η αντιπαραθεση μεταξύ των εκπαιδευτικών εξελίχθηκε, μετά από αμοιβαίες καταγγελίες, σε Ε.Δ.Ε.!

μάθησης αν απεκδυθεί του απόλυτου και καταπιεστικού χαρακτήρα της και του συμμετοχικού καταναγκασμού της (ό.π.: 200). Οι σχολικές γιορτές δεν παραμένουν ίδιες, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με τις πολιτικές, ιδεολογικές και πολιτισμικές διαδικασίες από τις οποίες πλαισιώνονται. Οι γιορτές αυτές, έτσι, μπορούν να υπηρετήσουν και την αποδόμηση του μοντέλου της παραδοσιακής ιστορικής αφήγησης και την αποκάλυψη των σιωπών της ιστορίας προσφέροντας μια μορφή «αντι-ιστορίας» με την προσέγγιση ζητημάτων και θεματικών τις οποίες η επίσημη σχολική ιστορία, αποσιωπεί, υποβαθμίζει ή προσπερνά<sup>541</sup>. Και στην περίπτωση των εθνικών επετείων οι αφηγήσεις των μέσων μαζικής ενημέρωσης και οι εορτασμοί σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο, σε συνδυασμό με την ανάδειξη και απόδοση τιμής σε μνημειακούς τόπους, εκείνα δηλαδή τα στοιχεία τα οποία συγκροτούν τη Δημόσια Ιστορία και ορίζουν το «πρακτικό παρελθόν» κατά τον Oakshott, ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση των σχετικών αντιλήψεων των ατόμων, θέτοντας σε λειτουργία τη δημόσια παιδαγωγική. Οπωσδήποτε, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου, του χαρακτήρα και των στόχων των σχολικών γιορτών είναι ένα επίκαιρο θέμα και αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης και διαλόγου. Στα ΣΔΕ η προσέγγισή τους γίνεται βέβαια από κάτω προς τα επάνω (down top), αφού, συνήθως<sup>542</sup>, είναι οι εκπαιδευόμενοι εκείνοι οι οποίοι αναλαμβάνουν να επιλέξουν και να οργανώσουν το θέμα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

Ακολουθεί η ερώτηση 24 η οποία διερευνά τη στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στην προσέγγιση της ιστορίας στα Σ.Δ.Ε.:

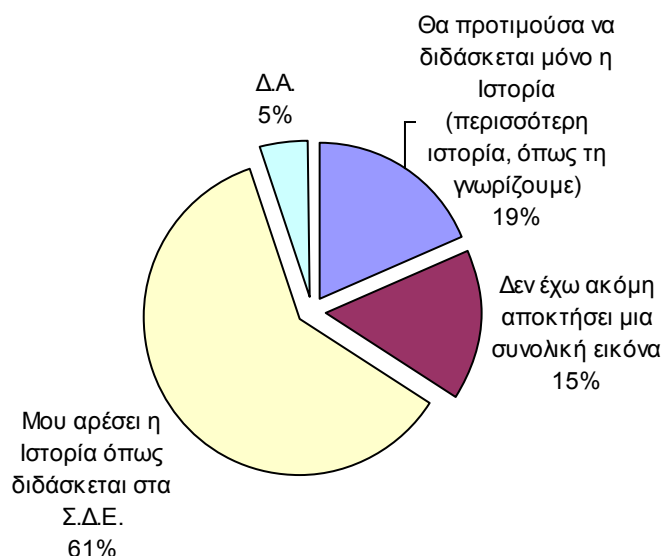
#### Διάγραμμα 35.

Ποια είναι η γνώμη σας για τη διδασκαλία της Ιστορίας στα ΣΔΕ:

	N	%
Θα προτιμούσα να διδάσκεται μόνο η Ιστορία (περισσότερη ιστορία, όπως τη γνωρίζουμε)	52	18,71
Δεν έχω ακόμη αποκτήσει μια συνολική εικόνα	43	15,47
Μου αρέσει η Ιστορία όπως διδάσκεται στα Σ.Δ.Ε.	169	60,79
Δ.Α.	14	5,04
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00

<sup>541</sup> «Κατά κανόνα, ο λόγος που ακούγεται σε παρόμοιες ευκαιρίες συμπορεύεται με εκείνη την εκδοχή της ιστορίας, που ο Σπύρος Ασδραχάς ονόμασε «δικανική». Ο όρος είναι, νομίζω, κατανοητός, γνωστά είναι και τα χαρακτηριστικά του δικανικού λόγου. Η «δικανική ιστορία» αποφαίνεται περί δικαίων και αδικών, εφόσον κρίνει και αξιολογεί, παρουσιάζεται κατά περίπτωση ως κατήγορος ή ως συνήγορος. Με αυτή της τη μορφή, η ιστορία γίνεται όπλο και αποδεικτικός μηχανισμός, γίνεται «χρήσιμη». Η χρησιμότητά της, όπως νοείται από τους χρήστες της, εντοπίζεται συνήθως σε παρούσες συγκυρίες, σε ζητήματα του εκάστοτε πολιτικού, και κοινωνικού, παρόντος. Επιβεβαιώνεται έτσι η γνωστή ρήση του Benedetto Croce ότι «κάθε ιστορία είναι σύγχρονη ιστορία»» (Κουλούρη, 1995).

<sup>542</sup> Συνάδελφοι οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα ανέφεραν ότι συχνά, λόγω σχετικής αδιαφορίας των εκπαιδευόμενων, προτείνουν οι ίδιοι μια σειρά σχετικών θεματικών κατευθύνοντας, ως ένα βαθμό, τις επιλογές οργάνωσης και παρουσίασης του εορταστικού -επετειακού υλικού (π.χ. προσφιλές θέμα προς ανάπτυξη κατά την επέτειο της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου: η άνοδος του φασισμού).



Διαπιστώνουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό (60,79%) εκφράζει θετική στάση απέναντι στην καινοτόμο προσέγγιση των ιστορικών θεματικών: «μου αρέσει η Ιστορία όπως διδάσκεται στα Σ.Δ.Ε.». Ένα ποσοστό 18,71% εκφράζεται αρνητικά: «θα προτιμούσα να διδάσκεται μόνο η Ιστορία (περισσότερη Ιστορία, όπως τη γνωρίζουμε)», ενώ ένα ποσοστό 15,47 % εκφράζει την αμηχανία του : «δεν έχω ακόμη αποκτήσει μια συνολική εικόνα»<sup>543</sup>. Η υπόθεση εργασίας ήταν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θα πρόβαλαν μεγαλύτερες αντιστάσεις στις καινοτόμους προσεγγίσεις, κάτι που διαψεύδεται από την έρευνα.

Ακολουθούν ερωτήσεις που ζητούν να διευκρινίσουν την προηγούμενη, όπως η ακόλουθη, αρ. 25:

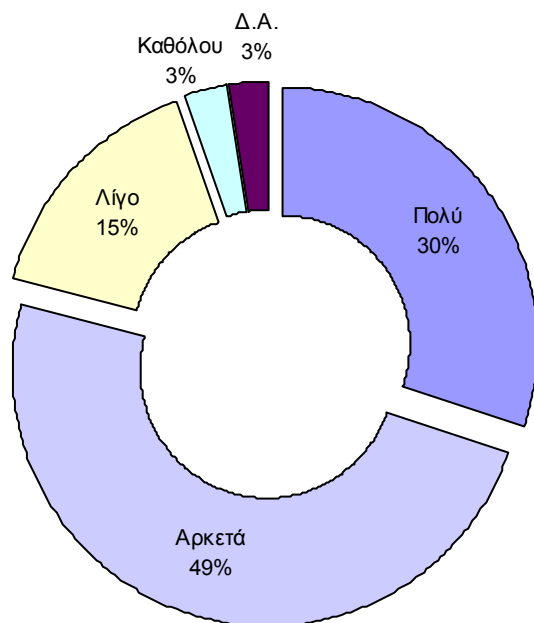
Διάγραμμα 36:

**Ο τρόπος που δουλεύετε στο μάθημα του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού σας βοηθά να αποκτήσετε ιστορικές γνώσεις και να κατανοήσετε την Ιστορία;**

	N	%
Πολύ	84	30,22
Αρκετά	136	48,92
Λίγο	43	15,47
Καθόλου	8	2,88
Δ.Α.	7	2,52
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00

<sup>543</sup> Εύλογη στάση, με δεδομένο το ότι διακριτό γνωστικό αντικείμενο με θέμα Ιστορία δεν υπάρχει στα ΣΔΕ. Η προσέγγισή της γίνεται τυχαία και αποσπασματικά.





Προηγείται η απάντηση «αρκετά» (ποσοστό 48,92%) και ακολουθεί η απάντηση «πολύ» (ποσοστό 30,22%). Οι αρνητικές απαντήσεις περιορίζονται στο 15,47% («λίγο») και 2,88% («καθόλου»). Το συνολικό θετικό 79,14% επιβεβαιώνει – και προσαυξάνει – την αρχική θετική τους τοποθέτηση στην αμέσως προηγούμενη ερώτηση.

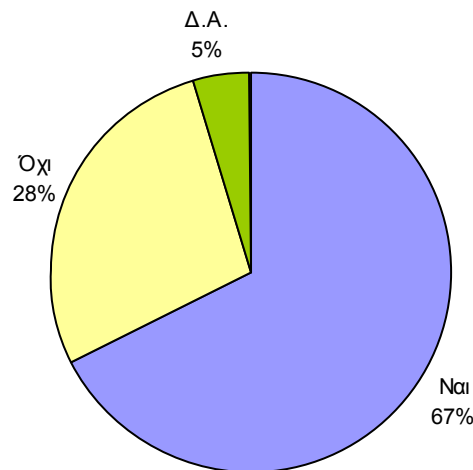
Η ερώτηση 26, κινείται στο ίδιο μήκος κύματος:

Και πάλι η πλειονότητα των ερωτηθέντων (67,63%) απαντά ότι πιστεύει ότι ο τρόπος που διδάσκεται η Ιστορία στα Σ.Δ.Ε. πρέπει να είναι διαφορετικός από εκείνον που εφαρμόζεται στο τυπικό δευτεροβάθμιο σχολείο, ενώ ποσοστό 27,70% διαφωνεί με την ιδέα.

Διάγραμμα 37:

**Πιστεύετε ότι ο τρόπος που διδάσκεται η Ιστορία στα ΣΔΕ πρέπει να είναι διαφορετικός από εκείνον που εφαρμόζεται στα 'κανονικά' Γυμνάσια;**

	η	%
Ναι	188	67,63
Όχι	77	27,70
Δ.Α.	13	4,68
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00

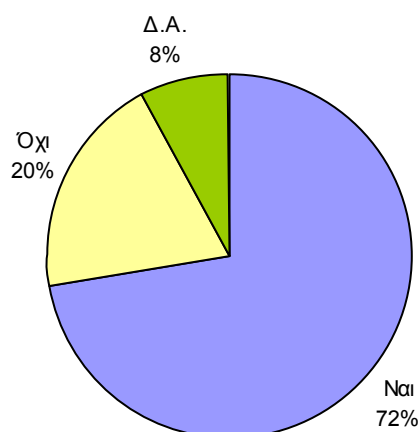


Η επόμενη ερώτηση 27 ζητά πιο αναλυτικά να διερευνήσει κατά πόσον είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα στην εξειδικευμένη ορολογία η οποία αναφέρεται στο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του Κοινωνικού - Ιστορικού Γραμματισμού.

Διάγραμμα 37.

Το πρόγραμμα του Κοινωνικού – Ιστορικού Γραμματισμού (δηλ. η Ιστορία στα Σ.Δ.Ε.) περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις ενότητες: Προσωπική Ιστορία (ιστορία της οικογένειας), Τοπική Ιστορία (ιστορία του τόπου καταγωγής ή τόπου διαμονής - μιας περιορισμένης τοπικά έκτασης). Έχετε ακούσει κάτι σχετικό;

	N	%
Ναι	201	72,30
Όχι	55	19,78
Δ.Α.	22	7,91
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



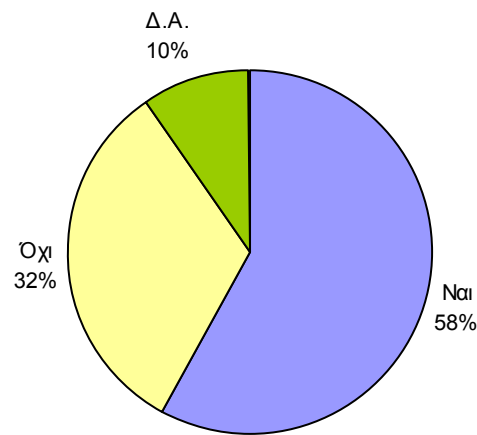
Και πάλι οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων επιβεβαιώνουν ότι είναι εξοικειωμένοι με την ορολογία (και το περιεχόμενο, ενδεχομένως;) του Προγράμματος Σπουδών του αντικείμενου. Απαντά θετικά το 72,30%, ενώ αρνητικά το 19,78%.

Στην ερώτηση που ακολουθεί σχετικά με το αν έχουν εργαστεί σε σχετικά με την Προσωπική ή Τοπική Ιστορία θέματα στο σχολείο στο οποίο φοιτούν, οι απαντήσεις παρουσιάζουν ελαφρά διαφοροποίηση: Το ποσοστό των θετικών απαντήσεων είναι υψηλό (57,91%), ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό 32,37% δηλώνει ότι δεν έχει σχετική εμπειρία.

Διάγραμμα 38.

**Έχετε εργαστεί σε κάτι σχετικό με την Προσωπική ή Τοπική Ιστορία στο σχολείο σας;**

	N	%
Ναι	161	57,91
Όχι	90	32,37
Δ.Α.	27	9,71
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



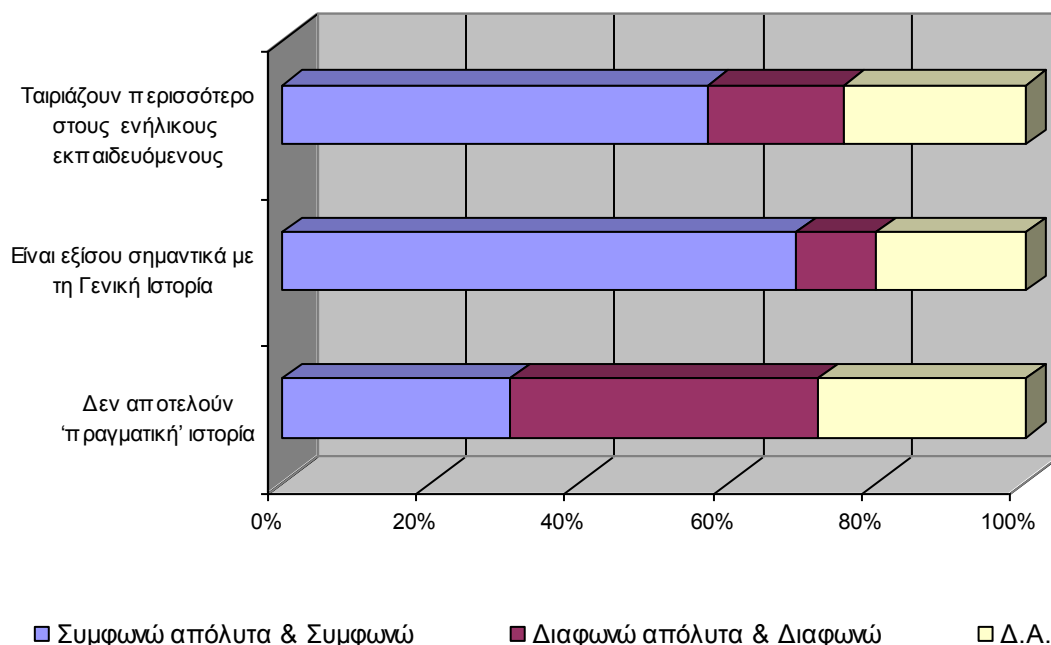
Σε μια απόπειρα διερεύνησης των αντιλήψεων σχετικά με την Προσωπική και Τοπική Ιστορία ακολουθεί η ερώτηση 29.

Διάγραμμα 39.

**Πιστεύετε ότι η Προσωπική και η Τοπική Ιστορία**

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%	n	%
Δεν αποτελούν 'πραγματική' ιστορία	40	14,39	45	16,19	43	15,47	72	25,90	78	28,06	278	100,00
Είναι εξίσου σημαντικά με τη Γενική Ιστορία	127	45,68	65	23,38	22	7,91	8	2,88	56	20,14	278	100,00
Ταιριάζουν περισσότερο στους ενήλικους εκπαιδευόμενους	91	32,73	68	24,46	23	8,27	28	10,07	68	24,46	278	100,00

	Συμφωνώ απόλυτα & Συμφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα & Διαφωνώ	Δ.Α.
Δεν αποτελούν 'πραγματική' ιστορία	30,58	41,37	28,06
Είναι εξίσου σημαντικά με τη Γενική Ιστορία	69,06	10,79	20,14
Ταιριάζουν περισσότερο στους ενήλικους εκπαιδευόμενους	57,19	18,35	24,46



Οι απαντήσεις στην συγκεκριμένη ερώτηση παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία. Σε υψηλό ποσοστό απαντούν ότι η Προσωπική και Τοπική Ιστορία είναι εξίσου σημαντικές με τη Γενική Ιστορία (69,06%: «συμφωνώ απόλυτα», 45,68% και «συμφωνώ», 23,38%). Ένα μικρότερο ποσοστό (57,19%: «συμφωνώ απόλυτα», 32,73% και «συμφωνώ», 24,46%), ωστόσο η πλειονότητα, θεωρεί ότι «ταιριάζουν περισσότερο στους ενήλικους εκπαιδευόμενους», ενώ ένα ποσοστό 30, 58% : «συμφωνώ απόλυτα», 14,39% και «συμφωνώ», 16,39%) δεν θεωρεί ότι αποτελούν «πραγματική ιστορία». Την αμηχανία η οποία ανιχνεύεται στις απαντήσεις σημαίνει και το αρκετά υψηλό ποσοστό εκείνων οι οποίοι αρνήθηκαν να απαντήσουν και το οποίο κυμαίνεται αντίστοιχα στο 20,14%, 24,46% και 28,06%. Επίσης, φανερώνει μη εξοικείωση με το θέμα της προσωπικής ιστορίας σε επίπεδο προσέγγισης και αναφοράς μέσα από το την εμπειρία της φοίτησης στα ΣΔΕ.

Προφανώς η εμπειρία της διαφορετικής ενασχόλησης με το αντικείμενο της ιστορίας είναι σε γενικές γραμμές θετική, ωστόσο δεν έχουν ξεκάθαρα πειστεί σχετικά με τη σημασία ή την «αξία», ενδεχομένως, αυτού του τύπου προσέγγισης του ιστορικού περιεχομένου. Θεωρήσαμε λοιπόν σημαντικό να προχωρήσουμε σε μια σαφή ερώτηση (αρ. 30) σχετικά με το τι θα επιθυμούσαν να «διδασκθούν» ή καλύτερα να προσεγγίσουν μέσα από τη φοίτησή τους στο σχολείο τους. Δόθηκε ένας κατάλογος με περιεχόμενα σχετικά με την ιστορία και ζητήθηκε να σταθμίσουν μέσα από κλίμακα τύπου Likert τα θέματα εκείνα για τα οποία ενδιαφέρονται περισσότερο.

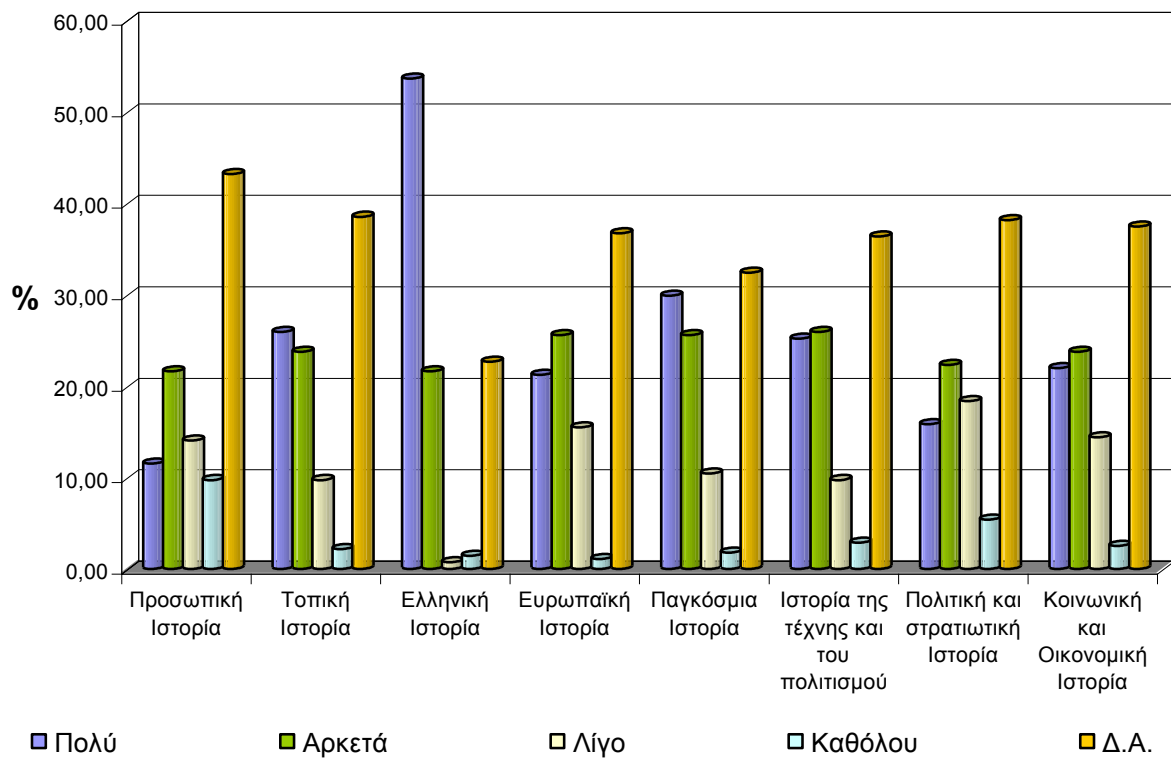


Διάγραμμα 40.

Ποιες πλευρές της Ιστορίας θα θέλατε να γνωρίσετε μέσα από το σχολείο σας (ΣΔΕ);

	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Προσωπική Ιστορία	32	11,51	60	21,58	39	14,03	27	9,71	120	43,17	278	100,00
Τοπική Ιστορία	72	25,90	66	23,74	27	9,71	6	2,16	107	38,49	278	100,00
Ελληνική Ιστορία	149	53,60	60	21,58	2	0,72	4	1,44	63	22,66	278	100,00
Ευρωπαϊκή Ιστορία	59	21,22	71	25,54	43	15,47	3	1,08	102	36,69	278	100,00
Παγκόσμια Ιστορία	83	29,86	71	25,54	29	10,43	5	1,80	90	32,37	278	100,00
Ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού	70	25,18	72	25,90	27	9,71	8	2,88	101	36,33	278	100,00
Πολιτική και στρατιωτική Ιστορία	44	15,83	62	22,30	51	18,35	15	5,40	106	38,13	278	100,00
Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία	61	21,94	66	23,74	40	14,39	7	2,52	104	37,41	278	100,00

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Δ.Α.
Προσωπική Ιστορία	11,51	21,58	14,03	9,71	43,17
Τοπική Ιστορία	25,90	23,74	9,71	2,16	38,49
Ελληνική Ιστορία	53,60	21,58	0,72	1,44	22,66
Ευρωπαϊκή Ιστορία	21,22	25,54	15,47	1,08	36,69
Παγκόσμια Ιστορία	29,86	25,54	10,43	1,80	32,37
Ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού	25,18	25,90	9,71	2,88	36,33
Πολιτική και στρατιωτική Ιστορία	15,83	22,30	18,35	5,40	38,13
Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία	21,94	23,74	14,39	2,52	37,41



Οι απαντήσεις εδώ εναρμονίζονται με εκείνες τις οποίες είχαν δώσει οι εκπαιδευόμενοι του ερευνητικού δείγματος και αφορούσαν τον προσδιορισμό των σκοπών της διδασκαλίας της Ιστορίας. Πρώτη στην κλίμακα των επιλογών τους έρχεται η Ελληνική Ιστορία ( ποσοστό 75,18%: «πολύ», 53,60% και «αρκετά», 21,58%). Ακολουθούν, με μικρές διαφορές, η Παγκόσμια Ιστορία (55,40% σύνολο), η Ιστορία της Τέχνης και του Πολιτισμού (51,08% σύνολο), η Τοπική Ιστορία (49,60% σύνολο), η Ευρωπαϊκή Ιστορία (46,76% σύνολο), η Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία (45,68% σύνολο) ενώ λιγότερες προτιμήσεις συγκεντρώνει η Πολιτική και Στρατιωτική Ιστορία (38,13% σύνολο) και τελευταία στις προτιμήσεις είναι η Προσωπική Ιστορία (33,09% σύνολο).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι παρά την εκφρασμένη θετική στάση απέναντι στις καινοτόμες από άποψη μεθοδολογίας και περιεχομένου προσεγγίσεις στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, σε τελευταία ανάλυση, οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν σαφώς την προτίμησή τους σε εκείνα που θεωρούνται τα παραδοσιακά περιεχόμενα της ιστορικής παιδείας με –μακράν- πρώτη την εθνική ιστορία. Ως ενδιαφέρουσα καταγράφεται η δεύτερη προτίμηση στην Παγκόσμια Ιστορία καθώς και οι επόμενες προς την Ιστορία της Τέχνης και του Πολιτισμού και την Τοπική Ιστορία. Επίσης, καταγράφεται η, σχετική, έλλειψη ενδιαφέροντος για την Πολιτική και Στρατιωτική Ιστορία, κάτι που ίσως εξηγείται από την υπεροχή των γυναικών στο ερευνητικό δείγμα, αλλά και γενικότερα, ενώ η Προσωπική Ιστορία αποτελεί την τελευταία επιλογή<sup>544</sup>. Παρόλο που βλέπουμε στις προηγούμενες ερωτήσεις και ιδιαίτερα στην 29

<sup>544</sup> Askouni, N., (2000). 'Greek Adolescent Perceptions of Social Change: an Ahistorical Interpretation of Society', στο *Journal of Modern Greek Studies*, τ. 18, σ.σ. 255-268. Το άρθρο αναλύει το υλικό της έρευνας, από ελληνικής πλευράς, για το project 'Youth and History'. Στην έρευνα Youth and History η

αποτελέσματα τα οποία φανερώνουν εξοικείωση και αποδοχή με το αντικείμενο της Ιστορίας έτσι όπως προσεγγίζεται μέσα από τα Σ.Δ.Ε., η Προσωπική Ιστορία καταλαμβάνει την τελευταία θέση και θα αποπειραθούμε να το ερμηνεύσουμε. Στην προκειμένη περίπτωση η Προσωπική Ιστορία συμπίπτει με την ιστορία των ατόμων (και των οικογενειών τους) τα οποία φέρουν πέραν των άλλων στοιχείων, τα οποία ενδεχομένως τα χαρακτήριζαν αν όχι κοινωνικά αποκλεισμένα, τουλάχιστον σε μειονεκτικότερη θέση σε σχέση με άλλες κοινωνικές και πληθυσμιακές ομάδες, και τη έμφυλη, γυναικεία ταυτότητα στην πλειονότητά τους. Ο P. Bourdieu (1995: 70-71) επισημαίνει, αναφερόμενος στο πεδίο των πρακτικών και των απεικονίσεων ανάμεσα στα δυο φύλα, ότι «η σχέση κυριαρχίας...εξασκείται διαμέσου κυρίως της συμβολικής βίας, δηλαδή διαμέσου της επιβολής των αρχών του ορατού και της διαίρεσης που είναι ενσωματωμένες, υιοθετημένες και εφαρμόζονται στις γυναίκες και ειδικότερα στο γυναικείο σώμα...Η υποταγή στην καθεστηκυία τάξη που εξασφαλίζει την άμεση συμφωνία μεταξύ των αντικειμενικοποιημένων και γνωστικών δομών δεν σχετίζεται με μια συνειδητή συγκατάβαση, μια εθελούσια συναίνεση. Είναι μια πρακτική αναγνώριση, άρρητη, μη προφορική (που μπορεί να εκφραστεί με σωματικές αντιδράσεις, όπως ο πόθος ή το κοκκίνισμα της συστολής)». Η θηλυκή οπτική είναι λοιπόν, σύμφωνα με τα ανωτέρω, μια οπτική κυριαρχούμενη που δεν διακρίνει τον εαυτό της. Δηλαδή, οι γυναίκες, ακόμη και όταν παρατηρούν τον εαυτό τους, εφαρμόζουν τις επικρατούσες κατηγορίες θεώρησης, δηλαδή τις ανδρικές, και «παρατηρούν τον εαυτό τους με ανδρικό μάτι»<sup>545</sup>. Η σιωπηλή λοιπόν αποδοχή, στο μέτρο που ισχύει, της κυριαρχούσας θεώρησης, δηλαδή της διαίρεσης ανάμεσα στη «Μεγάλη Ιστορία» και τις «μικρές ιστορίες», τις «ιστορίες των απλών γυναικών», «ασήμαντες και λίγο παιδικές» (Bourdieu, ό.π.:71), κατατάσσει αυτού του είδους την Ιστορία, αφού ταυτίζεται ως ένα βαθμό με την ιστορία των γυναικών, την ιστορία μη σημαντικών ανθρώπων<sup>546</sup>, στα λιγότερο ενδιαφέροντα αντικείμενα - χωρίς ωστόσο να θεωρούμε μικρό το ποσοστό του 33,09%.

Με την ερώτηση 32 η οποία ακολουθεί, επιχειρούμε να διερευνήσουμε τη διαθεματικότητα στις προσεγγίσεις του αντικειμένου.

---

προτίμηση των ελλήνων μαθητών για την ιστορία της καθημερινής ζωής και την ιστορία της οικογένειας ήταν σχετικά υψηλό (Frankoudalki-Dragona, 1997:A 305).

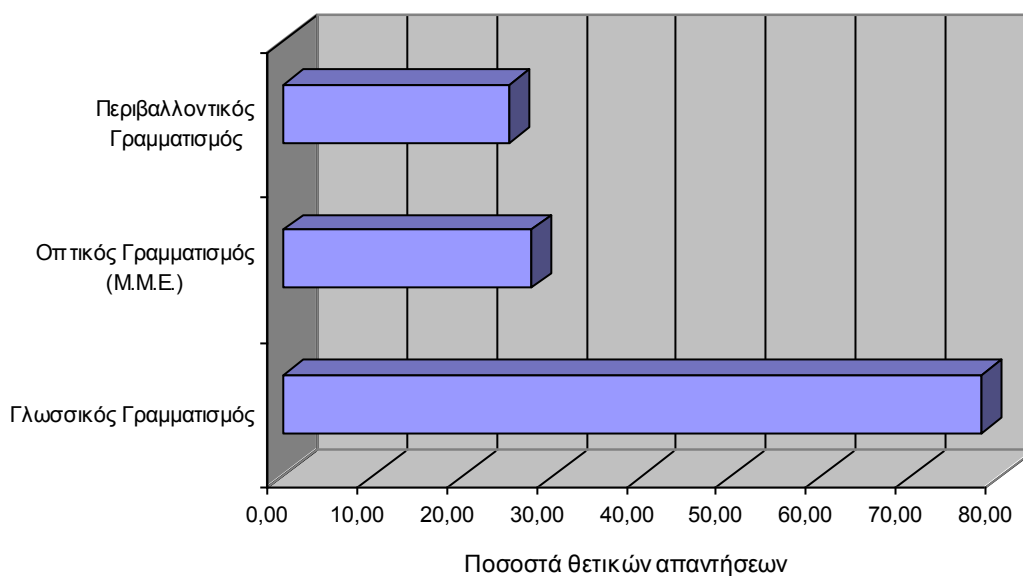
<sup>545</sup> Ο P. Bourdieu σημειώνει ότι «οι πιο βασικές αρχές της όρασης και της διαίρεσης, στο μέτρο που διαφεύγουν από τη συνειδητοποίηση, διαφεύγουν κατά ένα μέρος από την αλλαγή και ότι, κατά συνέπεια, το «πολιτιστικό ασυνείδητο» δεν έχει ιστορία» (1995: 68).

<sup>546</sup> Με τον ίδιο τρόπο που συναντούν οι ερευνητές της Προφορικής Ιστορίας αντιστάσεις από τα άτομα τα οποία προσεγγίσουν για τη συλλογή μαρτυριών στις διαδικασίες της συνέντευξης: δυσπιστούν και απορούν στο κατά πόσον έχει αξία ή σημασία η δική τους μαρτυρία, η δική τους ιστορία. Ωστόσο, όπως σημειώνει η L. Passerini (1998: 27) «μειώνεται η απόσταση μεταξύ των ατόμων που, σύμφωνα με τους πολιτισμικούς κώδικες κάθε εποχής, θεωρούνται «άξιοι να βιογραφηθούν» και αυτών που δεν θεωρούνται επειδή ακολουθούν τους κανόνες που τους αναγκάζουν να μην μπορούν 'ούτε να επιλέξουν ούτε να δράσουν».

Διάγραμμα 41.

Από πού αλλού (δηλ. άλλα μαθήματα) νομίζετε ότι πήρατε στοιχεία που βοηθούν την κατανόηση της Ιστορίας;

	n	%
Γλωσσικός Γραμματισμός	217	78,06
Οπτικός Γραμματισμός (Μ.Μ.Ε.)	77	27,70
Περιβαλλοντικός Γραμματισμός	70	25,18



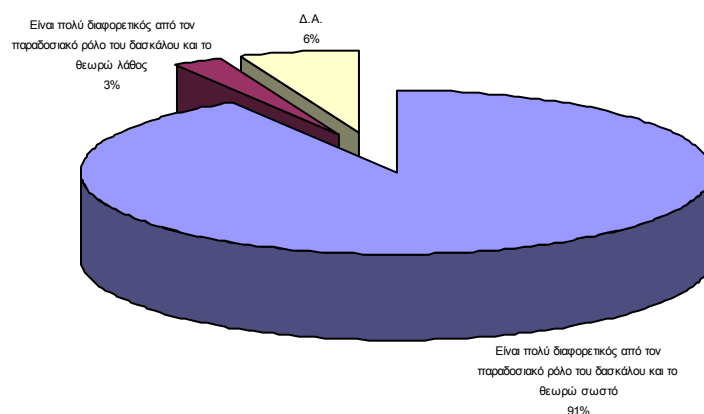
Όπως σημειώθηκε στο πρώτο μέρος, ο Κοινωνικός και Ιστορικός Γραμματισμός προσφέρεται για διαθεματικές προσεγγίσεις, ιδιαίτερα στο πεδίο του Γλωσσικού Γραμματισμού, ο οποίος πέρα από την σαφή αναφορά και σύνδεση με ιστορικές θεματικές στο Πρόγραμμα Σπουδών συγκεντρώνει και το 78,06% των θετικών απαντήσεων των ερωτηθέντων. Ακολουθεί με μικρή διαφορά ο Οπτικός Γραμματισμός (media literacy) και ο Περιβαλλοντικός Γραμματισμός, κάτι που συμφωνεί με τη σκοποθεσία και τις σχετικές αναφορές στα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών (βλ. ανωτέρω). Επιπλέον, ο Κοινωνικός Γραμματισμός ανατίθεται ως δεύτερη ανάθεση σε φιλόλογους, συνεπώς σε κάποια ΣΔΕ ενδεχομένων τα ίδια άτομα εναλλάσσονται στα πεδία του Γλωσσικού και του Κοινωνικού Γραμματισμού και οι διαθεματικές προσεγγίσεις είναι σχεδόν αυτονόητες.

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί η στάση των ενήλικων εκπαιδευόμενων απέναντι στο ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος «διδάσκει» το αντικείμενο του Κοινωνικού - Ιστορικού Γραμματισμού διατυπώνεται η ακόλουθη ερώτηση (αρ. 34).

Διάγραμμα 42.

**Θα λέγατε ότι ο ρόλος του καθηγητή στην περίπτωση του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.:**

	η	%
Είναι πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και το θεωρώ σωστό	254	91,37
Είναι πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και το θεωρώ λάθος	7	2,52
Δ.Α.	17	6,12
ΣΥΝΟΛΟ	278	100,00



Η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθέντων διάκειται θετικά στις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και το ρόλο του εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε., κάτι που καταγράφεται στα θετικά συμπεράσματα της παρούσης έρευνας, αφού σημαίνει ότι οι διαφορετικές (μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές, περισσότερο «ελεύθερες») προσεγγίσεις των διδακτικών αντικειμένων και η συνεργασία εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου σε νέο πλαίσιο πείθει τους εκπαιδευόμενους και βέβαια εναρμονίζονται με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ακολουθώντας τις ανάγκες τους.



Οι ερωτήσεις υπαριθμόν 20 και 21 ζητούσαν από τους εκπαιδευόμενους να αναφέρουν 1 έως 3 σημαντικά κατά την άποψή τους γεγονότα ή προσωπικότητες της Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας (19ος- 20ος αι.) - και της Ευρωπαϊκής – Παγκόσμιας, αντίστοιχα. Οι ερωτήσεις αυτές προκάλεσαν μια σειρά από αμήχανες αντιδράσεις, αρκετές αντιστάσεις και σε κάποιες περιπτώσεις διαμόρφωσαν μια επιφυλακτική στάση. Άλλωστε αρκετοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα σε τελική ανάλυση αρνήθηκαν να τις απαντήσουν. Οι ερωτώμενοι αντιμετώπιζαν αρχικά την ερώτηση με την καχυποψία - και ένα σχετικό άγχος – το άγχος αυτού ο οποίος εξετάζεται σε κάτι. Όταν διευκρινίστηκε ότι δεν χρειάζεται να αναφέρουν χρονολογίες ή οτιδήποτε πέραν ονομάτων ή γεγονότων, η ανακούφιση ήταν έκδηλη. Για τη συμπλήρωση των απαντήσεων χρειάστηκε, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, να διευκρινίσουμε με γενικά παραδείγματα τι εννοούμε, καθώς και τα χρονικά όρια, «19ος και 20<sup>ος</sup> αιώνας». Οι αντιδράσεις αυτές δημιούργησαν σχετικό προβληματισμό. Η Ιστορία και οι όποιες προσεγγίσεις ή αναφορές σε αυτή ταυτίζονται, προφανώς, με την αφήγηση και την αποστήθιση, κάτι στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι δεν ένοιωθαν ασφαλείς να ανταποκριθούν<sup>547</sup>. Ο σκοπός των ερωτήσεων αυτών ήταν να διαπιστώσουμε τι συγκρατεί η συλλογική - και ατομική - μνήμη ως σημαντικό γεγονός ή προσωπικότητα από τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία τόσο την ελληνική όσο και την παγκόσμια.

Οι απαντήσεις παρουσίασαν μεγάλη ποικιλία αλλά όχι εκπλήξεις. Ανιχνεύεται δε σε κάποιες περιπτώσεις η επιρροή από την εμπειρία της διδασκαλίας και των προσεγγίσεων στο αντικείμενο μέσα από τα Σ.Δ.Ε.: χωρίς να είναι σε θέση να ονομάσουν ή να προσδιορίσουν ακριβώς το 'γεγονός' ή το φαινόμενο<sup>548</sup>, προσπαθούν να το περιγράψουν, όπως μια χαρακτηριστική αναφορά στη Βιομηχανική Επανάσταση<sup>549</sup>.

**20. Να αναφέρετε 1 έως 3 σημαντικά κατά την άποψή σας γεγονότα ή προσωπικότητες της Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας (19ος- 20ος αι.).**

ΚΩΔ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΕΣ - ΓΕΓΟΝΟΤΑ	ΠΛΗΘΟΣ
4	Ελληνική επανάσταση 1821	77

<sup>547</sup> «Εμείς δεν τα ξέρουμε αυτά», «που να θυμόμαστε τώρα», «γιατί μας τα ρωτάτε αυτά;», «δηλαδή να γράψουμε και τι έγινε;», «εγώ δεν θυμάμαι χρονολογίες», «μα εγώ δεν μπορούσα να θυμηθώ την ιστορία ούτε όταν ήμουνα μικρή». Αυτά είναι μερικά από τα σχόλια - αντιδράσεις των ερωτώμενων οι οποίες επαναλαμβάνονταν σχεδόν σε όλα τα σχολεία.

<sup>548</sup> Ο Bernstein (1985: 407- 408) αναφέρεται στη χρήση από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα της κοινής γλώσσας, η οποία έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, διαφέρει από την επίσημη γλώσσα τόσο δομικά (ατελής, φτωχή σύνταξη, επαναλήψεις, περιορισμένη και άκαμπτη χρήση επιθέτων και επιρρημάτων, χρήση επαφικών στοιχείων της γλώσσας – «συμπάσχουσα κυκλικότητα» κατά τον Bernstein - κλπ) όσο και ως προς τη συγκρότηση περιεχομένου-νοήματος: τονίζει δε ότι αυτή η χρήση της γλώσσας δεν είναι απαραίτητως το αποτέλεσμα περιορισμένου λεξιλογίου αλλά πηγάζει από την ευαισθησία προς ένα ορισμένο τρόπο οργάνωσης των εμπειριών και ανταπόκρισης προς αυτές.

<sup>549</sup> «Είναι σημαντικό που ο άνθρωπος πήρε τις μηχανές στα εργοστάσια και άλλαξε τη ζωή του», αναφορά από γυναίκα εκπαιδευόμενη. Σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς μετά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευόμενους γινόταν φανερό ότι ιστορικά θέματα ή γεγονότα τα οποία είχαν γίνει αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη (Βιομηχανική Επανάσταση, Φασισμός, Δικτατορία '67, Ατομική Βόμβα κλπ) εμφανίζονταν στις επισημάνσεις των εκπαιδευόμενων.

1	Ανατροπή δημοκρατίας & δικτατορία (1967)	59
7	Β' παγκόσμιος πόλεμος & γερμανική κατοχή	52
2	Εμφύλιος πόλεμος (ανταρτοπόλεμος κτλ) 1944-49	40
12	Ελευθέριος Βενιζέλος	34
3	Μικρασιατική καταστροφή (1922)	32
20	Γεγονότα πολυτεχνείου	23
5	Θεόδωρος Κολοκοτρώνης	20
39	Α' παγκόσμιος πόλεμος	17
21	Το έπος του 1940	13
25	Ανδρέας Παπανδρέου	13
8	Αποκατάσταση δημοκρατίας 1974	11
16	Βαλκανικοί πόλεμοι 1912-13	9
26	Κωνσταντίνος Καραμανλής	9
27	Ιωάννης Καποδίστριας	9
44	Το "όχι" στους Ιταλούς (28 Οκτωβρίου 1940)	9
35	Απελευθέρωση Ιωαννίνων (1912)	5
15	Γεώργιος Παπανδρέου	4
17	Στρατηγός Μακρυγιάννης	4
24	Κυπριακό ζήτημα	4
18	Ο διωγμός και η γενοκτονία των Ποντίων	3
22	Ιωάννης Μεταξάς	3
31	Γεώργιος Παπαδόπουλος (χούντας)	3
36	Χαρίλαος Τρικούπης	3
37	Η είσοδος της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ.	3
41	Άρης Βελουχιώτης	3
42	Μακεδονικός αγώνας	3
6	Οδυσσέας Ανδρούτσος	2
9	Το ΠΑΣΟΚ στην εξουσία 1981	2
28	Κρητική επανάσταση	2
48	Γρηγόρης Λαμπράκης	2
10	Ρήγας Φεραίος (Βελεστινλής)	1
11	Γρηγόριος Δίκαιος	1
13	Πτώση του βυζαντίου / άλωση Κωνσταντινούπολης 1453	1
14	Τουρκοκρατία	1
19	Μακεδονικό ζήτημα	1
23	Η έξοδος του Μεσολογγίου	1
29	Αθανάσιος Διάκος	1
30	Γεώργιος Καραϊσκάκης	1
32	Παπαφλέσσας	1
33	Κωνσταντίνος Καβάφης	1
34	Μαρία Κάλας	1
38	Παλαιών Πατρών Γερμανός	1
40	Μανώλης Γλέζος	1
43	Μικρασιατική εκστρατεία	1
45	Ενσωμάτωση της Θεσσαλίας στην Ελλάδα (1913)	1
46	Θεόδωρος Πάγκαλος (1878-1952)	1

47	Τα δεκεμβριανά (1944)	1
49	Κωνσταντίνος Καραθεοδωρής	1

Οι περισσότερες απαντήσεις αναφέρονται στην Ελληνική Επανάσταση<sup>550</sup>. Ακολουθούν: η δικτατορία του 1967, ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και η Κατοχή, ο Εμφύλιος (με αναφορές όπως «ανταρτοπόλεμος»), η Μικρασιατική Καταστροφή, τα γεγονότα του Πολυτεχνείου, ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, το έπος του '40, η αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974, οι Βαλκανικοί Πόλεμοι και το ΟΧΙ στους Ιταλούς (ακολουθείται η διατύπωση των ερωτηθέντων του δείγματος). Όσον αφορά στις προσωπικότητες, προηγείται στις απαντήσεις ο Ελευθέριος Βενιζέλος και ακολουθεί ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, ο Ανδρέας Παπανδρέου, ο Κωνσταντίνος Καραμανλής και ο Ιωάννης Καποδίστριας, ενώ λίγες αναφορές (από 2) γίνονται στους Γεώργιο Παπανδρέου, το στρατηγό Μακρυγιάννη, το Γεώργιο Παπαδόπουλο, το Χαρίλαο Τρικούπη, τον Άρη Βελουχιώτη, τον Οδυσσέα Ανδρούτσο και το Γρηγόρη Λαμπράκη, σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα. Η Ελληνική Επανάσταση γίνεται σημείο αναφοράς μέσα από 13 διαφορετικές επισημάνσεις (προσωπικότητες - γεγονότα). Ηρωισμός και θετικές, κυρίως στιγμές της νεότερης Ελληνικής ιστορίας κυριαρχούν, με την εξαίρεση του εθνικού τραύματος της Μικρασιατικής Καταστροφής. Όπως σημειώνει ο David Lowenthal (2000: 70 - 71), «το παρελθόν λειτουργεί ως μια ηθική ηχώ εξουσιοδοτώντας δυο πλάνες: ότι ενσαρκώνουμε προγονικές αρετές και ότι εκείνοι οι πρόγονοι, τότε, θα αισθάνονταν όπως εμείς τώρα, αν δινόταν η ευκαιρία. Επειδή θέλουμε οι πρόγονοί μας να αντικατοπτρίζουν τους εαυτούς μας, αισθανόμαστε την ανάγκη να «καθαρίσουμε» τις πράξεις τους ...».

**21. Να αναφέρετε 1 έως 3 σημαντικά κατά την άποψή σας γεγονότα ή προσωπικότητες της Νεότερης Ευρωπαϊκής ή Παγκόσμιας Ιστορίας (19ος-20ος αι.).**

ΚΩΔ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΕΣ – ΓΕΓΟΝΟΤΑ	ΠΛΗΘΟΣ
4	Β' παγκόσμιος πόλεμος 1939-1945	76
10	Α' παγκόσμιος πόλεμος	39
11	Ατομική βόμβα σε Χιροσίμα & Ναγκασάκι	37
1	Πόλεμος του περσικού κόλπου	22
15	Αδόλφος Χίτλερ	18

<sup>550</sup> Η Ελληνική Επανάσταση, ή απλώς «το '21» έχει καταγραφεί στη συλλογική μνήμη ως το μείζον σημείο αναφοράς το οποίο λειτουργεί προσδιοριστικά για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και αποτελεί μέτρο σύγκρισης με νεότερους αγώνες του ελληνικού λαού («Μεθύστε με το αθάνατο κρασί του '21», κατοχή και αντίσταση: ο αντάρτης – κλέφτης, «το νέο '21» κλπ). Τέλος, στο δημόσιο «διάλογο» για την ιστορία ο οποίος μαινόταν για ένα ολόκληρο χρόνο με αφορμή το σχολικό βιβλίο της ομάδας Ρεπούση για την ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού, οι αιτιάσεις σε μεγάλο βαθμό εστιάζονταν στον τρόπο που το '21 – και η εθνική μυθολογία που συνδέεται με αυτήν την περίοδο – ήταν αντικείμενο προσέγγισης και αποδομητικής ερμηνείας από συγγραφείς και ιστορικούς. Στην περίπτωση αυτή έχουμε ακριβώς το αντίθετο από εκείνο που σημείωνε ο Σ. Ασδραχάς ως «παράδοξο μιας απουσίας» (*Η Αυγή*, Κυριακή 24 Μαρτίου 2001, 21-22) αναφερόμενος στην έλλειψη σύγχρονων ερευνητικών έργων – και συνεπώς ενδιαφέροντος των ιστορικών / ερευνητών – με άξονα αναφοράς την Επανάσταση του 1821.

5	Ε.Ο.Κ. & Ευρωπαϊκή Ένωση	15
8	Βιομηχανική επανάσταση	14
12	Πτώση του τείχους του Βερολίνου	12
2	Γαλλική επανάσταση (1789)	11
7	Πόλεμος & διαμελισμός της Γιουγκοσλαβίας	10
3	Βαλκανικοί πόλεμοι 1912-13	6
6	Διαμελισμός της Σοβιετικής Ένωσης	6
21	Ο πόλεμος του Βιετνάμ	6
29	Τα γεγονότα στην Κύπρο (1974)	4
13	Εξερεύνηση του διαστήματος	3
16	Μαχάτμα Γκάντι	3
27	Λένιν	3
9	Οκτωβριανή επανάσταση (1917)	2
20	Ναπολέον Βοναπάρτης	2
24	Άλμπερτ Αϊνστάιν	2
25	Φλέμινγκ	2
31	Ο πόλεμος Ιράν – Ιράκ	2
37	Γεγονότα Γένοβας (παγκοσμιοποίηση)	2
39	Ατύχημα στο Τσερνομπίλ	2
43	Τζον Κέννεντυ	2
47	Ολοκαύτωμα των Εβραίων	2
14	Ουΐνστον Τσόρτσιλ	1
17	Δόκτωρ Παπανικολάου (test pap)	1
18	Ναζιστικό κίνημα (άνοδος - πτώση)	1
19	Μεσανατολικό ζήτημα	1
22	Η ίδρυση του ΝΑΤΟ	1
23	Μιχαήλ Γκορμπατσόφ	1
26	Ισότητα των δυο φύλων (1952)	1
28	Οσάμα Μπιν Λάντεν	1
30	Πόλεμος του Πακιστάν	1
32	Επίθεση στους δίδυμους πύργους	1
33	Φραγκλίνος Ρούσβελτ (1882-1945)	1
34	Μπενίτο Μουσολίνι	1
35	Απόβαση στη Νορμανδία	1
36	Κεμάλ Ατατούρκ	1
38	Διακήρυξη για το περιβάλλον	1
40	Ούλοφ Πάλμε	1
41	Η "ανάγνωση" του ανθρώπινου DNA	1
42	Η κλωνοποίηση της Ντόλυ	1
44	Βολτέρος	1
45	Ισπανικός εμφύλιος πόλεμος	1
46	Ιωσήφ Στάλιν	1
48	Η ελληνική επανάσταση (1821)	1
49	Απαρτχάιντ	1
50	Περεστρόικα	1

Στην ανάλογη ερώτηση σχετικά με την Ευρωπαϊκή-Παγκόσμια Ιστορία και πάλι έχουμε ποικιλία απαντήσεων χωρίς εκπλήξεις. Πρώτη αναφορά γίνεται στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, περίοδος η οποία έχει καταγραφεί στη συλλογική μνήμη και συντηρείται από την πληθώρα αναφορών της Δημόσιας Ιστορίας, (λογοτεχνία, ιστορικά αναγνώσματα, κινηματογραφική παραγωγή, έρευνες, media). Ακολουθεί ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, η ρίψη της ατομικής βόμβας σε Χιροσίμα-Ναγκασάκι, ο πόλεμος στον Περσικό Κόλπο, ΕΟΚ και Ευρωπαϊκή Ένωση, Βιομηχανική Επανάσταση, πτώση του τείχους του Βερολίνου, πόλεμος και διαμελισμός της Γιουγκοσλαβίας, Βαλκανικοί Πόλεμοι, Διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, Βιετνάμ, τα γεγονότα του 1974 στην Κύπρο, η εξερεύνηση του διαστήματος, η Οκτωβριανή Επανάσταση, ο πόλεμος Ιράν-Ιράκ, τα γεγονότα της Γένοβας (παγκοσμιοποίηση), το ατύχημα στο Τσέρνομπιλ, η γενοκτονία των Εβραίων, σε φθίνουσες αναφορές, σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα. Ως σημαίνουσες προσωπικότητες αναφέρονται ο Αδόλφος Χίτλερ, ο Μαχάτμα Γκάντι, ο Λένιν, ο Ναπολέων Βοναπάρτης, ο Άλμπερτ Αϊνστάιν, ο Φλέμιγκ, ο Τζον Κέννεντυ, ενώ μόλις από έναν αναφέρονται αντίστοιχα, ο Ουίνστον Τσόρτσιλ, ο δρ. Παπανικολάου (pap test), ο Μιχαήλ Γκορμπατσόφ, ο Οσάμα Μπιν Λάντεν, ο Φραγκλίνος Ρούσβελτ, ο Μπενίτο Μουσολίνι, ο Κεμάλ Ατατούρκ, ο Ούλοφ Πάλμε, ο Βολταίρος και ο Ιωσήφ Στάλιν.

Είναι αξιοσημείωτο ότι από το σύνολο των ερωτηθέντων μόνο μια αναφορά γίνεται σε γυναικεία προσωπικότητα (Μαρία Κάλας), ενώ από μια αναφορά γίνεται σε θέματα όπως, «διακήρυξη για το περιβάλλον», «ισότητα των δυο φύλων», «ανάγνωση του ανθρώπινου DNA», «η κλωνοποίηση της Ντόλυ», «απαρτχάιντ» – τρία άτομα δε αναφέρουν την «εξερεύνηση του διαστήματος» και δυο την «παγκοσμιοποίηση».

Η απουσία αναφορών στη γυναικεία παρουσία ως δρώντος υποκειμένου - πλην των ελαχίστων γνωστών εξαιρέσεων με άξονα αναφοράς τη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία (βλ. Μπουμπουλίνα, Μαντώ Μαυρογένους, Δέσπω Μπότσαρη, Ηλέκτρα Αποστόλου, Λίνα Τσαλδάρη κ.ο.κ.) - αποτελεί χαρακτηριστικό των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων, κάτι που ελάχιστα διαφοροποιήθηκε και με την νέα αναμόρφωση των Π.Σ. του 1999 και 2002<sup>551</sup>. Η ιστορία των γυναικών απουσιάζει από την ελληνική εκπαίδευση - άλλωστε και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες με παράδοση στη Νέα Ιστορία και με ανανεωτικά Π.Σ. η ιστορία των γυναικών συνιστά συνήθως «εναλλακτικό καρύκευμα μιας αμετάλλακτης ιστορικής αφήγησης» (Αβδελά-Ψαρρά, 1997: 28). Τέλος, η γυναικεία απουσία αποτελεί σύμφωνα με τον Brunner ένα είδος «πολιτισμικής στέρησης» η οποία μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα σε όλη την πορεία ανάπτυξης των κοριτσιών (Κάββουρα, 2006: 381). Παράλληλα, εκπαιδευτικές έρευνες με σκοπό να αναδειχθεί από ποιους κατοικείται το παρελθόν σύμφωνα με απόψεις μαθητών, έδειξαν ότι για τα κορίτσια οι γυναίκες του παρελθόντος «είναι θολές φιγούρες», ενώ για τα αγόρια οι γυναίκες είναι αόρατες... (Wineburg, 2001: 133). Και ενώ για το πεδίο της ιστορίας αυτό πιθανόν συνιστά μια σοβαρή παρεξήγηση, στο κοινωνικό πεδίο διαιωρίζει ανησυχητικές και δυσλειτουργικές στάσεις. Στο εκπαιδευτικό πεδίο

---

<sup>551</sup> Αλλαγές και στο πεδίο αυτό επιχειρήθηκαν στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία και τις Κοινωνικές Επιστήμες. Βλ. Ομάδα Εμπειρογνομώνων... (ό.π.)



θέτει μια πρόκληση όσον αφορά τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ό.π.).

Οι πολεμικές συγκρούσεις σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο είναι εκείνες που δεσπόζουν στη συλλογική μνήμη και αποτελούν σημεία αναφοράς των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Η μνήμη παίζει αποφασιστικό ρόλο σε περιοχές όπως η Ελλάδα και τα ευρύτερα Βαλκάνια, περιοχές πολέμων και ξεριζωμών. Ο Peter Burke ισχυρίζεται ότι η ιστορία λησμονείται από τους νικητές αλλά όχι από τους ηττημένους, φέροντας το παράδειγμα των Άγγλων και Ιρλανδών. Με τον ίδιο τρόπο οι επικές στιγμές και οι ηρωισμοί πορεύονται παράλληλα με τις εθνικές τραγωδίες και καταστροφές, ενώ ήττες και άτυχες ή «σκοτεινές» στιγμές τείνουν να υποβαθμίζονται στα σχολικά βιβλία με συνέπεια την εξαφάνισή τους από τη συλλογική μνήμη. (Coulouri, 2002: 26). Επιπλέον τα σχολικά βιβλία Ιστορίας τα οποία αποτελούν σημεία αναφοράς των εκπαιδευόμενων της έρευνας, βρίθουν από εθνοκεντρικές και στερεοτυπικές προσεγγίσεις και αναφορές. Η «θεσμοποιημένη Ιστορία» κατά τον Marc Ferro (2001: 377-381), είναι «η ιστορία που εκφράζει ή νομιμοποιεί μια ορισμένη πολιτική, μια ιδεολογία ή ένα καθεστώς», ενώ η «θεσμοποιημένη αντι-ιστορία είναι η «υπόγεια» ιστορία, η ιστορία των ηττημένων (...) αυτή που εμφανίζεται ή επανεμφανίζεται παντού όπου οι άλλοτε αυτόνομες κοινωνικές ομάδες αισθάνονται καθυποταγμένες, θύματα εκμετάλλευσης, απογυμνωμένες από την ταυτότητά τους και αποκλεισμένες από την ιστορία».

Ο David Schemilt (2000: 100) σημειώνει ότι «η εγγραφή σε μια λαϊκή και μυθική ανασυγκρότηση του παρελθόντος σημαίνει να παραμένει κανείς εγκλωβισμένος στους κώδικες και την κουλτούρα μιας νεανικής «συμμορίας»<sup>552</sup>, να επικαλείται πειστικές και αποσπασματικές ιστορίες οι οποίες ενισχύουν απλές αλήθειες και ακόμη πιο απλά μίση». Σπανιότατες είναι οι αναφορές των ερωτώμενων σε μείζονα ζητήματα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ιστορίας, καθώς και σε αντίστοιχες προσωπικότητες. Η πολιτική και στρατιωτική ιστορία εγγράφεται στη συνείδηση των ενηλίκων ως η ουσιαστική ιστορία. Η καθημερινότητα και οι τομές που επέφεραν σ' αυτή σημαντικά γεγονότα και στιγμές ή ευρύτερες περίοδοι που εκφράζουν την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ιστορία αξιολογούνται μάλλον ως υποδεέστερες<sup>553</sup>. Έρευνες οι οποίες προηγήθηκαν και απευθύνονταν σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Φοιτητές Πανεπιστημιακών τμημάτων ανέδειξαν ανάλογες προσεγγίσεις<sup>554</sup>. Στην

---

<sup>552</sup> Αναφέρεται στον Κικέρωνα ο οποίος σημείωνε ότι «το να αγνοεί κάποιος την ιστορία σημαίνει ότι παραμένει για πάντα ένα παιδί» (Schemilt, 2000: 99).

<sup>553</sup> «Προφανώς το ενδιαφέρον για την «ιστορία της καθημερινότητας» είναι ένα περισσότερο ιδιωτικό (και παιδικό και ανώριμο) ενδιαφέρον, που επιπρόσθετα βασίζεται σε μια ηθική προσέγγιση της ιστορίας ενώ το ενδιαφέρον για την πολεμική ιστορία είναι τυπικό για μια περισσότερο γνωστική (cognitive) προσέγγιση και για πολιτικό ενδιαφέρον και στάσεις» (Kindervater - Borris, 1997: 79). Η αναφορά στην έρευνα Youth and History.

<sup>554</sup> Έρευνα την οποία διεξήγαγαν οι Γ. Κόκκινος- Ε. Μπήτρου μέσω της διερεύνησης των προσωπικών αρχείων και ατομικών εκθέσεων (στην περίπτωση αυτή μέσα από τα γραπτά του τελικού διαγωνίσματος στο μάθημα «Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία του Ελληνικού Κράτους, 19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνας» του Β' έτους / Δ' εξαμήνου των φοιτητών / φοιτητριών του τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών) σε απαντήσεις στο ερώτημα «Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα σημαντικότερα γεγονότα της ελληνικής ιστορίας από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι τις μέρες μας;» έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα: Μικρασιατική Καταστροφή, Εμφύλιος Πόλεμος, Το πολιτικό έργο του Ελευθέρου

αγγλοσαξονική βιβλιογραφία οι David Perkins, Rosalyn Ashby και Peter Lee περιέγραψαν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν και ερμηνεύουν το παρελθόν ως εγκλεισμένο σε ένα «πλαίσιο περιεχομένου» (content frame) το οποίο συνθέτουν μια σειρά από παρανοήσεις πάνω σε ειδικές θεματικές και περιόδους (Wineburg, 2001: 46). Επιπλέον, κατά τον P. Seixas (1997: 24) η σπουδαιότητα (τι είναι πιο σημαντικό) ενός ιστορικού γεγονότος ή προσώπου ορίζεται από τους «εξουσιαστικούς άλλους» (authoritative others): δασκάλους, σχολικά εγχειρίδια, ιστορικούς και πάνω σε αυτές τις βάσεις οικοδομείται η ιστορική γνώση<sup>555</sup>. Οι επιλογές στα Π.Σ. Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η δόμηση των σχολικών εγχειριδίων, η ιστορική ερμηνεία, το ίδιο το «νόημα» της ιστορίας, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι ευρύτερες ιστορικές τάσεις και εξελίξεις επηρεάζουν αυτό που συνιστά τη σημαντικότητα των ιστορικών γεγονότων και προσώπων (Seixas, 1997: 27).

Συνοψίζοντας, θυμίζουμε ότι αποτελεί αντικείμενο έρευνας την τελευταία δεκαετία ο τρόπος με τον οποίο οι αντιλήψεις για το παρελθόν, συμπεριλαμβανομένων και των ασυνείδητων προβολών, διαμορφώνουν την κατανόηση του εαυτού και του σύγχρονου κόσμου στους απλούς πολίτες (Stearns, Seixas, Wineburg, 2000:7), δηλ. το *μεταγνωστικό πεδίο (metacognitive field)*. Ο πολιτισμικός ψυχολόγος James Wertsch διαχωρίζει ανάμεσα στις *αντιλήψεις / πιστεύω* και τη *γνώση* σχετικά με το παρελθόν τις οποίες έχουν οι απλοί άνθρωποι, κάτι το οποίο εν μέρει επηρεάζει το σχηματισμό της ατομικής ταυτότητας καθώς και την ηθική και πολιτική τους αντίληψη (Wertsch, 2000:47-48)<sup>556</sup>.

---

Βενιζέλου, Αρχή της Δεδηλωμένης, Δικτατορία 21<sup>ης</sup> Απριλίου, Μεταπολίτευση (1974), Συνθήκες ίδρυσης και ανεξαρτησίας του ελληνικού κράτους (1830-1832), Επανάσταση του 1821, ένταξη Ελλάδας στην ΕΟΚ, Δικαίωμα ψήφου στις Ελληνίδες, Διακυβέρνηση και δολοφονία του Καποδίστρια, Ξενοκρατία / ξενοκίνητα κόμματα, Διακυβέρνηση Χ. Τρικούπη, Εκλογικός Νόμος / καθολική ψηφοφορία ανδρών (1877), Εξέγερση Πολυτεχνείου, Εθνικός Διχασμός, Νίκη ΠΑΣΟΚ στις εκλογές του 1981, Ενσωμάτωση Επτανήσου...Η πρόταξη ιστορικών δραματικών γεγονότων που συγκροτούν «οριακές τραυματικές εμπειρίες ενός σχετικά κοντινού παρελθόντος αναδεικνύει το εκκρεμές μιας αρνητικής ιστορικής συνείδησης...». Οι απαντήσεις ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της κυρίαρχης ιστορικής εκπαίδευσης καθώς και των επιρροών της δημόσιας ιστορίας, αναδεικνύοντας διάχυτο εθνοκεντρισμό, επικαιροποίηση ιστορικού προβληματισμού, πρόσδεση σε παραδοσιακές επιστημολογικές και ιστοριογραφικές αντιλήψεις, αντιφατικότητα αξιολογικών επιλογών, έλλειψη ολοκληρωμένων και συνεκτικών ερμηνευτικών σχημάτων, αδυναμία συσχετισμού ιστορικών γεγονότων (Κόκκινος, Μπήτρου, 2002: 216-217). Ανάλογα ευρήματα έχουμε και στις έρευνες των Angvik, M. - Borris, B. (1997). *Youth and History*, Μαυροσκούφης (2002), Ασκούνη (1998), Αποστολίδου (2006).

<sup>555</sup> Ο Seixas επισημαίνει ωστόσο, ότι ως ένα βαθμό πρέπει να βασιζόμαστε στους εξουσιαστικούς άλλους για να μάθουμε ιστορία. Αφού το προσωπικό ενδιαφέρον είναι αναπαρκές για να ορίσουμε την ιστορική σπουδαιότητα, η προσπάθεια να συσχετιστεί η προσωπική κατάσταση κάποιου με το τι αντιλαμβάνεται από το παρελθόν είναι ένα σημαντικό βήμα για την οικοδόμηση της ιστορικής κατανόησης (Seixas, 1997: 25).

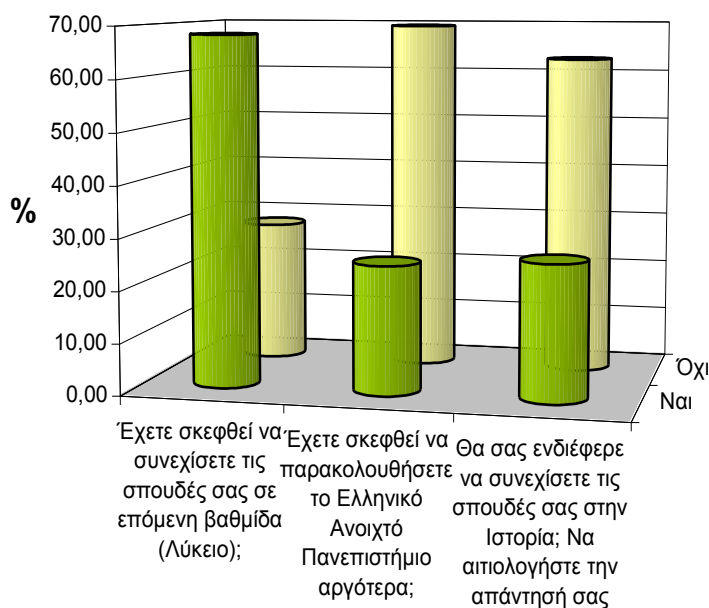
<sup>556</sup> Ο Wertsch διεξήγαγε έρευνα σχετικά με την ιστορική συνειδητοποίηση των πολιτών στην Εσθονία κατά τη διάρκεια της κατάρρευσης του Σοβιετικού καθεστώτος και κατέληξε στο (ιδιαίτερα ενδιαφέρον) συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι μπορούν να «αποθηκεύσουν» λεπτομερείς κατασκευές «επίσημης» ιστορίας, ενώ στην πραγματικότητα, στο βάθος, έχουν διαφορετικές και αντίθετες απόψεις για το παρελθόν (Wertsch, 2000: 38-50).

Τέλος, οι ερωτήσεις 35, 36, 37 διερευνούσαν τις προθέσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με ενδεχόμενη συνέχιση των σπουδών τους σε επόμενες βαθμίδες καθώς και σχετικά με την Ιστορία.

Διάγραμμα 43.

**Σπουδές μετά το Σ.Δ.Ε.**

	Ναι		Όχι		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	n	%	n	%
Έχετε σκεφθεί να συνεχίσετε τις σπουδές σας σε επόμενη βαθμίδα (Λύκειο);	189	67,99	77	27,70	12	4,32	278	100,00
Έχετε σκεφθεί να παρακολουθήσετε το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο αργότερα;	69	24,82	192	69,06	17	6,12	278	100,00
Θα σας ενδιέφερε να συνεχίσετε τις σπουδές σας στην Ιστορία; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας	73	26,26	174	62,59	31	11,15	278	100,00



	Ναι	Όχι
Έχετε σκεφθεί να συνεχίσετε τις σπουδές σας σε επόμενη βαθμίδα (Λύκειο);	67,99	27,70
Έχετε σκεφθεί να παρακολουθήσετε το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο αργότερα;	24,82	69,06
Θα σας ενδιέφερε να συνεχίσετε τις σπουδές σας στην Ιστορία; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας	26,26	62,59

Η πλειονότητα των ερωτώμενων (ποσοστό 67, 99%) εξέφρασαν σαφώς την επιθυμία να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Λύκειο - στις συζητήσεις και τις συναντήσεις μας διατύπωναν με ένταση και πάθος την επιθυμία – ευχή να ιδρυθούν και Λύκεια στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε.<sup>557</sup> Όπως αναμενόταν, μόνο ένα ποσοστό 24, 82% εκφράζει την επιθυμία να μπορούσε να συνεχίσει τις σπουδές του στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο - προσωπικά πιστεύουμε ότι αυτό είναι ένα μεγάλο ποσοστό, δεδομένης της κατά το μάλλον ή ήττον συνειδητοποίησης των σχετικών δυσκολιών.

Τον Οκτώβριο του 2011 εξαγγέλθηκε από το ΥΠΔΒΜΘ η επικείμενη δημιουργία του «Λυκείου Δεύτερης Ευκαιρίας» ως νέας παρέμβασης υλοποίησης μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ). Τα μαθήματα στο «Λύκειο Δεύτερης Ευκαιρίας» θα γίνονται «με συνδυασμό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ζώσας επικοινωνίας προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη ευελιξία στην παρακολούθηση των μαθημάτων και να δοθεί σε όλους η δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση» (π.χ. κατοίκους απομακρυσμένων περιοχών και ιδιαίτερα νησιωτικών όπου υπάρχει σημαντικό ποσοστό σχολικής διαρροής). Παράλληλα, σύμφωνα με τη σχετική ανακοίνωση, θα ληφθεί μέριμνα ώστε να είναι εφικτή η επικοινωνία δια ζώσης εκπαιδευτικού - εκπαιδευόμενου αλλά και μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Ως Λύκεια Δεύτερης Ευκαιρίας θα λειτουργήσουν ήδη υπάρχοντα Λύκεια ενώ το Πρόγραμμα Σπουδών τους (καθώς και οι διαδικασίες αξιολόγησης και εξετάσεων) θα είναι κατά βάση το ίδιο με αυτό του τυπικού Λυκείου. Για την υλοποίηση του σχεδίου αυτού προοβλέπεται η λειτουργία φιλικής πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης η οποία θα προσφέρει υπηρεσίες ευρέος φάσματος σε ελκυστικό περιβάλλον για τους εκπαιδευόμενους με υλοποίηση δράσεων αρχικής κατάρτισης ώστε να εξοικειωθούν όσοι ενδιαφέρονται και επιθυμούν με την πρόσβαση στο διαδίκτυο και τη χρήση της πλατφόρμας<sup>558</sup>.

Τέλος ένα ποσοστό 26,26% απάντησε θετικά στην ερώτηση για το αν θα τους ενδιέφερε να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Ιστορία. Επιπροσθέτως, ελάχιστοι αιτιολόγησαν την απάντησή τους, σε μια, φανερά ίσως, μη κατανοητή και μη συμβατή με τα ενδιαφέροντά τους ερώτηση και προοπτική<sup>559</sup>.

<sup>557</sup> Ο Δ. Βεργίδης (2003: 47) επισημαίνει ότι «η εγγραφή των αποφοίτων των Σ.Δ.Ε. σε Τ.Ε.Ε. ακόμη και σε Λύκειο, καθώς και η παρακολούθηση προγραμμάτων αρχικής ή / και συνεχιζόμενης κατάρτισης πρέπει να αναπτύσσεται ως εφικτή δυνατότητα των εκπαιδευόμενων σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε.» τονίζοντας τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στον τομέα αυτό, ως εκείνου ο οποίος οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εφόσον θέλουν και έχουν τη δυνατότητα μετά την αποφοίτησή τους από τα Σ.Δ.Ε. Επισημαίνεται ότι ένας πολύ μικρός αριθμός αποφοίτων ΣΔΕ – μη καταγεγραμμένος εξ όσον γνωρίζουμε- εγγράφεται, κυρίως, σε Εσπερινά Λύκεια αλλά και σε ΕΠΑΛ.

<sup>558</sup> Πρόσκληση για το «Λύκειο Δεύτερης Ευκαιρίας» δημοσιευμένη από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» στο [www.edull.gr](http://www.edull.gr). Επισημαίνουμε ωστόσο την ανακολουθία: μετά από ανοικτό Π.Σ. των ΣΔΕ οι ενήλικες μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν ένα απολύτως σφιχτό και ανελαστικό Π.Σ., αυτό των Γενικών Λυκείων, ιδιαίτερα απαιτητικού και μάλιστα χωρίς καθημερινή παρακολούθηση αλλά εξ αποστάσεως. Μέχρι τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές (Σεπτέμβριος 2012), ωστόσο, δεν έχει υλοποιηθεί η σχετική εξαγγελία.

<sup>559</sup> Βλέπε και ανάλυση του λόγου των εκπαιδευόμενων στο τέλος του κεφαλαίου.

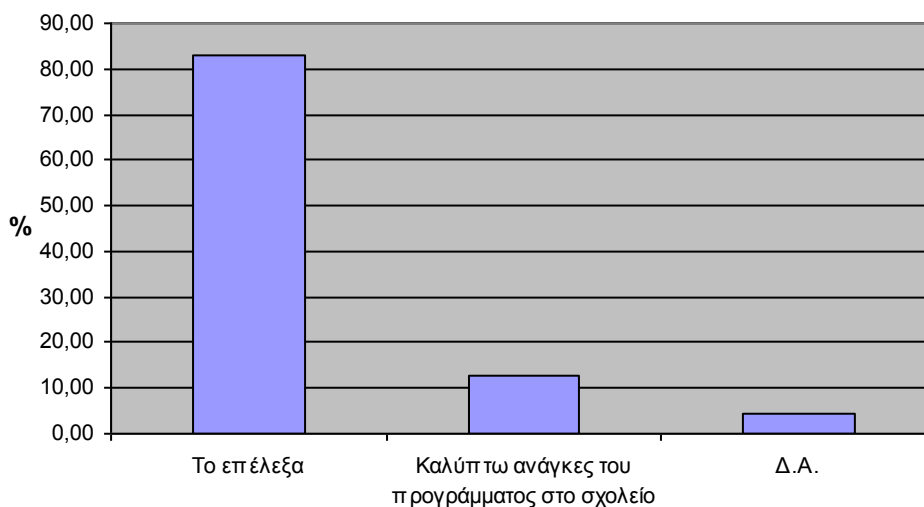
### 6.4.3.2 Εκπαιδευτικοί

Η ερώτηση 13 του ερωτηματολογίου προς τους διδάσκοντες διερευνούσε το εξής:

Διάγραμμα 44.

**Διδάσκετε τον Κοινωνικό – Ιστορικό Γραμματισμό επειδή το επιλέξατε ή επειδή καλύπτετε ανάγκες του προγράμματος του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε;**

	η	%
Το επέλεξα	39	82,98
Καλύπτω ανάγκες του προγράμματος στο σχολείο	6	12,77
Δ.Α.	2	4,26
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Οι απαντήσεις ανέδειξαν ότι η διδασκαλία του αντικειμένου υπήρξε συνειδητή επιλογή. Άλλωστε οι ειδικότητες οι οποίες διδάσκουν το αντικείμενο είναι σαφώς προκαθορισμένες (α' ανάθεση: κλάδος ΠΕ10 – Κοινωνιολόγων και ΠΕ 13 - Νομικών και Πολιτικών Επιστημών). Σε ελάχιστες περιπτώσεις φιλόλογοι (οι οποίοι έχουν ως αντικείμενο διδασκαλίας τον Γλωσσικό Γραμματισμό και ως β' ανάθεση το αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης) αναλαμβάνουν να διδάξουν και το αντικείμενο αυτό, προφανώς καλύπτοντας ανάγκες του τρέχοντος προγράμματος των σχολείων τους. Συνεργασία όμως ανάμεσα στις ειδικότητες αυτές προφανώς υπάρχει- άλλωστε η λειτουργία των Σ.Δ.Ε έχει δομηθεί - τουλάχιστον θεωρητικά - πάνω σε διαθεματικές συνεργασίες. Η πραγματικότητα αυτή τα τελευταία χρόνια



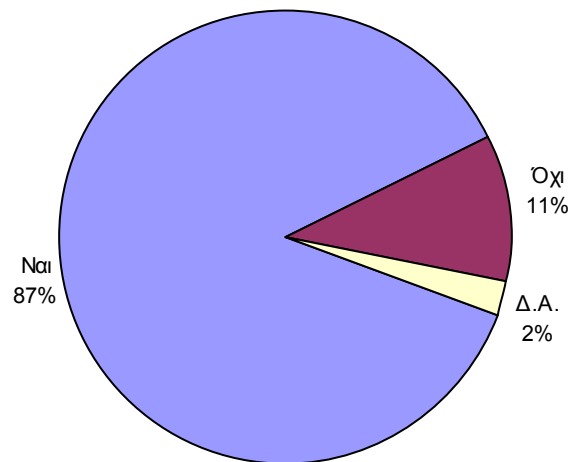
τείνει να ανατραπεί, λόγω της διαρροής μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού (αποσπασμένων) από τα ΣΔΕ και της σταδιακής αντικατάστασής τους με αναπληρωτές και, κυρίως, με ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Έτσι η κάλυψη των θέσεων γίνεται από διάφορες, συναφείς ειδικότητες – και από φιλόλογους- με μεγαλύτερη ευκολία.

#### Διάγραμμα 45

Οι ερωτήσεις 14 και 15 διερευνούσαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο διδασκαλίας τους.

**Έχετε λάβει επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία του Κοινωνικού –Ιστορικού Γραμματισμού;**

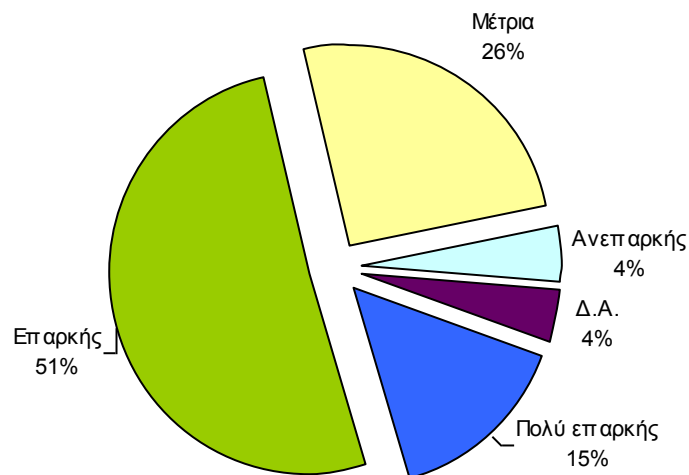
	n	%
Ναι	41	87,23
Όχι	5	10,64
Δ.Α.	1	2,13
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Διάγραμμα 46 <sup>560</sup>.

Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση που λάβατε ήταν:

	n	%
Πολύ επαρκής	7	14,89
Επαρκής	24	51,06
Μέτρια	12	25,53
Ανεπαρκής	2	4,26
Δ.Α.	2	4,26
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Η συντριπτική πλειονότητα απαντά θετικά στην ερώτηση 14, δηλ. βεβαιώνουν ότι έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση πάνω στο αντικείμενο, ενώ στην ερώτηση 15, ποσοστό 51, 06% θεωρεί την επιμόρφωση αυτή «επαρκή» και το 14,89% «πολύ επαρκή». Ένα σημαντικό ποσοστό 25,53% χαρακτηρίζει τη σχετική επιμόρφωση «μέτρια» και ένα ποσοστό 4,26% «ανεπαρκή». Η προφορική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδασκαν το αντικείμενο αποκάλυπτε περισσότερο αρνητική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια και την ποιότητα της επιμόρφωσης την οποία είχαν λάβει, διάσταση πάντως η οποία δεν καταγράφηκε στα ευρήματα της έρευνας. Η παιδαγωγική πράξη ωστόσο, ως κοινωνικοπολιτιστικό φαινόμενο, είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού, ο οποίος για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του έργου του χρειάζεται ένα περιεχόμενο κατάρτισης αντίστοιχο, όπως επισημαίνει ο Π. Παπακωνσταντίνου (2000: 22). Όπως επισημαίνει ο ερευνητής (ό.π.: 17), φαίνεται ότι η κατάρτιση του Έλληνα εκπαιδευτικού δεν είναι δυνατό να γίνει ουσιαστική παρά αν το περιεχόμενο της εκπαίδευσής του βασιστεί: α) στην εκμάθηση ενός επιστημονικού τρόπου σκέψης που θα επιτρέπει να ενεργεί με τρόπο έγκυρο, δηλ. να μπορεί να αναλύει, να ελέγχει, να εφαρμόζει και να αξιολογεί το

<sup>560</sup> Η εγγραφή σε ποσοστό 50% περίπου της – στοιχειώδους - επιμόρφωσης την οποία έλαβαν οι εκπαιδευτικοί των Σ.Δ.Ε. ως επαρκούς, καταδεικνύει, κατά την άποψή μας, ένα άλλο χαρακτηριστικό του Έλληνα εκπαιδευτικού: την άγνοια της άγνοιάς του σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και επιστημολογίας του γνωστικού αντικειμένου το οποίο καλείται να υποστηρίξει (Wineburg, 2001: 150).

καθημερινό εκπαιδευτικό του έργο, β) στην ένταξη της διδακτικής και εκπαιδευτικής του πράξης σε ένα *process* κοινωνικού γίνεσθαι και μετασχηματισμού. Και οι δυο αναφορές είναι συμβατές με τις προγραμματικές εξαγγελίες των διδασκόντων στα Σ.Δ.Ε. Ωστόσο, η πράξη πόρρω απέχει από όλα αυτά. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Π. Παπακωνσταντίνου, αυτοπαγιδύεται σε αυτό που αποκαλείται *παιδαγωγικός εμπειρισμός*, δηλ. στην παιδαγωγική του εμπειρία, «κάτι το οποίο αποτελεί ευφημισσμό για να αποκρύψουμε την άγνοια, τον ερασιτεχνισμό, τον υποκειμενισμό, την αμηχανία και την προχειρότητα...» (ό.π.: 20-21). Το στοιχείο του εμπειρισμού είναι ίσως το κυριότερο χαρακτηριστικό στο προφίλ το Έλληνα εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικό το οποίο χρειάζεται να ατονήσει, προκειμένου η εκπαιδευτική πράξη να γίνει επιστημονική (ό.π.: 79). Στη ρίζα του εμπειρισμού, στον οποίο έχει εμπλακεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός, βρίσκεται η ελλιπής επιστημονική και ειδική καθοδήγησή του και η ανυπαρξία επιστημονικής και «τεχνικής» κατάρτισης του (Παπακωνσταντίνου, 2000: 81). Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι εν μέρει ερμηνεύεται με τον τρόπο αυτό η «αδρανειακού» τύπου αντίδραση του Έλληνα εκπαιδευτικού σε – όποιες- καινοτόμες προσπάθειες αλλαγής στην, για παράδειγμα, διδακτική μεθοδολογία. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ έχουν συνειδητά επιλέξει να υπηρετήσουν έναν καινοτόμο εκπαιδευτικό θεσμό, με συναίσθηση των δυσκολιών και των ενδεχόμενων ελλειμμάτων τους καθώς και των εποιομορφωτικών τους αναγκών.

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι τεράστιο και αποτελεί αντικείμενο συζήτησης στον εκπαιδευτικό κόσμο (Τριτοβάθμια - Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) την τελευταία δεκαετία, και όχι βέβαια μόνο στον ελλαδικό χώρο. Η ελληνική πραγματικότητα σκιαγραφείται ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί έπειτα από την αρχική τετραετή κατάρτισή τους σε θέματα ειδικότητας (φιλόλογοι - ιστορικοί, κοινωνιολόγοι κλπ) καλούνται μέσα από τη διαδικασία του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. να στελεχώσουν το δημόσια εκπαίδευση στις δυο πρώτες βαθμίδες. Οι εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. έχουν δεχθεί μεγάλη κριτική από το πρώτο έτος εφαρμογής τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη σκοπιμότητα της λειτουργίας τους - πέρα φυσικά από το πρακτικό αποτέλεσμα της επιλογής σταθμισμένου αριθμού εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούνται «επιτυχόντες» χωρίς αυτό να εξασφαλίζει σε όλους τον πολυπόθητο διορισμό. Ωστόσο αυτή η πιστοποίηση αποτελεί όρο *sine qua non* για το διορισμό τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί σε δεύτερη φάση και αφού ήδη έχουν τοποθετηθεί στα σχολεία τους, θα δεχθούν την εισαγωγική επιμόρφωση μέσα από ένα εποιομορφωτικό πρόγραμμα 100 ωρών το οποίο καλύπτει θεωρητικά και πρακτικά, κυρίως, ζητήματα της διδασκαλίας και της αξιολόγησης στο σχολείο καθώς επίσης και ζητήματα ευρύτερου παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, διαχείρισης κρίσεων και *management* στο σχολικό περιβάλλον<sup>561</sup>. Συνήθως, εκτός από τους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, προσέρχονται σε αυτή τη δεύτερη αλλά ουσιαστική φάση επιμόρφωσης σχεδόν με μηδαμινή έως άκρως

---

<sup>561</sup> Πρόκειται για τη λειτουργία των ΠΕΚ, σε τρεις φάσεις. Βλ. και Ε. Κατσαρού, Β. Τσάφος (2001). «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης», στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά – Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο* (30 Μαρτίου – 1 Απριλίου 2001), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή-Σχολή Θετικών Επιστημών - Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, σ.σ. 73 - 82.

ανεπαρκή επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής διδακτικής και πρακτικής άσκησης<sup>562</sup>. Όταν δε πρόκειται για ειδικότητες όπως οι προαναφερθείσες (Κοινωνιολόγοι - ΠΕ10, Νομικοί - Πολιτικοί επιστήμονες - ΠΕ13), στερούνται, τουλάχιστον σε επίπεδο αρχικής κατάρτισης, δηλαδή στην πανεπιστημιακή βαθμίδα, και της ελάχιστης αναφοράς σε ζητήματα παιδαγωγικής και ειδικής διδακτικής των αντικειμένων τα οποία καλούνται να καλύψουν στο τυπικό δευτεροβάθμιο σχολείο, ανάμεσα στα οποία είναι και η Ιστορία<sup>563</sup>. Τα ίδια αυτά άτομα καλούνται να καλύψουν το αντικείμενο του Κοινωνικού - Ιστορικού Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μετά από μια διαδικασία ταχείας επιμόρφωσης λίγων ωρών η οποία καλύπτει, συνολικότερα, περισσότερο γενικά παιδαγωγικά ζητήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων και διαδακτική μεθοδολογία και λιγότερο τα θέματα των ειδικών γραμματισμών. Η προαπαιτούμενη εξοικείωση δε με συνολικότερη και ευρύτερη σκοποθεσία των διδακτικών αντικειμένων στο πεδίο της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην προκειμένη περίπτωση της ιστορίας, δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Τέλος η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους της εκπαίδευσης δεν υπακούει σε κανένα σταθερά οργανωμένο θεσμικό πλαίσιο, ούτε σε κάποια συγκεκριμένη πολιτική και συνοψίζεται, μετά από λιγότερο ή περισσότερο αποτυχημένες απόπειρες συγκρότησης μόνιμων, επιλεκτικών ή περιοδικών επιμορφωτικών διαδικασιών, όπως παλαιότερα η ΣΕΛΜΕ, η ΣΕΛΔΕ και τα ΠΕΚ τρίμηνης διάρκειας ή 40 ωρών, σε έκτακτα ταχύρρυθμα εκπαιδευτικά σεμινάρια που αφορούν στοιχειώδη ενημέρωση πάνω σε νεοεισαγόμενα εκπαιδευτικά εγχειρίδια ή διδακτικά αντικείμενα<sup>564</sup> τα οποία

<sup>562</sup> Η σύνδεση θεωρίας και πράξης αποτελεί το πλέον αδύνατο σημείο της παιδαγωγικής / επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αφού «η διδακτική παρέμβαση αποτελεί μια σύνθετη και ταυτόχρονα επιτακτική πραγματικότητα, που δε μπορεί να λειτουργήσει σε θεωρητικό κενό» (Χρυσαφίδης, Κ., (2001), «Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης (Η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος)», στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης...*, (ό.π.), σ.102).

<sup>563</sup> Δεύτερη ανάθεση διδασκαλίας της ιστορίας στους κλάδους αυτούς στο Γυμνάσιο και το Γενικό Λύκειο (μαζί με τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς και τους Θεολόγους).

<sup>564</sup> Από το 1833, όταν υπογράφηκε το πρώτο διάταγμα που αφορούσε την επιμόρφωση των δασκάλων του νεοσύστατου Ελληνικού Κράτους (Παπαδάκης κ.ά, 2003: 558 - 571) μέχρι τις πρόσφατες πιστοποιήσεις περίπου 100.000 εκπαιδευτικών για «Βασικές Δεξιότητες στις ΤΠΕ», διαμορφώθηκαν διαφορετικοί θεσμοί επιμόρφωσης καθώς και φορείς υλοποίησής της, όπως: τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (1834), ο θεσμός των Επιθεωρητών (1834), τα Διδασκαλεία Μέσης Εκπαίδευσης (1910), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1964), το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (1975), οι Σχολές Επιμόρφωσης ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ (1977), τα ΠΕΚ (α' φάση:1991-1993, β' φάση:1993-1996), τα ΕΠΕΑΕΚ (ύπαρξη πόρων, 1997), TRENDS (Κέντρο εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Π.Ι., 1998), η ΟΔΥΣΣΕΙΑ (Ενδοσχολική Επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες για καθηγητές 300 σχολείων, 1999), Μετεκπαίδευση Επιμορφωτών (2000), Επιμόρφωση 76.000 εκπαιδευτικών σε 'Βασικές Δεξιότητες στις ΤΠΕ' (2002), ίδρυση Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2002) - ο οποίος ουδέποτε λειτούργησε (Παπαδάκης κ.ά, ό.π.). Οι φορείς των επιμορφωτικών Προγραμμάτων για Εκπαιδευτικούς είναι το ΥΠΕΠΘ, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε. Α. - Ι.Τ.Υ.), Ακαδημαϊκά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι.), Επιστημονικές Εταιρείες και Επιμελητήρια, Επιστημονικά Κέντρα ή Ινστιτούτα Συνδικαλιστικών Φορέων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., Ο.Λ.Μ.Ε, Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Δ.Ο.Ε., κτλ), Ιδρύματα ή εταιρείες μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα (π.χ. Ι.Μ.Ε.), Εκδοτικοί οίκοι, Επιστημονικά Περιοδικά. Αυτοί είναι αδρομερώς οι κύριοι φορείς και θεσμοί μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Κοινή διαπίστωση ωστόσο αποτελεί ότι δεν μπόρεσαν σε γενικές γραμμές να ικανοποιήσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για πολλούς και ποικίλους λόγους οι οποίοι έχουν

εκπονούνται συνήθως στις αρχές του σχολικού έτους (αρχές Σεπτεμβρίου). Στην περίπτωση των ΣΔΕ τα επιμορφωτικά σεμινάρια περιορίζονται στα εισαγωγικά, τα οποία όμως σε κάποιες περιπτώσεις πραγματοποιούνται μεσούντος του σχολικού έτους ή οδεύοντος προς την ολοκλήρωσή του.

Ωστόσο, η αρχική εκπαίδευση και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Κοινωνικών Επιστημών και της Ιστορίας, σύμφωνα με τις «Συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης θα πρέπει να εναρμονίζονται σε μια σειρά αξόνων, καθοριστικών για την επίτευξη του βασικού στόχου της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες που είναι η δημιουργία υπεύθυνων, ενεργών, δημοκρατικών πολιτών (Σακκά, 2006: 41). Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Μαρμαρινός- Βερβενιώτη (2007: 296): «Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δε γίνονται με το άγγιγμα ενός μαγικού ραβδιού. Ούτε πετυχαίνουν όταν σχεδιάζονται κεντρικά για να εφαρμοστούν καθολικά, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη, εκτός των άλλων, και η κοινωνική αδράνεια (...). Χρειάζονται κίνητρα, χρόνος και κυρίως επιμόρφωση (...) Πριν θεσμοθετηθεί η μεταρρύθμιση προηγείται συνήθως η συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή...»

Διάγραμμα 47.

**Πόσο, κατά τη γνώμη σας, είναι σημαντικοί οι παρακάτω σκοποί της διδασκαλίας της Ιστορίας;**

	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Η γνώση των σημαντικότερων Πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων	10	21,28	21	44,68	9	19,15	2	4,26	5	10,64	47	100,00
Η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	31	65,96	13	27,66	1	2,13	0	0,00	2	4,26	47	100,00
Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων	9	19,15	10	21,28	16	34,04	6	12,77	6	12,77	47	100,00
Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας	12	25,53	13	27,66	15	31,91	2	4,26	5	10,64	47	100,00
Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας	11	23,40	19	40,43	8	17,02	2	4,26	7	14,89	47	100,00
Η διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη	33	70,21	10	21,28	1	2,13	0	0,00	3	6,38	47	100,00
Η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας	25	53,19	15	31,91	3	6,38	0	0,00	4	8,51	47	100,00

μελετηθεί και συζητηθεί ανεπαρκώς, κατά την άποψή μας. Κυρίως, εξυπηρετούνταν μέσα από το θεσμό αυτό συγκεκριμένες επιλογές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Το θέμα δε της επάρκειας των επιμορφωτών, ιδιαίτερα στην περιφέρεια, αποτελεί επίσης αντικείμενο προβληματισμού. (Ματθαίου κ.ά, 1999: 21-25). Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί ότι τα έντυπα αξιολόγησης τα οποία συμπληρώνονται από τους επιμορφούμενους, συνήθως δεν αξιοποιούνται λόγω πρακτικών και γραφειοκρατικών δυσκολιών: έλλειψη διοικητικού προσωπικού, ανυπαρξία μόνιμου προσωπικού επιμορφωτών / υπεύθυνων λειτουργίας των ΠΕΚ κλπ. (Σακκά - Αργυρού, 2005: 150-153).



Η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές	27	57,45	8	17,02	7	14,89	0	0,00	5	10,64	47	100,00
Η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	33	70,21	4	8,51	3	6,38	0	0,00	7	14,89	47	100,00
Η ιστορική αυτογνωσία	27	57,45	14	29,79	3	6,38	0	0,00	3	6,38	47	100,00

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Δ.Α.
Η γνώση των σημαντικότερων Πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων	21,28	44,68	95,07	0,72	4,26
Η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	65,96	27,66	58,85	0,00	0,00
Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων	19,15	21,28	45,27	2,16	12,77
Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας	25,53	27,66	58,85	0,72	4,26
Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας	23,40	40,43	86,01	0,72	4,26
Η διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη	70,21	21,28	45,27	0,00	0,00
Η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας	53,19	31,91	67,90	0,00	0,00
Η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές	57,45	17,02	36,22	0,00	0,00
Η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	70,21	8,51	18,11	0,00	0,00
Η ιστορική αυτογνωσία	57,45	29,79	63,38	0,00	0,00

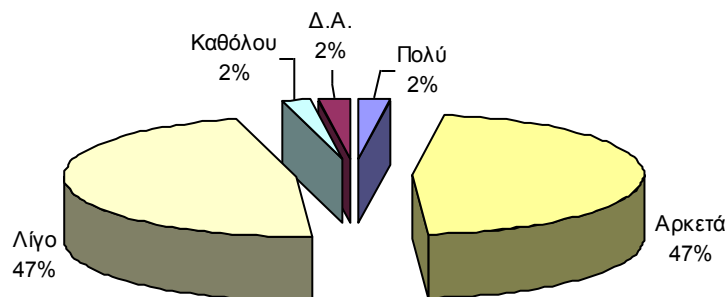
Οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος έδωσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις στην ερώτηση 16 σχετικά με τους σκοπούς της διδασκαλίας της ιστορίας. Ως πρώτος από άποψη σπουδαιότητας στόχος αξιολογείται «η διαμόρφωση και ενίσχυση της συνείδησης του δημοκρατικού πολίτη» («πολύ» 70,21%, «αρκετά» 21,28%) και ακολουθούν: «η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης» («πολύ» 65,96%, «αρκετά» 27,33%), «η ιστορική αυτογνωσία» («πολύ» 57,45%, «αρκετά» 29,79%), «η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας» («πολύ» 53,19%, «αρκετά» 31,91%), «η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και διαφορετικό» («πολύ» 70,21%, «αρκετά» 8,51%), «η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές» («πολύ» 57,45%, «αρκετά» 17,02%), «η γνώση των σημαντικότερων πολιτικο - στρατιωτικών γεγονότων» («πολύ» 21,48%, «αρκετά» 44,68%), «η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας» («πολύ» 23,40%, «αρκετά» 40,43%), «η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας» («πολύ» 25,53%, «αρκετά» 27,66%) και τέλος «η διαμόρφωση του εθνικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων» («πολύ» 19,15%, «αρκετά» 21,28%). Οι σπουδές ειδικότητας των εκπαιδευτικών, στην πλειονότητά τους Κοινωνιολόγοι και Πολιτικοί Επιστήμονες, ερμηνεύουν σε κάποιο βαθμό τις απαντήσεις τις οποίες έδωσαν. Η προτεραιότητα στους ευρύτερους και σύγχρονους στόχους της διδασκαλίας του αντικείμενου της ιστορίας καθώς και η διάσταση της Ιδιότητας του Πολίτη (Citizenship) διατρέχουν τις απαντήσεις και σκιαγραφούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο.

Διάγραμμα 48.

Πόσο ενημερωμένοι θα λέγατε ότι είστε για τις αναζητήσεις, τις τάσεις και τις εξελίξεις στον τομέα της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας;

	η	%
Πολύ	1	2,13
Αρκετά	22	46,81
Λίγο	22	46,81
Καθόλου	1	2,13
Δ.Α.	1	2,13
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00

Στην ερώτηση 17, σχετικά με το πόσο αισθάνονται ότι είναι ενημερωμένοι για τις αναζητήσεις, τάσεις και εξελίξεις στον τομέα της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας, οι απαντήσεις μοιράζονται ακριβώς: Ένα ποσοστό 2,13 και 46,81% αισθάνεται «πολύ» και «αρκετά» ενημερωμένοι αντίστοιχα, ενώ ένα ακριβώς όμοιο ποσοστό 2,13 και 46,81% αισθάνεται «καθόλου» και «λίγο» ενημερωμένοι πάνω στο αντικείμενο αντίστοιχα<sup>565</sup>.



Παρά το ότι το 50% σχεδόν του ερευνητικού δείγματος δηλώνει ανεπαρκώς ενημερωμένο πάνω στο αντικείμενο, ο τρόπος με τον οποίο υιοθετούν την μοντέρνα στοχοθεσία του, ενδεχομένως, δηλώνει ότι ακολουθούν όχι μόνο παραδοσιακά δομημένους δρόμους προσέγγισης του αντικειμένου αλλά και εναλλακτικούς, από άποψη θεματολογίας και πρακτικών. Κατανοώντας τις δυσκολίες προσέγγισης ενός

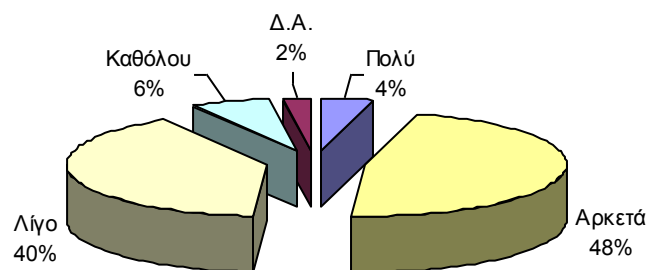
<sup>565</sup> Όπως επισημαίνεται, η κατανόηση των επιστημολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν Κοινωνικές Επιστήμες και Ιστορία και η μελέτη των διαδικασιών τις οποίες εφαρμόζουν με στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και αιτιολόγησης είναι πολύτιμη και σημαντική για να αναλυθούν οι πολιτισμικές πρακτικές που οδηγούν σε καλύτερη και πιο πλούσια κατανόηση του παρελθόντος (Van Sledright-Kelly-Meuwissen, 2006: 214).

ιδιαίτερα απαιτητικού αντικειμένου όπως η Ιστορία, μπορούμε να ερμηνεύσουμε τον δισταγμό αρκετών εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν τον Κοινωνικό Γραμματισμό να αποφεύγουν να εντάξουν συστηματικά την Ιστορία στις προσεγγίσεις τους, ιδιαίτερα αν δεν έτυχαν συστηματικής αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Η έρευνα άλλωστε δείχνει (Ragland, 2008) ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να κατανοήσουν πρωτίστως τη φύση της μελέτης της ιστορίας, της ιστορικής σκέψης και τη δουλειά των ιστορικών πάνω στην παραγωγή, τη δημιουργία της ιστορίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί κατακτήσουν αυτές τις αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τη φύση της ιστορίας, τότε μπορούν να συμπεριλάβουν αυτές τις ιδέες στις καθημερινές τους πρακτικές στη διδασκαλία τους προς όφελος των μαθητών τους.

Διάγραμμα 49.

**Πόσο ενημερωμένοι θα λέγατε ότι είστε σε σχέση με τη διδασκαλία της Ιστορίας σε Ενήλικες;**

	n	%
Πολύ	2	4,26
Αρκετά	22	46,81
Λίγο	19	40,43
Καθόλου	3	6,38
Δ.Α.	1	2,13
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Η ερώτηση αυτή (αρ. 18) αναμενόταν να καταγράψει μια σχετική αμηχανία πάνω στο θέμα. Ωστόσο, οι απαντήσεις φανερώνουν μια συνειδητή στάση και σχετική αυτοπεποίθηση: 46,81% και 4,26% δηλώνουν, αντίστοιχα, «αρκετά» και «πολύ» ενημερωμένοι πάνω στη «διδασκαλία της Ιστορίας σε ενήλικες». Επειδή, ωστόσο, σε επίπεδο αρχικής επιμόρφωσης δεν έχει διαπιστωθεί κάτι σχετικό, και η σχετική βιβλιογραφία είναι μάλλον πενιχρή, θεωρούμε ότι η απάντηση αναφέρεται,

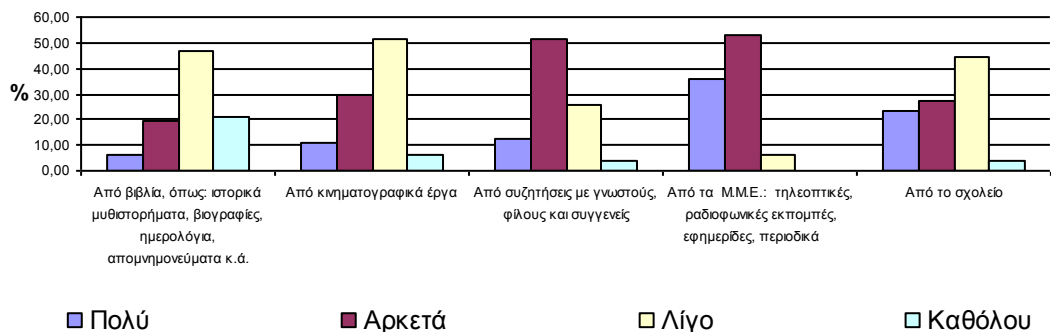
προφανώς, περισσότερο στη 'διδασκαλία σε ενήλικες' γενικότερα και όχι ειδικά στην ιστορία.

Ακολουθεί η ερώτηση 19 η οποία διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικοδόμηση των ιστορικών γνώσεων των εκπαιδευόμενων.

Διάγραμμα 50.

Οι ιστορικές γνώσεις των ενηλίκων μαθητών σας, σύμφωνα με τη γνώμη σας, προέρχονται κυρίως:

	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Από βιβλία, όπως: ιστορικά μυθιστορήματα, βιογραφίες, ημερολόγια, απομνημονεύματα κ.ά.	3	6,38	9	19,15	22	46,81	10	21,28	3	6,38	47	100,00
Από κινηματογραφικά έργα	5	10,64	14	29,79	24	51,06	3	6,38	1	2,13	47	100,00
Από συζητήσεις με γνωστούς, φίλους και συγγενείς	6	12,77	24	51,06	12	25,53	2	4,26	3	6,38	47	100,00
Από τα Μ.Μ.Ε.: τηλεοπτικές, ραδιοφωνικές εκπομπές, εφημερίδες, περιοδικά	17	36,17	25	53,19	3	6,38	0	0,00	2	4,26	47	100,00
Από το σχολείο	11	23,40	13	27,66	21	44,68	2	4,26	0	0,00	47	100,00



	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Από βιβλία, όπως: ιστορικά μυθιστορήματα, βιογραφίες, ημερολόγια, απομνημονεύματα κ.ά.	6,38	19,15	46,81	21,28
Από κινηματογραφικά έργα	10,64	29,79	51,06	6,38
Από συζητήσεις με γνωστούς, φίλους και συγγενείς	12,77	51,06	25,53	4,26
Από τα Μ.Μ.Ε.: τηλεοπτικές, ραδιοφωνικές εκπομπές, εφημερίδες, περιοδικά	36,17	53,19	6,38	0,00
Από το σχολείο	23,40	27,66	44,68	4,26

Στην ερώτηση αυτή η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι ιστορικές γνώσεις των μαθητών τους προέρχονται από τα Μ.Μ.Ε.: τηλεοπτικές, ραδιοφωνικές εκπομπές, εφημερίδες, περιοδικά (ποσοστό 89,36%, 36,17%: «πολύ», 53,19%: «αρκετά»), ποσοστό 63, 83% θεωρεί ότι διαμορφώνονται «από συζητήσεις με γνωστούς και φίλους» (12,77%: «πολύ», 51,06%: «αρκετά»), ενώ ποσοστό 51,06% (23,40%: «πολύ», 27,66%: «αρκετά») θεωρεί ότι οι ιστορικές γνώσεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων διαμορφώθηκαν «από το σχολείο». Τέλος σημαντική επιρροή αποδίδεται και σε άλλες εκφάνσεις της δημόσιας ιστορίας όπως, τα κινηματογραφικά έργα (ποσοστό 40,43%, 10,64% : «πολύ», 29,79%: «αρκετά»), ενώ μικρότερη επιρροή αποδίδεται σε ποικίλα βιβλία ιστορικού (ή μυθολογικού) περιεχομένου (25, 53%, 6,38% : «πολύ», 19,15%: «αρκετά»). Σε αντίθεση με τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι καταγράφουν ως πρώτη επιρροή εκείνη του σχολείου ενώ ακολουθούν «τα βιβλία με ιστορικό περιεχόμενο» και η επιρροή των ΜΜΕ, με τελευταία αναφορά στις «συζητήσεις με γνωστούς και φίλους», οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν τη δύναμη των επιρροών των διαφόρων μορφών της δημόσιας ιστορίας σε σύνδεση με την καθοριστική επιρροή της σχολικής ιστορίας. Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει τις σχετικές βιβλιογραφικές επισημάνσεις (βλ. κεφάλαιο «Ιστορία και Εκπαίδευση Ενηλίκων»). Στην έρευνα των R. Roseweig και D. Thelen (1998: 5-9)<sup>566</sup> προέκυψε ως συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι συμμετέχουν τακτικά σε δραστηριότητες ιστορικού περιεχομένου (επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικές τοποθεσίες, συζητούν με συγγενείς και φίλους τακτικά για θέματα ιστορικά, γενικής, τοπικής και οικογενειακής ιστορίας, παρακολουθούν ταινίες και διαβάζουν βιβλία ιστορικού περιεχομένου). Επιπλέον επισημαίνεται ότι οι δραστηριότητες αυτές είναι ανεξάρτητες από το φύλο, τη φυλή, το εισόδημα και την εκπαίδευσή τους, συνεπώς το παρελθόν σαφώς και αποτελεί κομμάτι της καθημερινής ζωής τους (ό.π.: 27). Το πλέον ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας αυτής, κατά την άποψή μας, είναι ότι προτιμούσαν να οικοδομούν τη δική τους εκδοχή του παρελθόντος, συθέτοντας τις δικές τους ιστορίες (ό.π.: 179) και ασκώντας κριτική στη σχολική ιστορία την οποία είχαν ταυτίσει με την αποστήθιση γεγονότων.

Εκπαιδευτικές έρευνες στις ΗΠΑ και Καναδά (Wineburg, 2001, Seixas, 1997) ανέδειξαν ανάλογες εκτιμήσεις από εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν ιστορία στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>567</sup>.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ερευνητική δραστηριότητα στους κόλπους της κριτικής παιδαγωγικής σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν τα Μ.Μ.Ε. ως μέσο διασκέδασης, όχι μόνο ενημέρωσης, στη διαδικασία μάθησης και των ενηλίκων. Καταγράφεται η τάση των Μ.Μ.Ε. να αναπαράγουν και να ενδυναμώνουν τις δομικές εξουσιαστικές σχέσεις οι οποίες βασίζονται στη φυλή (race), το – κοινωνικά προσδιορισμένο - φύλο (gender), την κοινωνική τάξη και το σεξουαλικό προσανατολισμό, δηλ. την κυρίαρχη κουλτούρα, στον τρόπο με τον οποίο απεικονίζουν τους δραματικούς χαρακτήρες στις ψυχαγωγικού τύπου εκπομπές /

---

<sup>566</sup> “The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life”.

<sup>567</sup> Όπως επισημαίνει ο S. Wineburg (2003: 307) «οι εικόνες τις οποίες κουβαλούν οι σπουδαστές μαζί τους προέρχονται από μέρη που πόρρω απέχουν από τη σχολική τάξη- προέρχονται από τα Μ.Μ.Ε. , από τη μαζική κουλτούρα (pop culture), από την εκκλησία, από το σπίτι και το άμεσο περιβάλλον...»



παραγωγές (Tisdell-Stuckey-Thomson, 2007)<sup>568</sup>. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι είναι και θα συνεχίσουν να είναι «καταναλωτές» του προσφερόμενου διασκεδαστικού προϊόντος των Μ.Μ.Ε., το οποίο όμως λειτουργεί και ως μηχανισμός οικοδόμησης γνώσης σχετικά με την προσωπική τους ταυτότητα και την ταυτότητα των άλλων. Άλλωστε, οι «καταναλωτές» των μέσων οικοδομούν τη σημασιολόγηση των μιντιακών απεικονίσεων, υπο το φως της δικής τους εμπειρίας, του δικού τους «περιβάλλοντος». Συνεπώς είναι σημαντικό να διδάσκεται ο κριτικός γραμματισμός στα Μ.Μ.Ε. (media literacy), ώστε, από την οπτική του κοινωνικού επικοινωνισμού, οι θεατές να μπορούν να οικοδομήσουν περαιτέρω σημασιολογήσεις με βάση την εμπειρία του παρελθόντος τους και σε διάλογο με τις εικόνες και τους ήχους τους οποίους βλέπουν και ακούνε στην οθόνη<sup>569</sup>.

Η ερώτηση 20 διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα βιβλία ιστορίας. Θα πρέπει να υπενθυμίσουμε εδώ ότι τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των ΣΔΕ χρησιμοποιήθηκαν – ανεπίσημα- σχολικά βιβλία ιστορίας από το τυπικό Γυμνάσιο. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη αξιοποιούνται ως βιβλία αναφοράς για τους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, το 2000 είχαν συγγραφεί και είχαν δοκιμαστεί στο πρώτο ΣΔΕ, αυτό του Περιστερίου, εγχειρίδια τα οποία είχαν συγγραφεί ειδικά για τα σχολεία αυτά τα οποία όμως αποδείχτηκαν ακατάλληλα στην πράξη και περιθωριοποιήθηκαν αφού δεν ανταποκρίνονταν στο πνεύμα που επαγγελλόταν το ευρωπαϊκό πρόγραμμα (Πηγιάκη, 2006: 113). Δεν περιλαμβάνονταν βιβλίο ιστορίας, βέβαια, αλλά στην περίπτωση που εξετάζουμε βιβλίο Κοινωνικής Εκπαίδευσης (με την επιμέλεια της Βίκας Γκιζελή).

Διάγραμμα 51.

Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας πιστεύετε ότι τα σχολικά βιβλία ιστορίας:

	N	%
Παρουσιάζουν έγκυρες και διαφορετικές απόψεις για τις εξεταζόμενες ιστορικές περιόδους - αρκούν για να διδαχθεί η ιστορία	33	70,21
Δεν προσφέρουν διαφορετικές απόψεις (τις απόψεις των 'άλλων') για την ιστορία των περιόδων που εξετάζουν και δεν επαρκούν για τη διδασκαλία της ιστορίας	12	25,53
Δεν είναι απαραίτητα για τη διδασκαλία της Ιστορίας γενικότερα και ειδικά στους ενήλικες	1	2,13
Δ.Α	1	2,13
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00

<sup>568</sup> Tisdell, E.- Stuckey, H.-Thomson, P., (2007). 'Teaching Critical Media Literacy in Adult and Higher Education: An Action Research Study' στο [www.adulterc.org/Proceedings/2007/Proceedings/Tisdell\\_etal.pdf](http://www.adulterc.org/Proceedings/2007/Proceedings/Tisdell_etal.pdf) (ανάκτηση 6-1-2008). Οι συγγραφείς αναφέρονται σε τρία ευρήματα της έρευνάς τους: τη *διασκέδαση* ως κίνητρο και μέσο ώστε να αποκτήσει κάποιος κριτική στάση, τη σημασία της σχετικής *συζήτησης* που διευκολύνεται με αυτόν τον τρόπο και τη *μάθηση* μέσα από την εφαρμογή στην πράξη.

<sup>569</sup> Βλ. και κεφάλαιο 4.5. Ιστορία και Εκπαίδευση Ενηλίκων.



Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εδώ δεν αφήνουν περιθώρια για τη στάση τους απέναντι στα εν χρήση σχολικά βιβλία ιστορίας: σε ποσοστό 70,21% θεωρούν ότι παρουσιάζουν έγκυρες και διαφορετικές απόψεις για τις εξεταζόμενες ιστορικές περιόδους και ότι «αρκούν για να διδαχθεί η ιστορία», ενώ μόλις ένα ποσοστό 25,53% θεωρούν ότι «δεν προσφέρουν διαφορετικές απόψεις (τις απόψεις των «άλλων») για την ιστορία των ιστορικών περιόδων που εξετάζουν» και ότι «δεν επαρκούν για τη διδασκαλία της ιστορίας». Αυτό σημαίνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν τον Κοινωνικό-Ιστορικό Γραμματισμό αντιμετωπίζουν το σχολικό εγχειρίδιο ως πηγή έγκυρης και επαρκούς γνώσης και το προσεγγίζουν χωρίς αμφισβήτηση<sup>570</sup>. Η στάση αυτή ερμηνεύεται από την –μερική έστω- ενδεχόμενη άγνοια τόσο των σύγχρονων ιστοριογραφικών προσεγγίσεων σε θέματα ιστορίας του 20<sup>ου</sup> κυρίως αιώνα (προσφιλή επιλογή των εκπαιδευόμενων) όσο, κυρίως, σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας, κάτι το οποίο δεν αρνήθηκαν βέβαια οι εκπαιδευτικοί (βλ. διάγραμμα 48, ερώτηση 17: 48,94% των εκπαιδευτικών δηλώνουν «λίγο» ή «καθόλου» ενημερωμένοι στα θέματα αυτά). Συνεπώς δεν πρέπει να αναμένεται ιδιαίτερα κριτική προσέγγιση σε ένα θέμα το οποίο δεν φαίνεται να κατέχουν επαρκώς - άλλωστε και εκπαιδευτικοί ειδικότητας δεν φαίνεται να αμφισβητούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα παραγωγής

<sup>570</sup> Για τη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας: Low-Beer, A., (ed.), (2003). Euroclio Bulletin, n. 14, The Learning and Teaching History with focus on Textbooks, Strandling, R., (2001). Teaching 20<sup>th</sup>-century European History, Strasbourg: Council of Europe Publishing, σσ. 257-263, Κόκκινος, Γ., (2003). Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα..., σσ. 194-207, όπου και αναλυτική βιβλιογραφία με ενδιαφέρουσες επισημάνσεις. Για τη Βαλκανική περίπτωση, βλ. Coulouri, C., (ed.), (2001). Teaching the History of Southeastern Europe, Thessaloniki: C.D.R.S.E., σσ. 15-23, Coulouri, C., (ed.), (2002). Clio in the Balkans: the politics of History Education, Thessaloniki: C.D.R.S.E.E. σσ. 31-35. Για τη λειτουργία των εγχειριδίων Ιστορίας στην περίπτωση των Βαλκανικών κρατών, βλ. Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ., Σιπητάνου, Α., (επ.), (2000). Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών χωρών, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998, Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.

σχολικών εγχειριδίων<sup>571</sup>. Η εξάρτηση του εκπαιδευτικού από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο ειδικότητας δεν είναι κάτι καινοφανές στην εκπαίδευση γενικότερα, στην ελληνική περίπτωση όμως τείνει να γίνει το τελευταίο παράδειγμα ανάλογης στάσης στον ευρωπαϊκό τουλάχιστον χώρο. Βέβαια οι σχετικές έρευνες και καταγραφές αντανakλούν την πραγματικότητα στο τυπικό πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο σχολείο, ωστόσο, η προέλευση των εκπαιδευτικών είναι, ακριβώς, το τυπικό δευτεροβάθμιο σχολείο και οι παγιωμένες αντιλήψεις εκφράζονται εδώ. Ωστόσο οι εναλλακτικές προσεγγίσεις στα ΣΔΕ προϋποθέτουν διαφορετική στάση απέναντι σε παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές οι οποίες διαιωνίζουν την αυθεντία και αρνούνται να αμφισβητήσουν τον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο, όπως εκφράζεται μέσα από σχολικά εγχειρίδια του κατεξοχήν ιδεολογικού γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας. Σημειωτέον ότι η προφορική επικοινωνία ανέδειξε περιστασιακή χρήση εγχειριδίων για την ανάπτυξη σχετικών σχεδίων εργασίας.

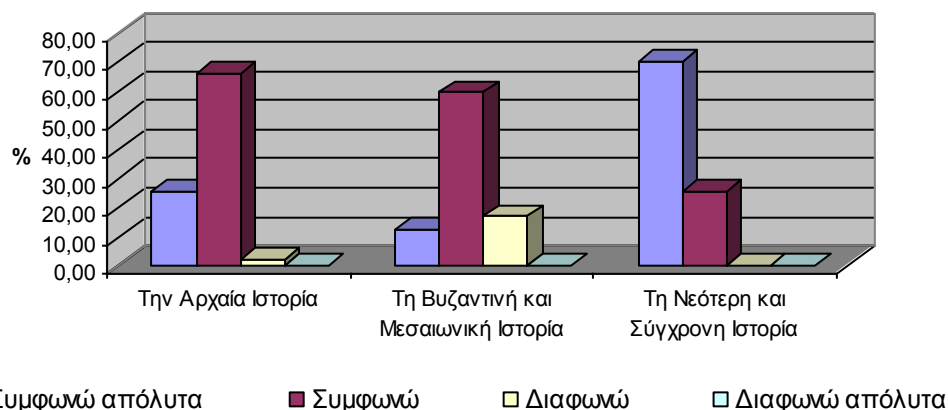
Στην ακόλουθη ερώτηση (αρ. 21) ανιχνεύουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ιστορικές περιόδους οι οποίες, συμβατικά καθορισμένες, διδάσκονται στην ελληνική εκπαίδευση.

#### Διάγραμμα 52.

**Για να ολοκληρωθεί ένας βασικός κύκλος σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας θα πρέπει οπωσδήποτε να διδαχθούν ενότητες κυρίως από:**

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Την Αρχαία Ιστορία	12	25,53	31	65,96	1	2,13	0	0,00	3	6,38	47	100,00
Τη Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία	6	12,77	28	59,57	8	17,02	0	0,00	5	10,64	47	100,00
Τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία	33	70,21	12	25,53	0	0,00	0	0,00	2	4,26	47	100,00

<sup>571</sup> Βλ. αναφορές σε σχετικές έρευνες: Τραντάς (2005), Κόκκινος κ.ά. (2005), Π.Ι. (2009), Σακκά (2012).



	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Την Αρχαία Ιστορία	25,53	65,96	2,13	0,00
Τη Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία	12,77	59,57	17,02	0,00
Τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία	70,21	25,53	0,00	0,00

Οι εκπαιδευτικοί, όπως ήταν αναμενόμενο, έδωσαν προτεραιότητα στη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία<sup>572</sup> («συμφωνώ απόλυτα» 70,21%, «συμφωνώ» 25,53%), ακολουθούμενη από την Αρχαία Ιστορία («συμφωνώ απόλυτα» 25,53%, «συμφωνώ» 65,96%), τοποθετώντας τη Βυζαντινή και Μεσαιωνική στην τρίτη θέση («συμφωνώ απόλυτα» 12,77%, «συμφωνώ» 259,57%). Η εγγύτητα και ελκυστικότητα της περιόδου αυτής, καθώς και οι ειδικές σπουδές (Κοινωνιολογία, Πολιτική Ιστορία, Πολιτική Οικονομία) ερμηνεύουν, εν μέρει, την προτίμηση των εκπαιδευτικών στη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία. Η εδραιωμένη ταύτιση της συγκρότησης εθνικής ταυτότητας μέσω της επικοινωνίας με το κλέος και την αίγλη της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας ερμηνεύουν την αμέσως επόμενη και με μικρή διαφορά προτίμηση, ενώ η άγνοια και η πολυπλοκότητα της Βυζαντινής και Μεσαιωνικής Ιστορίας, προφανώς, συντηρεί το μύθο της «δύσκολης» και «λιγότερο ενδιαφέρουσας» ιστορικής περιόδου.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντίστοιχες αντιλήψεις και εκτιμήσεις των εκπαιδευόμενων, όπως έχουν καταδείξει σχετικές έρευνες<sup>573</sup>. Η

<sup>572</sup> Βλ. Α. Βεντούρα (2002).

<sup>573</sup> Ενδεικτικά: Σακκά, Β., Αργυρού, Έ., (2005). «Ο φιλόλογος και η διδασκαλία της Ιστορίας...», (ό.π.), σ. 149, Wilson, S., (2001). "Peering at History Through Different Lenses: The Role of Disciplinary Perspectives in Teaching History", στο Wineburg, S., (2001). Historical Thinking...(ό.π.), σσ. 140-154, Ravitch, D., (2000). "The Educational Backgrounds of History Teachers", στο P. Stearns, P. - Seixas, - S. Wineburg., (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, New York and London: New York University Press, σσ. 141-154.

ανακύκλωση λοιπόν, αντίστοιχων αντιλήψεων και στάσεων από τους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να είναι αναμενόμενη. Οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν Ιστορία επηρεάζουν την προσέγγιση του αντικειμένου στη διδακτική διαδικασία (Wineburg, 2001: 139-154). Σχετική έρευνα του Sam Wineburg έδειξε ότι οι βασικές σπουδές ειδικότητας των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν ιστορία επηρεάζουν τις προσεγγίσεις και τις προσλήψεις του αντικειμένου, μεταξύ άλλων, σε θέματα όπως ο ρόλος της πραγματολογικής γνώσης, η θέση της ερμηνείας, η σημασία της χρονολογίας και της συνέχειας και το νόημα της αιτιότητας (ό.π.: 141). Έτσι, η ιστορία είναι φορέας διαφορετικών νοημάτων και λειτουργεί με διαφορετικούς τρόπους στις τάξεις των εκπαιδευτικών, υπό την επιρροή οπτικών των επιστημονικών τους κλάδων. Ως πρόβλημα εντοπίζεται επίσης ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επίγνωση του πόσο περιορίζει τις οπτικές και τις προσεγγίσεις του αντικειμένου αυτή η σχετική επιστημολογική τους ένδεια ή κενό (ό.π.: 150). Και όπως σημειώνει ο ερευνητής «η γνώση της άγνοιας είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα μάθησης». Παράλληλα, η διαδικασία της μάθησης σχετικά με τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους δεν περιλαμβάνει απλώς την απόκτηση νέας γνώσης. Εμπεριέχει αναστοχασμό και επανεξέταση προηγούμενων επικρατούσων αντιλήψεων

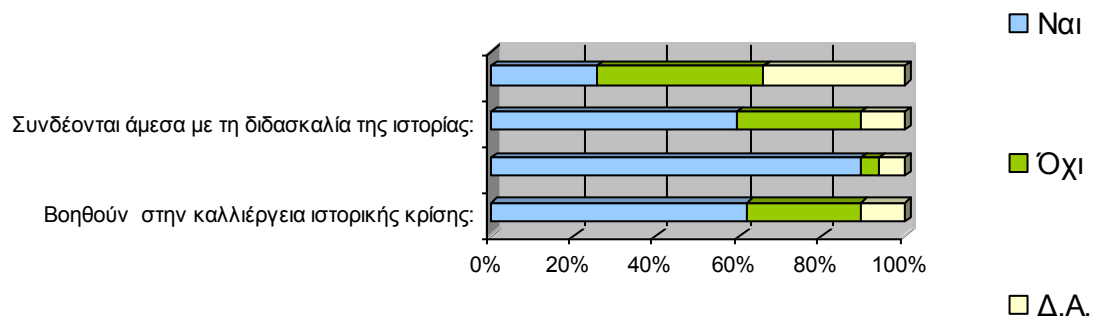
Στο χώρο της δημόσιας ιστορίας εντάσσεται και η διαχείριση της μνήμης μέσω των δημόσιων εκδηλώσεων και εθνικών εορτασμών. Με την ερώτηση 22, διερευνούμε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους σχολικούς επετειακούς εορτασμούς.

#### Διάγραμμα 53.

**Οι σχολικές γιορτές και ο εορτασμός των ιστορικών επετείων στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε:**

	Ναι		Όχι		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Βοηθούν στην καλλιέργεια ιστορικής κρίσης:	29	61,70	13	27,66	5	10,64	47	100,00
Βοηθούν στη δημιουργία και την ενίσχυση της ιστορικής μνήμης:	42	89,36	2	4,26	3	6,38	47	100,00
Συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία της ιστορίας:	28	59,57	14	29,79	5	10,64	47	100,00
Δεν συνδέονται με τη διδασκαλία της ιστορίας:	12	25,53	19	40,43	16	34,04	47	100,00





Οι απαντήσεις: ποσοστό 89,36% πιστεύει ότι «βοηθούν στη δημιουργία και ενίσχυση της ιστορικής μνήμης», 61,70% πιστεύουν ότι «βοηθούν στην καλλιέργεια ιστορικής κρίσης», ενώ ποσοστό 59,57% πιστεύει ότι «συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία της ιστορίας». Η διαχείριση της συλλογικής μνήμης αποτελεί διακύβευμα και συνιστά μια αέναη οιονεί «εκπαιδευτική» διαδικασία, κυρίως για τον ενήλικο πληθυσμό. Η Μ. Todorova, αναφερόμενη στα Βαλκάνια, σημειώνει: «*Το να μαθαίνεις τη μνήμη και να θυμάσαι την ταυτότητα* (‘Learning Memory, Remembering Identity’) <sup>574</sup> αποτελεί το motto στην ιστορική εκπαίδευση, αν και ευτυχώς σε αρκετές περιπτώσεις αυτή η στάση αλλάζει...» Για την επεξεργασία των στοιχείων, θεωρούμε ότι το ποσοστό 61,70%, το οποίο θεωρεί ότι οι εορτασμοί του είδους καλλιεργούν την ιστορική κρίση, είναι σημαντικό και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Οι εθνικές ιστορικές επέτειοι, όταν δεν αντιμετωπίζονται ως μια μονοδιάστατη αφήγηση πολιτικών γεγονότων, διευκολύνουν την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης και την εγγραφή της στο ασυνείδητο των μαθητών. Σε συνάρτηση δε με την ιστορική αφήγηση των σχολικών βιβλίων μπορούν να μορφώσουν ένα πεδίο σύγκρουσης της επίσημης ιστορίας με την αντι-ιστορία (σιωπές, παραλείψεις, δημόσια ιστορία) δημιουργώντας λανθάνουσες αλλά ισχυρές εστίες καλλιέργειας ιστορικής συνείδησης (Γκόλια, 2011: 308).

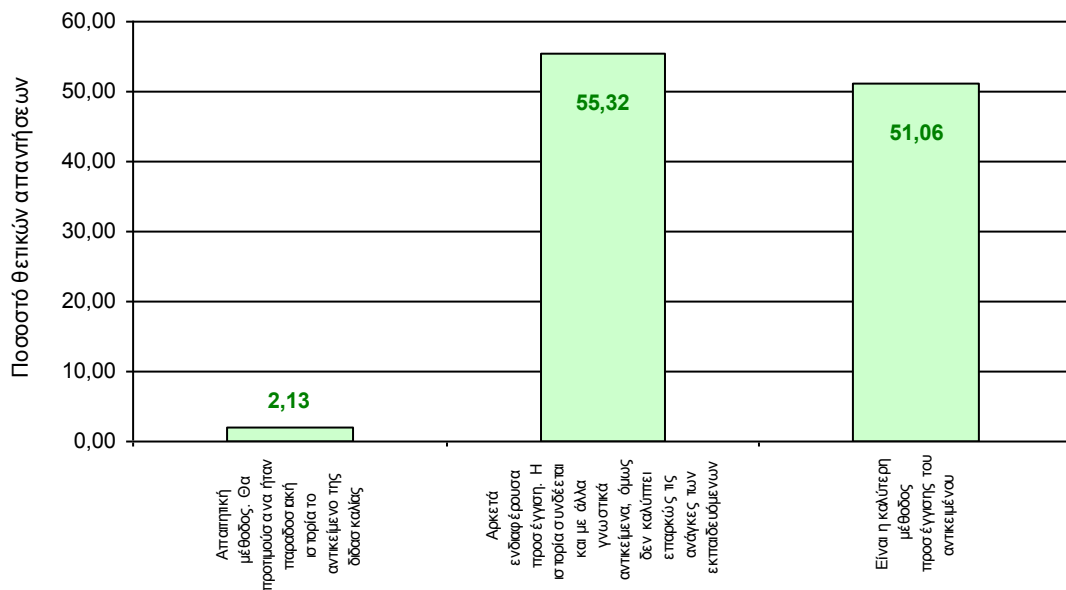
Η ερώτηση 23 ανιχνεύει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο κύριο μεθοδολογικό εργαλείο της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των ΣΔΕ, την εκπόνηση των σχεδίων εργασίας (project) σε σχέση με τη διδασκαλία της Ιστορίας.

#### Διάγραμμα 54.

**Ο Ιστορικός Γραμματισμός αποτελεί τη βάση θεματολογίας για την ανάπτυξη διαθεματικής διδασκαλίας και για διαθεματικά project (μεθοδολογία). Ποια είναι η άποψή σας;**

<sup>574</sup> Todorova, M. (ed.), (2004). *Balkan Identities. Nation and Memory*, London:Hurst & Company, p.p. 1-3.

	N	%
Απαιτητική μέθοδος. Θα προτιμούσα να ήταν παραδοσιακή ιστορία το αντικείμενο της διδασκαλίας	1	2,13
Αρκετά ενδιαφέρουσα προσέγγιση. Η ιστορία συνδέεται και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όμως δεν καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων	26	55,32
Είναι η καλύτερη μέθοδος προσέγγισης του αντικειμένου	24	51,06



Οι θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν ομοιογένεια: πλην μιας, όλες οι απαντήσεις, είτε θεωρούν ότι αυτή είναι η καλύτερη μέθοδος προσέγγισης του αντικειμένου (51,06%), είτε θεωρούν ότι συνιστά μια αρκετά ενδιαφέρουσα προσέγγιση, ωστόσο «δεν καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων» (55,32%). Προφανώς δε, κάποιος έδωσε περισσότερες της μιας απαντήσεις.

Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η «ατομική» τους «επιστημολογία» περιλαμβάνει τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης και της μάθησης. Δεν αποτελούν τη θεωρία την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ενστερνιστεί όσο την άρρητη θεωρία σε χρήση (theory – in - use) που εφαρμόζουν «καθώς συνιστούν νοητικούς χάρτες που καθοδηγούν τη μαθησιακή και εκπαιδευτική πρακτική» (Παπαγεωργίου, 2010: 307, η οποία παραπέμπει στους Argyris & Schön, 1974). Επισημαίνεται δε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντλούν στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδακτική διαδικασία χωρίς να το αντιλαμβάνονται. Στην περίπτωση των ΣΔΕ όπου απαιτούνται συμμετοχικές και βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Η έρευνα έχει δείξει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ υιοθετεί έναν συνδυασμό προσωποκεντρικής και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαγεωργίου, 2010: 316), κάτι που σύμφωνα με τους ερευνητές οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δημιουργείται σταδιακά μια *κουλτούρα εκπαίδευσης ενηλίκων*

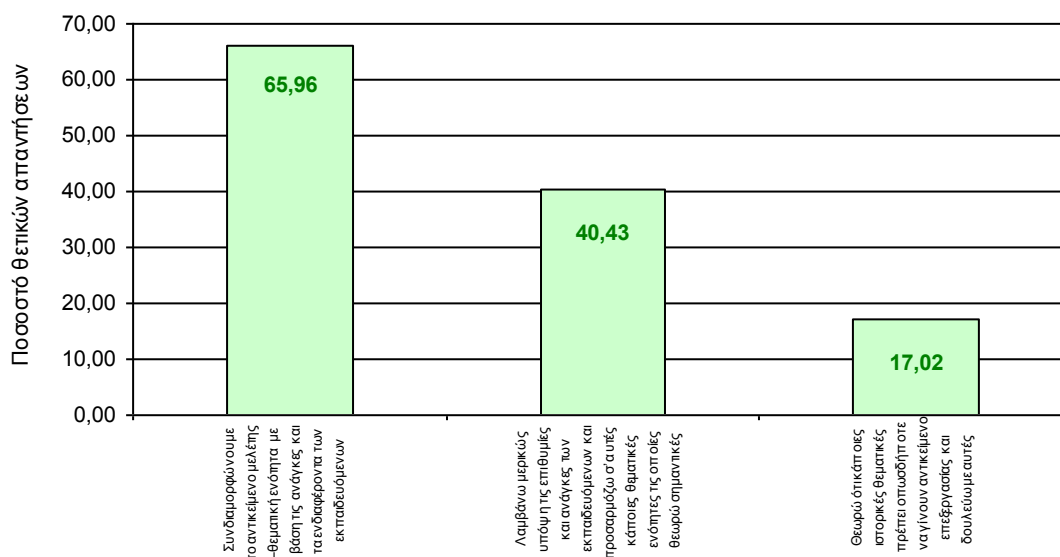
ανάμεσα στους εκπαιδευτές των ΣΔΕ, αφού θεωρούν τους εκπαιδευόμενους ως στοχαστικά υποκείμενα και φορείς γνώσης παράλληλα με τους ίδιους (ό.π.: 323) .

Με την επόμενη ερώτηση, αρ. 24, επιχειρούμε να διερευνήσουμε περισσότερο τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, με βάση τις διατυπωμένες αρχές στα Προγράμματα Σπουδών των ΣΔΕ (βλ. πρώτο μέρος). Έτσι διατυπώνουμε την ερώτηση για το πώς εργάζονται πάνω στη θεματολογία του Ιστορικού Γραμματισμού.

Διάγραμμα 55.

**Σχετικά με το περιεχόμενο του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού: Πώς δουλεύετε το αντικείμενό σας;**

	n	%
Συνδιαμορφώνουμε το αντικείμενο μελέτης – θεματική ενότητα με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων	31	65,96
Λαμβάνω μερικώς υπόψη τις επιθυμίες και ανάγκες των εκπαιδευόμενων και προσαρμόζω σ' αυτές κάποιες θεματικές ενότητες τις οποίες θεωρώ σημαντικές	19	40,43
Θεωρώ ότι κάποιες ιστορικές θεματικές πρέπει οπωσδήποτε να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας και δουλεύω με αυτές	8	17,02



Και εδώ εντοπίζεται το παράδοξο κάποιιοι εκπαιδευτικοί να δίνουν περισσότερες της μιας απαντήσεις. Η πλειονότητα δηλώνει ότι ακολουθεί τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εκπόνησης των σχεδίων εργασίας οι οποίες προϋποθέτουν τη συνδιαμόρφωση του αντικειμένου μελέτης με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων. Άλλωστε στον Κοινωνικό Γραμματισμό, όπως και στους άλλους γραμματισμούς, δεν υπάρχουν 'διδασκτέες' θεματικές ενότητες για όλα τα ΣΔΕ., αλλά συνδιαμορφώνονται σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους με βάση ιδιαίτερες ανάγκες, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, επικαιρότητα. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι ζητούμενο, πόσο μάλλον στην περίπτωση του καινοτομικού πνεύματος των ΣΔΕ, νοούμενη όμως ως *δημόσια και συλλογική συνεργασία* και όχι ως *ιδιωτική υπόθεση* (Πηγιάκη, 2006: 229).<sup>575</sup>

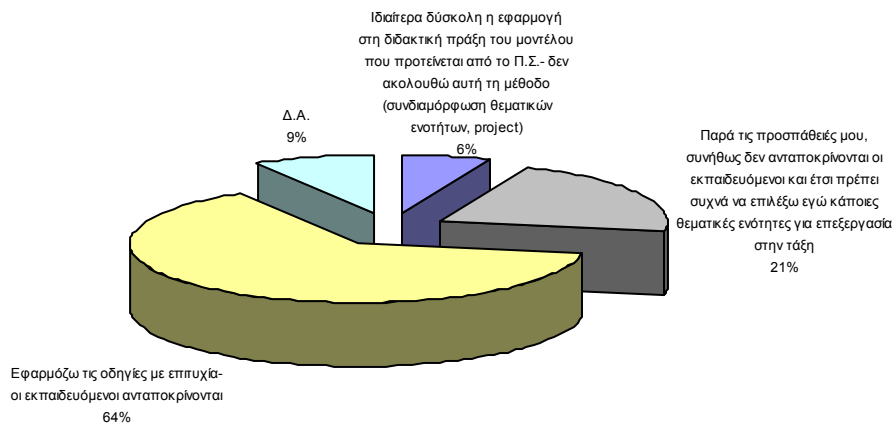
Η ερώτηση 25 ζητά περαιτέρω διευκρινίσεις με βάση τη διδακτική εμπειρία του ερευνητικού δείγματος.

#### Διάγραμμα 56.

##### Ποια είναι η εμπειρία σας από τη διδακτική πράξη;

	n	%
Ιδιαίτερα δύσκολη η εφαρμογή στη διδακτική πράξη του μοντέλου που προτείνεται από το Π.Σ.- δεν ακολουθώ αυτή τη μέθοδο (συνδιαμόρφωση θεματικών εννοιών, project)	3	6,38
Παρά τις προσπάθειές μου, συνήθως δεν ανταποκρίνονται οι εκπαιδευόμενοι και έτσι πρέπει συχνά να επιλέξω εγώ κάποιες θεματικές ενότητες για επεξεργασία στην τάξη	10	21,28
Εφαρμόζω τις οδηγίες με επιτυχία- οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται	30	63,83
Δ.Α.	4	8,51
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00

<sup>575</sup> Παραπέμπει στους Meier και Schwarz (1993:31).



Και εδώ οι απαντήσεις είναι θετικές<sup>576</sup>. Ποσοστό 63,83% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι «εφαρμόζει τις οδηγίες με επιτυχία» και ότι «οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται». Ποσοστό 21,28% εκφράζει δυσκολία στην εφαρμογή του μοντέλου αυτού («Παρά τις προσπάθειές μου, συνήθως δεν ανταποκρίνονται οι εκπαιδευόμενοι και έτσι πρέπει συχνά να επιλέξω εγώ κάποιες θεματικές ενότητες για επεξεργασία στην τάξη»), ενώ 6,38% θεωρεί ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολη η εφαρμογή του συγκεκριμένου διδακτικού μοντέλου στη διδακτική πράξη. Το αίσθημα ανασφάλειας των εκπαιδευτικών εντείνεται σε ένα καινοτομικό πρόγραμμα το οποίο δίνει νέο ρόλο στον εκπαιδευτικό και ζητά νέες διδακτικές προσεγγίσεις και συλλογικές διαδικασίες επικοινωνίας (Πηγιάκη, 2006: 326). Η έρευνα έχει δείξει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αιτιολογήσουν γιατί επέλεξαν συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ ανιχνεύεται επίσης και χρήση «γλώσσας» και μοντέλων λόγου μη συνειδητών (Cunnigham, 2006: 186)<sup>577</sup>.

Η ερώτηση 26 («Ποιος είναι ο ρόλος του Συμβούλου-Επόπτη στον τομέα αυτό;») αποπειράται να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Συμβούλου – Επόπτη στο πεδίο του Κοινωνικού - Ιστορικού Γραμματισμού, έτσι ώστε να ανιχνευτεί στην πράξη και η διαδικασία παρακολούθησης, ανατροφοδότησης και ουσιαστικής βοήθειας προς εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενδεχομένως δεν έτυχαν επαρκούς αρχικής ή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης / κατάρτισης πάνω στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του αντικειμένου. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, αλλού ακολούθησαν σχόλια μάλλον

<sup>576</sup> Η διερεύνηση του καινοτομικού πλαισίου των ΣΔΕ και οι στάσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας στο ΣΔΕ Αχαρνών (Κατσάνη-Τσάφος-Χατζηθεοχάρους, 2004: 33-41). Διαπιστώθηκε αμφίθυμη στάση, ενθουσιασμού, αποδοχής αλλά και άμυνας και ανασφάλειας...

<sup>577</sup> Παραπέμπει στους Husbands - Kitson – Pendry, 2003, Cooper & McIntyre, 1996 κ.ά.). Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να αιτιολογήσουν καλύτερα τις επιλογές τους ή να επικοινωνήσουν όταν δεν είχαν προφανείς επιλογές. Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία προειδοποιεί και για την πιθανή αναντιστοιχία λόγου εκπαιδευτικών και πράξης (Argyris & Schön (1974) όπως παραπέμπει η Cunnigham, 2006: 186).



αρνητικά ή αμήχανα (π.χ. «ποιος επόπτης;», «υπάρχει κάτι τέτοιο;»<sup>578</sup>, ενώ είναι εμφανής η θετική στάση εκείνων οι οποίοι ήλθαν σε επαφή με το θεσμικό ρόλο του επόπτη<sup>579</sup>. Ανιχνεύεται εδώ μια τυπική για την ελληνική πραγματικότητα, μέχρι τώρα, παθογένεια του δημόσιου σχολείου της δευτεροβάθμιας - αλλά και της πρωτοβάθμιας - εκπαίδευσης: ελλιπής ή αναποτελεσματική θεσμική και ουσιαστική λειτουργία των στελεχών της εκπαίδευσης τα οποία είναι επιφορτισμένα με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (αντίστοιχος ρόλος σχολικών συμβούλων στο τυπικό σχολείο). Ωστόσο, στην περίπτωση των Σ.Δ.Ε, ο Σύμβουλος - επόπτης κλήθηκε πολλές φορές να λύσει το «πρόβλημα» του πώς μπορεί να προσεγγιστεί / «διδασχτεί» ένα ιστορικό θέμα το οποίο ζητούσαν οι εκπαιδευόμενοι και για την προσέγγιση του οποίου οι διδάσκοντες αισθάνονταν ανεπαρκείς<sup>580</sup>.

Στην ερώτηση 27, η οποία ανιχνεύει το είδος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας έτσι όπως περιγράφεται στο Πρόγραμμα Σπουδών, οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ελαφρώς<sup>581</sup>.

<sup>578</sup> Δηλωτικά κενών στη λειτουργία των σχολείων τους και απουσίας σχετικής εμπειρίας.

<sup>579</sup> Και στην περίπτωση αυτή η προχειρότητα του ελληνικού θεσμικού πλαισίου αφήνει ακάλυπτα τα στελέχη της εκπαίδευσης παρά τη γενική αποδοχή και αναγνώριση της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου (Κωστίκα, 2004: 37-38).

<sup>580</sup> Συνέντευξη με την Τασούλα Βερβενιώτη. Ως Σύμβουλος - Επόπτης του Κοινωνικού Γραμματισμού διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευόμενοι αναζητούσαν την Ιστορία και εκδήλωναν ενδιαφέρον για την προσέγγιση ιστορικών θεμάτων ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ανασφάλεια στο χειρισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας πάνω σε θέματα ιστορικής φύσεως και προσέφευγαν σε αυτή για βοήθεια.

<sup>581</sup> Και πάλι τίθεται το ζήτημα του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επιμόρφωση: ο Γ. Μαυρογιώργος στη μελέτη του «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*» (2000: 86-88) επισημαίνει ότι αποδοχή του κλασικού ορισμού της επιμόρφωσης σημαίνει υιοθέτηση μιας σειράς αρχών και όρων, προβαίνοντας στις ακόλουθες διευκρινίσεις: 1. Η επιμόρφωση προϋποθέτει την ύπαρξη ακαδημαϊκής μόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. 2. Η βασική εκπαίδευση αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία είναι δυνατό να οργανωθεί μεθοδικά η επιμόρφωση που με τη σειρά της αποτελεί το απαραίτητο οργανωτικό πλαίσιο για μια αποτελεσματική βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. 3. Η επιμόρφωση είναι μια δραστηριότητα και μια διαδικασία την οποία είναι δυνατό να ακολουθήσει κανείς σε προσωπικό-ατομικό επίπεδο και σε συλλογικό επίπεδο. 4. Η επιμόρφωση είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. 5. Αν δεχτούμε ότι η δια βίου παιδεία αποσκοπεί στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, τότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της δια βίου παιδείας. 6. Η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοεξέλιξη του εκπαιδευτικού και δεν είναι διαδικασία που έχει ως σκοπό να επιφέρει ορισμένες επιθυμητές για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλαγές στις ιδέες και τη συμπεριφορά του. Οι διευκρινίσεις αυτές αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την καθιέρωση και την αξιολόγηση των διαφόρων μορφών επιμόρφωσης που είναι δυνατόν να λειτουργούν παράλληλα ή διαδοχικά, συμπληρωματικά ή ανεξάρτητα...

Διάγραμμα 57.

Το πρόγραμμα του Κοινωνικού – Ιστορικού Γραμματισμού περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις ενότητες Προσωπική και Τοπική Ιστορία. Επίσης δίδεται έμφαση στην Προφορική Ιστορία. Έχετε λάβει σχετική επιμόρφωση;

	N	%
Έχω λάβει σχετική επιμόρφωση στις μεθόδους προσέγγισης Προφορικής- Προσωπικής Ιστορίας	6	12,77
Έχει γίνει μόνο μια σχετική αναφορά στα επιμορφωτικά σεμινάρια χωρίς έμφαση στη μεθοδολογία	21	44,68
Δεν έχω καμία απολύτως σχετική ενημέρωση πέρα από την αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών	20	42,55
Δ.Α.	0	0,00
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Ένα εντυπωσιακό ποσοστό 42,55% δηλώνει ότι «δεν έχει καμία απολύτως σχετική ενημέρωση, πέρα από την αναφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών». Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό 44,68% επισημαίνει ότι «έχει γίνει μόνο μια σχετική αναφορά στα επιμορφωτικά σεμινάρια χωρίς έμφαση στη μεθοδολογία»<sup>582</sup> και μόνο ένα μικρό

<sup>582</sup> Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους είναι βαθιά επηρεασμένες από μια μορφή ελέγχου, (αφού η θεσμοθετημένη επιμόρφωση με την άμεση υποταγή της στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της κεντρικής διοίκησης προσφέρεται για την επιβολή ιδεολογικών επιλογών των

ποσοστό του 12,77% απαντά με σιγουριά ότι «έχει λάβει σχετική επιμόρφωση στις μεθόδους προσέγγισης της Προφορικής Ιστορίας».

Ενδιαφέρον έχει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ο σχετικός προβληματισμός, όπως καταγράφεται βιβλιογραφικά, σχετικά με την άρρητη γνώση (tacit knowledge) των εκπαιδευτικών, δηλ. την υπόρρητη αντίληψη την οποία φέρουν πάνω σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς και θέματα και τον τρόπο που αυτή επηρεάζει αποφάσεις και στάσεις κατά τη διάρκεια της διδακτικής, μαθησιακής διαδικασίας. Ο Schön (1983) χαρακτηρίζει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών ως γνώση στην πράξη (knowledge in action) και την άρρητη γνώση τους ως αναστοχασμό στην πράξη (reflection in action). Μελετητές επισημαίνουν ότι η δημιουργία σκέψης και γνώσης στους εκπαιδευτικούς πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας τους συχνά είναι αποτέλεσμα αυτού του «αναστοχασμού στην πράξη». Επισημαίνεται επίσης ότι ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η επιμόρφωση ή οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και Συμβούλου - Επόπτη (mentoring relations) καθώς και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση (π.χ. σοβαρή σχετική βιβλιογραφική ενημέρωση και μελέτη) καλλιεργούν στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ικανότητα να σκέπτονται και να μιλούν σχετικά με τη δουλειά και το έργο τους, συνεπώς συνεισφέρουν σοβαρά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Cunpigham, 2006: 185, η οποία παραπέμπει στον Eraut, 2000 και 1996)<sup>583</sup>.

#### Πόσο πιστεύετε ότι η Προσωπική Ιστορία και η Τοπική Ιστορία:

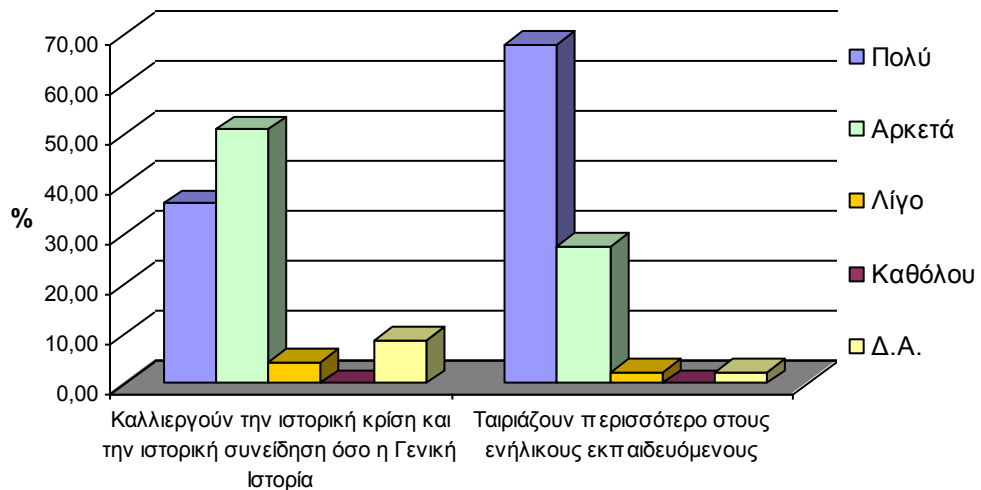
	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Καλλιεργούν την ιστορική κρίση και την ιστορική συνείδηση όσο η Γενική Ιστορία	17	36,17	24	51,06	2	4,26	0	0,00	4	8,51	47	100,00
Ταιριάζουν περισσότερο στους ενήλικους εκπαιδευόμενους	32	68,09	13	27,66	1	2,13	0	0,00	1	2,13	47	100,00

Η ερώτηση 28 ανιχνεύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην Προφορική Ιστορία.

κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων στην καθημερινή πράξη και για την άσκηση άμεσου ελέγχου στη διαδικασία εφαρμογής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής) όταν ζητούν στα μαθήματα επιμόρφωσης πρακτικές εφαρμογές, οδηγίες ή 'συνταγές' για την καθημερινή τους σχολική πράξη και δεν θέτουν ζητήματα προσωπικής ανάπτυξης και αυτοπροσδιορισμού ή ζητήματα που αναφέρονται στις κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις του ρόλου τους και του ρόλου του σχολείου (Μαυρογιώργος, 2000: 89). Ο συγγραφέας επισημαίνει ότι η στάση αυτή των εκπαιδευτικών εξηγείται εύκολα αν αναλογιστούμε ότι οι ίδιοι ελέγχονται, κρίνονται, αξιολογούνται στο σχολείο με βάση τις πρακτικές λύσεις που δίνουν στα διδακτικά τους προβλήματα και όχι με βάση τον κοινωνικό - πολιτικό τους προβληματισμό σε θέματα εκπαίδευσης. Λειτουργεί λοιπόν και εδώ μια «*αόρατη παιδαγωγική*» ... Οι επισημάνσεις αυτές αν και έχουν άξονα αναφοράς το τυπικό πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο σχολείο έχουν ίσως περισσότερο ενδιαφέρον αν τις προβάλλουμε στο πλαίσιο της καινοτόμου λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

<sup>583</sup> Eraut, M., (2000). "Non - formal learning and tacit knowledge in professional work" in *British Journal of Educational Psychology*, V. 70, pp 113-136 και Eraut, M., (1996). "Shön shock: A case for reframing reflection - in - action?" in *Teaching: Theory and Practice*, V. 1, pp 9-22.

Διάγραμμα 58.



Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 87,23% (36,17% «πολύ», 51,06% «αρκετά») θεωρούν ότι «καλλιεργεί την ιστορική κρίση και την ιστορική συνείδηση όσο και η Γενική Ιστορία», ενώ ποσοστό 95,75% (68,09% «πολύ» και 27,66% «αρκετά») πιστεύουν ότι ταιριάζουν περισσότερο στους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Είναι ενδιαφέρουσα αυτή η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην προσωπική ιστορία, αφού φανερώνει ότι έχουν αντιληφθεί ότι αποτελεί όχημα για την προσέγγιση των αναγκών και ενδιαφερόντων των εκπαιδευόμενων και επαγωγικό τρόπο κάλυψης του βασικού στόχου, της δημιουργίας ενεργών πολιτών. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασκούνται στο να «ακούν το σφυγμό» της τάξης, να συνδιαμορφώνουν τις θεματικές ενότητες με βάση τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, την επικαιρότητα και την εκάστοτε προκύπτουσα αναγκαιότητα για θεωρητική γνώση ώστε να κατανοήσουν τα φαινόμενα ή γεγονότα που εξετάζονται (Βερβενιώτη-Μαρμαρινός, 2007: 296). Επιπλέον, συμφωνεί με τις βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με την Προσωπική Ιστορία και την εκπαίδευση ενηλίκων και τη σημαντική θέση της για την εκπαιδευτική διδασκαλία και την προσωπική ολοκλήρωση των εκπαιδευόμενων.

Στην ερώτηση 29 σχετικά με τη χρησιμότητα / αναγκαιότητα δημιουργίας εγχειριδίων για τη διδασκαλία του Κοινωνικού - Ιστορικού Γραμματισμού, η πλειονότητα απάντησε αρνητικά: 61,70% «δεν είναι απαραίτητη», ενώ ένα 38,30% απάντησε μάλλον θετικά (12,77% «χρήσιμη και πρακτική», 25,53% «αρκετά χρήσιμη»). Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει την άποψη ότι δεν είναι απαραίτητη η χρήση εγχειριδίων- άλλωστε υπήρχαν και καταργήθηκαν – ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό εκείνων οι οποίοι τα θεωρούν αρκετά χρήσιμα ή χρήσιμα και πρακτικά είναι αρκετά υψηλό (38,30%), ενδεικτικό σχετικής ανασφάλειας κατά την άποψή μας και (σχετικής) αδυναμίας υποστήριξης της καινοτομικής διδακτικής προσέγγισης που απαιτούν τα ΣΔΕ, αλλά, κυρίως ενδεικτικό της παραδοσιακής νοοτροπίας της αναφοράς στην αυθεντία του εγχειριδίου αλλά και την ετργαλειακή του προσέγγιση όπως ενσταλλάσσεται από την εμπειρία του τυπικού δευτεροβάθμιου σχολείου.

Διάγραμμα 59.

Θεωρείτε ότι η δημιουργία και χρήση σχολικών εγχειριδίων για τον Κοινωνικό-Ιστορικό Γραμματισμό στα ΣΔΕ θα ήταν:

	n	%
Χρήσιμη και πρακτική	6	12,77
Αρκετά χρήσιμη	12	25,53
Δεν είναι απαραίτητη	29	61,70
Δ.Α.	0	0,00
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



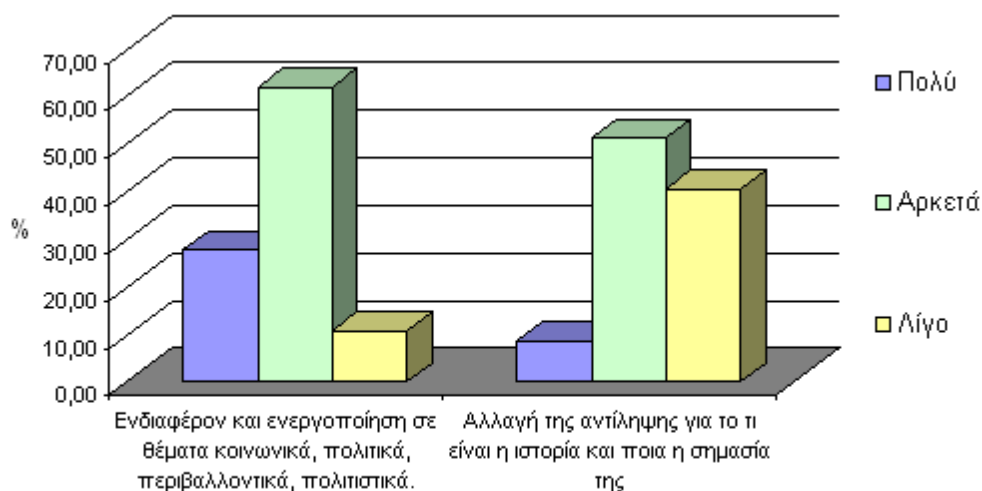
Ακολουθεί η ερ. 30 η οποία ζητά τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούν τη στάση τους ως απόρροια της φοίτησής τους στα ΣΔΕ σε θέματα σχετικά με την αντίληψη για τα κοινά ή για το πώς αντιλαμβάνονται την ιστορία και τη σημασία της.

Διάγραμμα 60.

Νομίζετε ότι οι εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούν καθόλου τη στάση τους ως απόρροια της φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε. σε θέματα όπως:

	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		ΣΥΝΟΛΟ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ενδιαφέρον και ενεργοποίηση σε θέματα κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά.	13	27,66	29	61,70	5	10,64	47	100,00
Αλλαγή της αντίληψης για το τι είναι η ιστορία και ποια η σημασία της	4	8,51	24	51,06	19	40,43	47	100,00





Οι απαντήσεις είναι θετικές. Ποσοστό 89,36% πιστεύει ότι οι εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούν τη στάση τους σε σχέση με το ενδιαφέρον και την ενεργοποίηση που δείχνουν σε θέματα κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά και πολιτιστικά (με τη διαβάθμιση 27,66% «πολύ» και 61,70% «αρκετά»). Όσον αφορά τη διαμόρφωση αντίληψης σχετικά με την Ιστορία και τη σημασία της, ποσοστό 51,06% των εκπαιδευτικών φέρονται να πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι επηρεάζονται «αρκετά» από τη μαθητεία τους στα ΣΔΕ, 8,51% θεωρούν ότι επηρεάζονται «πολύ» ενώ 40,43% πιστεύουν ότι λίγο διαφοροποιούνται οι σχετικές αντιλήψεις.

Το ερώτημα για την ενδεχόμενη αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων είναι, ίσως, μαξιμαλιστικό. Σε σχέση με την ιστορία η Gaea Leinhardt έθεσε το ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι η συνεισφορά της Ιστορίας στον Κοινωνικό Γραμματισμό;» αναγνωρίζοντας το ρόλο της ιστορίας ως εργαλείου για την αλλαγή του τρόπου σκέψης, για την προαγωγή ενός εναλφαβητισμού (γραμματισμού) όχι ονομάτων και ημερομηνιών αλλά οξυδέρκειας, κρίσης, και προσοχής (Wineburg, 2001: ix)<sup>584</sup>. Με δεδομένη βέβαια την πεπερασμένη χρονική διάρκεια της φοίτησης στα Σ.Δ.Ε. (δύο χρόνια) δεν αναμένονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων, πολλώ μάλλον εφόσον είναι ενήλικες. Ωστόσο «ρωγμές» δημιουργούνται και αμφισβητήσεις στερεοτυπικών αντιλήψεων και γενικότερα ερωτηματικά ανακύπτουν, σύμφωνα με άποψη έμπειρης εργαζόμενης εκπαιδευτικού στον Κοινωνικό Γραμματισμό<sup>585</sup>.

<sup>584</sup> Ο S. Wineburg υποστηρίζει ότι «η ιστορία διατηρεί τη δυνατότητα, παρόλο που μερικώς έχει γίνει αντιληπτό, του εξανθρωπισμού με τρόπους οι οποίοι προσφέρονται σε πολύ λίγες άλλες περιοχές των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων» (Wineburg, 2001: 5).

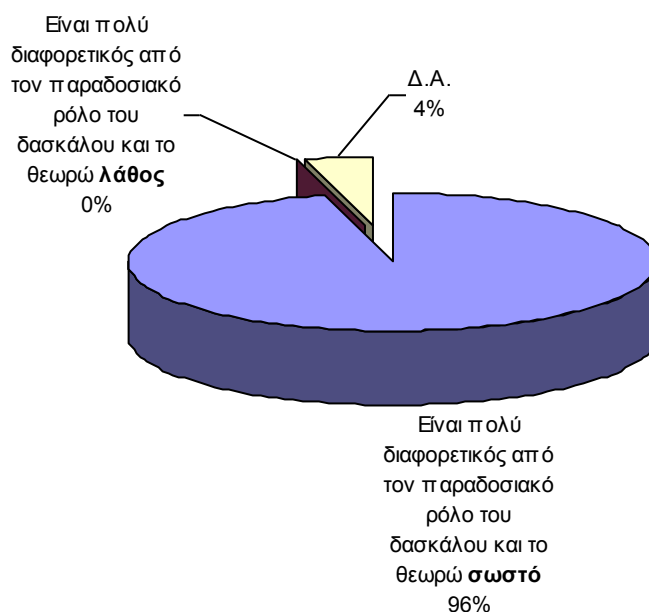
<sup>585</sup> Συνέντευξη με τη τη Βιβή Λουκοπούλου, διδάσκουσα την Κοινωνική Εκπαίδευση στο Σ.Δ.Ε Περιστερίου από την πρώτη χρονιά λειτουργίας του σχολείου. Ανάλογες απαντήσεις από τους άλλους διδάσκοντες τον Κοινωνικό Γραμματισμό.

Η ερώτηση 31 ανιχνεύει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο εκπαιδευτικό ρόλο που τους αναλογεί ως εκπαιδευτών ενηλίκων και τον οποίο φαίνεται να αποδέχονται ασμένως σχεδόν όλοι. Ποσοστό 95,74% θεωρεί το ρόλο του δασκάλου, ως διευκολυντή, συνεργάτη και ισότιμου συνομιλητή σωστό, ενώ δεν υπάρχει αρνητική απάντηση - δυο υποκείμενα της έρευνας αρνήθηκαν απλώς να απαντήσουν.

Διάγραμμα 61.

Ο ρόλος του διδάσκοντος στην περίπτωση του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού:

	n	%
Είναι πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και το θεωρώ σωστό	45	95,74
Είναι πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και το θεωρώ λάθος	0	0,00
Δ.Α.	2	4,26
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00

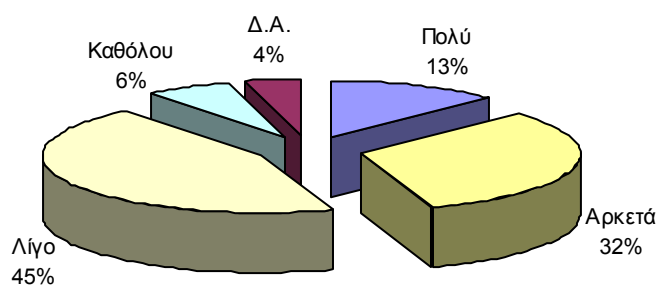


Τέλος, η ερώτηση 32 ζητά από τους εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος να εκτιμήσουν εάν και κατά πόσον η εμπλοκή τους με τη διδασκαλία του αντικείμενου στα Σ.Δ.Ε τους βοήθησε να αλλάξουν αντιλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις της Ιστορίας. Οι απαντήσεις ποικίλουν: Ποσοστό 44,68% δηλώνει ότι επηρεάστηκε «λίγο», 31,91% «αρκετά» και 12,77% «πολύ». Το μικρό ερευνητικό δείγμα ενδεχομένως δεν επιτρέπει ασφαλείς γενικεύσεις ωστόσο έχουμε καταγραφή ενδεικτικών τάσεων.

Διάγραμμα 62.

Θα λέγατε ότι η εμπλοκή σας με τη διδασκαλία του αντικειμένου στα Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να αλλάξετε αντιλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις της Ιστορίας;

	n	%
Πολύ	6	12,77
Αρκετά	15	31,91
Λίγο	21	44,68
Καθόλου	3	6,38
Δ.Α.	2	4,26
ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00



Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 12, 77% («πολύ») και 31,91% («αρκετά») απαντούν θετικά στη σχετική ερώτηση, ενώ σε ποσοστό 44,68% («λίγο») και 6,38% («καθόλου») δεν φαίνονται να επηρεάζονται από την επαφή και ενασχόληση με την ιστορία μέσα από την «εναλλακτική» διδασκαλία του αντικειμένου στα ΣΔΕ. Βεβαίως, οι απαντήσεις θα πρέπει να συνεξεταστούν με τα χρόνια υπηρεσίας στα ΣΔΕ αλλά και γενικότερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς επίσης και με άλλες παραμέτρους<sup>586</sup>.

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί εδώ ότι η Ιστορία ως αυτόνομο αντικείμενο είναι απύσχα από τη συνολική διδακτική διαδικασία στα Σ.Δ.Ε.. Προσεγγίζεται σε ποσοστά αμφισβητούμενα και πάντως όχι οργανωμένα, ανεξάρτητα από τις επισημάνσεις και γενικές κατευθύνσεις των σχετικών Προδιαγραφών Σπουδών, και με έναν τρόπο, όσον

<sup>586</sup> Και στην περίπτωση αυτή η ερώτηση αποδεικνύεται μαξιμαλιστική. Πόσο αναμένουμε να επηρεαστεί ο εκπαιδευτικός από την ενασχόλησή του περιστασιακά και αποσπασματικά με ένα αντικείμενο όπως αυτό της ιστορίας σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από αυτό το οποίο είχε συνηθίσει, ως μαθητής και, ενδεχομένως, ως εκπαιδευτικός στο τυπικό σχολείο; Ωστόσο, αν είχε παρακολουθήσει επαρκή και ενδελεχή επιμόρφωση απορίες, προβληματισμός και κάποια αλλαγή προσεγγίσεων προφανώς γεννιούνται.

αφορά τη θεματολογία κυρίως, τον οποίο υπαγορεύει η ειδικότητα και οι εξειδικευμένες σπουδές τους. Δηλαδή αλλιώς προσεγγίζει μια ιστορική θεματική ο Κοινωνιολόγος, αλλιώς ο Πολιτικός Επιστήμονας, αλλιώς ο Νομικός και αλλιώς ο φιλόλογος (Wineburg, 2001, Levstik, 2000). Όσον αφορά τη μεθοδολογία, αυτή υπαγορεύεται από τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μεθόδου project, άρα εξ ορισμού συνιστά περισσότερο καινοτόμο διαδικασία σε σχέση με εκείνες της τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή είναι ενδεικτικές μιας σχετικής αμηχανίας και μιας προσέγγισης μάλλον σε θεωρητικό επίπεδο και όχι ίσως ενδεικτικές στέρεης πρακτικής εμπειρίας, κατά την άποψή μας.

#### 6.4.4 Συγκριτική μελέτη: διασταυρώσεις (cross) και συμπεράσματα

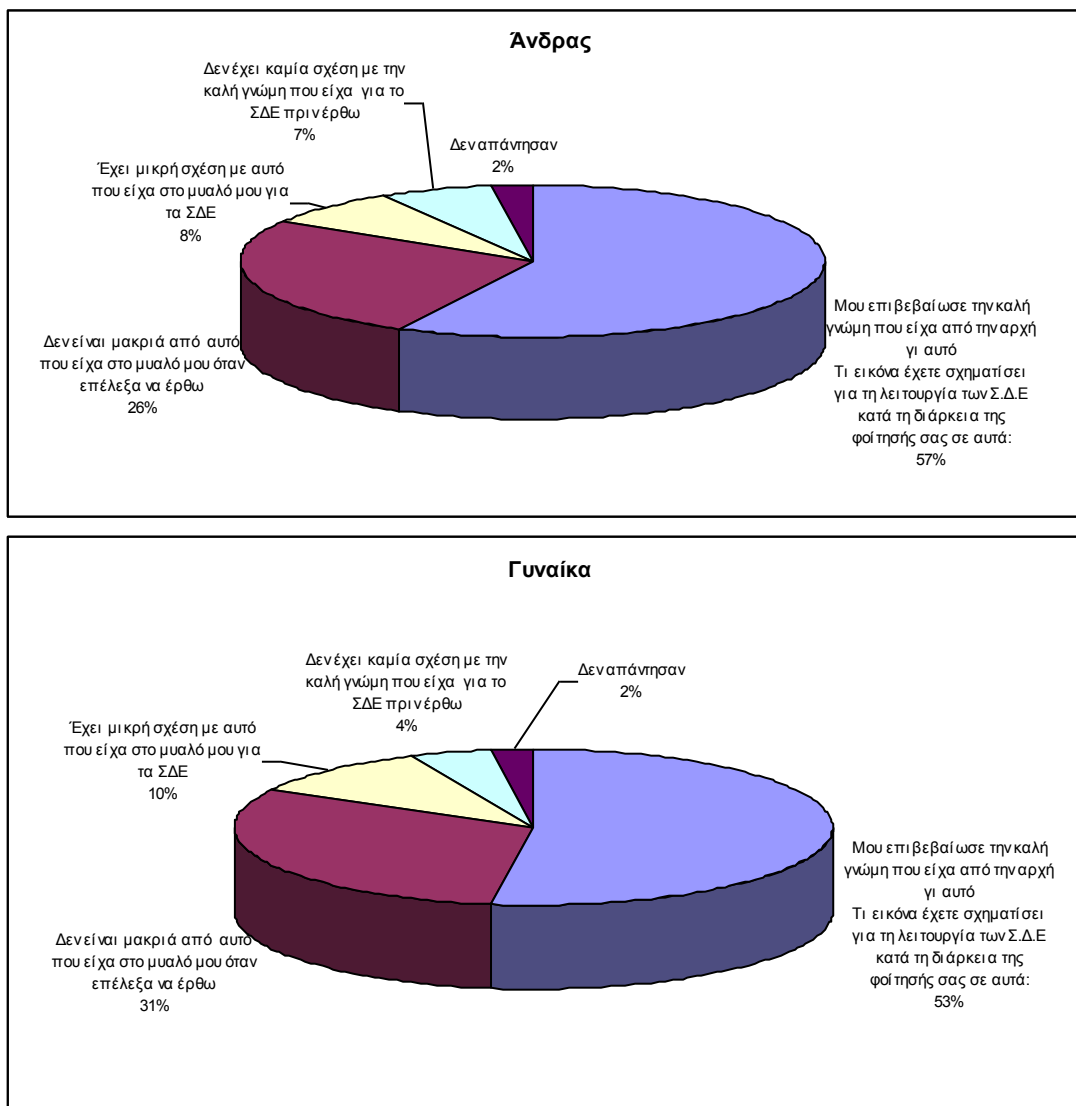
Το επόμενο βήμα στην επεξεργασία του ερευνητικού υλικού ήταν να πραγματοποιηθούν τα cross δηλαδή η συγκριτική μελέτη, οι διασταυρώσεις και οι συσχετισμοί των απαντήσεων των ερωτώμενων με βάση μεταβλητές όπως π.χ. φύλο, ηλικία, αντιλήψεις σε σχέση με συγκεκριμένες απαντήσεις, ώστε να αχνιχνευθούν κριτήρια διαφοροποίησης. Χωρίς εκπλήξεις, αφού δεν παρουσιάστηκαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του ερευνητικού δείγματος όσον αφορά το φύλο ή την ηλικία τους, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, οι διασταυρώσεις αυτές επιβεβαίωσαν κάποιες αρχικές υποθέσεις.

##### 6.4.4.1 Εκπαιδευόμενοι

##### 6.4.4.1.1 Φύλο

Όσον αφορά τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων από τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ σε σχέση με το φύλο τους, βλέπουμε μια ελαφρά διαφοροποίηση με περισσότερο θετικές, αναλογικά, τις εντυπώσεις των ανδρών από τη φοίτησή τους στα σχολεία αυτά.

Φύλο	Τι εικόνα έχετε σχηματίσει για τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας σε αυτά:					Σύνολα
	Μου επιβεβαίωσε την καλή γνώμη που είχα από την αρχή γι αυτό	Δεν είναι μακριά από αυτό που είχα στο μυαλό μου όταν επέλεξα να έρθω	Έχει μικρή σχέση με αυτό που είχα στο μυαλό μου για τα ΣΔΕ	Δεν έχει καμία σχέση με την καλή γνώμη που είχα για το ΣΔΕ πριν έρθω	Δεν απάντησαν	
Άνδρας	53	24	7	6	2	92
Γυναίκα	95	56	19	8	4	182
Δεν απάντησαν	4	0	0	0	0	4
Σύνολα	152	80	26	14	6	278

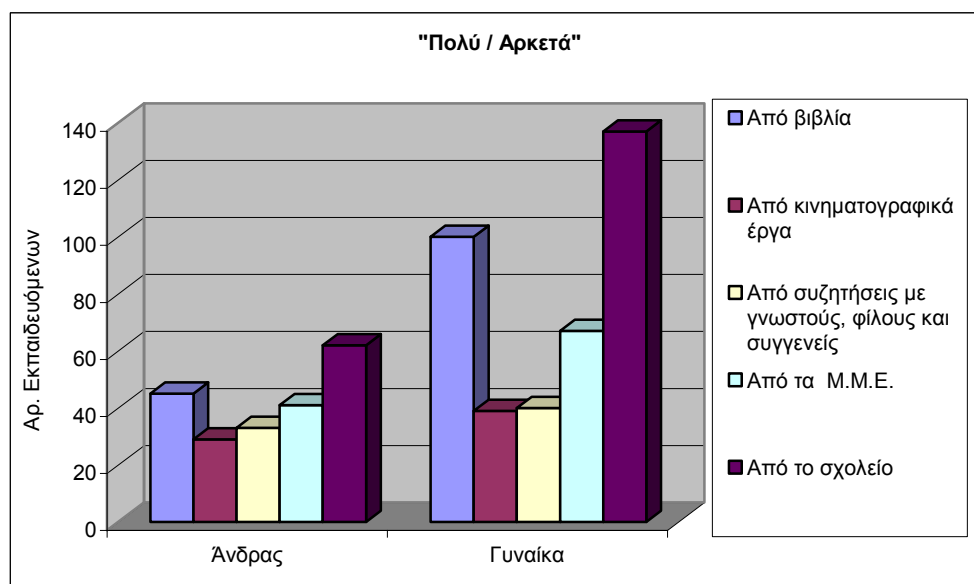


Στην ερώτηση σχετικά με την προέλευση των ιστορικών γνώσεων των εκπαιδευόμενων αναφορικά με το φύλο τους, χωρίς να διαφοροποιείται η βασική επισήμανση (πρώτο σημείο αναφοράς, με διαφορά, το σχολείο και δεύτερο τα βιβλία και για τους δυο) παρατηρείται μια απόκλιση με ενδιαφέρον, κατά την άποψή μας. Στους άνδρες οι απαντήσεις δεν παρουσιάζουν το εύρος διασποράς των γυναικών και επίσης «οι συζητήσεις με γνωστούς και φίλους» φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο τις ιστορικές γνώσεις τις οποίες ενδεχομένως συγκροτούν και διαθέτουν. Αντίθετα, οι γυναίκες του ερευνητικού δείγματος παρουσιάζουν απαντήσεις με εύρος διασποράς μεγαλύτερο ενώ είναι ολοφάνερο ότι οικοδομούν τις ιστορικές τους γνώσεις υπό την κυρίαρχη επιρροή του σχολείου και των αναγνωσμάτων τους και πολύ λιγότερο από από τα Μ.Μ.Ε., τις συζητήσεις με φίλους ή τα κινηματογραφικά έργα. Η σχετική αυτή διαφοροποίηση ερμηνεύεται ίσως από τον έμφυλο παράγοντα και τους διακριτούς κοινωνικούς ρόλους τους οποίους επωμίζονται οι ομάδες του ερευνητικού δείγματος σε συνδυασμό με την συνολικότερη κοινωνική τους τοποθέτηση, κατά το μάλλον περιθωριακή: η ενασχόληση με τα κοινά είναι κυρίως ανδρικό χαρακτηριστικό, και εκφράζεται πέρα από την ενεργό δράση και με τη συμμετοχή σε μορφές κοινωνικοποίησης λιγότερο



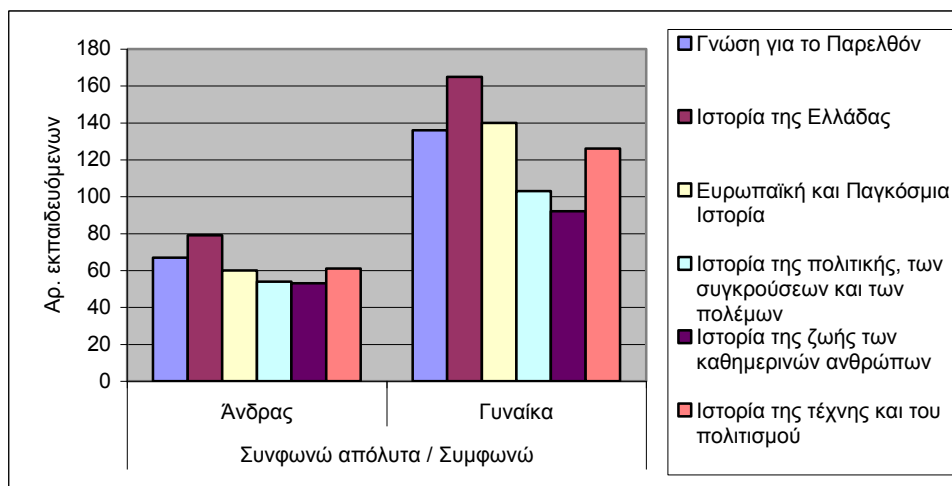
κατακτημένες από τις εν λόγω γυναίκες οι οποίες είναι ίσως περισσότερο περιθωριοποιημένες (καφενείο, κομματικά γραφεία, συναναστροφές του είδους). Αντίθετα και πέρα από την αδιαμφισβήτητη κυριαρχία της σχολικής επιρροής, το διάβασμα, και κυρίως η λογοτεχνία, συνιστά διαδικασία που αφορά σύμφωνα με έρευνες της αγοράς του βιβλίου πολύ περισσότερο το γυναικείο κοινό. Οι υποθέσεις εδώ αφορούν βέβαια κάθε μορφής βιβλίο το οποίο συνδέεται έμμεσα ή άμεσα με την ιστορία (π.χ. σχολικό βιβλίο, απομνημονεύματα, ιστορικό μυθιστόρημα...) με τις επιφυλάξεις οι οποίες ήδη κατατέθηκαν και αφορούν το κατά πόσο είναι αυξημένο το αναγνωστικό γυναικείο κοινό αυτού του επιπέδου ώστε να επηρεάζεται από τη διαδικασία και την ενασχόληση αυτή.

Από πού προέρχονται οι γνώσεις σας για την ιστορία	Πολύ / Αρκετά		Λίγο / Καθόλου		Δεν απάντησαν		Δεν απάντησαν	Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα		
Από βιβλία	45	100	39	58	8	24	4	278
Από κινηματογραφικά έργα	29	39	48	100	15	43	4	278
Από συζητήσεις με γνωστούς, φίλους και συγγενείς	33	40	44	98	15	44	4	278
Από τα Μ.Μ.Ε.	41	67	36	75	15	40	4	278
Από το σχολείο	62	137	16	29	14	16	4	278



Στην ερώτηση σχετικά με το ευρύτερο περιεχόμενο του αντικείμενου της ιστορίας, οι απαντήσεις κατανέμονται ως εξής: και τα δυο φύλα δείχνουν σαφή και ξεκάθαρη προτίμηση στην ιστορία της Ελλάδας, ενώ δεύτερη προτίμηση αποτελεί για μεν τους άνδρες η γενικόλογη διατύπωση «γνώση για το παρελθόν» και για τις γυναίκες η Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια Ιστορία. Την τρίτη θέση και στους δυο - με σαφέστατη τη σχετική διαφοροποίηση στις γυναίκες- καταλαμβάνει η ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού, ενώ ακολουθεί η ιστορία της πολιτικής, των συγκρούσεων και του πολέμου και την τελευταία θέση καταλαμβάνει χωρίς έμφυλη σχετική διάκριση η ιστορία των καθημερινών ανθρώπων. Και εδώ η δύναμη της παραδοσιακής ιστορίας, όπως εγγράφεται στη συνείδηση των ενηλίκων μέσα από την εθνική ιστορία, την Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια στο πλαίσιο πάντα της «διδασγμένης» γεγονοτολογικής θεώρησης με τη μορφή άθροισης, συσσώρευσης γνώσεων και την πολιτικοστρατιωτική εκδοχή της δεν αμφισβητείται. Εντύπωση προκαλεί το υψηλό ποσοστό αναφορών και από τα δυο φύλα στην ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού, κάτι που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του ερευνητικού δείγματος και αντανακλά πρωτόγνωρες, πιθανότατα, προσεγγίσεις που, προφανώς, έγιναν μέσα από τα Σ.Δ.Ε. και αφορούν την εμπλοκή σε μια διαφορετική διαδικασία ψυχαγωγίας και γνωριμία με εκφάνσεις πολιτισμικής έκφρασης μέσα από διάφορες διαθεματικές και / ή εξωδιδασκτικές δραστηριότητες.

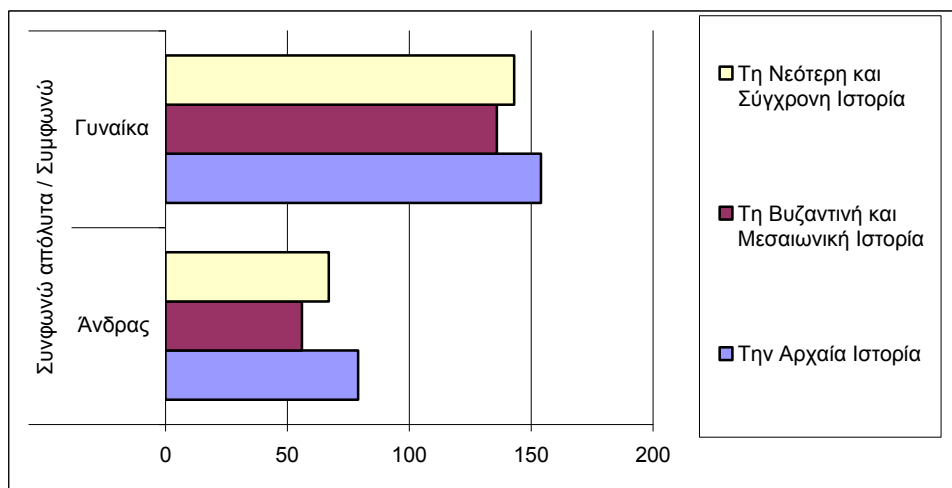
Κατά τη γνώμη σας το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να έχει σχέση με:	Συμφωνώ απόλυτα / Συμφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα / Διαφωνώ		Δεν απάντησαν		Δεν απάντησαν	Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα		
Γνώση για το Παρελθόν	67	136	14	24	11	22	4	278
Ιστορία της Ελλάδας	79	165	5	9	8	8	4	278
Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια Ιστορία	60	140	22	21	10	21	4	278
Ιστορία της πολιτικής, των συγκρούσεων και των πολέμων	54	103	24	45	14	34	4	278
Ιστορία της ζωής των καθημερινών ανθρώπων	53	92	26	56	13	34	4	278
Ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού	61	126	21	34	10	22	4	278



Δεν παρατηρείται επίσης διαφοροποίηση στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με την ιστορική περίοδο για την οποία έχουν την αντίληψη ότι πρέπει να γνωρίζει κάποιος καλά: και τα δυο φύλα προτιμούν την Αρχαία Ιστορία, ακολουθεί η Νεότερη και Σύγχρονη και έπειτα η Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία. Η αδιαφιλονίκητη, αδιαπραγμάτευτη γοητεία της Αρχαίας Ιστορίας, στοιχείο ταύτισης με την ιστορικό εναλφαβητισμό από τους ενήλικες του δείγματος αφήνει να εννοηθεί και η δυναμική του σχηματισμού εθνικής – πολιτισμικής ταυτότητας με άξονα αναφοράς τη σχέση αυτή<sup>587</sup>.

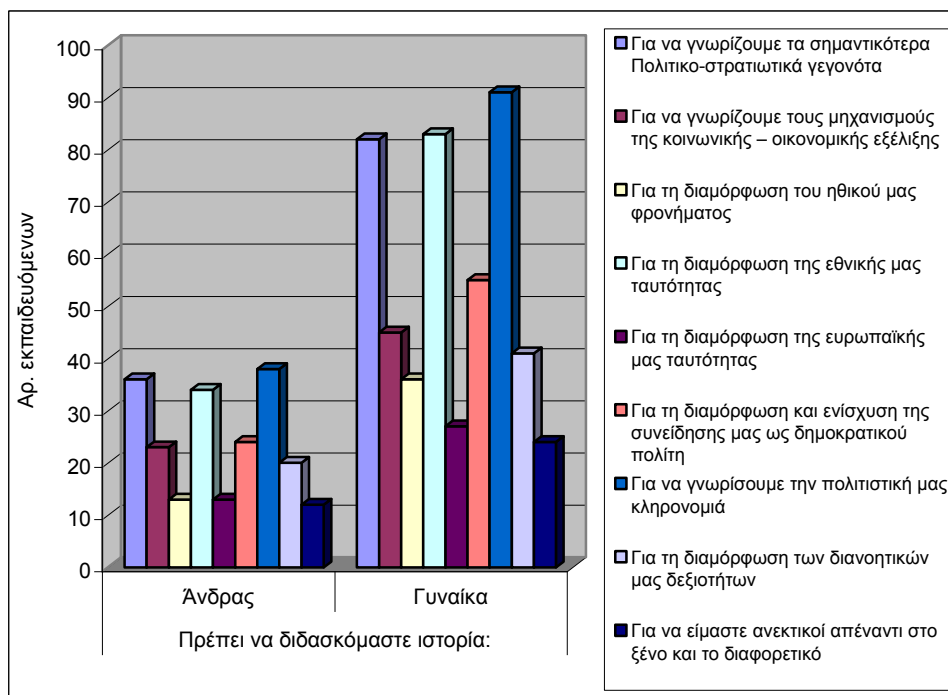
Πιστεύετε ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίζουμε καλά:	Συνφωνώ απόλυτα / Συμφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα / Διαφωνώ		Δεν απάντησαν		Δεν απάντησαν	Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα		
Την Αρχαία Ιστορία	79	154	1	17	12	11	4	278
Τη Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία	56	136	21	26	15	20	4	278
Τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία	67	143	15	23	10	16	4	278

<sup>587</sup> Φραγκουδάκη (1997), Κουλούρη (2003), Κόκκινος (2003) κ.ά.



Στην ερώτηση «γιατί νομίζετε ότι θα πρέπει να διδασκόμαστε ιστορία», επίσης δεν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις. Οι πανίσχυροι πόλοι της παραδοσιακής σκοποθεσίας της διδασκαλίας της ιστορίας λειτουργούν εξίσου πειστικά και για τα δυο φύλα: 1. για να γνωρίσουμε την πολιτισμική μας κληρονομιά, 2. για τη διαμόρφωση της εθνικής μας ταυτότητας, 3. για να γνωρίσουμε τα σημαντικότερα πολιτικο-στρατιωτικά γεγονότα. Ακολουθεί ως τέταρτη επιλογή το «για να είμαστε ανεκτικοί απέναντι στο ξένο και διαφορετικό», ενώ έπεται ως στόχος «για να γνωρίσουμε τους μηχανισμούς κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης» και «για τη διαμόρφωση των διανοητικών δεξιοτήτων». Τέλος, μικρή διαφοροποίηση παρουσιάζεται στην επόμενη επιλογή, όπου οι γυναίκες προτάσσουν τη «δημιουργία ηθικού φρονήματος» έναντι της «διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας» στόχοι οι οποίοι ισοψηφούν στους άνδρες. Η έμφυλη προτίμηση στην φρονηματιστική λειτουργία αντίληψης της ιστορίας συνάδει με το διαπαιδαγωγικό παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια.

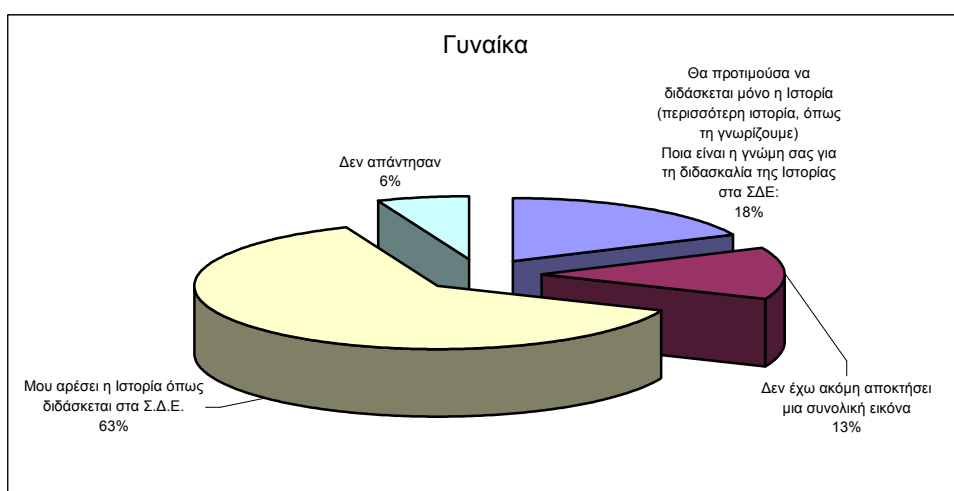
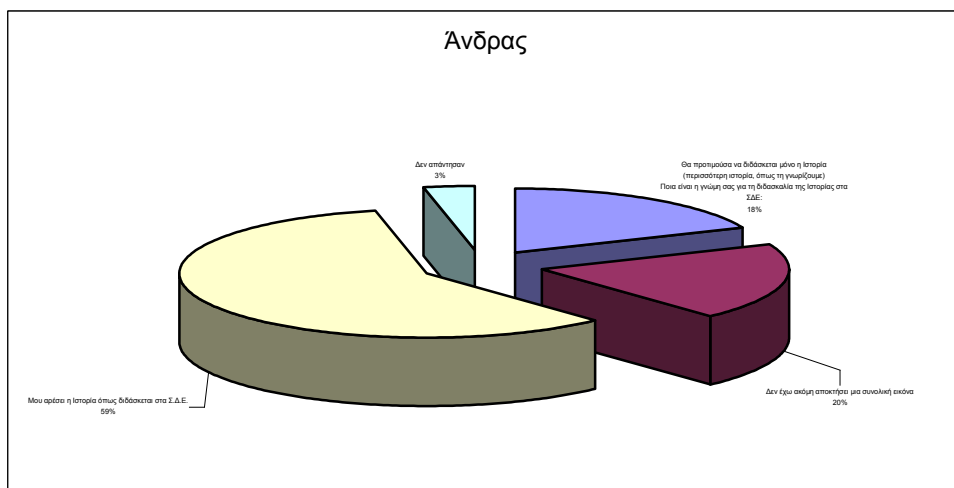
Γιατί νομίζετε ότι πρέπει να διδασκόμαστε ιστορία;	Ναι		Όχι / Δ.Α.		Δεν απάντησαν	Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα		
<b>Φύλο</b>						
Για να γνωρίζουμε τα σημαντικότερα Πολιτικο-στρατιωτικά γεγονότα	36	82	56	100	4	278
Για να γνωρίζουμε τους μηχανισμούς της κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	23	45	69	137	4	278
Για τη διαμόρφωση του ηθικού μας φρονήματος	13	36	79	146	4	278
Για τη διαμόρφωση της εθνικής μας ταυτότητας	34	83	58	99	4	278
Για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας	13	27	79	155	4	278
Για τη διαμόρφωση και ενίσχυση της συνείδησης μας ως δημοκρατικού πολίτη	24	55	68	127	4	278
Για να γνωρίσουμε την πολιτιστική μας κληρονομιά	38	91	54	91	4	278
Για τη διαμόρφωση των διανοητικών μας δεξιοτήτων	20	41	72	141	4	278
Για να είμαστε ανεκτικοί απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	12	24	80	158	4	278



Σχετικά με την άποψη για τη διδασκαλία της ιστορίας στα Σ.Δ.Ε., βλέπουμε περισσότερο ευχαριστημένες τις γυναίκες, αναλογικά πάντα σε σχέση με τον πληθυσμό τους. Ένα ποσοστό 38% περίπου των ανδρών του ερευνητικού δείγματος είτε δηλώνει αμηχανία («δεν έχω ακόμη σχηματίσει μια συνολική εικόνα») είτε διαφωνεί με τον εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της Ιστορίας και θα προτιμούσε να διδάσκεται το αντικείμενο παραδοσιακά.

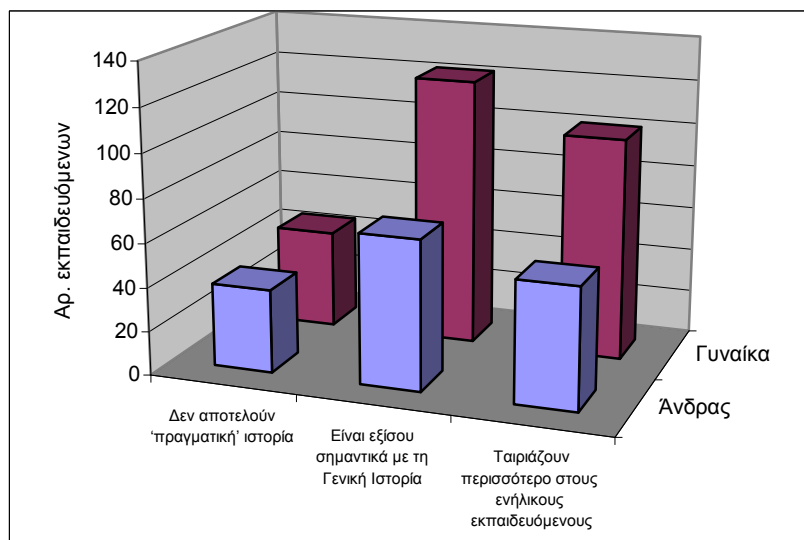
Φύλο	Ποια είναι η γνώμη σας για τη διδασκαλία της Ιστορίας στα ΣΔΕ:				
	Θα προτιμούσα να διδάσκεται μόνο η Ιστορία (περισσότερη ιστορία, όπως τη γνωρίζουμε)	Δεν έχω ακόμη αποκτήσει μια συνολική εικόνα	Μου αρέσει η Ιστορία όπως διδάσκεται στα Σ.Δ.Ε.	Δεν απάντησαν	Σύνολα
Άνδρας	17	18	54	3	92
Γυναίκα	33	24	114	11	182
Δεν απάντησαν	2	1	1	0	4
Σύνολα	52	43	169	14	<b>278</b>





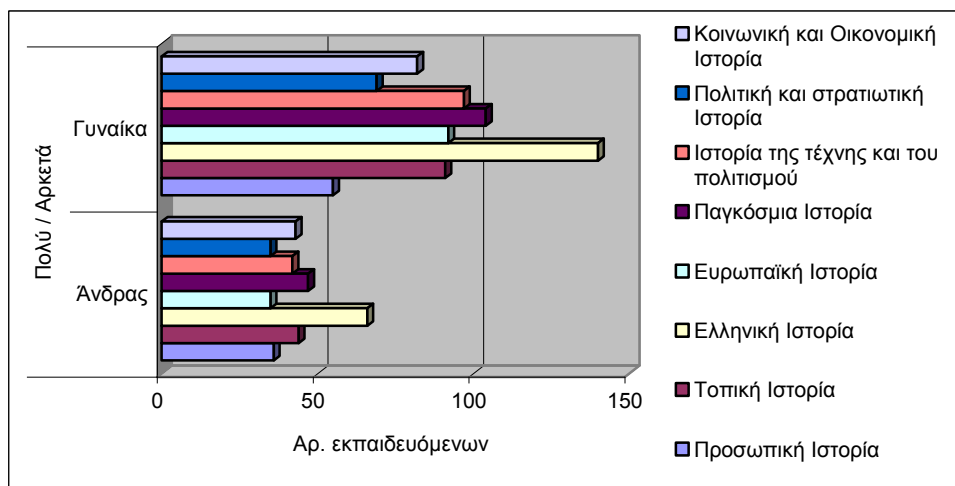
Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με τον αξιολογικό προσδιορισμό της Προφορικής Ιστορίας σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση του αντικειμένου, έχουμε πιο συγκρατημένες απαντήσεις από τους άνδρες και με μικρότερη διασπορά, ενώ ξεκάθαρες και θετικές είναι οι απαντήσεις των γυναικών σχετικά με τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου αντικειμένου.

Φύλο	Πιστεύετε ότι η Προσωπική και η Τοπική Ιστορία (Συμφωνώ / Μάλλον συμφωνώ)		
	Δεν αποτελούν 'πραγματική' ιστορία	Είναι εξίσου σημαντικά με τη Γενική Ιστορία	Ταυρίζουν περισσότερο στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους
Άνδρας	38	68	55
Γυναίκα	45	122	101
Δεν απάντησαν	2	2	3
Σύνολα	83	190	156



Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις στην ερώτηση σχετικά με το «ποιες πλευρές της ιστορίας θα ήθελαν να γνωρίσουν μέσα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας». Μακράν πρώτη επιλογή αποτελεί και πάλι η Ελληνική Ιστορία, ενώ ακολουθεί η Παγκόσμια Ιστορία. Οι άνδρες τοποθετούν στην τρίτη και τέταρτη θέση των επιλογών τους την Κοινωνική - Οικονομική Ιστορία και την Τοπική Ιστορία, ενώ έπεται η Ιστορία της Τέχνης και του Πολιτισμού και σε ίσες αναλογίες η Πολιτική-Στρατιωτική, η Ευρωπαϊκή και η Προσωπική Ιστορία. Οι γυναίκες τοποθετούν στην τρίτη θέση την Ιστορία της Τέχνης και του Πολιτισμού, ενώ έπονται η Ευρωπαϊκή, η Τοπική και η Κοινωνική-Οικονομική Ιστορία αφήνοντας στις δυο τελευταίες θέσεις την Πολιτική – Στρατιωτική Ιστορία και την Προσωπική αντίστοιχα.

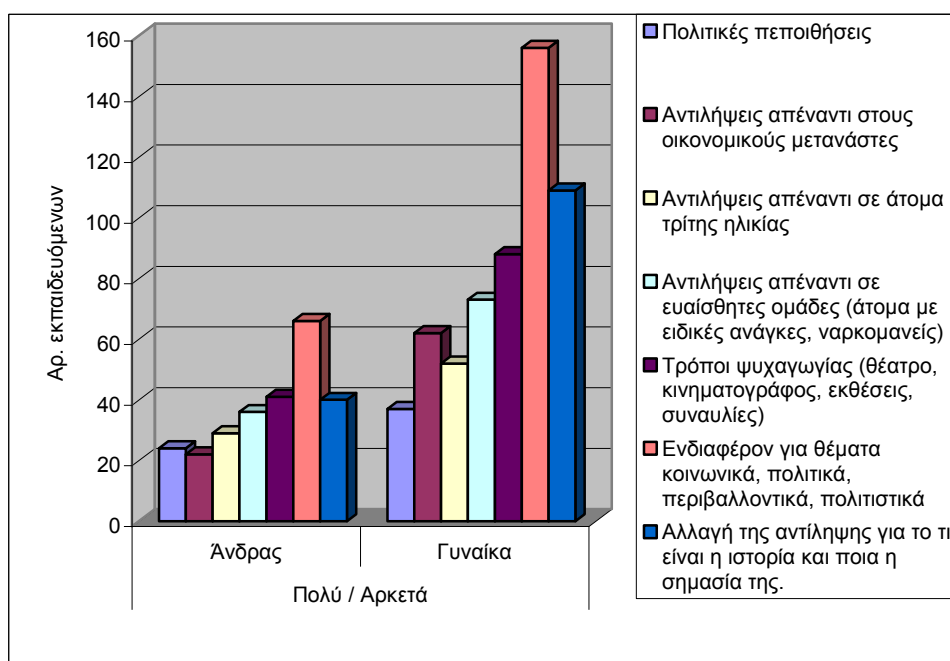
Ποιες πλευρές της Ιστορίας θα θέλατε να γνωρίσετε μέσα από το σχολείο σας (ΣΔΕ);	Πολύ / Αρκετά		Λίγο / Καθόλου		Δεν απάντησαν		Δεν απάντησαν	Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα		
Προσωπική Ιστορία	36	55	20	44	36	83	4	278
Τοπική Ιστορία	44	91	12	20	36	71	4	278
Ελληνική Ιστορία	66	140	3	3	23	39	4	278
Ευρωπαϊκή Ιστορία	35	92	20	26	37	64	4	278
Παγκόσμια Ιστορία	47	104	15	19	30	59	4	278
Ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού	42	97	16	19	34	66	4	278
Πολιτική και στρατιωτική Ιστορία	35	69	19	46	38	67	4	278
Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία	43	82	18	28	31	72	4	278



Στις επόμενες δυο ερωτήσεις οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων παρουσιάζουν κάποιες αποκλίσεις και έχουν ενδιαφέρον. Οι ερωτήσεις αφορούν το κατά πόσον η φοίτηση των ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε. έχει επιδράσει ώστε να μετατραπεί η στάση τους απέναντι σε διάφορα θέματα, όπως προσδιορίζονται από το ερωτηματολόγιο. Και οι δυο έμφυλες ομάδες απαντούν ότι έχει αλλάξει η στάση τους γενικότερα απέναντι σε θέματα όπως, το ενδιαφέρον τους για ζητήματα κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά και πολιτιστικά. Οι άνδρες αναφέρουν ως δεύτερο τομέα επίδρασης του σχολείου στις αντιλήψεις τους το θέμα των τρόπων ψυχαγωγίας (θέατρο, κινηματογράφος, εκθέσεις, συναυλίες) με τρίτο την αντίληψη για το τι είναι η ιστορία και ποια η σημασία της, θέμα που αναφέρεται ως δεύτερο από το γυναικείο πληθυσμό με τρίτη την ψυχαγωγία. Ακολουθούν για τους άνδρες οι αντιλήψεις σχετικά με ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες (άτομα με ειδικές ανάγκες, ναρκομανείς), τα άτομα τρίτης ηλικίας, ενώ τις δυο τελευταίες θέσεις καταλαμβάνουν οι πολιτικές πεποιθήσεις και οι οικονομικοί μετανάστες αντίστοιχα. Για τις γυναίκες ακολουθούν οι αντιλήψεις απέναντι στους οικονομικούς μετανάστες, ενώ στις δυο τελευταίες θέσεις βρίσκουμε τις αντιλήψεις απέναντι σε άτομα τρίτης ηλικίας και τις πολιτικές πεποιθήσεις.

Η φοίτησή σας στα ΣΔΕ έχει επηρεάσει καθόλου τη στάση σας σε θέματα όπως:	Πολύ / Αρκετά		Λίγο / Καθόλου		Δεν απάντησαν		Δεν απάντησαν	Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα		
<b>Φύλο</b>								
Ενδιαφέρον για θέματα κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά	66	156	21	19	5	7	4	278
Αλλαγή της αντίληψης για το τι είναι η ιστορία και ποια η σημασία της.	40	109	34	43	18	30	4	278

Σε ποια από τα ακόλουθα θέματα έχετε αλλάξει αντιλήψεις επηρεασμένοι από τη φοίτησή σας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;	Πολύ / Αρκετά		Λίγο / Καθόλου		Δεν απάντησαν		Δεν απάντησαν	Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα		
Πολιτικές πεποιθήσεις	24	37	44	81	24	64	4	278
Αντιλήψεις απέναντι στους οικονομικούς μετανάστες	22	62	50	72	20	48	4	278
Αντιλήψεις απέναντι σε άτομα τρίτης ηλικίας	29	52	39	74	24	56	4	278
Αντιλήψεις απέναντι σε ευαίσθητες ομάδες (άτομα με ειδικές ανάγκες, ναρκομανείς)	36	73	33	65	23	44	4	278
Τρόποι ψυχαγωγίας (θέατρο, κινηματογράφος, εκθέσεις, συναυλίες)	41	88	31	51	20	43	4	278



**Συμπερασματικά**, ο παράγοντας φύλο δεν διαφοροποιεί ουσιαστικά τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων. Όπου εντοπίζονται διαφοροποιήσεις είναι μάλλον αναμενόμενες και υπακούουν ενδεχομένως σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, όπως π.χ. μεγαλύτερη προτίμηση των ανδρών σε ζητήματα Πολιτικής και Στρατιωτικής ή Κοινωνικής – Οικονομικής ιστορίας. Οι γυναίκες παρουσιάζουν εν μέρει και αντιφατική συμπεριφορά, αφού από τη μια λ.χ. υπερασπίζονται καθαρά την προσωπική ιστορία και την αξιολογούν ως εξίσου σημαντική με την παραδοσιακή, εν τούτοις, την κατατάσσουν στις τελευταίες προτιμήσεις των θεματικών τις οποίες θα ήθελαν να προσεγγίσουν μέσα από τη φοίτησή τους στα Σ.Δ.Ε. Επίσης, ανιχνεύεται μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των γυναικών, υπό την επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος των Σ.Δ.Ε., σε θέματα κοινωνικά, κάτι το οποίο ερμηνεύεται, αφού τα Σ.Δ.Ε. για το μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού των γυναικών εκπαιδευόμενων

αποτελεί παράγοντα συμμετοχής στην κοινωνική ζωή του τόπου τους και «έξοδο» από το σπίτι και την οικογένεια<sup>588</sup>.

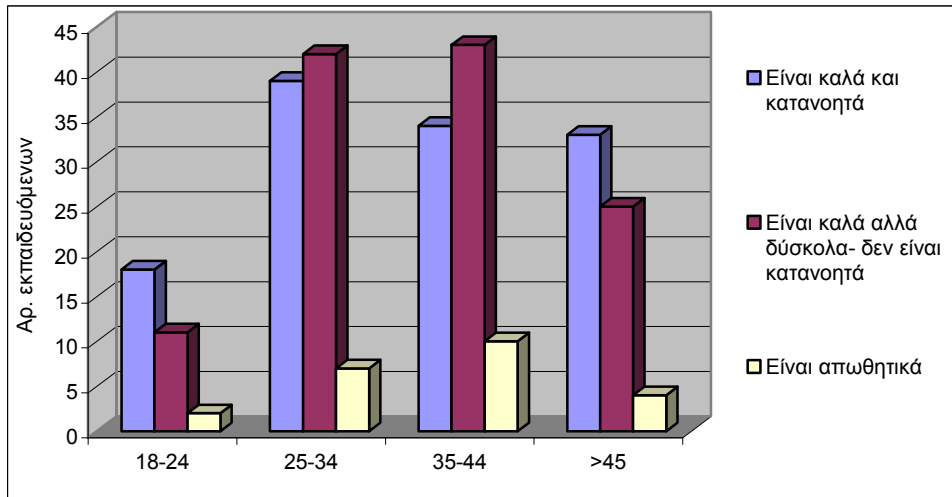
#### 6.4.4.1.2 Ηλικία

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την αντίληψη των εκπαιδευόμενων σχετικά με τα σχολικά βιβλία ιστορίας. Ενδιαφέρον εδώ παρουσιάζει η απόκλιση στις απαντήσεις σε σχέση με την ηλικία: η ομάδα με την μικρότερη ηλικιακή βαθμίδα (18-24) αλλά και εκείνη με τη μεγαλύτερη (>45) έχουν σαφώς θετική γνώμη για τα βιβλία («είναι καλά και κατανοητά»), ενώ οι άλλες ομάδες οι οποίες αποτελούν και την πλειονότητα του ερευνητικού δείγματος παρουσιάζουν ένα σχετικό δισταγμό («είναι καλά αλλά δύσκολα - δεν είναι κατανοητά»). Μπορούμε να υποθέσουμε, ίσως, ότι οι ενδιάμεσες ηλικιακές βαθμίδες μεταφέρουν όχι μόνο την προσωπική τους εμπειρία σχετικά με την επαφή τους με τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και εκείνη των παιδιών τους, έχοντας βιώσει ενδεχομένως και τα δικά τους προβλήματα και δυσκολίες.

Ηλικία	Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας πιστεύετε ότι τα σχολικά βιβλία ιστορίας				Σύνολο
	Είναι καλά και κατανοητά	Είναι καλά αλλά δύσκολα- δεν είναι κατανοητά	Είναι απωθητικά	Δεν απάντησαν	
18-24	18	11	2	1	32
25-34	39	42	7	1	89
35-44	34	43	10	3	90
>45	33	25	4	4	66
Δεν απάντησαν	1	0	0	0	1
Σύνολο	125	121	23	9	<b>278</b>

<sup>588</sup> Ανάλογες παρατηρήσεις έχουμε και από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μας έδωσαν συνέντευξη με βάση κάποιες ερωτήσεις σχετικές: «Οι γυναίκες είναι πιο θετικές και ανοιχτές» (Β.Λ.).



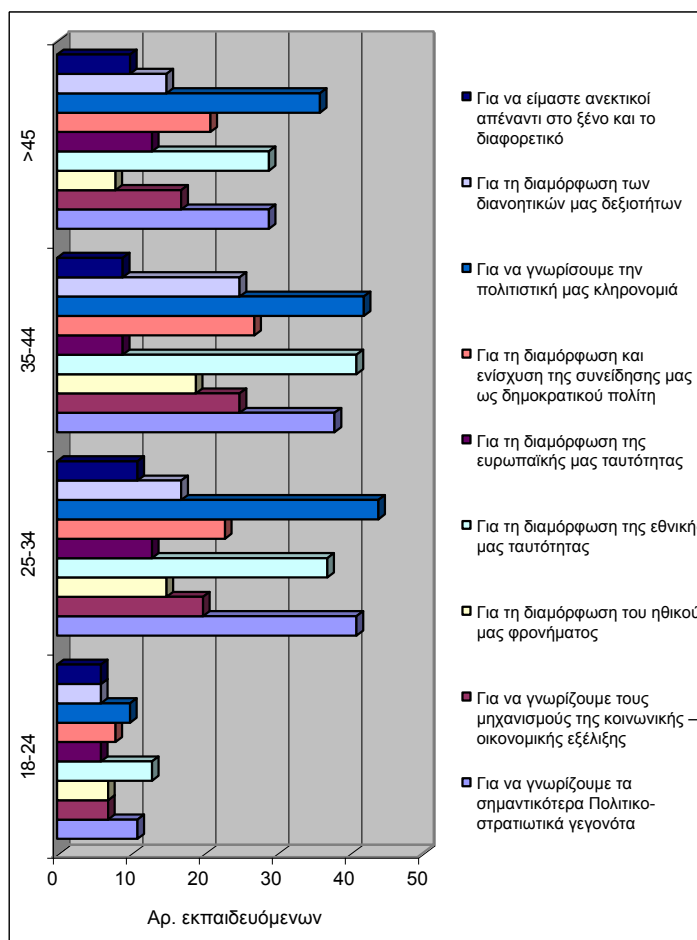


Ακολουθεί η ερώτηση σχετικά με τη σκοποθεσία της διδασκαλίας του αντικειμένου: «Γιατί νομίζετε ότι πρέπει να διδασκόμαστε ιστορία». Και πάλι εδώ η –σχετική - διαφοροποίηση εντοπίζεται στη μικρότερη ηλικιακή βαθμίδα. Ενώ όλες οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες συμφωνούν και προτάσσουν την απάντηση «για να γνωρίσουμε την πολιτιστική μας κληρονομιά» και έπονται με μικρές αποκλίσεις οι απαντήσεις «για τη διαμόρφωση της εθνικής μας ταυτότητας» και «για να γνωρίσουμε τα σημαντικότερα πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα», η νεότερη ηλικιακή ομάδα προτάσσει τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και κατατάσσει ως δεύτερο στόχο τη γνώση των σημαντικότερων πολιτικοστρατιωτικών γεγονότων. Έπεται η γνωριμία με την πολιτιστική κληρονομιά, ενώ από όλους κατατάσσεται στην τέταρτη θέση «η διαμόρφωση και ενίσχυση της συνείδησής μας ως δημοκρατικού πολίτη». Αυτή η σαφής τοποθέτηση των νεότερων ηλικιών συνάδει με το νέο «πατριωτισμό» όπως αυτός εγγράφεται και ανιχνεύεται κατά την τελευταία δεκαετία περίπου, κυρίως από γεγονότα που αφορούν το δημόσιο βίο της χώρας και τη διαμόρφωση ενός ευρύτερου πολιτικο-κοινωνικού σκηνικού το οποίο προσδιορίζεται από συμβολικούς «θριάμβους» αλλά και εσωστρέφεια (Euro 2004, Ολυμπιακοί Αγώνες, Ελληνοτουρκικά, σχέσεις με γειτονικές χώρες, δημόσιος διάλογος για την ιστορία κλπ)<sup>589</sup>.

Γιατί νομίζετε ότι πρέπει να διδασκόμαστε ιστορία;	Ηλικία					Σύνολο
	18-24	25-34	35-44	>45	Δ.Α.	
Για να γνωρίζουμε τα σημαντικότερα Πολιτικο-στρατιωτικά γεγονότα	11	41	38	29	0	52
Για να γνωρίζουμε τους μηχανισμούς της κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	7	20	25	17	0	27
Για τη διαμόρφωση του ηθικού μας φρονήματος	7	15	19	8	0	22

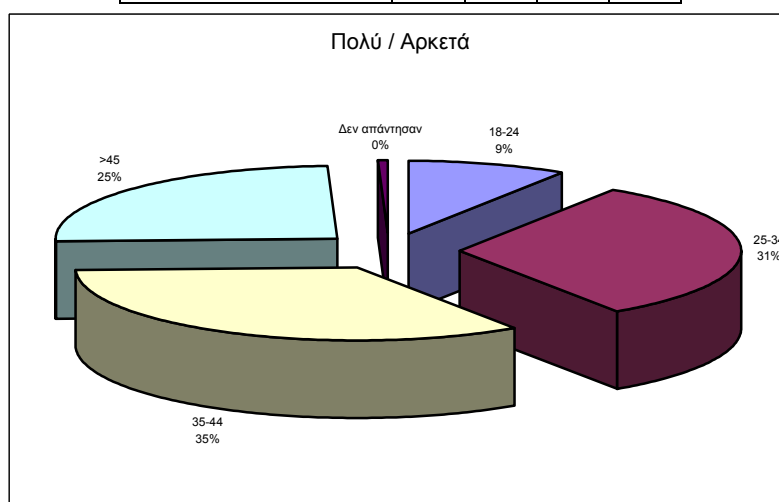
<sup>589</sup> Επιβεβαιώνεται ως εκτίμηση και από τις συζητήσεις- συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των Σ.Δ.Ε. και τη συντονίστρια του Κοινωνικού Γραμματισμού Τ. Βερβενιώτη.

Για τη διαμόρφωση της εθνικής μας ταυτότητας	13	37	41	29	0	50
Για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας	6	13	9	13	0	19
Για τη διαμόρφωση και ενίσχυση της συνείδησης μας ως δημοκρατικού πολίτη	8	23	27	21	1	31
Για να γνωρίσουμε την πολιτιστική μας κληρονομιά	10	44	42	36	0	54
Για τη διαμόρφωση των διανοητικών μας δεξιοτήτων	6	17	25	15	0	23
Για να είμαστε ανεκτικοί απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	6	11	9	10	0	17

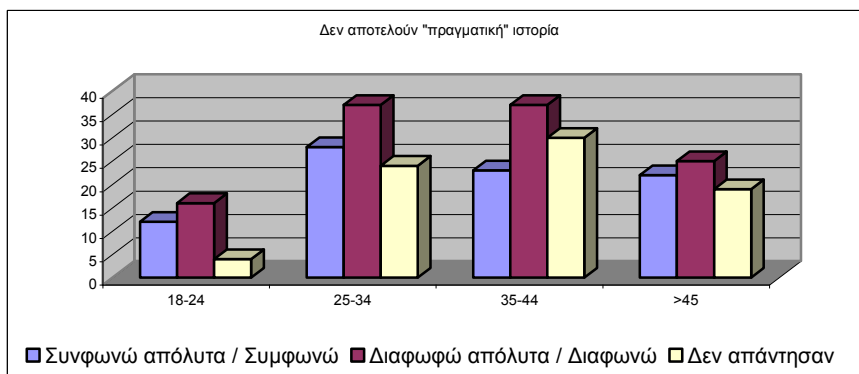


Θετική είναι η γνώμη όλων σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζεται η ιστορία στα Σ.Δ.Ε., και εδώ σημειώνεται μια ανατροπή της σχετικής υπόθεσης της έρευνας, ενώ στην επόμενη ερώτηση: «Ο τρόπος που δουλεύετε στο μάθημα του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού σας βοήθησε να αποκτήσετε ιστορικές γνώσεις και να κατανοήσετε την ιστορία;», παρατηρείται μεν θετική απάντηση από όλες τις ηλικίες, με σαφώς μικρότερα ποσοστά, όμως, όσον αφορά τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα (20 θετικές απαντήσεις – 10 αρνητικές)

Ηλικία	Ο τρόπος που δουλεύετε στο μάθημα του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού σας βοηθά να αποκτήσετε ιστορικές γνώσεις και να κατανοήσετε την Ιστορία			
	Πολύ / Αρκετά	Λίγο / Καθόλου	Δεν απάντησαν	Σύνολα
18-24	20	10	2	32
25-34	69	18	2	89
35-44	75	13	2	90
>45	55	10	1	66
Δεν απάντησαν	1	0	0	1
Σύνολα	220	51	7	<b>278</b>



Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της Προσωπικής Ιστορίας οι απαντήσεις δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις με μια μικρή απόκλιση και πάλι στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα η οποία φαίνεται να έχει πειστεί λιγότερο, ή να έχει σε μικρότερο βαθμό την αντίληψη ότι η Προσωπική Ιστορία αποτελεί «πραγματική» ιστορία. Αυτό ενδεχομένως ερμηνεύεται από την έλλειψη προσωπικών εμπειριών στα κοινά ή τη έλλειψη συναίσθησης συμμετοχής σε σύγχρονα ιστορικά γεγονότα τα οποία αξιολογούνται ως σημαντικά.

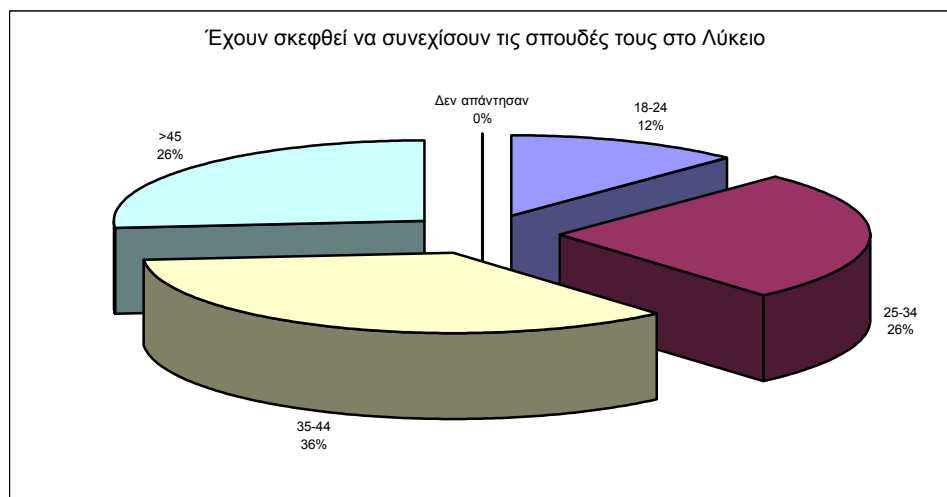


Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις σχετικά με την προτίμηση στο περιεχόμενο της Ιστορίας («ποιες πλευρές της ιστορίας θα θέλατε να γνωρίσετε μέσα από τη διδασκαλία του αντικειμένου...»). Προτάσσεται από όλους η Ελληνική Ιστορία και ακολουθεί η Παγκόσμια στις μεσαίες ηλικίες. Ελαφρώς έχει προβάδισμα η Ιστορία της Τέχνης και του Πολιτισμού στις ακραίες ηλικιακές ομάδες (18-24 και >45) η οποία κατατάσσεται στη δεύτερη θέση σε σχέση με την Παγκόσμια Ιστορία.

Επίσης, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση αναφορικά με τη μεταβλητή της ηλικίας, σε σχέση με την αλλαγή στάσεων / αντιλήψεων απέναντι σε θέματα κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά κλπ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ενδεχόμενη συνέχιση των σπουδών σε επόμενη βαθμίδα (Λύκειο). Η ηλικιακή ομάδα 25-34 παρουσιάζει τη μεγαλύτερη προθυμία σχετικά με την προοπτική αυτή, και ακολουθεί η ομάδα των 18-24. Οι επόμενες δύο ομάδες έχουν ανάλογο ποσοστό θετικών απαντήσεων (ο ένας στους 4 απαντά καταφατικά). Είναι απολύτως αναμενόμενο να διάκινται περισσότερο θετικά σε μια προοπτική συνέχισης και ολοκλήρωσης σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μικρότερες ηλικιακές βαθμίδες οι οποίες βέβαια προσβλέπουν σε καλύτερη οικονομική, επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη.

Ηλικία	Έχετε σκεφθεί να συνεχίσετε τις σπουδές σας σε επόμενη βαθμίδα (Λύκειο);			
	Ναι	Όχι	Δεν απάντησαν	Σύνολα
18-24	23	9	0	32
25-34	50	32	7	89
35-44	66	21	3	90
>45	50	15	1	66
Δεν απάντησαν	0	0	1	1
Σύνολα	189	77	12	<b>278</b>



Τέλος, η διασταύρωση και σύγκριση των απαντήσεων σε σχέση με το τι θεωρείται σκοπός της Ιστορίας και ποιες ιστορικές περιόδους θα προτιμούσαν να προσεγγίσουν οι εκπαιδευόμενοι μέσα από το σχολείο τους, όπως και οι διασταυρώσεις σε θέματα εκτίμησης της Προσωπικής Ιστορίας κλπ., δεν ανέδειξε διαφοροποιήσεις.

#### 6.4.4.1.3 Συμπεράσματα

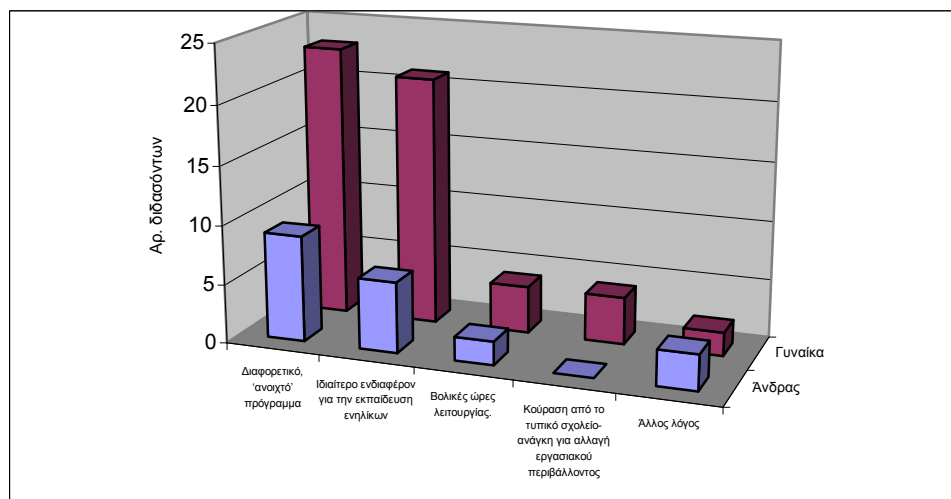
Χωρίς να παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις, καταγράφεται μια μάλλον περισσότερο συντηρητική στάση στις νέες ηλικιακά ομάδες των εκπαιδευόμενων απέναντι σε θέματα όπως οι στόχοι της διδασκαλίας της ιστορίας, η αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων ως αποτέλεσμα της σχετικής ενασχόλησης με το αντικείμενο στα Σ.Δ.Ε. αλλά και η εκτίμηση για τη σημασία της Προσωπικής Ιστορίας.

#### 6.4.4.2 Εκπαιδευτικοί

##### 6.4.4.2.1 Φύλο

Στην ερώτηση η οποία αφορούσε τους λόγους επιλογής των Σ.Δ.Ε από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους δεν διαπιστώνεται κάποια διαφοροποίηση, εκτός ίσως από το ότι κανείς άνδρας δεν ανέφερε το θέμα της κούρασης από το τυπικό σχολείο. Προτάσσεται και από τις δυο ομάδες το διαφορετικό, «ανοιχτό» πρόγραμμα του σχολείου και το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων.

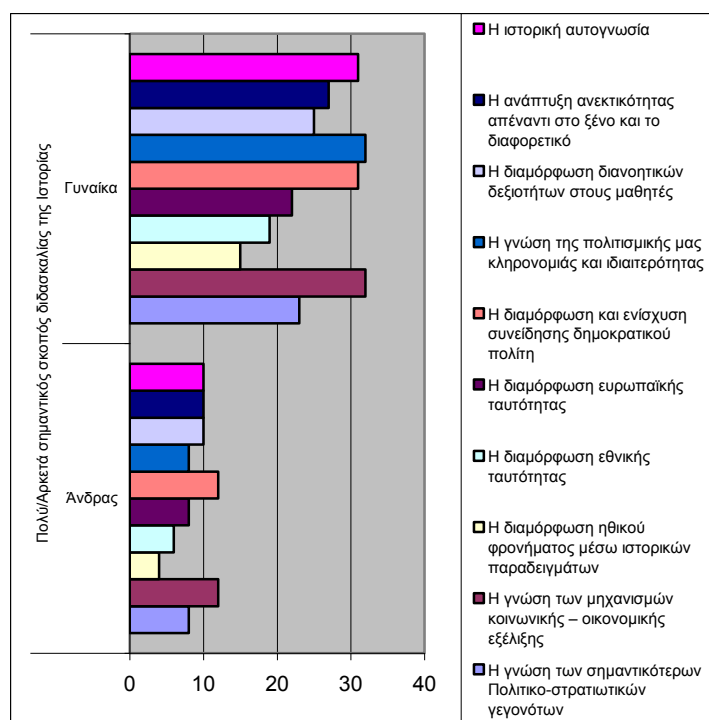
Λόγος επιλογής των Σ.Δ.Ε.	Φύλο		
	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Διαφορετικό, 'ανοιχτό' πρόγραμμα	9	23	32
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων	6	21	27
Βολικές ώρες λειτουργίας.	2	4	6
Κούραση από το τυπικό σχολείο-ανάγκη για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος	0	4	4
Άλλος λόγος	3	2	5



Στην ερώτηση σχετικά με τους σκοπούς της διδασκαλίας της Ιστορίας δεν παρουσιάζονται επίσης ουσιαστικές διαφοροποιήσεις, εκτός του ότι οι γυναίκες επιλέγουν ως πρωτεύοντα διδακτικό σκοπό, πλάι στη γνώση των μηχανισμών κοινωνικής-οικονομικής εξέλιξης, τη γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας, ενώ ακολουθεί η ιστορική αυτογνωσία, παράλληλα με τη διαμόρφωση και ενίσχυση της συνείδησης του δημοκρατικού πολίτη. Αντίθετα οι άνδρες προτάσσουν την ιστορική αυτογνωσία, τη διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές και την ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό έναντι της γνώσης της πολιτισμικής μας κληρονομιάς.



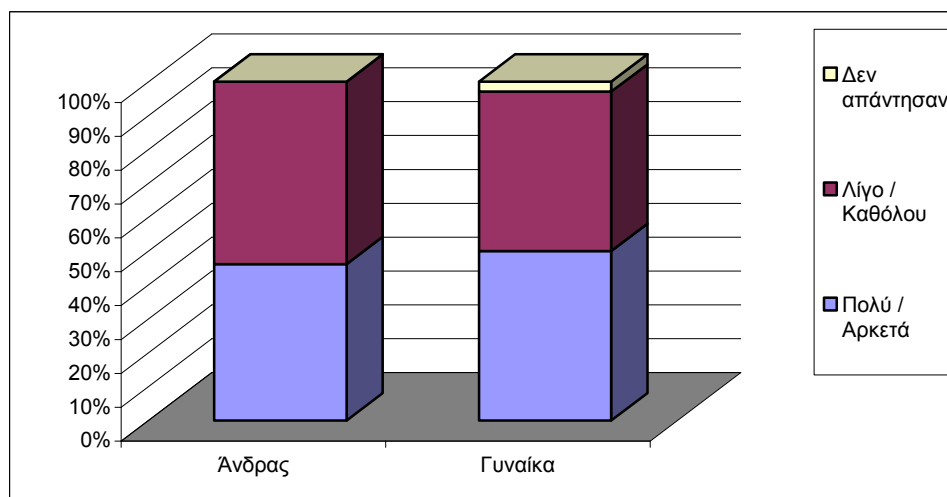
Σκοποί διδασκαλίας της Ιστορίας / Φύλο	Πολύ/Αρκετά σημαντικός		Λίγο/Καθόλου σημαντικός		Δεν απάντησαν		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	
Η γνώση των σημαντικότερων Πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων	8	23	4	7	1	4	47
Η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	12	32	0	1	1	1	47
Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων	4	15	8	14	1	5	47
Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας	6	19	6	11	1	4	47
Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας	8	22	3	7	2	5	47
Η διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη	12	31	1	0	0	3	47
Η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας	8	32	2	1	3	1	47
Η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές	10	25	1	6	2	3	47
Η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	10	27	1	2	2	5	47
Η ιστορική αυτογνωσία	10	31	1	2	2	1	47



Σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν τον Κοινωνικό-Ιστορικό Γραμματισμό στα Σ.Δ.Ε. πάνω στις αναζητήσεις, τάσεις και

εξελιξείς στο πεδίο της ιστοριογραφίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις αναφορικά με το φύλο. Το 50% των εκπαιδευτικών φέρονται να είναι «λίγο / καθόλου» ενημερωμένοι στα ανωτέρω θέματα.

Φύλο	Πόσο ενημερωμένοι θα λέγατε ότι είστε για τις αναζητήσεις, τις τάσεις και τις εξελίξεις στον τομέα της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας;			
	Πολύ / Αρκετά	Λίγο / Καθόλου	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Άνδρας	6	7	0	13
Γυναίκα	17	16	1	34
Σύνολο	23	23	1	47



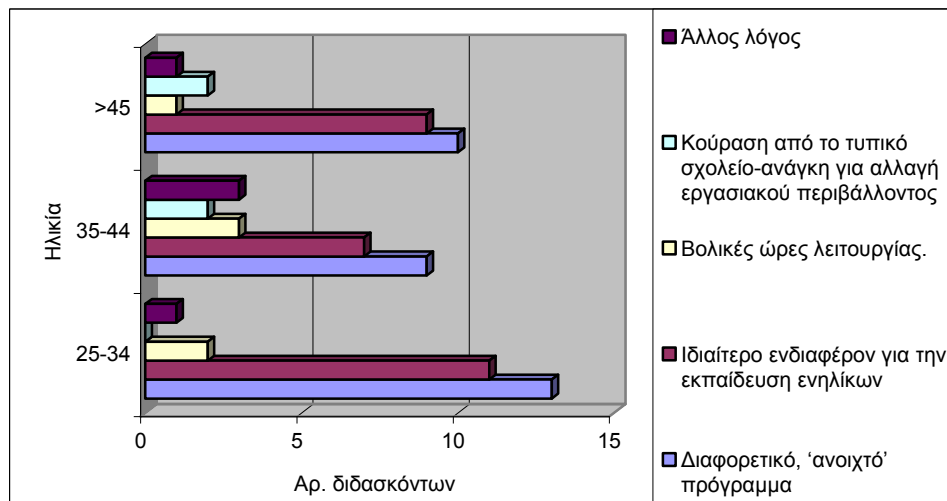
#### 6.4.4.2 Ηλικία

Η παράμετρος της ηλικίας επιβεβαιώνει υποθέσεις εργασίας: η νεότερη ηλικιακά ομάδα προτάσσει το διαφορετικό, «ανοιχτό» πρόγραμμα, και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων σε σχέση με τις βολικές ώρες λειτουργίας και τους άλλους λόγους οι οποίοι παρατίθενται, χωρίς σημαντικές αποκλίσεις ωστόσο. Όπως επισημαίνει ο G. Neave (2001:125) η ηλικία των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα εκείνων οι οποίοι είναι μέχρι 30 ετών έχει μεγάλη σημασία αφού από τους νεότερους εκπαιδευτικούς αναμένεται να κομίζουν στο επάγγελμα νέες δεξιότητες, γνώσεις και τεχνικές. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο, κατά τον ίδιο, παίζει η πολυπληθέστερη ηλικιακά ομάδα σε ένα εκπαιδευτικό χώρο αφού αποτελεί «μια καταρχήν ένδειξη για τη στιγμή κατά την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα θα

αντιμετωπίσει τη μεγαλύτερη ανάγκη αντικατάστασης των συνταξιοδοτούμενων»<sup>590</sup> (ό.π.).

Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών του δείγματος διασπείρονται σχεδόν ισότιμα με ελαφρά την υπεροχή του νεαρότερου ηλικιακού δείγματος, το οποίο παρουσιάζει αυξητικές τάσεις κατά τα επόμενα χρόνια, αφού αυξάνεται η παρουσία αδιόριστων εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ.

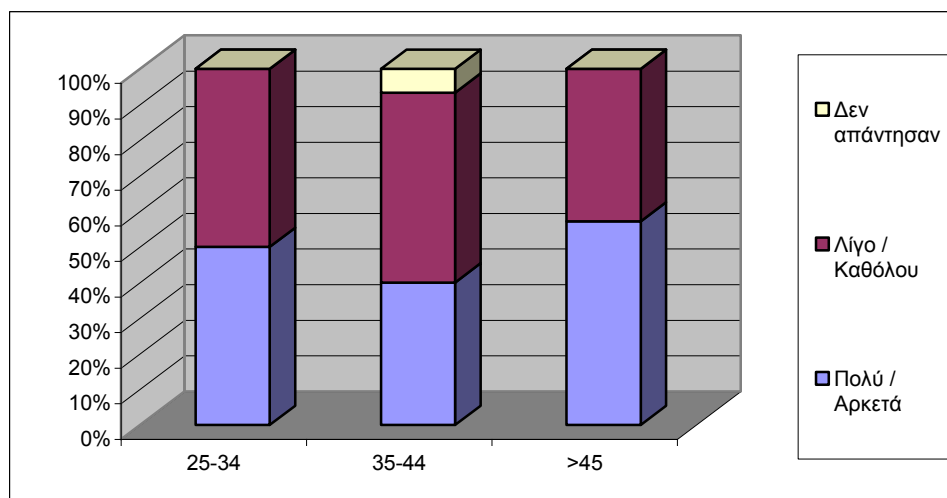
Λόγος επιλογής των Σ.Δ.Ε.	Ηλικία			
	25-34	35-44	>45	Σύνολο
Διαφορετικό, 'ανοιχτό' πρόγραμμα	13	9	10	32
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων	11	7	9	27
Βολικές ώρες λειτουργίας.	2	3	1	6
Κούραση από το τυπικό σχολείο-ανάγκη για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος	0	2	2	4
Άλλος λόγος	1	3	1	5
Σύνολο	27	24	23	



<sup>590</sup> Πρόβλημα το οποίο, από άλλη αιτία βέβαια, λόγω της οικονομικής κρίσης η οποία ενέσκηψε το 2008, οδήγησε σε μαζικές αποχωρήσεις τα επόμενα χρόνια τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απογυμνώνοντας πολλά σχολεία τα οποία επανδρώνονται από αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς.

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία τους δίνει ελαφρές διαφοροποιήσεις: η μικρότερη και η μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα δηλώνει λίγο καλύτερα ενημερωμένη. Οι νεότεροι βρίσκονται πιο κοντά σε καινοτομίες και σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής ενώ οι εκπαιδευτικοί με πείρα και χρόνια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όταν επιλέγουν μια τέτοιου είδους αλλαγή, προφανώς το κάνουν συνειδητά και ενδεχομένως αυτό να αναδεικνύει και ανησυχίες ερευνητικές και επαγγελματικής ανανέωσης. Ωστόσο το μικρό δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει, εκτιμούμε, ασφαλείς γενικεύσεις - μόνο καταγραφή κάποιων τάσεων.

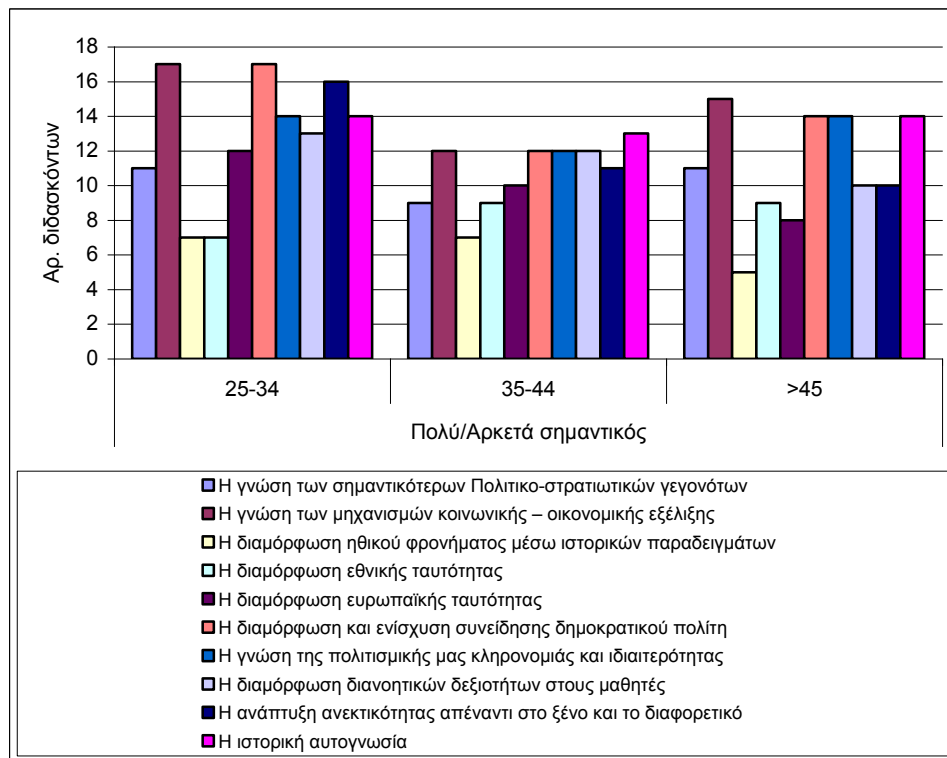
Ηλικία	Πόσο ενημερωμένοι θα λέγατε ότι είστε για τις αναζητήσεις, τις τάσεις και τις εξελίξεις στον τομέα της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας;			Σύνολο
	Πολύ / Αρκετά	Λίγο / Καθόλου	Δεν απάντησαν	
25-34	9	9	0	18
35-44	6	8	1	15
>45	8	6	0	14
Σύνολο	23	23	1	47



Κάποιες διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς της διδασκαλίας τους οποίους προτάσσουν σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία»: Οι νεότερη ηλικιακά ομάδα φαίνεται να προτάσσει στόχους οι οποίοι άπτονται της δημιουργίας πολιτικής συνειδητοποίησης – πολιτειότητας (citizenship), όπως «διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη» και «ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και διαφορετικό», παράλληλα με το στόχο ο οποίος αναδεικνύεται από όλους, δηλ. τη «γνώση των μηχανισμών της κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης». Έπονται «η γνώση της πολιτισμικής μας

κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας» παράλληλα με την «ιστορική αυτογνωσία» και έπειτα η «ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές» και «η γνώση των κυριότερων πολιτικοστρατιωτικών γεγονότων». Τελευταίοι επιλέγονται οι παραδοσιακοί στόχοι και οι στόχοι φρονηματοποίησης («δημιουργία εθνικής ταυτότητας» και «καλλιέργεια ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων»). Οι άλλες δυο ηλικιακές ομάδες (35-44 και >45) προτάσσουν την «γνώση μηχανισμών κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης» και την «ιστορική αυτογνωσία» αντίστοιχα, ενώ ακολουθούν «η γνώση της πολιτισμικής κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας» και «η διαμόρφωση της συνείδησης του δημοκρατικού πολίτη».

Σκοποί διδασκαλίας της Ιστορίας /  Ηλικία	Πολύ/Αρκετά σημαντικός			Λίγο/Καθόλου σημαντικός			Δεν απάντησαν			Σύνολο
	25-34	35-44	>45	25-34	35-44	>45	25-34	35-44	>45	
Η γνώση των σημαντικότερων Πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων	11	9	11	6	2	3	1	3	1	47
Η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	17	12	15	0	1	0	1	1	0	47
Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων	7	7	5	10	4	8	1	3	2	47
Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας	7	9	9	10	3	4	1	2	2	47
Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας	12	10	8	4	2	4	2	2	3	47
Η διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη	17	12	14	1	0	0	0	2	1	47
Η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας	14	12	14	1	1	1	3	1	0	47
Η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές	13	12	10	3	1	3	2	1	2	47
Η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	16	11	10	0	1	2	2	2	3	47
Η ιστορική αυτογνωσία	14	13	14	2	0	1	2	1	0	47



Οι ειδικές σπουδές των εκπαιδευτικών (κατά βάση Κοινωνιολόγοι και Πολιτικοί Επιστήμονες), επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη σημασία και την αντίστοιχη στοχοθεσία του διδακτικού τους αντικειμένου (Wineburg, 2001, Levstik, 2000), προφανώς, κατανοώντας και προτάσσοντας τους ευρύτερους, ανανεωμένους στόχους του. Οι νεότερες ηλικίες είναι ακόμη πιο ξεκάθαρες στην επιλογή αυτή, ενώ διατηρούν σε αρκετά υψηλό επίπεδο προτίμησης και το στόχο της διαμόρφωσης της «Ευρωπαϊκής ταυτότητας» στόχος ο οποίος ακολουθεί την ρητορική – και δεδηλωμένο στόχο – των τελευταίων 15-20 χρόνων της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

#### 6.4.4.2.3 Επιμόρφωση-ενημέρωση

Αναζητήσαμε το συσχετισμό ανάμεσα στο βαθμό επιμόρφωσης πάνω στο αντικείμενο των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν τον Κοινωνικό- Ιστορικό Γραμματισμό και των σκοπών διδασκαλίας της ιστορίας. Η διαπίστωση εδώ είναι ότι οι διαφοροποιήσεις στην επιλογή στόχων παρουσιάζουν, αναλογικά, μικρότερο βαθμό διακύμανσης σε εκείνους οι οποίοι δήλωσαν μέτρια και ανεπαρκή επιμόρφωση σε σχέση με εκείνους οι οποίοι έλαβαν επαρκή και πολύ επαρκή επιμόρφωση πάνω στη διδακτική μεθοδολογία (και το περιεχόμενο) του αντικειμένου, όπως διακρίνουμε στο κατωτέρω γράφημα. Αυτό καταδεικνύει ότι οι επιμορφωτικές διαδικασίες ξεκαθαρίζουν το τοπίο και καθιστούν σαφέστερο το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να εναρμονιστούν επιλογές διδακτικής μεθοδολογίας, νέες ιστοριογραφικές τάσεις και η «ανοιχτή» σκοποθεσία του



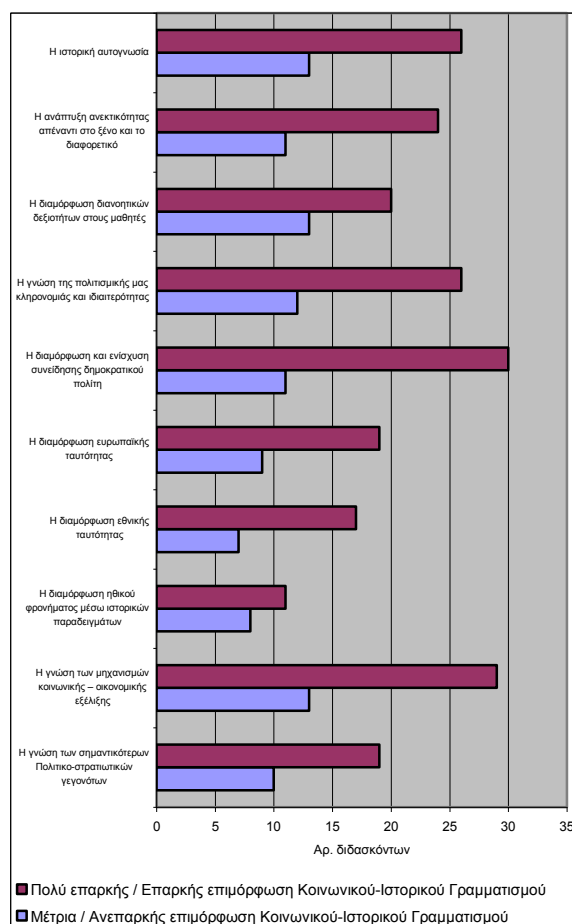
Κοινωνικού – Ιστορικού Γραμματισμού, όπως τουλάχιστον περιγράφεται στις Προδιαγραφές Σπουδών και συνάδει με το χαρακτηρισμό του, ως του κατεξοχήν κριτικού γραμματισμού.

Σκοποί διδασκαλίας της Ιστορίας (Πολύ - Αρκετά σημαντικοί)	Βαθμός επιμόρφωσης Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού					
	Πολύ επαρκής	Επαρκής	Μέτρια	Ανεπαρκής	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Η γνώση των σημαντικότερων Πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων	3	16	9	1	2	31
Η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	7	22	11	2	2	44
Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων	2	9	7	1	0	19
Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας	3	14	7	0	1	25
Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας	5	14	8	1	2	30
Η διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη	7	23	10	1	2	43
Η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας	7	19	11	1	2	40
Η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές	7	13	11	2	2	35
Η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	7	17	9	2	2	37
Η ιστορική αυτογνωσία	7	19	11	2	2	41

Σύμφωνα με τη σχετική έρευνα του Δ. Βεργίδη, «Οι Εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους» οι δραστηριότητες που οι εκπαιδευτικοί των Σ.Δ.Ε. θεωρούν ως σημαντικότερες για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού έργου είναι: α) η εκπόνηση ή / και προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού και β) η επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, σημαντική θεωρείται η ενημέρωση για το Πρόγραμμα Σ.Δ.Ε., ενώ λιγότερο σημαντικές για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται: η οργάνωση του χώρου, ο σχεδιασμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και η προετοιμασία της αποτίμησης της προόδου των εκπαιδευομένων (2003: 26-27). Για άλλη μια φορά αναδεικνύεται ως μείζονος σημασίας η πρακτική διάσταση της επιμορφωτικής λειτουργίας, δηλ. εκείνα τα στοιχεία που διευκολύνουν την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού έργου και λιγότερο οι αναστοχαστικές διαδικασίες.

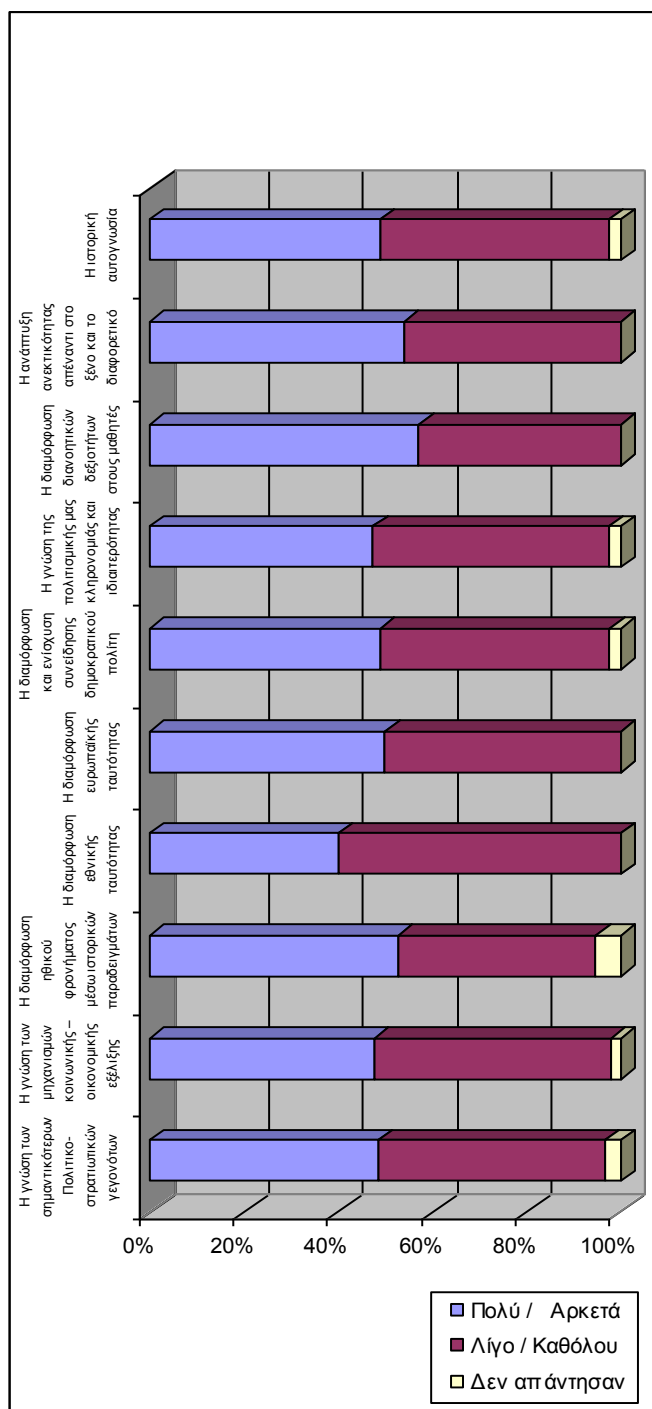
Στην ίδια έρευνα (Βεργίδης, 2003: 16), επισημαίνεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε. διευρύνεται σημαντικά σε σύγκριση με τον αντίστοιχο ρόλο των εκπαιδευτικών της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, «στο βαθμό που αναλαμβάνουν διαφορετικά και πολυεπίπεδα καθήκοντα, ευθύνες και δραστηριότητες [...] αφού το καινοτομικό αυτό πρόγραμμα απαιτεί προσωπικό με διεπιστημονική (multi disciplinary) εμπειρία στην εκπαίδευση, ατομική καθοδήγηση και συμβουλευτική, ενώ παράλληλα απαιτείται εμπειρία στην κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη καθώς και εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες». Η

παρούσα έρευνα δεν κατέγραψε αυτά τα ιδιαίτερα προσόντα τα οποία απαιτούνται για τους εκπαιδευτικούς των Σ.Δ.Ε. Αξίζει, ωστόσο, εδώ να σημειωθεί ότι σε αντίστοιχες ερωτήσεις της έρευνας του Δ. Βεργίδη αναδεικνύονται ως περισσότερο σημαντικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του εκπαιδευτικού έργου οι ακόλουθες: *συντονισμός και εμπύχωση των εκπαιδευόμενων, ενεργητική ακρόαση, επαναδιατύπωση και διευκρινίσεις, καθώς και ανάθεση δραστηριοτήτων στους εκπαιδευόμενους*, δηλ. ζητήματα ουσίας για την εκπαίδευση ενηλίκων ενώ ως λιγότερο σημαντικές αξιολογούνται δραστηριότητες όπως: *σημειώσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και τα κρίσιμα περιστατικά, η συλλογή των δεδομένων για την αποτίμηση της προόδου των εκπαιδευόμενων και η οργάνωση αλληλογνωριμίας των εκπαιδευόμενων*. Εντοπίζεται δηλ. μια σχετική υποτίμηση στις οργανωτικές ανατροφοδοτικές διαδικασίες και την αξιολόγηση / αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού πρόκειται για δραστηριότητες οι οποίες «μάλλον δεν εμπίπτουν στην τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ό.π.: 34-35). Ο βαθμός σημαντικότητας των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών **μετά** το εκπαιδευτικό έργο γενικά θεωρείται μικρότερος σε σύγκριση με το βαθμό σημαντικότητας **πριν** και **κατά τη διάρκεια** του εκπαιδευτικού έργου (ό.π.: 38) - κάτι το οποίο αναδεικνύει, κατά την άποψή μας, την έλλειψη μιας κουλτούρας αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού συνολικότερα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό.



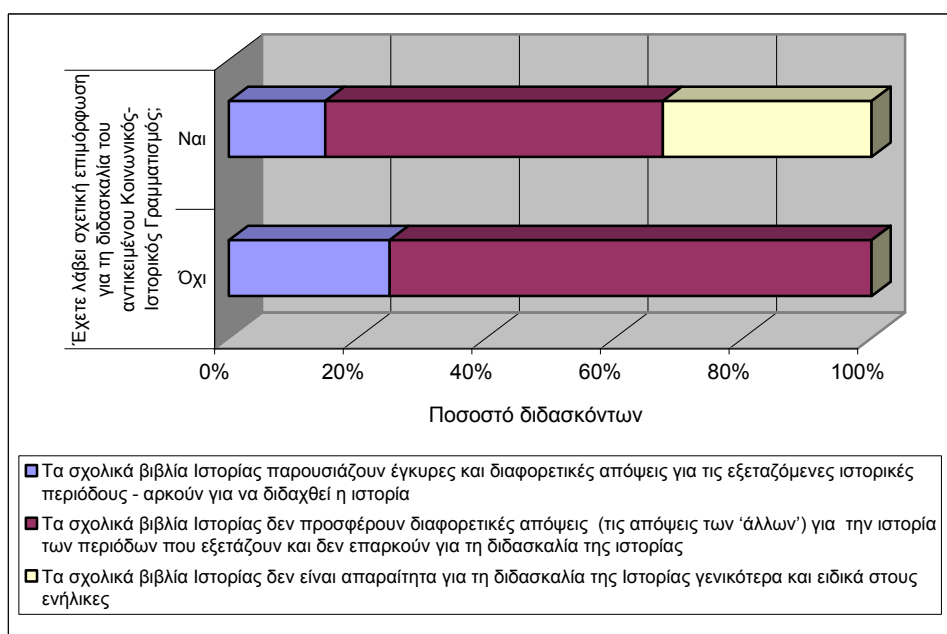
Ο συσχετισμός της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πάνω στις αναζητήσεις, τις τάσεις και εξελίξεις της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας σε σχέση με την επιλογή των σκοπών της διδασκαλίας της ιστορίας, δεν ανέδειξε ουσιαστικές διαφοροποιήσεις, όπως βλέπουμε στη γραφική απεικόνιση που ακολουθεί, ωστόσο κι εδώ διακρίνουμε ότι εκείνοι οι οποίοι δεν έχουν σχετική ενημέρωση επιλέγουν περισσότερο, αναλογικά, στόχους όπως «τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας» και «τη γνώση της πολιτισμικής μας ιδιαιτερότητας» παράλληλα με στόχους εγγύτερους προς την ειδικότητά τους, όπως «τη διαμόρφωση της συνείδησης του δημοκρατικού πολίτη».

Σκοποί διδασκαλίας της Ιστορίας (Πολύ - Αρκετά σημαντικοί)	Πόσο ενημερωμένοι θα λέγατε ότι είστε για τις αναζητήσεις, τις τάσεις και τις εξελίξεις στον τομέα της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας;		
	Πολύ / Αρκετά	Λίγο / Καθόλου	Δεν απάντησαν
Η γνώση των σημαντικότερων Πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων	15	15	1
Η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	21	22	1
Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων	10	8	1
Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας	10	15	0
Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας	15	15	0
Η διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη	21	21	1
Η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας	19	20	1
Η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές	20	15	0
Η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	20	17	0
Η ιστορική αυτογνωσία	20	20	1



Η στάση / αντίληψη απέναντι στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας σε σχέση με την παράμετρο «επιμόρφωση» αναδεικνύει μια περισσότερο αυστηρή / αρνητική τοποθέτηση από πλευράς εκείνων οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί πάνω στη διδασκαλία του αντικειμένου.

Τα σχολικά βιβλία Ιστορίας:	Έχετε λάβει σχετική επιμόρφωση για τη διδασκαλία του αντικειμένου Κοινωνικός-Ιστορικός Γραμματισμός;			
	Ναι	Όχι	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Παρουσιάζουν έγκυρες και διαφορετικές απόψεις για τις εξεταζόμενες ιστορικές περιόδους - αρκούν για να διδαχθεί η ιστορία	6	1	0	7
Δεν προσφέρουν διαφορετικές απόψεις (τις απόψεις των 'άλλων') για την ιστορία των περιόδων που εξετάζουν και δεν επαρκούν για τη διδασκαλία της ιστορίας	21	3	1	25
Δεν είναι απαραίτητα για τη διδασκαλία της Ιστορίας γενικότερα και ειδικά στους ενήλικες	13	0	0	13
Δεν απάντησαν	1	1	0	2
Σύνολο	41	5	1	47

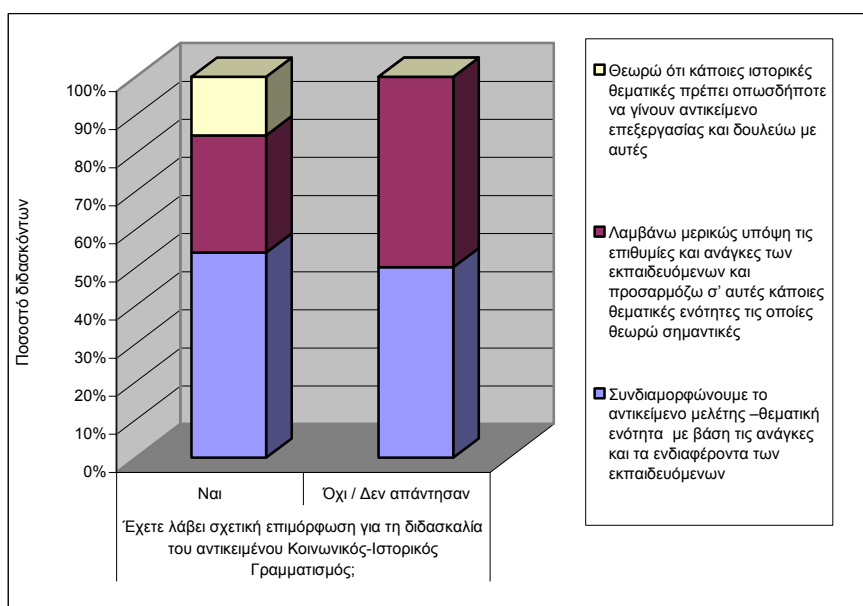


Ο τρόπος επεξεργασίας του διδακτικού αντικειμένου από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την επιμόρφωση την οποία έλαβαν δεν ανέδειξε διαφοροποιήσεις, εκτός του ότι οι επιμορφωμένοι θεωρούν ότι κάποιες θεματικές ενότητες πρέπει οπωσδήποτε να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας, ανεξάρτητα προφανώς από την άποψη των εκπαιδευόμενων, δηλαδή βλέπουμε να ενεργοποιείται η λειτουργία ενός «κανόνα» ιστορικών θεματικών<sup>591</sup> οι οποίες θεωρούνται από τους ίδιους ως «εκ των ων ουκ άνευ» για την προσέγγιση ευρύτερων ζητημάτων. Οι ίδιοι ωστόσο επιλέγουν

<sup>591</sup> Με τον όρο «κανόνας» εννοούνται μια σειρά θεματικών οι οποίες εξυπηρετούν ένα γενικό στόχο στη διδασκαλία της ιστορίας, όπως π.χ. μια χρονολογική σύνοψη της εθνικής ιστορίας ή περιλαμβάνουν σημαντικά γεγονότα (εθνικής, ευρωπαϊκής ή παγκόσμιας) ιστορίας τα οποία οπωσδήποτε πρέπει να διδαχθούν. Π.χ. «Ο κανόνας της Ολλανδικής Ιστορίας» περιλαμβάνει 50 θεματικές οι οποίες πρέπει να διδαχθούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση (στην πρωτοβάθμια και στα δυο πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) (βλ. [http://en.wikipedia.org/wiki/Canon\\_of\\_Dutch\\_History](http://en.wikipedia.org/wiki/Canon_of_Dutch_History)).

σε μεγαλύτερο, αναλογικά, βαθμό να συνδιαμορφώσουν το αντικείμενο μελέτης με τους εκπαιδευόμενους – το δεύτερο συνιστά κάποια αντίφαση, ενώ το πρώτο, ίσως φανερώνει ισχυρή άποψη για το τι πρέπει να τύχει επεξεργασίας από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, μια Προσωπική Θεωρία οικοδομημένη πάνω στην εμπειρία της διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία, όπως είδαμε δύσκολα εγκαταλείπεται.

Σχετικά με το περιεχόμενο του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού: Πώς δουλεύετε το αντικείμενό σας;	Έχετε λάβει σχετική επιμόρφωση για τη διδασκαλία του αντικειμένου Κοινωνικός-Ιστορικός Γραμματισμός;		
	Ναι	Όχι / Δεν απάντησαν	Σύνολο
Συνδιαμορφώνουμε το αντικείμενο μελέτης – θεματική ενότητα με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων	28	3	31
Λαμβάνω μερικώς υπόψη τις επιθυμίες και ανάγκες των εκπαιδευόμενων και προσαρμόζω σ' αυτές κάποιες θεματικές ενότητες τις οποίες θεωρώ σημαντικές	16	3	19
Θεωρώ ότι κάποιες ιστορικές θεματικές πρέπει οπωσδήποτε να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας και δουλεύω με αυτές	8	0	8

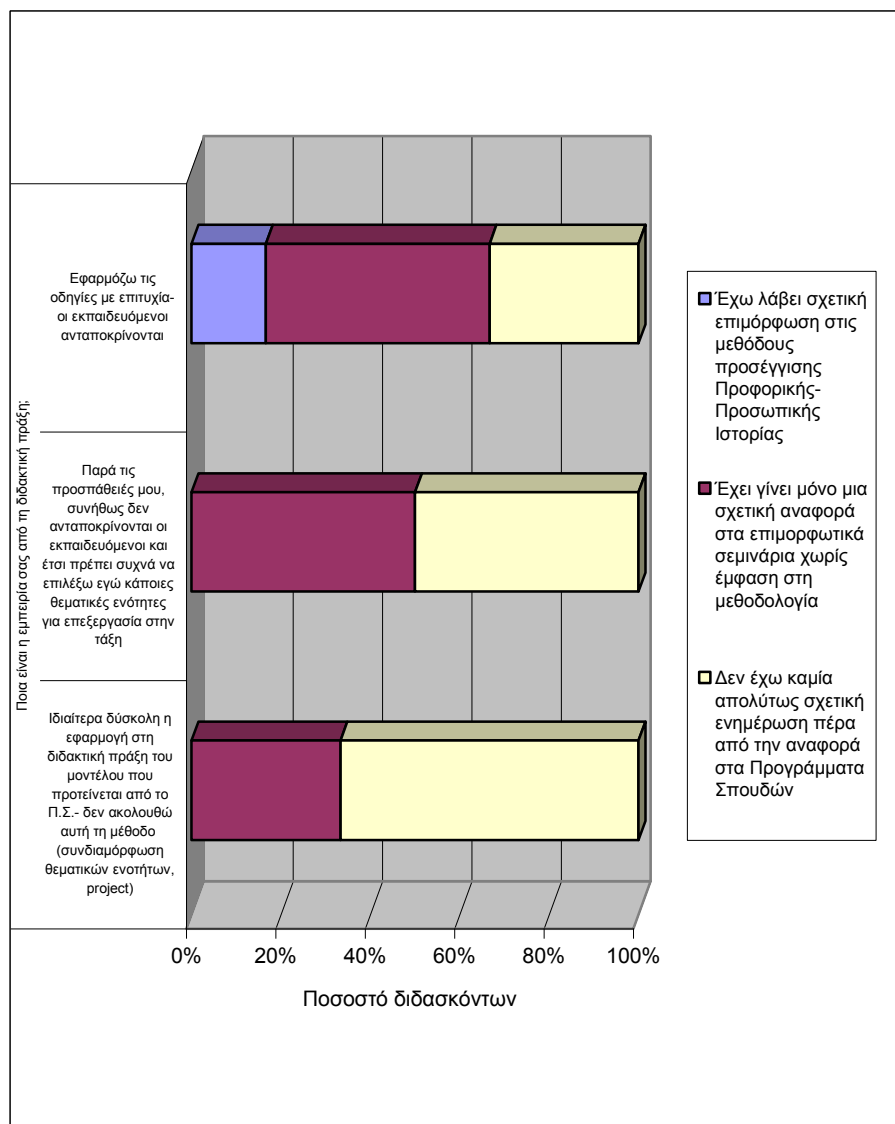


Ο συσχετισμός του βαθμού επιμόρφωσης πάνω την Προφορική – Προσωπική Ιστορία και τις μεθόδους της, με την καταγεγραμμένη εμπειρία από τη διδακτική πράξη ανέδειξε ξεκάθαρα, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι όσοι είχαν σχετική ενημέρωση θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις απαιτήσεις του διδακτικού αντικειμένου σε αντίθεση με εκείνους οι οποίοι δεν είχαν καμία ή ενδεικτική ενημέρωση σχετικά με την ιδιαιτερότητα του αντικειμένου. Ωστόσο, με βάση την εμπειρική μας ανατροφοδότηση (προσωπική συζήτηση με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το αντικείμενο στα ΣΔΕ αναφοράς) και πάλι θεωρούμε ότι η



προφορική ιστορία προσεγγίστηκε λιγότερο από ό,τι αφήνουν να διαφανεί οι σχετικές απαντήσεις.

Το πρόγραμμα του Κοινωνικού – Ιστορικού Γραμματισμού περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις ενότητες Προσωπική και Τοπική Ιστορία. Επίσης δίδεται έμφαση στην Προφορική Ιστορία. Έχετε λάβει σχετική επιμόρφωση;	Ποια είναι η εμπειρία σας από τη διδακτική πράξη;				
	Ιδιαίτερα δύσκολη η εφαρμογή στη διδακτική πράξη του μοντέλου που προτείνεται από το Π.Σ.- δεν ακολουθεί αυτή τη μέθοδο (συνδιαμόρφωση θεματικών εννοιών, project)	Παρά τις προσπάθειές μου, συνήθως δεν ανταποκρίνονται οι εκπαιδευόμενοι και έτσι πρέπει συχνά να επιλέξω εγώ κάποιες θεματικές ενότητες για επεξεργασία στην τάξη	Εφαρμόζω τις οδηγίες με επιτυχία- οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Έχω λάβει σχετική επιμόρφωση στις μεθόδους προσέγγισης Προφορικής- Προσωπικής Ιστορίας	0	0	5	1	6
Έχει γίνει μόνο μια σχετική αναφορά στα επιμορφωτικά σεμινάρια χωρίς έμφαση στη μεθοδολογία	1	5	15	0	21
Δεν έχω καμία απολύτως σχετική ενημέρωση πέρα από την αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών	2	5	10	3	20
Σύνολο	3	10	30	4	<b>47</b>



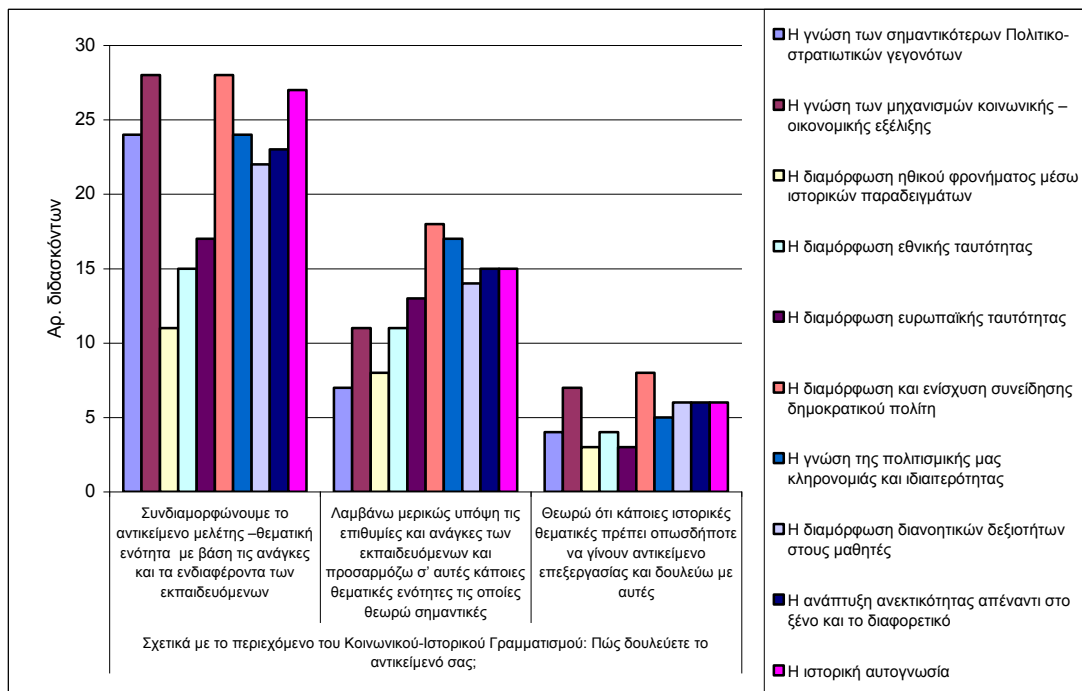
#### 6.4.4.2.4 Σκοποί διδασκαλίας - λόγοι επιλογής Σ.Δ.Ε.

Διαπιστώνουμε εδώ, ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επέλεξαν με κριτήρια επαγγελματικής - επιστημονικής ανανέωσης και πλήρωσης / ενδιαφέροντος (διαφορετικό, «ανοιχτό» πρόγραμμα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων), η πλειονότητα δηλαδή, παρουσιάζουν μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις τους σχετικά με την αξιολόγηση των διδακτικών σκοπών του αντικείμενου, σε αντίθεση με εκείνους οι οποίοι επέλεξαν τα Σ.Δ.Ε με κριτήρια περισσότερο πρακτικά ή προσωπικά, κάτι το οποίο ενδεχομένως φανερώνει και τη σημασία της προσέλκυσης εκπαιδευτικών με ιδιαίτερα και αυξημένα προσόντα στα σχολεία αυτά με στόχο την κατανόηση και αποτελεσματικότητα της εφαρμογής στην πράξη των στόχων και επιδιώξεων της λειτουργίας τους, όπως έχουν καταγραφεί προγραμματικά και εκφράζονται μέσα από τις Προδιαγραφές Σπουδών.

Σκοποί διδασκαλίας της Ιστορίας	Λόγος επιλογής των Σ.Δ.Ε.														
	Διαφορετικό, 'ανοιχτό' πρόγραμμα			Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων			Βολικές ώρες λειτουργίας			Κούραση από το τυπικό σχολείο-ανάγκη για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος			Άλλος λόγος		
	Πολύ / Αρκετά σημαντικός	Λίγο / Καθόλου σημαντικός	Δεν απάντησαν	Πολύ / Αρκετά σημαντικός	Λίγο / Καθόλου σημαντικός	Δεν απάντησαν	Πολύ / Αρκετά σημαντικός	Λίγο / Καθόλου σημαντικός	Δεν απάντησαν	Πολύ / Αρκετά σημαντικός	Λίγο / Καθόλου σημαντικός	Δεν απάντησαν	Πολύ / Αρκετά σημαντικός	Λίγο / Καθόλου σημαντικός	Δεν απάντησαν
Η γνώση των σημαντικότερων Πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων	22	5	5	17	8	2	4	1	1	1	0	3	3	1	1
Η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	30	0	2	25	1	1	5	1	0	3	0	1	5	0	0
Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων	13	15	4	11	12	4	4	1	1	3	0	1	3	1	1
Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας	17	13	2	13	10	4	4	1	1	2	0	2	4	1	0
Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας	21	8	3	17	5	5	4	0	2	1	0	3	4	1	0
Η διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη	30	0	2	26	0	1	6	0	0	3	0	1	4	1	0
Η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας	27	3	2	24	1	2	5	0	1	3	0	1	4	0	1
Η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές	23	6	3	18	6	3	5	0	1	1	0	3	5	0	0
Η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	26	3	3	19	3	5	4	0	2	1	0	3	5	0	0
Η ιστορική αυτογνωσία	28	2	2	22	3	2	5	0	1	3	0	1	5	0	0



Σκοποί διδασκαλίας της Ιστορίας	Σχετικά με το περιεχόμενο του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού: Πώς δουλεύετε το αντικείμενό σας;								
	Συνδιαμορφώνουμε το αντικείμενο μελέτης –θεματική ενότητα με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων			Λαμβάνω μερικώς υπόψη τις επιθυμίες και ανάγκες των εκπαιδευόμενων και προσαρμόζω σ' αυτές κάποιες θεματικές ενότητες τις οποίες θεωρώ σημαντικές			Θεωρώ ότι κάποιες ιστορικές θεματικές πρέπει οπωσδήποτε να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας και δουλεύω με αυτές		
	Πολύ / Αρκετά σημαντικός	Λίγο / Καθόλου σημαντικός	Δεν απάντησαν	Πολύ / Αρκετά σημαντικός	Λίγο / Καθόλου σημαντικός	Δεν απάντησαν	Πολύ / Αρκετά σημαντικός	Λίγο / Καθόλου σημαντικός	Δεν απάντησαν
Η γνώση των σημαντικότερων Πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων	24	4	3	7	8	4	4	2	2
Η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	28	1	2	11	0	1	7	0	1
Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων	11	16	4	8	8	3	3	3	2
Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας	15	12	4	11	6	2	4	3	1
Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας	17	9	5	13	2	4	3	3	2
Η διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη	28	1	2	18	0	1	8	0	0
Η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας	24	3	4	17	0	2	5	1	2
Η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές	22	5	4	14	2	3	6	0	2
Η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	23	3	5	15	0	4	6	0	2
Η ιστορική αυτογνωσία	27	1	3	15	2	2	6	0	2



#### **6.4.4.2.6 Συμπεράσματα:**

Με βάση την επεξεργασία και το συσχετισμό των στοιχείων του ερευνητικού δείγματος προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Δεν διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το **φύλο** των εκπαιδευτικών οι οποίες να άπτονται συγκεκριμένων επιλογών και προσεγγίσεων, πλην ίσως του ότι ο παράγοντας *κόπωση* δεν αναφέρθηκε από κανένα άνδρα εκπαιδευτικό (Neave, 2001: 246 - 247, Day, 2003: 274 - 276).
- Η **ηλικία** των εκπαιδευτικών αποτελεί παράμετρο σχετικής διαφοροποίησης σε σχέση με τις επιλογές, τις αναζητήσεις και την ανατροφοδότηση την οποία επιδιώκουν, με συγκέντρωση στις ακραίες ηλικιακά ομάδες, δηλ. τους νεότερους και μεγαλύτερους σε ηλικία, οι οποίοι παρουσιάζονται με πιο ξεκαθαρισμένα ενδιαφέροντα, περισσότερο ενημερωμένοι και ανήσυχοι (Neofytou – Koutselini, 2008, Neave, 2001: 125).
- Ο παράγοντας της **επιμόρφωσης** έδωσε πιο καθαρή εικόνα, δηλωτική της σημασίας του: οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει τις σχετικές επιμορφώσεις είτε σχετικά με το περιεχόμενο και τη λειτουργία των γραμματισμών σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων είτε ειδικά για την αξιοποίηση της Προφορικής - Προσωπικής Ιστορίας μέσα από τη διδακτική διαδικασία του αντικειμένου παρουσίαζαν περισσότερο εντοπισμένη στους σκοπούς του Κοινωνικού Γραμματισμού αξιολόγηση της σκοποθεσίας, περισσότερο κριτική στάση απέναντι στη χρήση εγχειριδίων, μεγαλύτερη άνεση στον τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας του αντικειμένου και θετική αξιολόγηση της πρακτικής τους εμπειρίας (Rogers, 2005b:185, Μασσαγγούρας - Χέλμης, 2002).
- Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, οι οποίοι είχαν επιλέξει τα Σ.Δ.Ε. με βάση **ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και αναζητήσεις** φέρονται να παρουσιάζουν περισσότερη ευελιξία στην επιλογή στόχων οι οποίοι άπτονται της πολιτικής κοινωνικοποίησης και αφίστανται του φρονηματιστικού χαρακτήρα των παραδοσιακών στόχων της διδασκαλίας της ιστορίας (Πούλου-Σπινθουράκη, 2003: 13, Hargreaves – Fullan 1995:31, Wineburg, 2001, Levstik, 2000)).



## 6.5 Απόψεις και σχόλια των εκπαιδευόμενων

«Υπάρχει τόση ιστορία να ειπωθεί, τόσα πράγματα να μοιραστείς, υπάρχουν πολλά που μπορούσαν να γίνουν».  
Τασούλα Βερβενιώτη

Στο τέλος του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευόμενους παραθέσαμε το εξής αίτημα (αρ. 38):

**«Παρακαλώ πείτε κάτι για την ιστορία και τους ενήλικες, δηλαδή για την ιστορία και εσάς».**

Στο αίτημα αυτό ανταποκρίθηκε το 38,12% των εκπαιδευόμενων του δείγματος (105 άτομα). Από αυτά, 77 ήταν γυναίκες και 28 άνδρες. Οι ηλικίες είναι διάσπαρτες με μεγαλύτερη συγκέντρωση στην ηλικία 35-44.

Παραθέτουμε χαρακτηριστικά σχόλια των εκπαιδευόμενων<sup>592</sup>:

### A. Θετικά.

«Μου αρέσει η ιστορία με περισσότερη ανάλυση» (γυναίκα, 35-44)

«Να συνεχίσουν να διδάσκουν έτσι την ιστορία. Είναι καλό που είναι δυ ώρες»<sup>593</sup> (γυναίκα, 35-44)

«Το ΣΔΕ με βοήθησε πολύ. Έμαθα αρκετά πράγματα και ανοίχτηκαν αρκετοί ορίζοντες στη ζωή μου» (γυναίκα, 25-34)

«Έρχομαι με χαρά εδώ για να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου» (άντρας, 35-44)

«Έρχομαι ευχαριστημένος και νομίζω ότι βγήκα κερδισμένος» (άντρας, 35-44)

«Βοηθηθήκα πολύ στο σχολείο» (άντρας, 35-44)

«Βοηθηθήκαμε να κατανοήσουμε και να μάθουμε πολύ περισσότερα» (γυναίκα, 35-44)

«Το ΣΔΕ με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα και πιο ξεκάθαρα την ιστορία των Ελλήνων» (γυναίκα >45)

«Μου αρκούν αυτά που έμαθα στα ΣΔΕ. Μου άρεσαν πολύ» (γυναίκα >45)

«Δεν περίμενα σε αυτή την ηλικία ότι θα μάθαινα τόσα πολλά για την ιστορία» (γυναίκα >45)

«Μου αρέσει όπως είναι η ιστορία στα ΣΔΕ. Έχει πολύ ενδιαφέρον» (άνδρας 35-44)

«Πιστεύω ότι η ιστορία είναι κομμάτι της ζωής μας» (άνδρας >45)

«Πιστεύω ότι όλοι οι ενήλικες πρέπει να μάθουν κάποια βασικά ιστορικά γεγονότα» (άνδρας >45)

«Θα ήθελα όλοι οι συμμαθητές μου να τους αρέσει γενικά η ιστορία» (γυναίκα 35-44)

«Μου αρέσει να ακούω την ιστορία του άλλου» (γυναίκα 25-34)

<sup>592</sup> Παρατίθενται αυτούσια. Διατηρήθηκε η συντακτική δομή τους. Διορθώθηκε, όπου χρειάστηκε, η ορθογραφία των κειμένων.

<sup>593</sup> Η αναφορά είναι στο συνεχόμενο δίωρο στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

«Με ενδιαφέρει η παγκόσμια ιστορία γενικά για να συνδέω και τις εξελίξεις τις σημερινές που επηρεάζονται (προσωπική μου άποψη)» (άντρας, 35-44)

«Μαθαίνω από τους μεγάλους την ιστορία όπως την έζησαν εκείνοι» (άντρας 18-24)

«Είμαι μέλος μιας κοινότητας. Με ενδιαφέρει το μέλλον της Ελλάδας και η ιστορία της» (γυναίκα 25-34)

«Πρέπει να μαθαίνουμε ιστορία για να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι» (γυναίκα 35-44)

«Με ενδιαφέρει η πολιτική και στρατιωτική ιστορία για να γίνω καλύτερος άνθρωπος» (άνδρας 25-34)

«Μου αρέσει η ιστορία. Για να γνωρίσω, να μάθω, να κρίνω, να συζητώ» (γυναίκα 25-34)

«Μου αρέσει να μαθαίνω τι λένε οι άλλοι για την ιστορία μας» (γυναίκα 35-44)

«Γιατί είναι ωραίο να γνωρίζεις την ιστορία, το τι και το πώς παγκοσμίως» (άντρας (35-44)

«Θα ήθελα να μάθω για τον εμφύλιο, τι έγινε» (γυναίκα 35-44)

«Είναι ένας τρόπος να μάθουμε περισσότερα από ανθρώπους που έχουν μελετήσει και γνωρίζουν καλά το αντικείμενο» (άνδρας >45)

«Μαθαίνω από την ιστορία και καταλαβαίνω τις προθέσεις των κατοπινών πολιτικών προσώπων και κατά πόσο είναι ικανοί να κυβερνήσουν μια χώρα» (άνδρας 35-44)

«Πολλές φορές έχω ακούσει γεγονότα από μεγάλους, για τη μικρασιατική καταστροφή, τον παγκόσμιο πόλεμο, τον εμφύλιο, τη χούντα» (άνδρας 25-34)

«Θα ήθελα να ζούσα μια εμπειρία σαν αυτή που έζησαν οι παπούδες μας και οι γιαγιάδες μας, αλλά σαν εμπειρία μεμονωμένη» (άνδρας 18-25)

«Πιστεύω ότι η ιστορία είναι κομμάτι της ζωής μας» (γυναίκα 35-44)

«Θα ήθελα να μάθω πιο πολλά» (επαναλαμβανόμενο σχόλιο: γυναίκα 35-44, αλλά και αρκετοί άλλοι άνδρες και γυναίκες με ηλικιακή διασπορά)

«Οι περισσότεροι ενήλικες δεν ξέρουν την ιστορία μας και καλά θα κάνουν να τη μάθουν» (γυναίκα 35-44)

«Αν καταφέρω τον ελεύθερο χρόνο μου να διαβάσω κάποιο βιβλίο θα είμαι ευτυχισμένος»<sup>594</sup> (άνδρας 35-44)

«Αυτά που έμαθα στα ΣΔΕ είναι αρκετά για μένα. Μπορώ να κατανοώ καλύτερα» (γυναίκα >45)

«Καλό θα ήταν να ξέρουμε ιστορία όλοι. Να γνωρίζουμε γεγονότα που θα μας μείνουν» (γυναίκα 35-44)

«Την ιστορία την έχω μάθει στο σχολείο αλλά δεν την έχω ζήσει-τουλάχιστον κάποιες πτυχές της» (γυναίκα 25-34)

«Οι ενήλικες είναι πρόθυμοι να μάθουν ιστορία, τη σέβονται και προσπαθούν να τη μεταδώσουν στα παιδιά τους» (γυναίκα >45)

«Με βοήθησε στη διαμόρφωση της πολιτικής μου και τα πιστεύω μου» (γυναίκα 35-44)

<sup>594</sup> Ο Ivo Matozzi (2006: 142-145) υποστηρίζει ότι τα εκλαϊκευτικά ιστορικά αναγνώσματα είναι ένα μέσο αξιοποίησης, τόσο από τους ενήλικους όσο και τους ανήλικους, για να μελετηθεί και να ανασυντεθεί η ιστορική γνώση, να τεθούν προβληματισμοί και αν σχεδιαστούν εξηγήσεις.

«Θέλω να συνεχίσω να μαθαίνω ιστορία γιατί δυσκολεύομαι στο να συγκρατήσω διάφορα γεγονότα στο μυαλό μου και θα ήθελα να προσπαθήσω περισσότερο. Είναι όμορφο να γνωρίζεις την ιστορία του τόπου σου και άλλων τόπων» (γυναίκα 35-44)

«Η ιστορία είναι γνώση κι εγώ διψάω για γνώση» (γυναίκα 35-44)

«Είναι μια θαυμάσια εμπειρία. Μερικές φορές ξεχνάμε ότι είμαστε ενήλικες, κάνουμε σαν μικρά παιδιά» (γυναίκα >45)

«Πρέπει όλοι να ξέρουμε ποιοι είμαστε και γιατί, όπως και την πολιτιστική μας κληρονομιά» (γυναίκα 35-44)

«Η ιστορία μαθαίνεται σε αυτό το σχολείο πιο καλά και με πιο αποδοτικούς τρόπους» (γυναίκα 25-34)

«Από την παιδική μου ηλικία μέσα από την οικογένειά μου έχω ζήσει ιστορικά γεγονότα που με έχουν επηρεάσει σημαντικά στη ζωή μου (εμφύλιος, πολυτεχνείο). Με ενδιαφέρει η ιστορία των λαών (για να μπορέσω να καταλάβω τελικά) αν υπάρχει λόγος να αισθανόμαστε τόσο εντός εισαγωγικών πατριώτες γιατί πιστεύω ότι όλοι οι λαοί έχουμε παράλληλες πορείες και σκοπίμως χρησιμοποιηθήκαμε μέσα από το πέρασμα των αιώνων που τώρα σιγά σιγά προσπαθούν να μας εντάξουν εκεί που θέλουν, με λίγα λόγια ψάχνω την αλήθεια για το ανθρώπινο γένος» (γυναίκα >45)

«Θεωρώ ότι η έλλειψη παιδείας στην ιστορία δεν βοηθά τους ανθρώπους να είναι ώριμοι ώστε να μπορέσουμε να έχουμε πραγματικά δημοκρατία. Διότι δημοκρατία έχουμε μόνο όταν έχουμε ώριμους πολίτες» (γυναίκα 35-44)

«Είναι καλά αυτά που μαθαίνουμε στο ΣΔΕ γιατί δεν τα είχαμε ακούσει πολλά από αυτά» (γυναίκα 25-34)

«Όλοι έχουμε δική μας ιστορία, μόνο και μόνο με το ότι υπάρχουμε στη ζωή και αφήνουμε τα σημάδια μας σε αυτή» (γυναίκα 35-44)

«Η ιστορία είναι η ίδια μας η ζωή. Είναι οι πρόγονοί μας. Είμαστε εμείς, είμαστε οι συνεχιστάι» (γυναίκα >45)

«Θεωρώ ότι η ιστορία του κάθε ανθρώπου είναι πολύ σημαντική και για την πορεία του τόπου του, οπότε είναι αλληλένδετα πράγματα» (γυναίκα >45)

«Έμαθα αρκετά για τη σύγχρονη ελληνική ιστορία και πολλά πράγματα που δεν ήξερα ή τα είχα μάθει λάθος» (γυναίκα 35-44)

«Η αγάπη μου για την αρχαία, παγκόσμια και ευρωπαϊκή ιστορία με κάνει να θέλω να συνεχίσω τις σπουδές μου. Για μια πιο ευρεία ματιά πάνω σε πολιτικές καταστάσεις και όχι τα επαναλαμβανόμενα λάθη της ιστορίας» (γυναίκα 45)

«Ευτυχώς που συμμετέχω στο σχολείο αυτό όπου και διδάχτηκα μέχρι τώρα αρκετά διότι είμαι 63 ετών» (γυναίκα 63)

«Οι ενήλικες από μόνοι τους έχουν μια προσωπική ιστορία» (άντρας >45)

«Πιστεύω ότι το παρελθόν μας είναι το μέλλον μας. Η σωστή και αντικειμενική καταγραφή του βοηθάει προς αυτόν τον σκοπό. Για το μόνο που θα μπορούσα να μιλήσω είναι η μικρή ιστορία της οικογένειάς μου. Ιστορικά στοιχεία όπως η μικρασιατική καταστροφή, η συμμετοχή τους σε διάφορα γεγονότα όπως οι πόλεμοι του '40, εμφύλιος και αντίσταση είναι η δικιά μου εμπειρία προφορικής ιστορίας και ενηλίκων» (άντρας 35-44)

«Νομίζω ότι η συμμετοχή μου στα γεγονότα της 17<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 1973 και η μικρή συμμετοχή μου στις αντιστασιακές οργανώσεις της εποχής όπως και η οργανωμένη μου δράση μεταπολίτευση συνέβαλαν θετικά στην ανάπτυξη των γνώσεων και του χαρακτήρα μου» (άνδρας >45)

«Μου αρέσει η ιστορία αλλά δεν έχω κουράγιο να συνεχίσω τις σπουδές. Θέλω να μάθω μια τέχνη έως και τώρα σ'αυτήν την ηλικία που είμαι 44 ετών. Στο σχολείο δεν περίμενα να είναι τόσο φιλόξενο, να αισθανθώ σαν στο σπίτι μου και οι καθηγητές μου να είναι η οικογένειά μου. Τους αγαπώ όπως και τους συμμαθητές μου στην τάξη» (γυναίκα >45)

«Στο μάθημα του κοινωνικού γραμματισμού βρίσκω πολύ ενδιαφέρουσα την ενότητα που μιλάει για θρησκείες από παλιά ως σήμερα και μας ταξιδεύει σε διαφορετικά πιστεύω από άλλους ανθρώπους» (άνδρας 18-24)

«Πρέπει να μαθαίνουμε ιστορία για να ξέρουμε από πού ξεκινήσαμε και να καταλαβαίνουμε πού πάμε» (γυναίκα 35-44)

«Ήρθα στο σχολείο με μεράκι. Η λίγη ιστορία μέσα στα ΣΔΕ μου άρεσε, μπορούσε να ήταν και πιο τακτική, περισσότερες ώρες ακόμη» (γυναίκα >45)

«Θέλω, θέλω, θέλω, θέλω» (γυναίκα 35-44)

## **B. Αρνητικά**

«Χρειάζεται περισσότερη ιστορία. Δεν μου αρέσει έτσι» (γυναίκα 25-44)

«Πρέπει να έχει περισσότερη ιστορία και να γίνεται πιο κατανοητό το μάθημα» (γυναίκα 35-44)

«Πρέπει να γράφονται αληθινά γεγονότα» (άνδρας 25-34)

«Πιστεύω ότι η ιστορία δεν διδάσκεται σωστά στα ημερήσια σχολεία» (γυναίκα 35-44)

«Δεν πρέπει να αλλάζουν την ιστορία όπως θέλουν μερικοί» (γυναίκα 24-34)

«Να αφήσουν την ιστορία όπως είναι και να μην την αλλάζουν γιατί τα παιδιά μας θα τους βλαστημούν αργότερα» (γυναίκα 35-44)

«Στην ιστορία πρέπει να γράφεται όλη η αλήθεια όσο πικρή και να είναι και όχι να πολιτικοποιείται και να εθνικοποιείται» (άνδρας 35-44)

«Μου φαίνεται το ίδιο πράγμα: βαρετή» (γυναίκα 18-25)

«Αναρωτιέμαι αν οι ιστορικοί μας λένε την αλήθεια και γιατί δεν μαθαίνουμε από τα λάθη του παρελθόντος» (γυναίκα 35-44)

«Η ιστορία χρειάζεται αποστήθιση και μου είναι πολύ δύσκολη» (γυναίκα 25-34)

«Θα ήθελα να κάνουμε ιστορικά γεγονότα» (άνδρας 35-44)

«Έχω μπερδευτεί με αυτά που ακούω στην τηλεόραση, στον περίγυρό μου. Ο καθένας λέει τα δικά του, οπότε δε θέλω να μάθω κάτι άλλο. Μου αρκούν αυτά που ξέρω» (γυναίκα 25-34)

«Το μάθημα που γίνεται στα ΣΔΕ είναι ελλιπές» (γυναίκα 25-34)

«Είναι ελλιπείς οι γνώσεις από τα ΣΔΕ στο θέμα της ιστορίας» (γυναίκα 24-34)

«Κατά τη γνώμη μου δεν διδάσκεται πολύ σωστά η ιστορία, όπως παλιότερα» (γυναίκα 35-44)

«Θα προτιμούσα να υπάρχει ξεχωριστή διδακτική ώρα για την ιστορία» (γυναίκα, 25-34)

## **Γ. Πατριωτικά συναισθήματα**

«Πρέπει να γνωρίσουμε τις ρίζες μας, τους αγώνες μας και τους κινδύνους που διατρέχουν την Ελλάδα μας» (γυναίκα 25-33)

«Θα ήθελα να μη διασύρεται η Ελλάδα ότι όλα ήταν ψέμματα, αυτό με το κρυφό σχολειό. Γιατί εμείς μεγαλώσαμε με αυτά. Δηλαδή όλα είναι ψέμματα;» (γυναίκα 35-44)

«Να μάθουμε ιστορικά γεγονότα για να μην ξεχνάμε ότι χάρη σ' αυτούς τους ήρωες υπάρχει ελευθερία και εξέλιξη στην Ελλάδα» (άνδρας 35-44)

«Ιστορία πρέπει να μαθαίνουμε για να μη χαθούμε σαν έθνος» (γυναίκα 35-44)

«Πρέπει να ξέρουμε από πού ερχόμαστε και τι έκαναν οι πρόγονοι για μας» (γυναίκα 35-44)

«Για να μπορώ να παρακολουθώ σήμερα μαθήματα στα ΣΔΕ πολέμησαν και πέθαναν αρκετοί Έλληνες για την ελευθερία της πατρίδας. Αυτά δεν πρέπει να τα ξεχνάμε και πρέπει να τα μαθαίνουν οι νεότεροι» (γυναίκα >45)

«Αισθάνομαι περήφανος για την Ιστορία της Ελλάδας» (άνδρας 18-25)

«Αισθάνομαι υπερήφανος που είμαι Έλληνας» (άνδρας 25-34)

«Οι θρησκείες ποτίζουν με μίσος τους λαούς όλου του κόσμου. Νιώθω περήφανος που είμαι απόγονος του Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Αλέξανδρου, Καζαντζάκη» (άνδρας 35-44)

«Θέλω να κάνουμε Αρχαία Ιστορία και βιογραφίες» (γυναίκα 35-44)

«Μου έρχεται πάντα στο μυαλό η Αρχαία Ελλάδα» (γυναίκα 35-44)

«Για την καταστροφή της φύσης: οι Αρχαίοι Έλληνες ζούσαν σε αρμονία με τη φύση. Πέρα από αυτά, οι επιστήμες και τα γράμματα ξεκίνησαν από εδώ. Γιατί να μην διδάσκεται σωστά αυτό από γενιά σε γενιά, ο Πλάτωνας, ο Αρχιμήδης και άλλοι σοφοί αυτού του τόπου μας; Πλέον δεν υπάρχει ενδιαφέρον. Γίνεται η εκπαίδευση της ιστορίας στα σχολεία με λάθος τρόπο και περνάει τελείως διαφορετικά μηνύματα σε σχέση με αυτήν. Θα πρέπει να δώσουμε βάση στο παρελθόν μας για να μπορούμε να καταλάβουμε καλύτερα το παρόν» (άνδρας 18-24)

«Δεν με εκφράζει η ιστορία. Έρχεται το τέλος μας. Σε λίγο θα είμαστε δούλοι των αλλοδαπών. Έξω οι ξένοι. Αυτά νομίζω σας καλύπτουν» (άνδρας 18-25)

«Πρέπει να μάθουμε την αλήθεια σε όλο αυτό το μπέρδεμα που έχει δημιουργηθεί με την ιστορία. Δηλαδή ποια είναι πραγματική ιστορία και όχι να έχουμε ξενοδοχεία στην πατρίδα μας. Τα ψωμιά σας είναι λίγα. Ο Έλληνας αφυπνίστηκε και τίποτα δεν μας σταματά. Πρέπει να αφυπνιστεί το χρυσό γένος (Ελλάς). Όχι στην ξενοδοχεία» (άνδρας 25-34)

### 6.5.1 Ανάλυση σχολίων εκπαιδευόμενων

Όπως είναι φανερό, τα σχόλια των εκπαιδευόμενων έχουν επηρεαστεί από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Έτσι, πέρα από γενικές τοποθετήσεις όπως «μου αρέσει (ή όχι) η ιστορία», ή κάποιες οι οποίες αφορούν την, κατά κανόνα παραδοσιακή, αντίληψη των ενηλίκων για το σκοπό της διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας («για να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι», «για να μάθουμε τις θυσίες των προγόνων μας») βλέπουμε εξομολογητικές και φιλοσοφικού τύπου ή αναστοχαστικές τοποθετήσεις, όπως:

«Όλοι έχουμε δική μας ιστορία, μόνο και μόνο με το ότι υπάρχουμε στη ζωή και αφήνουμε τα σημάδια μας σε αυτή»

«Οι ενήλικες από μόνοι τους έχουν μια προσωπική ιστορία»



«Πιστεύω ότι το παρελθόν μας είναι το μέλλον μας. Η σωστή και αντικειμενική καταγραφή του βοηθάει προς αυτόν τον σκοπό. Για το μόνο που θα μπορούσα να μιλήσω είναι η μικρή ιστορία της οικογένειάς μου. Ιστορικά στοιχεία όπως η μικρασιατική καταστροφή, η συμμετοχή τους σε διάφορα γεγονότα όπως οι πόλεμοι του '40, εμφύλιος και αντίσταση είναι η δικιά μου εμπειρία προφορικής ιστορίας και ενηλίκων»

«Νομίζω ότι η συμμετοχή μου στα γεγονότα της 17<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 1973 και η μικρή συμμετοχή μου στις αντιστασιακές οργανώσεις της εποχής όπως και η οργανωμένη μου δράση τη μεταπολίτευση συνέβαλαν θετικά στην ανάπτυξη των γνώσεων και του χαρακτήρα μου»

«Μου αρέσει η ιστορία αλλά δεν έχω κουράγιο να συνεχίσω τις σπουδές. Θέλω να μάθω μια τέχνη έως και τώρα σ' αυτήν την ηλικία που είμαι 44 ετών. Στο σχολείο δεν περίμενα να είναι τόσο φιλόξενο, να αισθανθώ σαν στο σπίτι μου και οι καθηγητές μου να είναι η οικογένειά μου. Τους αγαπώ όπως και τους συμμαθητές μου στην τάξη»

«Από την παιδική μου ηλικία μέσα από την οικογένειά μου έχω ζήσει ιστορικά γεγονότα που με έχουν επηρεάσει σημαντικά στη ζωή μου (εμφύλιος, πολυτεχνείο). Με ενδιαφέρει η ιστορία των λαών (για να μπορέσω να καταλάβω τελικά) αν υπάρχει λόγος να αισθανόμαστε τόσο εντός εισαγωγικών πατριώτες γιατί πιστεύω ότι όλοι οι λαοί έχουμε παράλληλες πορείες και σκοπίμως χρησιμοποιηθήκαμε μέσα από το πέρασμα των αιώνων που τώρα σιγά σιγά προσπαθούν να μας εντάξουν εκεί που θέλουν, με λίγα λόγια ψάχνω την αλήθεια για το ανθρώπινο γένος»

«Πολλές φορές έχω ακούσει γεγονότα από μεγάλους, για τη μικρασιατική καταστροφή, τον παγκόσμιο πόλεμο, τον εμφύλιο, τη χούντα»

Οι βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας, σε συνδυασμό με την αντίστοιχη ενεργητική και βιωματική προσέγγιση του αντικείμενου στα ΣΔΕ, μέσα από το κοντροκτιβιστικό παιδαγωγικό μοντέλο της οικοδόμησης νέας γνώσης συμβατής με τις προγενέστερες εμπειρίες, νοηματοδότησε εκ νέου το ιστορικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευόμενοι αναστοχάστηκαν πάνω στις εμπειρίες τους, τις ενέταξαν σε ευρύτερα συμφραζόμενα, ερμήνευσαν σχήματα και, σε κάποιες περιπτώσεις, διατύπωσαν με ενάργεια, παρά τις δυσκολίες γλωσσικής έκφρασης, υπαρξιακά ερωτήματα, όπως και ερωτήματα τα οποία συνδέονται με το δεύτερο επίπεδο ιστορικών εννοιών (αιτιότητα, αλλαγή) και δηλώνουν στοιχεία δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης και συνείδησης.

Θεωρούμε ότι οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι είχαν την εμπειρία μέσα στα δυο χρόνια της φοίτησής τους να προσεγγίσουν ιστορικές θεματικές στο πλαίσιο της προσωπικής (ατομικής) και οικογενειακής ιστορίας, όπως και της τοπικής ιστορίας, τοποθετήθηκαν θετικά απέναντι στην καινούργια γι' αυτούς προσέγγιση του αντικείμενου. Η σύγκριση των απαντήσεων των σχολείων της έρευνας με τις αντίστοιχες απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι δίδασκαν το αντικείμενο στα ίδια σχολεία επιβεβαιώνει την υπόθεση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρακολούθησαν τις αρχικές, περισσότερο οργανωμένες επιμορφώσεις και ενέταξαν οργανικά και συστηματικά τις προσεγγίσεις στο ιστορικό αντικείμενο στη διδασκαλία τους έχουν παίξει σημαντικό, κατά την άποψή μας, ρόλο για την πρόκληση σχετικού



ενδιαφέροντος και τη διαμόρφωση, αντίστοιχα, θετικής στάσης από πλευράς εκπαιδευόμενων. Αναλόγως, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι «δεν γίνεται ιστορικό μάθημα» ή ότι «η ιστορία δεν υπάρχει ουσιαστικά στα ΣΔΕ», «το αντικείμενο είναι Κοινωνικός Γραμματισμός» συνήθως νεότεροι, χωρίς προηγούμενη εμπειρία ή ανάλογη επιμόρφωση και προφανώς σε κάποιες περιπτώσεις με αδυναμία να αντιληφθούν τη σχέση Ιστορίας – Πολιτειότητας και να εντάξουν οργανικά ιστορικές θεματικές και αντίστοιχες προσεγγίσεις στη διδακτική διαδικασία, εντοπίζονται στα σχολεία στα οποία οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων είναι αρνητικές ή αμήχανες. Επιβεβαιώνεται και εδώ η θεωρητική θέση για τη σημασία της σοβαρής, σταθερής αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στα ΣΔΕ.

Επιπλέον, παρατηρήσεις όπως «δεν αρκεί η ιστορία που κάνουμε», «χρειάζονται περισσότερες ώρες», «θέλω κι άλλη ιστορία» είναι δηλωτικά θετικής σχετικής εμπειρίας και στάσης των εκπαιδευόμενων, αφού κατά γενική ομολογία οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, στη συντριπτική πλειονότητά τους, δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για οποιαδήποτε ιστορική προσέγγιση με σαφή βέβαια προτίμηση στη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, όπως έδειξε η έρευνα.

Οι αρνητικές τοποθετήσεις των εκπαιδευόμενων ανέδειξαν μια σειρά από παθογένειες οι οποίες σχετίζονται και με την προηγούμενη σχολική εμπειρία τους στη διδασκαλία της ιστορίας:

*«Πρέπει να έχει περισσότερη ιστορία και να γίνεται πιο κατανοητό το μάθημα»*

*«Στην ιστορία πρέπει να γράφεται όλη η αλήθεια όσο πικρή και να είναι και όχι να πολιτικοποιείται και να εθνικοποιείται»*

*«Μου φαίνεται το ίδιο πράγμα: βαρετή»<sup>595</sup>*

*«Η ιστορία χρειάζεται αποστήθιση και μου είναι πολύ δύσκολη»*

*«Θα ήθελα να κάνουμε ιστορικά γεγονότα»*

Οι παθογένειες αυτές εντοπίζονται ως εξής: ταύτιση της ιστορίας με την απομνημόνευση («η ιστορία χρειάζεται αποστήθιση και μου είναι πολύ δύσκολη»), ταύτιση της ιστορίας με την άκρατη γεγονοτολογία - απαρίθμηση γεγονότων («Θα ήθελα να κάνουμε ιστορικά γεγονότα») με συνέπεια την αδιαφορία και την κόπωση («Μου φαίνεται το ίδιο πράγμα: βαρετή») (Rosenweig, 2000: 263). Είναι δε ενδεικτικά μιας αδυναμίας κατανόησης μιας διαφορετικής προσέγγισης («Πρέπει να έχει περισσότερη ιστορία και να γίνεται πιο κατανοητό το μάθημα»), μιας αδυναμίας σύνδεσης της ιστορίας με τη πραγματική καθημερινή πραγματικότητα και τη ζωή («Στην ιστορία πρέπει να γράφεται όλη η αλήθεια όσο πικρή και να είναι και όχι να πολιτικοποιείται και να εθνικοποιείται»).

<sup>595</sup> Η ανάγνωση εδώ είναι διπλή: βαρετή γιατί συνδέεται με γεγονότα, χρονολογίες και απομνημόνευση, βαρετή γιατί επαναλαμβάνονται τα ίδια, βάσει του σπειροειδούς προγράμματος του J. Brunner το οποίο υιοθετείται από το ελληνικό σχολείο, στις βαθμίδες της υποχρεωτικής και μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης και συνιστά επανάληψη των τριών κύκλων: Αρχαία, Βυζαντινή - Μεσαιωνική και Νεότερη - Σύγχρονη Ιστορία (Κασίδου, 2008: 542).

Η προσέγγιση της ιστορίας με βιωματικό τρόπο και οι σχετικές ερευνητικές δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν οι εκπαιδευόμενοι εκφράζονται μέσα από τις θετικές ή αρνητικές θέσεις τους για τη «νέα» προσέγγιση και τη «διαφορετική ιστορία» που γνώρισαν:

*«Το ΣΔΕ με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα και πιο ξεκάθαρα την ιστορία των Ελλήνων»*

*«Αυτά που έμαθα στα ΣΔΕ είναι αρκετά για μένα. Μπορώ να κατανοώ καλύτερα»*

Η ανάλυση ιστορικών θεματικών μέσα από διαδικασίες προσωπικής ερευνητικής εμπλοκής και βιωματικότητας βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση του ιστορικού αντικειμένου<sup>596</sup>:

*«Δεν περίμενα σε αυτή την ηλικία ότι θα μάθαινα τόσα πολλά για την ιστορία»*

*«Έμαθα αρκετά για τη σύγχρονη ελληνική ιστορία και πολλά πράγματα που δεν ήξερα ή τα είχα μάθει λάθος»*

*«Είναι καλά αυτά που μαθαίνουμε στο ΣΔΕ γιατί δεν τα είχαμε ακούσει πολλά από αυτά».*

*«Μαθαίνω από τους μεγάλους την ιστορία όπως την έζησαν εκείνοι»*

*«Θα ήθελα να ζούσα μια εμπειρία σαν αυτή που έζησαν οι παπούδες μας και οι γιαγιάδες μας, αλλά σαν εμπειρία μεμονωμένη».*

Η αποδόμηση ωστόσο βεβαιοτήτων, στερεοτυπικών προσεγγίσεων και εθνικών μύθων<sup>597</sup> δημιούργησε και σχετική σύγχυση<sup>598</sup>:

*«Θα ήθελα να μη διασύρεται η Ελλάδα ότι όλα ήταν ψέμματα, αυτό με το κρυφό σχολειό. Γιατί εμείς μεγαλώσαμε με αυτά. Δηλαδή όλα είναι ψέμματα;»*

*«Δεν πρέπει να αλλάζουν την ιστορία όπως θέλουν μερικοί»*

*«Να αφήσουν την ιστορία όπως είναι και να μην την αλλάζουν γιατί τα παιδιά μας θα τους βλαστημούν αργότερα»*

*«Κατά τη γνώμη μου δεν διδάσκεται πολύ σωστά η ιστορία, όπως παλιότερα»*

*«Στην ιστορία πρέπει να γράφεται όλη η αλήθεια όσο πικρή και να είναι και όχι να πολιτικοποιείται και να εθνικοποιείται»*

Επιπλέον, εξετάζεται ο δημόσιος λόγος σχετικά με την ιστορία, έτσι όπως εκφράζεται κυρίως μέσα από τα ΜΜΕ, σε σχέση με τον λόγο περί ιστορίας όπως

---

<sup>596</sup> Για τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ η προσέγγιση ιστορικών θεματικών μέσω βιωματικών μεθόδων, αξιοποίησης οτικοακουστικού υλικού, κινηματογραφικών ταινιών και αναφορών στα ΜΜΕ ήταν πολύ διαφορετική από την εμπειρία της διδασκαλίας της ιστορίας όπως τη βίωσαν σε μια, για πολλούς, ίσως, τραυματική φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και συνεπώς εξαιρετικά ελκυστική και «φρέσκια».

<sup>597</sup> Οι Κοινωνιολόγοι, στην πλειονότητά τους, εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος (αλλά και οι συναφείς ειδικότητες των πολιτικών επιστημών) έχουν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας περισσότερο αποστασιοποιημένες από συναφείς εθνοκεντρικού τύπου αντιλήψεις και προσεγγίσεις ως προς τη στοχοθεσία της διδασκαλίας του αντικειμένου και την ερμηνεία του. *«Είναι η επιστήμη της κριτικής και της αμφισβήτησης»* όπως σχολίασε εκπαιδευτικός.

<sup>598</sup> Στον απόηχο του πολέμου της ιστορίας γύρω από το βιβλίο της ομάδας Ρεπούση, ο οποίος μαινόταν κατά την περίοδο συλλογής των ερωτηματολογίων.

εκφράζεται στο σχολείο, επιβεβαιώνοντας τα σχετικά ερευνητικά συμπεράσματα για το λόγο και τη δύναμη της δημόσιας παιδαγωγικής :

*«Έχω μπερδευτεί με αυτά που ακούω στην τηλεόραση, στον περίγυρό μου. Ο καθένας λέει τα δικά του, οπότε δε θέλω να μάθω κάτι άλλο. Μου αρκούν αυτά που ξέρω».*

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της ιστορίας εδράζονται πάνω στην αρχή της πλουραλιστικής, πολυπρισματικής προσέγγισης των ιστορικών θεμάτων<sup>599</sup>, εμπειρία καινοφανής, πιθανότατα, για τους εκπαιδευόμενους και μάλλον θετική:

*«Μου αρέσει να ακούω την ιστορία του άλλου»*

*«Μου αρέσει να μαθαίνω τι λένε οι άλλοι για την ιστορία μας»*

Επιπλέον, η σύνδεση της ελληνικής με την παγκόσμια ιστορία, καταγεγραμμένη έλλειψη στο ελληνικό σχολείο (Kokkinos et al, 2009), καταγράφεται ως ενδιαφέρουσα και θετική:

*«Με ενδιαφέρει η παγκόσμια ιστορία γενικά για να συνδέω και τις εξελίξεις τις σημερινές που επηρεάζονται (προσωπική μου άποψη)»*

*«Γιατί είναι ωραίο να γνωρίζεις την ιστορία, το τι και το πώς παγκοσμίως».*

Η σύγχρονη σκοποθεσία της ιστορίας φαίνεται ότι γίνεται αντιληπτή και υιοθετείται από τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους. Η διδασκαλία και προσέγγιση του αντικείμενου συνδέεται με την ανάπτυξη ιστορικής κατανόησης, την καλλιέργεια ιστορικής και κοινωνικής συνείδησης, την καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, καθώς και κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων:

*«Από την παιδική μου ηλικία μέσα από την οικογένειά μου έχω ζήσει ιστορικά γεγονότα που με έχουν επηρεάσει σημαντικά στη ζωή μου (εμφύλιος, πολυτεχνείο). Με ενδιαφέρει η ιστορία των λαών (για να μπορέσω να καταλάβω τελικά) αν υπάρχει λόγος να αισθανόμαστε τόσο εντός εισαγωγικών πατριώτες γιατί πιστεύω ότι όλοι οι λαοί έχουμε παράλληλες πορείες και σκοπίμως χρησιμοποιηθήκαμε μέσα από το πέρασμα των αιώνων που τώρα σιγά σιγά προσπαθούν να μας εντάξουν εκεί που θέλουν, με λίγα λόγια ψάχνω την αλήθεια για το ανθρώπινο γένος»*

*«Θεωρώ ότι η έλλειψη παιδείας στην ιστορία δεν βοηθά τους ανθρώπους να είναι ώριμοι ώστε να μπορέσουμε να έχουμε πραγματικά δημοκρατία. Διότι δημοκρατία έχουμε μόνο όταν έχουμε ώριμους πολίτες»*

*«Μου αρέσει η ιστορία. Για να γνωρίσω, να μάθω, να κρίνω, να συζητώ»<sup>600</sup>*

Παράλληλα, βλέπουμε ότι οι κάποιοι εκπαιδευόμενοι επιχειρούν μια πιο ολιστική προσέγγιση της ιστορίας και σύνδεσή της με ευρύτερα σύγχρονα

---

<sup>599</sup> Recommendation 21, C. o. E., ό.π.

<sup>600</sup> Το πραγματικά καινοτόμο στοιχείο στα ΣΔΕ είναι η ανάπτυξη του ελεύθερου διαλόγου, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής πράξης κατά τον Habermas, όπου και όσο αυτό κατέστη δυνατό, βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κάτι τέτοιο προφανέστατα ήταν έξω από την πρότερη σχολική εμπειρία των εκπαιδευόμενων.

προβλήματα ενώ κατανοούν τη σύνδεση της «μικρής» με τη «μεγάλη» ιστορία, της προσωπικής με τη γενική ιστορία :

*«Για την καταστροφή της φύσης: οι Αρχαίοι Έλληνες ζούσαν σε αρμονία με τη φύση. Πέρα από αυτά, οι επιστήμες και τα γράμματα ξεκίνησαν από εδώ. Γιατί να μην διδάσκεται σωστά αυτό από γενιά σε γενιά, ο Πλάτωνας, ο Αρχιμήδης και άλλοι σοφοί αυτού του τόπου μας; Πλέον δεν υπάρχει ενδιαφέρον. Γίνεται η εκπαίδευση της ιστορίας στα σχολεία με λάθος τρόπο και περνάει τελείως διαφορετικά μηνύματα σε σχέση με αυτήν. Θα πρέπει να δώσουμε βάση στο παρελθόν μας για να μπορούμε να καταλάβουμε καλύτερα το παρόν»*

*«Θεωρώ ότι η ιστορία του κάθε ανθρώπου είναι πολύ σημαντική και για την πορεία του τόπου του, οπότε είναι αλληλένδετα πράγματα»*

Τέλος, μέσω εκφρασμένων αντιστάσεων, εντοπίζονται και οι ισχυρά εδραιωμένες αντιλήψεις για τους σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης, αντιλήψεις οι οποίες έχουν οικοδομηθεί σε μια ακλόνητη εθνοκεντρική προσέγγιση της ιστορίας (Ηλιοπούλου, 2004: 320, Fragoudaki-Deagonas, 1997: A, 306-307, Αβδελά, 1997: 70), με αποκλειστικό άξονα αναφοράς την Ελληνική Ιστορία, αποπλαισιωμένη και αποσυνδεδεμένη από την ευρύτερη ιστορία της Βαλκανικής, της Μεσογείου, της Ευρώπης και του κόσμου. Η αρχαιολατρία και η προγονολατρία, η λατρεία των θυσιών του παρελθόντος και η υπερηφάνεια του να ανήκει κάποιος στο ελληνικό έθνος υπαγορεύουν τις σχετικές διατυπώσεις και αντιλήψεις με αποκορύφωμα τις ακραίες εθνικιστικές ξενοφοβικές δηλώσεις των δυο νεαρών ανδρών από το ΣΔΕ Περιστερίου:

*«Πρέπει να γνωρίσουμε τις ρίζες μας, τους αγώνες μας και τους κινδύνους που διατρέχουν την Ελλάδα μας»*

*«Να μάθουμε ιστορικά γεγονότα για να μην ξεχνάμε ότι χάρη σ' αυτούς τους ήρωες υπάρχει ελευθερία και εξέλιξη στην Ελλάδα»*

*«Ιστορία πρέπει να μαθαίνουμε για να μη χαθούμε σαν έθνος»*

*«Πρέπει να ξέρουμε από πού ερχόμαστε και τι έκαναν οι πρόγονοι για μας»*

*«Για να μπορώ να παρακολουθώ σήμερα μαθήματα στα ΣΔΕ πολέμησαν και πέθαναν αρκετοί Έλληνες για την ελευθερία της πατρίδας. Αυτά δεν πρέπει να τα ξεχνάμε και πρέπει να τα μαθαίνουν οι νεότεροι»*

*«Αισθάνομαι περήφανος για την Ιστορία της Ελλάδας»*

*«Αισθάνομαι υπερήφανος που είμαι Έλληνας»*

*«Οι θρησκείες ποτίζουν με μίσος τους λαούς όλου του κόσμου. Νιώθω περήφανος που είμαι απόγονος του Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Αλέξανδρου, Καζαντζάκη»*

*«Θέλω να κάνουμε Αρχαία Ιστορία και βιογραφίες»*

*«Μου έρχεται πάντα στο μυαλό η Αρχαία Ελλάδα»*

*«Δεν με εκφράζει η ιστορία. Έρχεται το τέλος μας. Σε λίγο θα είμαστε δούλοι των αλλοδαπών. Έξω οι ξένοι. Αυτά νομίζω σας καλύπτουν»*

*«Πρέπει να μάθουμε την αλήθεια σε όλο αυτό το μπέρδεμα που έχει δημιουργηθεί με την ιστορία. Δηλαδή ποια είναι πραγματική ιστορία και όχι να έχουμε ξενοδουλεία στην πατρίδα μας. Τα ψωμιά σας είναι λίγα. Ο Έλληνας αφυπνίστηκε και τίποτα δεν μας σταματά. Πρέπει να αφυπνιστεί το χρυσό γένος (Ελλάς). Όχι στην ξενοδουλεία»*

Η προσέγγιση αυτή είναι δηλωτική της παραδοσιακής και παραδειγματικής ιστορικής συνείδησης, σύμφωνα με την τυπολογία του J. Rüsen<sup>601</sup>, η οποία φαίνεται να κυριαρχεί στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο με τρόπο ο οποίος δεν ενθαρρύνει την καλλιέργεια της γενετικής ιστορικής συνείδησης και αποδεικνύεται εξαιρετικά ανθεκτικός (Ηλιοπούλου, 2004: 315-323). Η γενετική ιστορική συνείδηση – σε αντίθεση με την κριτική ιστορική συνείδηση η οποία αμφισβητεί τις δυο πρώτες (παραδοσιακή και παραδειγματική), παράγει αντι-ιστορίες οι οποίες ασκούν κριτική στις τρέχουσες ηθικές αξίες και η οποία αναπτύσσεται όταν αποδομούνται οι παραδοσιακές προσεγγίσεις – αποδέχεται τις αφηγήσεις του παρελθόντος ως σημαντικές, αλλά τις ανα-νοηματοδοτεί στο πλαίσιο των σύγχρονων συνθηκών, δίνοντας έμφαση στην αλλαγή η οποία, σύμφωνα με το Rüsen, δίνει στην ιστορία το νόημά της. Επιπλέον ο ίδιος επισημαίνει τη σημασία της ένταξης αρνητικών ιστορικών εμπειριών των διάφορων εθνικών ή εθνοτικών ομάδων στη Μεγάλη Αφήγηση της ιστορίας τους (Rüsen, 2004: 125).

Τα σχόλια τα οποία διατυπώθηκαν από ικανό αριθμό ενήλικων εκπαιδευόμενων επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας έτσι όπως τα ανέδειξε η επεξεργασία τους. Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό τον λόγο τους με δεδομένο ότι η διατύπωση κάποιων σκέψεων για το αντικείμενο αποδείχτηκε αρκετά απαιτητική διαδικασία γι' αυτούς - για το λόγο αυτό άλλωστε η πλειονότητα δεν απάντησε. Όμως, εκείνοι οι οποίοι απάντησαν, αφιέρωσαν σκέψη και χρόνο για τον αναστοχασμό αυτόν.

Το ενδιαφέρον για την ιστορία, τέλος, θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, ακόμη και όταν η στάση τους είναι αμφίθυμη ή αμήχανη:

*«Θέλω, θέλω, θέλω, θέλω...»*

## **6.6 Απόψεις και σχόλια των εκπαιδευτών**

Στο τέλος του ερωτηματολογίου το οποίο διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδαξαν τον Κοινωνικό Γραμματισμό στα ΣΔΕ διατυπώσαμε ανάλογο αίτημα (αρ. 35):

***«Παρακαλώ να προσθέσετε ένα δικό σας σχόλιο για το θέμα (Ιστορία-Κοινωνικός / Ιστορικός Γραμματισμός, προσέγγιση της Ιστορίας στα Σ.Δ.Ε.)»***

---

<sup>601</sup> Όπως παρατηρεί ο Peter Lee (2008) «κάθε θεωρία ιστορικής συνείδησης και ανάπτυξης της στους μαθητές θα πρέπει να επικεντρώνει την προσοχή της στην μεταγνωστική κατανόηση της επιστήμης της ιστορίας από την πλευρά τους, καθώς και στις αντιλήψεις τους για το παρελθόν. Η θεωρία του Rüsen για την ιστορική συνείδηση, απαιτεί την προσοχή σε αυτές τις δυο ιδέες καθώς υπογραμμίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους». Δεν θεωρούμε φυσικά ότι η έρευνα αυτή διερεύνησε σε βάθος θέματα ιστορικής συνείδησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ωστόσο κάποιες σχετικές ενδείξεις ανιχνεύονται.



Σχόλια κατέγραψαν 39 εκπαιδευτικοί, περίπου το 60% του δείγματος. Παραθέτουμε τις παρατηρήσεις τους με βάση την ειδικότητά τους<sup>602</sup>.

«Οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την Ιστορία, ιδιαίτερα την τοπική, πράγμα που το εκμεταλλευόμαστε στο Σ.Δ.Ε.. Εννοείται πως χρειαζόμαστε επιμόρφωση για τη διδασκαλία της ιστορίας σε ενήλικους κυρίως» (γυναίκα >45, Ι.Α.<sup>603</sup>)

«Νομίζω ότι θα έπρεπε ο Ιστορικός Γραμματισμός να είναι ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας όπως π.χ. ο Πληροφορικός Γραμματισμός» (γυναίκα 25-34, Ι.Α.)

«Το μάθημα συμβάλλει στην ανάδειξη και αρκετά συχνά στην επαναξιολόγηση των εμπειριών των μαθητών, ωθώντας τους και στην –ως ένα βαθμό– επανανοηματοδότηση της κοινωνικής τους συνείδησης» (άνδρας, 25-34, Ι.Α., Π.Ε.)

«Οι εκπαιδευόμενοι ζητούν να μάθουν Ιστορία. Χρήσιμο θεωρώ, επειδή δεν συγκρατούν γνώσεις, ότι αλλάζουν νοοτροπία και θέσεις σε πολύ βασικά θέματα, όπως θέματα εξωτερικής πολιτικής, σύγχρονη πολιτική τοποθέτηση κλπ.» (γυναίκα >45, Φ.)

«Επειδή όλα στηρίζονται στην Ιστορία με την έννοια παρελθόν, παρόν και μέλλον, θεωρώ ότι η ιστορία είναι ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια μας προκειμένου να έχουμε καλύτερη προσέγγιση. Άλλωστε χωρίς ιστορική αναδρομή τα θέματα αιωρούνται» (γυναίκα >45, Φ.)

«Θα έπρεπε η Ιστορία να διδάσκεται πιο αυτόνομα και περισσότερο χρονικό διάστημα σχετικά με την Κοινωνιολογία. Πρέπει να σημειώσω ότι η Ιστορία αρέσει πολύ στους εκπαιδευόμενους» (γυναίκα, 35-44, Ι.Α.).

Η ολιγομελής (6 άτομα) ομάδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν πρώτα πτυχία Ιστορίας - Αρχαιολογίας ή Φιλοσοφικών Σχολών διάκεινται, όπως είναι αναμενόμενο, θετικά στο αντικείμενο, ζητούν περισσότερες ώρες διδασκαλίας («περισσότερη Ιστορία») και την αυτονομία της. Επισημαίνουν ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την Ιστορία και ιδιαίτερα την Τοπική Ιστορία, ενώ εντοπίζουν στοιχεία επαναξιολόγησης και επανανοηματοδότησης εμπειριών και κοινωνικής συνείδησης, καθώς και αλλαγή νοοτροπίας μέσα από την προσέγγιση του αντικειμένου. Οι ιδιαίτερα αισιόδοξες αυτές παρατηρήσεις σημαίνουν ότι οι ίδιοι έχουν αξιοποιήσει τον Ιστορικό Γραμματισμό με θετική ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στην πράξη. Μια

<sup>602</sup> Παρατίθενται όπως ακριβώς διατυπώθηκαν. Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν καθορίστηκαν από την ερευνητική υπόθεση και το σκοπό της έρευνας καθώς και από το γενικό θεωρητικό της υπόβαθρο (Κυριαζή, 2000: 292).

<sup>603</sup> Τμήματα: Ι.Α. = Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Φ.=Φιλοσοφικής, Κ. = Κοινωνιολογίας, Π.Ε. = Πολιτικών Επιστημών, Ν. = Νομικής, Κ.Ε. = Κοινωνικών Επιστημών, Δ.Δ. = Δημόσιας Διοίκησης, Π.Τ.Δ.Ε. = Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κ.Π.Δ. = Κοινωνικής Πολιτικής και Διοίκησης, Κ.Α. = Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Ο.Ν.Ε = Οικονομικών και Νομικών Επιστημών, Ν.Π.Ε. = Νομικών και Πολιτικών Επιστημών, Ι.Φ.Κ. Δικαίου = Ιστορίας, Φιλοσοφίας, Κοινωνιολογίας Δικαίου, Ε.Μ.Μ.Ε. = Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Ε.Μ.Π.Π. – Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου, Στ.-Ασφ.Ε. = Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης, Α.Β.Σ.Π. = Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Πειραιά, Νηπ. = Νηπιαγωγών, Τ.Ε.Φ.Α.Α. = Τμήμα Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Άθλησης.



εκπαιδευτικός αναδεικνύει ως σημαντικό το θέμα της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη στοχοθεσία της ιστορίας με την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη.

«Ο Ιστορικός Γραμματισμός δεν θα πρέπει να αποτελέσει ξεχωριστό αντικείμενο αποκομμένο από τις υπόλοιπες κοινωνικές - ανθρωπιστικές επιστήμες» (γυναίκα >45, Κ.)

«Ο Κοινωνικός Γραμματισμός περιέχει αναπόφευκτα «ιστορικές απορίες». Και οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν συχνά απορίες και περιέργεια για ιστορικά γεγονότα. Ρωτούν και θέλουν να μάθουν. Τα project και τα εργαστήρια καλύπτουν επίσης ένα μεγάλο κενό για τις γνώσεις τους. Και οι 8 στους 10 θα ήθελαν πολύ να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε Λυκειακά Σ.Δ.Ε. για να αυξήσουν τις γνώσεις τους αλλά και τις δυνατότητές τους (επαγγελματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές)» (γυναίκα, 35-44, Κ.Ε.)

« 1. Στο ΣΔΕ της Νεάπολης μετά τη διαπίστωση της αναγκαιότητας αλλά και της επιθυμίας των εκπαιδευόμενων για «διδασκαλία» Ιστορίας, φροντίζουμε να επεξεργαζόμαστε τα σχετικά θέματα με τη μορφή σπονδυλωτών μαθημάτων σε συνεργασία με τον Γλωσσικό Γραμματισμό.

2. Επίσης, επειδή η Ιστορία βοηθάει εξαιρετικά στον προσανατολισμό των εκπαιδευόμενων στον (κοινωνικό και ιστορικό) χωρο-χρόνο, φροντίζουμε για την υλοποίηση διάφορων projects σχετικών (π.χ. ιστορικός χάρτης ή γραμμή της ιστορίας).

3. Σε κάθε περίπτωση, στα πλαίσια του Κοινωνικού Γραμματισμού η ιστορία διδάσκεται σαν κοινωνική ιστορία και όχι απαρίθμηση γεγονότων, ημερομηνιών και προσώπων» (γυναίκα 35-44, Κ., Ι.-Φ.-Κ. Δικαίου)

«Θεωρώ την Ιστορία αναπόσπαστο τμήμα του Κοινωνικού Γραμματισμού και τη διδασκαλία της στα ΣΔΕ πολύ χρήσιμη γιατί επιτρέπει να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι με τις σχετικές μεθόδους (project, διαθεματικά κλπ) την αιτιακή αλυσίδα παρελθόν-παρόν-μέλλον αλλά και γιατί ανταποκρίνεται στα ευρύτερα ενδιαφέροντά τους μεταξύ των οποίων σημαντική θέση έχει η τοπική ιστορία» (άνδρας >45, Κ.)

«Από τη μικρή διδακτική εμπειρία μου σε Σ.Δ.Ε. αξίζει να σημειωθεί ότι η δίψα ενήλικων εκπαιδευόμενων για μάθηση είναι από σημαντικότερα κίνητρα για να βελτιώνεται και ο εκπαιδευτής πάνω στην επιστήμη του και να προσπαθεί συνεχώς να αποκτά και να παρουσιάζει πολυδιάστατες προσεγγίσεις γύρω από τα θέματα που μας απασχολούν στην τάξη και τελικά να εμπλέκει στη διαδικασία μάθησης και αναζήτησης της γνώσης τους εκπαιδευόμενους. Είναι γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι δείχνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για ιστορικά ζητήματα, τα οποία γίνεται προσπάθεια να προσεγγίζονται όσο το δυνατόν καλύτερα, παράλληλα με τις κοινωνικο-πολιτικές και πολιτιστικές τους διαστάσεις. Υπάρχουν βέβαια και οι πιο νέοι, συνήθως, σε ηλικία εκπαιδευόμενοι, που εκδηλώνουν περιορισμένο ενδιαφέρον για τα ιστορικά γεγονότα, ήταν όμως οι πρώτοι που συμμετείχαν, για παράδειγμα, σε σκετς που πραγματοποιήθηκε στη Σχολική Γιορτή 25<sup>ης</sup> Μαρτίου του ΣΔΕ Σάμου!» (γυναίκα 25-34, Κ.)

«Η Ιστορία μας ενώνει με τις ρίζες. Ο Κοινωνικός Γραμματισμός αποτελεί κοινωνική πρακτική και είναι η επιστήμη της κριτικής και της αμφισβήτησης» (άνδρας, 25-34, Κ.)

«Ενδιαφέρονται περισσότερο για τις ιστορικές προσωπικότητες και τη δράση τους και λιγότερο να αποκομίσουν συμπεράσματα διδακτικά. Άλλωστε οι απόψεις τους είναι στερεότυπες και παγιωμένες στο μεγαλύτερο βαθμό» (γυναίκα 35-44, Κ.)

«Χρειάζεται να υπάρχει περισσότερος χρόνος για τη διδασκαλία. Μέσα από ιστορικά γεγονότα θίγονται κοινωνικά θέματα» (άνδρας 35-44, Κ.)

«Η διδασκαλία του Κοινωνικού – Ιστορικού Γραμματισμού είναι πάρα πολύ χρήσιμη στο πλαίσιο διδασκαλίας των Σ.Δ.Ε., διότι έτσι διευρύνεται και εμπλουτίζεται η γενικότερη αντίληψη και η γνώση των εκπαιδευόμενων σε θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς. Ελπίζουμε να διεξάγεται και να συνεχιστεί με επιτυχή αποτελέσματα η διδασκαλία του κοινωνικού γραμματισμού από όλους τους συναδέλφους. Η διδασκαλία και η ενημέρωση των εκπαιδευόμενων με θέματα που αγγίζουν την καθημερινότητα αποτελεί εφελθτήριο για την εμπλοκή μας στον κοινωνικό στίβο και την ένταξή μας στο κοινωνικό σύνολο» (άνδρας 25-34, Κ.)

«Η διδασκαλία της Ιστορίας, η ιστορική γνώση και συνείδηση, συνεπικουρούμενη από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους των Σ.Δ.Ε. να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνία στην οποία ζουν» (άνδρας 35-44, Κ.)

«Κυρίως η τοπική ιστορία έχει ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους» (γυναίκα 25-34, Κ.)

«Η ιστορική γνώση μέσα από τη διαχρονική πορεία των ελληνικών τραγουδιών» (άνδρας 25-34, Κ.)

«Τα άτομα που έρχονται να φοιτήσουν στα ΣΔΕ είναι ή αισθάνονται κατά πλειοψηφία κοινωνικά αποκλεισμένα. Ο Κοινωνικός Γραμματισμός είναι συνυφασμένος άρρηκτα με τους υπόλοιπους γραμματισμούς, ωστόσο επιτελεί ένα πιο ιδιαίτερο έργο, την ομαλή ένταξη των εκπαιδευόμενων, συναισθηματικά και ουσιαστικά, στο κοινωνικό σύνολο και στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού στον οποίον είχαν εγκλωβιστεί. Είναι κατ' ουσία στο σκαλοπάτι τους στην κοινωνική ζωή, την ισότητα των ευκαιριών και την ενεργή συμμετοχή ως πολίτες, μέσα από τη γνώση διαφορετική προσέγγιση που επιδιώκει να τους εξασφαλίσει ο Κοινωνικός Γραμματισμός» (γυναίκα 25-34 Κ.Π.&Δ.)

«Η διδασκαλία της Ιστορίας στα Σ.Δ.Ε. αποτελεί μια σημαντική ενότητα, η οποία καλύπτει αρκετά τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων. Η ύλη όμως της ιστορίας είναι αρκετά μεγάλη και στα πλαίσια του Κοινωνικού Γραμματισμού δεν μπορεί να καλύψει ολικά τις ενδιαφερόμενες ενότητες. Ίσως να ήταν καλύτερα να διδαχθεί στο πλαίσιο του Γλωσσικού Γραμματισμού, μιας και η ειδικότητα των φιλολόγων είναι πιο καταρτισμένη στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας» (γυναίκα 35-44, Κ.Α.)

«Ο χρόνος είναι περιορισμένος και δεν έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να καλύψει πολλές ιστορικές χρονικές περιόδους με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να κάνει μια επιλογή των γεγονότων που θα διδάξει. Αυτό όμως στηρίζεται στην υποκειμενική κρίση του εκπαιδευτικού» (γυναίκα 25-34, Κ.)

«Τα θέματα που μπορεί κανείς να επιλέξει για διδασκαλία από αυτές τις δυο επιστήμες είναι πολλά. Μερικές φορές όμως η επιτυχία αυτών εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, τις αναζητήσεις τους και το σκοπό της εκμάθησης των νέων γνώσεων» (γυναίκα 25-34, Κ.)

«Οι θεματικές ενότητες που αναπτύσσω εντάσσονται κυρίως στο πεδίο της Κοινωνιολογίας» (άνδρας 25-34, Κ., Επικοινωνία & ΜΜΕ)

«Προσωπικά, δεν μπορώ να ισχυριστώ ότι τη φετινή χρονιά συζητήσαμε με τα παιδιά κάποιο καθαρά ιστορικό κεφάλαιο, αλλά μέσα από τις διάφορες συζητήσεις

μας σε κοινωνιολογικά, πολιτικά και κυρίως θέματα επικαιρότητας, αναφερθήκαμε σε κάποια ιστορικά γεγονότα» (γυναίκα, 25-34, Κ.)

«Δεν έχω διδάξει ξανά Ιστορία γιατί η ειδικότητά μου δεν έχει ανάθεση το μάθημα αυτό στο Τυπικό σχολείο» (γυναίκα, 35-44, Κ.)

«Ιστορικο-Κοινωνικός Γραμματισμός δεν πραγματοποιείται στα πλαίσια του Κοινωνικού Γραμματισμού. Ορισμένα μόνο ιστορικά στοιχεία αναφέρονται χωρίς ιδιαίτερη οργάνωση, παρά μόνο αν ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους» (γυναίκα 25-34, Κ., Παιδαγωγικά)

«Δεν υπάρχει «Ιστορία-Κοινωνικός Γραμματισμός» αλλά μόνο Κοινωνικός Γραμματισμός όπου διδάσκεται Ιστορία κατά περίπτωση» (άνδρας 35-44, Κ.)

Οι εκπαιδευτικοί (περισσότεροι αριθμητικά: 19) με σπουδές στις Κοινωνικές Επιστήμες, όπως Κοινωνιολογία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Κοινωνική Πολιτική έχουν, στην πλειονότητά τους, σαφή προσανατολισμό υπεράσπισης ενός αμιγώς κοινωνιολογικού προσανατολισμού του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού, με θετικές και αρνητικές στάσεις για την εμπλοκή και αξιοποίηση της ιστορίας, προσεγγίζοντάς τη στο πλαίσιο των Κοινωνικών Επιστημών. Οι θετικές στάσεις, δηλωτικές της αξιοποίησης του ιστορικού αντικείμενου στις διδακτικές-μαθησιακές τους προσεγγίσεις, αναφέρονται στην άρρηκτη σχέση των δυο συμπληρωματικών επιστημών, δίνοντας έμφαση σε στοιχεία όπως: η καλλιέργεια κριτικής στάσης και αμφισβήτησης, η καλύτερη κατανόηση της πραγματικότητας στην οποία ζουν οι εκπαιδευόμενοι, η ομαλή ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον των ιδιαίτερα αποκλεισμένων ομάδων μέσω καλλιέργειας επικοινωνιακών και κριτικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. «Αναγιγνώσκουν» έτσι, σύμφωνα με τον Beyham (2002:26-28), για λογαριασμό των μαθητών τους, τον Κοινωνικό Γραμματισμό σύμφωνα με το μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης και του λειτουργικού και κριτικού μοντέλου<sup>604</sup>, τα οποία αντίστοιχα σκοπό έχουν να εφοδιάσουν τους εκπαιδευόμενους με ικανότητες επιτυχούς προσαρμογής στο παρόν κοινωνικό πλαίσιο και κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας που τους περιβάλλει. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι προσεγγίζουν περισσότερο θέματα κοινωνικής ιστορίας και αποφεύγουν τη στείρα χρονολογική και γεγονотоλογική ιστορική προσέγγιση, υπογραμμίζουν το ενδιαφέρον των ενήλικων εκπαιδευόμενων για την τοπική ιστορία και τις βιογραφίες προσωπικοτήτων, κάτι το οποίο συμφωνεί με τα σχόλια των εκπαιδευόμενων και είναι δηλωτικό του επιτυχημένου, κατά την εκτίμησή μας, προσανατολισμού του Προγράμματος Σπουδών του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού από την ομάδα σύνταξής τους. Κάνουν ενδιαφέρουσες επισημάνσεις, όπως το ότι οι εκπαιδευόμενοι, με όλες τις δυσκολίες τους, προσπαθούν να προσεγγίσουν ιστορικές έννοιες δεύτερου επιπέδου, όπως «αλλαγή» και «αιτία» (Lee, 2008). Αξιοποιούν τα μεθοδολογικά εργαλεία των project και των εργαστηρίων και επιστρατεύουν πρακτικές αισθητοποίησης και βιωματικές προσεγγίσεις όπως κατασκευή «γραμμής του χρόνου» και δραματοποιήσεις, δηλωτικές της γνώσης των διδακτικών εργαλείων τα οποία αναφέρονται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, η παρατήρηση ενός εκπαιδευτικού («Ελπίζουμε να διεξαχθεί και να συνεχιστεί με επιτυχή αποτελέσματα η διδασκαλία του κοινωνικού γραμματισμού από όλους τους

---

<sup>604</sup> Βλ. προηγούμενο κεφάλαιο, 5.2.3 : «Παιδαγωγικές αρχές και διδακτική προβληματική. Ο Κριτικός Γραμματισμός»

συναδέλφους»), υπονοεί αμφιβολία σχετικά με το πόσο αξιοποιείται ο Ιστορικός Γραμματισμός από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν τον Κοινωνικό Γραμματισμό συνολικά.

Οι αρνητικές επισημάνσεις και στάσεις παρουσιάζουν διαβάθμιση: από μια αμφίθυμη και «απολογητική» στάση για την αδυναμία επεξεργασίας ιστορικών θεματικών λόγω έλλειψης χρόνου, έλλειψης σχετικού ενδιαφέροντος από πλευράς εκπαιδευόμενων, έλλειψη σχετικής διδακτικής εμπειρίας και λόγω διαφορετικής ειδικότητας<sup>605</sup>, μέχρι την άρνηση της ύπαρξης του αντικείμενου. Τονίζεται emphaticά η περιστασιακή, αν υπάρχει και αυτή, προσέγγιση ιστορικών θεματικών, και η σύνδεση των σχετικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της επικαιρότητας.

Τέλος, επισημαίνουμε την παρατήρηση για τη σχετική αδιαφορία των νεαρότερων ηλικιών προς το ιστορικό αντικείμενο, κάτι το οποίο συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας και τις εμπειρικές παρατηρήσεις μας.

*«Η διαθεματικότητα του Κοινωνικού Γραμματισμού αφήνει απλώς χώρο και για την Ιστορία» (γυναίκα, 45, Π.Ε.)*

*«Ο Κοινωνικός Γραμματισμός δεν ασχολείται μόνο με την Ιστορία. Το αντικείμενό του είναι ευρύ. Και αυτό ακριβώς διδάσκουμε στο Σ.Δ.Ε.» (γυναίκα, 45, Π.Ε.-Ν.)*

*«Χρήζει ολιστικής προσέγγισης και απομυθοποίησης» (γυναίκα >45, Ν.)*

*«Θεωρώ πολύ χρήσιμη την Ιστορία ως μάθημα γενικά. Ιδίως στους ενήλικες αρέσει πολύ, διψάνε για ιστορικές γνώσεις. Νομίζω ότι μέσα από τον Κοινωνικό Γραμματισμό μπορούμε να διδάξουμε και να ερευνήσουμε θέματα ιστορικά αλλά ο χρόνος ποτέ δεν επαρκεί για να διδάξει όλα όσα οι εκπαιδευόμενοι ζητάνε» (γυναίκα >45, Ν.)*

*«Τους ενήλικες; Ενδιαφέρει περισσότερο η τοπική ιστορία και ιστορικά θέματα που συνδέονται με την επικαιρότητα. Είναι δε πολύ δύσκολο γι' αυτούς να αλλάξουν παγιωμένες απόψεις και αντιλήψεις» (γυναίκα 35-44, Ο.Ν.Ε.)*

*«Εκτός από ενδιαφέρον είναι χρήσιμος και πρακτικός» (γυναίκα >45, Ν.Π.Ε.)*

*«Αυτό που ήθελα να επισημάνω είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν έντονα την επιθυμία για ιστορικές γνώσεις» (γυναίκα >45, Ν.)*

*«Θεωρώ ότι από τη στιγμή που το παραπάνω γνωστικό πεδίο επηρεάζεται από την αντίληψη για την Ιστορία και τη Σχολική Ιστορία, όπως αυτή εμφανίζεται στην τυπική εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση – μέσω της επιμόρφωσης παραδείγματος χάρη – στην αλλαγή της παραδοσιακής αντίληψης για την Ιστορία. Η υπόθεση βρίσκεται σε εξέλιξη (βλ. τη συζήτηση που ξεκίνησε με αφορμή το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού) και πολλές απόψεις με ή χωρίς τεκμηρίωση ακούγονται από σχετικές και μη πλευρές. Στο παραπάνω*

---

<sup>605</sup> Η εκπαιδευτικός βέβαια που προτείνει την εξέταση ιστορικών θεματικών στο πλαίσιο του Γλωσσικού Γραμματισμού φαίνεται να αγνοεί το Π.Σ. του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού και τη σκοποθεσία του («η ύλη της ιστορίας είναι αρκετά μεγάλη»). Με τον ίδιο τρόπο άλλη εκπαιδευτικός φαίνεται να αγνοεί ότι οι Κοινωνιολόγοι έχουν ως δεύτερη ανάθεση τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα, άλλη εκπαιδευτικός τοποθετεί σε σωστό πλαίσιο την προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων, στο πνεύμα των Π.Σ., αλλά και σε συνεργατικές και διαθεματικές προσεγγίσεις με τον Γλωσσικό Γραμματισμό.



ανοιχτό ζήτημα η προσέγγιση του Κοινωνικού / Ιστορικού Γραμματισμού, όπως υλοποιείται στα Σ.Δ.Ε., αποτελεί μια πρόταση που μπορεί να συνεισφέρει αρκετά στον προβληματισμό για το ρόλο της Ιστορίας στο σχολείο γενικότερα» (γυναίκα 35-44, Π.Ε., ΠΤΔΕ)

«Οι εκπαιδευόμενοι (κυρίως της μεγαλύτερης ηλικίας) είναι δύσκολο να εξετάσουν από διαφορετικό πρίσμα όσα έχουν διδαχθεί και γνωρίζουν για την ιστορία. Αρκετοί αντιδρούν αν και χωρίς να μπορούν να επιχειρηματολογήσουν. Επίσης – όπως και η πλειονότητα των Ελλήνων μαθητών – έχουν μάθει να ακολουθούν τη μονομέρεια του ενός βιβλίου και δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα της έρευνας» (άνδρας 25-34, ΠΤΔΕ, Ε.Μ.Π.Π., Π.Ε. & Κ.)

«Πιστεύω πως η ιστορία είναι καλύτερα να διδάσκεται από τον Γλωσσικό Γραμματισμό που είναι και πιο κοντά στο αντικείμενό του και είναι περισσότερο καταρτισμένος» (γυναίκα >45, Α.Β.Σ.Π., Νηπ.)

«Πρέπει να υπάρχει εναλλαγή αντικειμένων και θεμάτων που αφορούν ή αναλύουν καταστάσεις και βιώματα που μπορούν να κατανοηθούν από τους ενήλικες» (γυναίκα, 35-44, Δ.Δ., ΤΕΦΑΑ)

«Από την μέχρι τώρα εμπειρία στο ΣΔΕ υπάρχει αρκετό ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία και ένα βασικό στοιχείο που θα πρέπει να ξεκαθαριστεί είναι η διαφορά μεταξύ ιστορίας και μυθολογίας. Αυτές οι δυο έννοιες θα πρέπει να είναι ξεκάθαρες σε όλους – όχι μόνο στους ενήλικες αλλά η αρχή να γίνει από το τυπικό σχολείο – έτσι ώστε να αποφεύγονται συγχύσεις και μπερδέματα» (άνδρας 35-44, Στ.-Ασφ. Επ.)

«Η ιστορία αρέσει πολύ στους ενήλικες» (γυναίκα >45, Βιομηχ. Σχ., Νηπιαγ.)

Θεωρούμε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες τις παρατηρήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν σπουδές στη Νομική, τις Πολιτικές Επιστήμες, και στις διάφορες Οικονομικές και Παιδαγωγικές Σχολές, όπως και στα Μ.Μ.Ε. Οι εκπαιδευτικοί επαναλαμβάνουν τις παρατηρήσεις των προηγούμενων συναδέλφων τους (επιθυμία και ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων για γνώση ιστορικών θεμάτων, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία, υπογράμμιση της διαθεματικότητας και ευρύτητας του περιεχομένου του Κοινωνικού Γραμματισμού στον οποίο εντάσσεται οργανικά η Ιστορία αλλά και την πρόταση να ενταχθεί η προσέγγισή της στο Γλωσσικό Γραμματισμό<sup>606</sup>) και επιπλέον διατυπώνουν τα εξής: την ανάγκη απομυθοποίησης και ολιστικής προσέγγισης της ιστορίας, την ανάγκη αλλαγής της παραδοσιακής προσέγγισης της ιστορίας στο τυπικό σχολείο και τον απεγκλωβισμό από τη μονομέρεια του ενός και μοναδικού εγχειριδίου, έξη η οποία εμποδίζει την κριτική στάση και αμφισβήτηση, καθώς και την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευόμενους. Επίσης ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά του εκπαιδευτικού στην ανάγκη διαχωρισμού της μυθολογίας από την ιστορία: «Αυτές οι δυο έννοιες θα πρέπει να είναι ξεκάθαρες σε όλους – όχι μόνο στους ενήλικες αλλά η αρχή να γίνει από το τυπικό σχολείο – έτσι ώστε να αποφεύγονται συγχύσεις». Οι πενιχρές προφανώς ιστορικές γνώσεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων τους οδηγούν σε συγχύσεις. Με αναφορά στο δημόσιο διάλογο – ο οποίος δεν έγινε πάντα με πολιτικά ορθό τρόπο – με αφορμή το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Στ' τάξης Δημοτικού της ομάδας Ρεπούση, οι εκπαιδευτικοί θέτουν το θέμα του

<sup>606</sup> Η συνάδελφος θεωρεί τους φιλόλογους «πιο καταρτισμένους».

εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της Ιστορίας και της απεμπλοκής της από τα παραδοσιακά φορμαλιστικά σχήματα και προσεγγίσεις γραμμικού, γεγονотоλογικού τύπου. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Rösen (2004: 128) «ο αποκαλούμενος επιστημονικός χαρακτήρας του ακαδημαϊκού λόγου (discourse) χαρακτηρίζεται από απόσταση από ζητήματα της καθημερινής ζωής [...] Έτσι, όταν ζητήματα ταυτότητας υπεισέρχονται στο λόγο αυτό τότε η απόσταση καθίσταται προβληματική ».

Η ανάγκη για ανανέωση της διδακτικής προσέγγισης της ιστορίας τίθεται συνολικά για το ελληνικό σχολείο όλων των τύπων και βαθμίδων και η περίπτωση της καινοτόμου προσέγγισης των Σ.Δ.Ε. προτείνεται ως παραδειγματικό μοντέλο για προβληματισμό<sup>607</sup>. Είναι δε σημαντικό το ότι τίθεται συνολικά το θέμα της ιστορικής εκπαίδευσης, μαζί με την επισήμανση ότι οι παγιωμένες, στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ιστορία δύσκολα αλλάζουν στους ενήλικες. Τέλος και εδώ επισημαίνεται η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην ειδική διδακτική του αντικειμένου. Σημαντικό το επιγραμματικό σχόλιο εκπαιδευτικού για την ιστορία: «Χρήζει ολιστικής προσέγγισης και απομυθοποίησης».

Συνοψίζοντας, η ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών οδηγεί σε συναφή συμπεράσματα με εκείνα της επεξεργασίας του ερωτηματολογίου: περιστασιακή αξιοποίηση της ιστορίας από μη επιμορφωμένους και μη επαρκώς ενημερωμένους εκπαιδευτικούς και αξιοποίηση του αντικειμένου μέσα από καινοτόμες και σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις από γνώστες<sup>608</sup> των κατευθύνσεων των Π.Σ. Επιπλέον επιβεβαιώθηκε το ενδιαφέρον των ενήλικων εκπαιδευόμενων για την ιστορία και ιδιαίτερα την τοπική, η δυσκολία αλλαγής στάσεων και αντιλήψεων αλλά και η θετική επισήμανση για κριτικό αναστοχασμό σε αρκετούς εκπαιδευόμενους, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών.

### **6.7 Επισημάνσεις στα κείμενα των συνεντεύξεων**

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων αποφασίσαμε να έρθουμε σε επαφή με κάποιους συναδέλφους για μια επιπλέον συζήτηση πάνω στη λειτουργία του σχήματος Κοινωνικός-Ιστορικός Γραμματισμός. Τα κριτήρια επιλογής των συναδέλφων ήταν η γεωγραφική διασπορά (Αθήνα-επαρχία) και η –κατά το δυνατόν- αντιπροσωπευτικότητα, καθώς και η ειδικότητα των συνδέλφων. Επιλέξαμε δυο ΣΔΕ στην Αττική, το παλαιότερο και με πολύ καλή λειτουργία ΣΔΕ Περιστερίου, με έμπειρους μόνιμους εκπαιδευτικούς και το ΣΔΕ Κορυδαλλού, σχολείο που λειτουργεί σχεδόν πάντα χωρίς μόνιμο προσωπικό και με πολλά προβλήματα. Στα σχολεία αυτά οι συνάδελφοι ήσαν Κοινωνιολόγοι και Πολιτικοί Επιστήμονες. Επίσης, επιλέξαμε δυο ΣΔΕ από την επαρχία (Λάρισα και

---

<sup>607</sup> Η ευαισθησία της συναδέλφου (γυναίκα 35-44) ερμηνεύεται από τις σπουδές της: Πολιτικές Επιστήμες και Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανάλογη εισήγηση έκανε και η Τ. Βερβενιώτη, συντάκτρια του Π.Σ. του Ιστορικού Γραμματισμού σε ημερίδα της Π.Ε.Φ., προτείνοντας «Ιστορία χωρίς ύλη» για το τυπικό Δευτεροβάθμιο Σχολείο, παρουσιάζοντας ως θετική την εμπειρία των Σ.Δ.Ε. (2002: 46-51).

<sup>608</sup> Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προέρχονταν από τα πρώτα Σ.Δ.Ε. τα οποία λειτούργησαν ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Είναι δε εκπαιδευτικοί με εμπειρία από την τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι υπηρετούν αρκετά χρόνια στο ίδιο σχολείο.



Καλαμάτα) όπου οι διδάσκοντες ήσαν και Φιλολόγοι και μάλιστα ο ένας ιστορικός. Οι εστιασμένες συνεντεύξεις (Cohen- Manion, 2000: 377) με τους πέντε συναδέλφους επιβεβαίωσαν τα ερευνητικά αποτελέσματα και φώτισαν πτυχές τους. Τα κυριότερα σχόλια των συναδέλφων έχουν διασπαρεί μέσα στην ανάλυση των ερωτηματολογίων, ωστόσο θεωρούμε ότι πρέπει να παρατεθούν επιπλέον κάποια αποσπάσματα. Παραθέτουμε τους προκαθορισμένους άξονες πάνω στους οποίους δομήθηκαν οι συνεντεύξεις<sup>609</sup>.

### Ερωτήσεις

1. Έχετε επιμορφωθεί σχετικά με τον Κοινωνικό Γραμματισμό και Ιστορικό Γραμματισμό; Τι είδους επιμόρφωση έχετε παρακολουθήσει;
2. Ποια είναι η εμπειρία σας από την προσέγγιση του σύνθετου αντικειμένου του Κοινωνικού Γραμματισμού; οι στόχοι των Προδιαγραφών Σπουδών επιτυγχάνονται και ως ποιο βαθμό; («βγαίνει» στην πράξη);
3. Ποια είναι η άποψή σας για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας; (project); έχουν διαφοροποιηθεί οι διδακτικές σας προσεγγίσεις στο Σ.Δ.Ε σε σχέση με εκείνες του τυπικού σχολείου;
4. Ποια είναι η σχέση σας με τους συναδέλφους σας στο σύλλογο των διδασκόντων (συνδιαμόρφωση θεματικών, συνεργατική κουλτούρα);
5. Πώς προσεγγίζετε τις εθνικές γιορτές στο πλαίσιο του Κοινωνικού Γραμματισμού;.
6. Ο χώρος του σχολείου σας θεωρείτε ότι πληρεί τις προϋποθέσεις για την

<sup>609</sup> Οι συνεντεύξεις έγιναν με εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν τον Κοινωνικό και Γλωσσικό Γραμματισμό σε δυο ΣΔΕ της Αττικής (Περιστερίου, Κορυδαλλού) και σε δυο της περιφέρειας (Καλαμάτας και Λάρισας), αφού ιστορικά θέματα προσεγγίζονταν συνεργατικά και διαθεματικά. Επίσης, με τη συντάκτρια του Π.Σ. του Ιστορικού Γραμματισμού Τ. Βερβενιώτη (σύνολο 6). Από τους 5 συνολικά εκπαιδευτικούς - 4 από τους οποίους διδάσκουν τον Κοινωνικό Γραμματισμό- οι τρεις έχουν σπουδές σε Κοινωνικές Επιστήμες και οι δυο στη Φιλοσοφική Σχολή. Μία συνάδελφος δίδαξε Γλωσσικό Γραμματισμό και είχε χρηματίσει διευθύντρια Σ.Δ.Ε. για μια περίοδο. Τρεις μαγνητοφωνήθηκαν, ενώ τρεις καταγράφηκαν με μορφή σημειώσεων μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών. Παρατίθενται αυτούσια τα αποσπάσματα. Οι συνεντεύξεις έγιναν κατά τη διάρκεια συλλογής των ερωτηματολογίων (Περιστερί, Λάρισα, Καλαμάτα), το 2007. Το 2011 επανήλθαμε στους ίδιους εκπαιδευτικούς στα προαναφερθέντα σχολεία (πλην Κορυδαλλού), με τις ίδιες ερωτήσεις, ενώ προσεγγίσαμε δυο νέους συναδέλφους στο Σ.Δ.Ε. Κορυδαλλού. Με την συνάδελφο στη Λάρισα η follow up συνέντευξη έγινε τηλεφωνικά. Με όλους τους άλλους δια ζώσης. Κρατήθηκαν σημειώσεις. Ενδελεχείς συζητήσεις είχαμε με τις γυναίκες διευθύντριες των ανωτέρω Σ.Δ.Ε., επίσης.

ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων; .

7. Διαπιστώνετε αλλαγή στην στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι σε κοινωνικά ή πολιτικά ζητήματα (μετασηματίζουσα μάθηση<sup>610</sup>, χειραφετητική γνώση);

8. Σχετικά με τη στάση γυναικών εκπαιδευόμενων απέναντι σε κοινωνικά ή πολιτικά ζητήματα: Θεωρείτε ότι διαφοροποιείται σε σχέση με εκείνη των ανδρών;

9. Κάποιες σκέψεις σχετικά με τη λειτουργία των ΣΔΕ (προσδοκίες, εξέλιξη, σχόλια); Έχετε παρατηρήσει διαφορές (δημογραφικές, ποιοτικές) στους εκπαιδευόμενους;

10. Τι αποκομίσατε από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός στα Σ.Δ.Ε.;

Οι εκπαιδευτικοί είχαν ενδιαφέρον για την ιστορία. Θεωρούσαν όλοι ότι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και καλλιέργεια Κοινωνικού Γραμματισμού είναι αδιανόητες χωρίς ιστορικές αναφορές και διευκρινίσεις, παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις τους στην πράξη. Ωστόσο επισήμαναν όλοι το πολύ χαμηλό επίπεδο ιστορικής κατανόησης των εκπαιδευόμενων, τονίζοντας την αδυναμία στοιχειώδους αντίληψης εννοιών όπως *συνέχεια, εξέλιξη και αλλαγή*. Επισημάνθηκε η στερεοτυπική αντίληψη για την ιστορία, ενώ έμπειρη συναδέλφος υπογράμμισε ότι αυτό συνιστά πρόβλημα και για τους εκπαιδευτικούς:

*«Λειτουργεί το στερεότυπο για το τί είναι ιστορία και δημιουργεί σύγχυση σε όλους. Νομίζω ότι αν ήταν καθαρό και από εμάς θα ήταν καθαρό και για τους μαθητές. Δεν είναι καθαρό και στους συναδέλφους. Στερεότυπα, εθνικισμός – μεγάλη κουβέντα»*

*«Το έθεσαν μόνοι τους το ζήτημα με τη Ρεπούση<sup>611</sup>. Ήθελαν να κουβεντιάσουμε, ήθελαν τη γνώμη μου. Πολλές αντιστάσεις. Επηρεάζονται πολύ από την τηλεόραση»*

*«Δουλεύουμε κάποια θέματα προσωπικής ιστορίας: οι παππούδες από τη Μικρασία έχουν να πούνε πράγματα. Τους άρεσαν. Να κάνουμε κάτι για τους επόμενους. Με έχουν εντυπωσιάσει με τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν: δικός τους, ιδιαίτερος» (Β.Λ., γυναίκα, 43, Κοινωνιολόγος, μόνιμη εκπαιδευτικός με μεγάλη διδακτική εμπειρία και στους δυο τύπους σχολείων – τυπικό και Σ.Δ.Ε)*

<sup>610</sup> Ο όρος «μετασηματίζουσα μάθηση» προσεγγίστηκε με την έννοια νέων μορφών μάθησης και κοινωνικών σχέσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες σφαίρες, π.χ. και στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη.

<sup>611</sup> Για το θέμα αυτό έχουν γραφεί πάρα πολλά κείμενα. Βλ. ενδεικτικά μια εκ των υστέρων αποτίμηση: Κόκκινος, Γ., (2008). «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης: ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανοήσης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού» στο Α. Ανδρέου (επ.). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 21-68.

«Ψάχνω χωρίς να ξέρω ακριβώς. Αφουγκράζομαι τις ανάγκες τους. Βεβαίως και κάνω ιστορία. Και ευχαριστιέμαι, γιατί υπάρχει συνεργασία και ωριμότητα»

«Η οικονομική κρίση μας έδωσε την αφορμή να κάνουμε μια ιστορική αναδρομή σε οικονομικές δομές ξεκινώντας από τη Φεουδαρχία. Τους φέρνω δικό μου υλικό, χωρίζονται σε ομάδες, ερευνούν και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην τάξη. Συζητάμε και τους αρέσει πολύ» (Μ.Κ., άνδρας, 30, Κοινωνιολόγος, ωρομίσθιος, χωρίς μεγάλη διδακτική εμπειρία)

«Η ιστορία είναι παρούσα εμμέσως. Ναι, η προσωπική ιστορία έχει ενδιαφέρον. Εγώ πάντως αξιοποιώ τα βιβλία της Κοινωνικής Αγωγής και της Κοινωνιολογίας (Γυμνάσιο-Λύκειο). Γενικά πάντως το διαθέσιμο υλικό είναι δυσνόητο» (Σ.Κ., γυναίκα, 42, Κοινωνιολόγος, ωρομίσθια, με εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

Στις τρεις πρώτες ερωτήσεις οι παλαιότεροι σε χρόνια υπηρεσίας και με μεγαλύτερη εμπειρία εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι έλαβαν σχετική επιμόρφωση, η οποία όμως, κατά γενική ομολογία, δεν θεωρούσαν ότι είναι επαρκής για να φέρουν σε πέρας με επιτυχία τη διδασκαλία του Ιστορικού Γραμματισμού, για τον οποίο ούτως ή άλλως διατέθηκε ελάχιστος χρόνος. Υπογράμμισαν ότι η αρχική επιμόρφωση από τους ίδιους τους συντάκτες των Π.Σ. εστιάστηκε σε γενικότερα θέματα και, κυρίως, σε μεθοδολογικά ζητήματα όπως στην ανάπτυξη των Project, και στην ανάγκη διαθεματικών προσεγγίσεων των Γραμματισμών, ενώ σημείωσαν ότι τέτοιου είδους επιμορφώσεις, στη ουσία, δεν επαναλήφθηκαν:

«Η Προσωπική Ιστορία, ένα κομμάτι από το όλον, ο καθένας όπως το αντιλαμβάνεται και όπως νομίζει το χειρίζεται. Λίγα πράγματα. Τώρα πια δεν υπάρχουν τέτοιες επιμορφώσεις. Οι νεότεροι δεν ξέρουν.

Κάνεις focus ανάλογα με την ειδικότητα. Δεν τηρείται το θέμα της προσωπικής ιστορίας. Προσωπικά, βλέπω αντιφάσεις: οι συνάδελφοι απαντάνε «ναι» στα ερωτηματολόγια, είναι θετικοί, αλλά τα εφαρμόζουν λίγο στην πράξη. Αποσπασματικά.

Όταν προτείνεται σοβαρά να δουέψουμε πάνω σε μια προφορική μαρτυρία, μια προσωπική ιστορία, έχει νόημα. Αυτό αποτελεί την βάση. Και τότε υπάρχει θετική ανταπόκριση.

Οι χάρτες μας δίνουν αφορμή για δουλειά. Πολύ χρήσιμο εργαλείο. Κατασκευάζουμε τη γραμμή του χρόνου. Οι μαθητές μας έχουν στοιχειώδη αντίληψη για τη συνέχεια, την εξέλιξη των πραγμάτων. Χάνονται. Δεν μπορούν να προσανατολιστούν στο χρόνο.

Ο Κοινωνικός Γραμματισμός είναι κριτικός γραμματισμός. Μπορείς να ανοιχτείς, να πάρεις θέση. Υπήρχαν συγκρούσεις, ναι - και μέσα στην ομάδα και με το δάσκαλο. Καλό είναι αυτό» (Β.Λ.)

«Ιστορία δεν ξέρουν. Είναι δύσκολο να βάλουν χρονολογικό πλαίσιο. Δεν έχουν αίσθηση του χρόνου - δεν μπορούν να φτιάξουν χρονολογικό ιστορικό ιστό. Δεν κατανοούν το Προ Χριστού - Μετά Χριστόν».

«Επιχειρούμε ανασύνθεση ιστορίας με βάση το βίωμά τους. Έτσι έχει νόημα».

«Τα παλιά κείμενα (π.χ. «μέριασε βράχε να διαβώ») ήταν «άνοιξη». Τους αρέσουν, τους συγκινούν. Εμείς κάνουμε συνδιδασκαλίες: Κοινωνικός και Γλωσσικός Γραμματισμός. Έτσι προσεγγίζουμε ευκολότερα ιστορικά θέματα»

«Η επιμόρφωση δεν είχε διάρκεια. Προσωπικά πιστεύω στην ανοιχτή επιμόρφωση. Προϋποθέτει βέβαια να ενδιαφέρεσαι πραγματικά».

(Μ.Κ., γυναίκα, 57, Φιλολόγος, μόνιμη εκπαιδευτικός με μεγάλη εμπειρία στην τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στα Σ.Δ.Ε)

«Νομίζω ότι οι στόχοι [του Κοινωνικού - Ιστορικού Γραμματισμού] επιτυγχάνονται τις περισσότερες φορές και σε αυτό συμβάλλει η έλλειψη ασφυκτικού πλαισίου» (Π.Α., άνδρας, 36, Πτυχίο Ιστορίας - Αρχαιολογίας, αναπληρωτής, με εμπειρία και στους δυο τύπους σχολείων)

«Ναι, «βγαίνει» [=επιτυγχάνονται οι στόχοι του Κοινωνικού - Ιστορικού Γραμματισμού] τις περισσότερες φορές. Βέβαια παίζει μεγάλο ρόλο η επιμόρφωση»

«[Το project] είναι δύσκολο. Είχαμε εκ των υστέρων ενημέρωση - από τους διευθυντές. Γίνεται παρουσίαση του υλικού, παιχνίδι ρόλων, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Κρατάμε σημειώσεις. Υπάρχει ανατροφοδότηση. Είναι δύσκολο. Τα τμήματα είναι ζόρικα» (Σ.Κ.)

«Χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές: ομάδες εργασίας, *brainstorming*, μικροδιδασκαλία, «κατεβάζουμε» υλικό από το *internet*. Ο στόχος είναι να ενδιαφερθούν και να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Η ιστορία είναι ο «κορμός» κατά τη γνώμη μου. Δημιουργούνται ρωγμές» (Μ.Κ.).

«Τα project όταν εφαρμόζονται αληθινά λειτουργούν καλά. Εδώ όμως είναι ένα ερώτημα μέγα. Γίνεται τυποποιημένα. Έτσι παύει να είναι project. Υπάρχει δυσκολία με τις εργασίες, με τους φακέλους...» (Β.Λ.).

Από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς έγινε εύκολα αντιληπτό ποιοι είχαν ενημέρωση για τις Προδιαγραφές Σπουδών και τη σχέση Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού. Αναδείχτηκε και πάλι ο σημαντικότερος ρόλος των επιμορφώσεων και η σημασία της εμπειρίας του εκπαιδευτικού. Το πάθος και το ενδιαφέρον αυτών οι οποίοι συνειδητά και ξεκάθαρα είχαν επιλέξει τα Σ.Δ.Ε. (Β.Λ., Μ.Κ.γ, Π.Α., Μ.Κ.α ) προδιέγραφε και μια άλλη αντιμετώπιση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ζωντανή εμπειρία τους διοχετεύτηκε στην εκπαίδευση με την αναδιοργάνωση της διδασκαλίας στο χώρο και το χρόνο, όπως ταιριάζει στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αντιθετα η περίπτωση της Σ.Κ. η οποία προτίμησε τα Σ.Δ.Ε γιατί: «Δεν άντεχα άλλο στα Λύκεια. Με κούρασαν. Εδώ είναι πιο ήρεμα τα πράγματα» υπαγορεύει και μια άλλη περισσότερο απρόθυμη ή αδιάφορη στάση: δυσκολία στην εφαρμογή διαφορετικών προσεγγίσεων, αξιοποίηση σχολικών εγχειριδίων και όχι παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, η απαιτητική εφαρμογή των σχεδίων δράσης (project) συναντά κάποιες αντιστάσεις οι οποίες θεωρούμε ότι οφείλονται στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο σχετικός προβληματισμός καταγράφεται βιβλιογραφικά (Λιακοπούλου: 2010: 134), χωρίς ωστόσο η επιφύλαξη αυτή να αναιρεί την γενικά αποδεκτή αντίληψη ότι ταιριάζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων και

ότι όταν αναπτύσσονται σωστά λειτουργούν θετικά (Μπρούτα, 2010, Λεβάκη, 2008, Πηγιάκη, 2006, Τσάφος - Χοντολίδου, 2003).

Στην τέταρτη ερώτηση, σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε οι απαντήσεις είναι σχεδόν πανομοιότυπες: οι σχέσεις περιγράφονται ως *άριστες*, η συνεργασία *καλή, άψογη, σωστή*. Οι συνδιδασκαλίες άλλωστε και οι συνεργασίες στα project<sup>612</sup> και τα εργαστήρια επιβάλλουν μια διαφορετική, συνεργατική κουλτούρα η οποία φαίνεται να καλλιεργείται απρόσκοπτα στον σύλλογο των διδασκόντων. Εκτιμούμε ότι αυτό είναι ένα μεγάλο κέρδος για τους εκπαιδευτικούς αφού η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας καταγράφεται ως μια από τις παθογένειες του τυπικού δευτεροβάθμιου σχολείου των σπάνια διασταυρούμενων ειδικοτήτων (Θεριανός, 2004).

*«Εξαιρετική η σχέση με τους συναδέλφους, τόσο σε συναδελφικό-επαγγελματικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Εξαιρετική συνεργασία - συχνές συνδιδασκαλίες» (Π.Α.)*

Στην ερώτηση σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των εθνικών σχολικών εορτών οι απαντήσεις ήταν επίσης ενδιαφέρουσες:

*«Οι εθνικές γιορτές είναι έμμεσα μάθημα ιστορίας. Δεν έχω ασχοληθεί ιδιαίτερα» (Σ.Κ.)*

*«Μπορούν να γίνουν διάφορα ενδιαφέροντα πράγματα. Φυσικά και υπάρχει σχέση με την ιστορία» (Μ.Κ. α)*

*«Μέχρι πρότινος, φρόντιζα να κάνω λίγα μαθήματα προετοιμασίας - εισαγωγής σε αυτές. Από πέρυσι, προτείνω στους μαθητές σχετική θεματική ενότητα, πρόταση που γίνεται δεκτή, επειδή, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, θέλουν να έχουν καλή γνώση τουλάχιστον των βασικών σταθμών της ιστορίας μας» (Π.Α.).*

*«Γιορτές και επέτειοι γίνονται στην τάξη, με δουλειά και παρουσίαση κάποιων θεματικών. Είναι όμως «παλιές γιορτές» στα σχολεία. Δεν ταιριάζουν. Νομίζω δεν καταφέραμε να ξεφύγουμε από αυτό. Εγώ διάλεξα για την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου να κάνουμε το «Τρελοβάπορο» του Ελύτη. Τους άρεσε. Συζητήσαμε πολύ. Ψάχνουμε γιορτές που να έχουν νόημα για μας, γι' αυτούς. Ρωτάμε τι θέλουν. Μα δεν ξέρουν...» (Μ.Κ. γ)*

*«Οι σχολικές επέτειοι; Μπορείς να κάνεις πολλά καινούργια γι' αυτούς πράγματα. Επιλέξαμε για την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου να δούμε τον μονόλογο από τον «Δικτάτορα» του Τσάρλι Τσάπλιν. Μόνο αυτό μέσα στην τάξη. Είναι μεγάλοι άνθρωποι. Χρειάζεται μόνο μια αφορμή για συζήτηση. Την 25<sup>η</sup> Μαρτίου συζητάμε π.χ. με αφορμή το Θούριο για τα Βαλκάνια. Αξιοποιούμε πολύ οπτικό υλικό – video,*

<sup>612</sup> Η εισαγωγή και καθιέρωση των ερευνητικών εργασιών (project) για την Α' και Β' τάξη των τυπικών Λυκείων (Γενικών και ΕΠΑΛ), παρά τη συνήθη προχειρότητα, έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και με πολλές ανακολουθίες και παλινδρομήσεις, καθώς και την επιφυλακτική (λόγω αδράνειας αλλά και άγνοιας) αρχική στάση των εκπαιδευτικών γίνεται σταδιακά αποδεκτή από μαθητές και εκπαιδευτικούς και εισάγει, δειλά, μια κουλτούρα συνεργασίας στο πιο ανταγωνιστικό, φορμαλιστικό και σκληρό κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο Γενικό Λύκειο.



ταινίες – ως αφορμή για συζήτηση. Έτσι ώφειλαν τα Σ.Δ.Ε. να λειτουργούν και όχι να αναπαράγουν τις σχολικές γιορτές» (Β.Λ.).

Είναι δύσκολο να ξεφύγει κανείς από την τυποποίηση των σχολικών εθνικών γιορτών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ενδεικτικές. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναζητούν εναλλακτικές προσεγγίσεις προσανατολίζονται στην αφαίρεση. Χρειάζονται μια αφορμή για να συζητήσουν, να επικοινωνήσουν με τους ενήλικους μαθητές τους. Η επίσκεψη σχετικών φακέλων στα σχολεία της έρευνας έφερε απογοητευτικά αποτελέσματα: οι γιορτές ήταν σε μεγάλο ποσοστό τυποποιημένες προσεγγίσεις των εθνικών επετείων του τυπικού σχολείου:

*«Είναι όμως «παλιές γιορτές» στα σχολεία. Δεν ταιριάζουν. Νομίζω δεν καταφέραμε να ξεφύγουμε από αυτό»*

Εντοπίσαμε προτίμηση σε μονοθεματικές προσεγγίσεις: γυναίκα και αντίσταση, τύπος και ΜΜΕ, απεικονίσεις της Επανάστασης του '21, Φασισμός, Κινηματογράφος και πόλεμος (αντίσταση, Ολοκαύτωμα κ.ά). Οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν τις διαθέσεις και συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο πάνω στο οποίο θα οργανωθεί η προσέγγιση της εθνικής επετείου. Είναι πάρα πολύ διαδεδομένη επιλογή η αξιοποίηση σχετικού οπτικοακουστικού υλικού, ιδιαίτερα ντοκιμαντέρ και κινηματογραφικών ταινιών.

Στην έκτη ερώτηση σχετικά με το χώρο όπου στεγάζονται οι εκπαιδευτικοί, οι νεότεροι συνάδελφοι αναφέρθηκαν στην υλικοτεχνική υποδομή των Σ.Δ.Ε η οποία έπρεπε σύμφωνα με το Π.Δ. να είναι άριστη, κάτι το οποίο απέχει από την πραγματικότητα αρκετά. Οι έμπειρες εκπαιδευτικοί σχολίασαν επί της ουσίας:

*«Δεν μπορεί το Σ.Δ.Ε. να συστεγάζεται με άλλο σχολείο. Είναι άλλες οι ανάγκες. Για ποιες προδιαγραφές μου μιλάτε; Αφού τα Σ.Δ.Ε. αντιμετωπίζονται ως σχολεία Β' κατηγορίας. Ποτέ δεν κατάλαβαν...Υπάρχουν κτήρια παραδοσιακά, ελκυστικά και με διαθέσιμους χώρους - π.χ. το κτήριο της Γεωργικής Σχολής στη Λάρισα» (Μ.Κ. γ).*

*«Δεν τίθεται θέμα ότι τα ΣΔΕ χρειάζονται δικό τους χώρο για να αναπτυχθούν. Σ' αυτό είμαστε τυχεροί. Άλλη αντίληψη, άλλες ανάγκες» (Β.Λ.)*

*«Σε γενικές γραμμές ναι. Θεωρώ ότι ο χώρος του σχολείου πληρεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Θα ήταν χρήσιμο να είχαμε καλύτερης ποιότητας ασύρματο διαδίκτυο στις τάξεις, γιατί αυτό του δήμου δεν έχει πάντα καλό σήμα. Επίσης κλιματισμό, για επικουρική θέρμανση το χειμώνα και δροσιά τον τελευταίο μήνα. Οι υπόλοιπες υλικοτεχνικές υποδομές είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιητικές» (Π.Α.)*

Στις επόμενες δυο ερωτήσεις σχετικά με την αλλαγή στάσης των εκπαιδευόμενων και το αν έχουν παρατηρήσει έμφυλη διαφοροποίηση πάνω στο θέμα αυτό οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τα εξής:



«Μετασηματίζουσα μάθηση; Δεν θα το έλεγα. Το διάστημα που φοιτούν είναι λίγο. Μέσα σε δυο χρόνια τι να κάνουν; Είναι πάρα πολύ δύσκολο να αλλάξουν στάση. Στην πλειονότητά τους όχι, δεν αλλάζουν. Σε κάποιους ανθρώπους ίσως κάποια πράγματα. Λίγες «ρωγμές» μπορείς να δημιουργήσεις. Στη μετέπειτα ζωή τους θα φανεί. Οι γυναίκες είναι πιο θετικές και ανοιχτές». (Β.Λ.)

«Ναι, οι μαθητές ζορίζονται. Είναι αλλιώς μαθημένοι. Χρειάζονται ενίσχυση. Δύσκολα πράγματα. Τους τράβαγα από τα μαλλιά. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και πρέπει να παλέψεις πρώτα αυτό. Αλλάζουν στάση όμως. Μερικές φορές βλέπεις αλλαγή στάσης μεγάλη. Προβληματίζονται. Ελάχιστοι ξεφεύγουν βέβαια. Μια μαθήτριά μου είπε: «με έπεισες ότι γράφω καλά και ότι τα λέω ωραία». Αυτή θα ξεφύγει. Πίστεψε στον εαυτό της» (Μ.Κ. γ)

«Πέρα από την αντίδραση απέναντι στην αποδόμηση ευρέως αποδεκτών απόψεων (π.χ. Κρυφό Σχολειό), παρατηρώ μια περιέργεια στο να ακούσουν καινούρια πράγματα και προσεγγίσεις. Δεν είναι εύκολο να μιλήσω για χειραφέτηση, μπορούμε ωστόσο να μιλήσουμε για γόνιμο προβληματισμό και δεκτικότητα, τα οποία συχνά οδηγούν και στη μετασηματίζουσα μάθηση. Συνολικά, ναι, αναπτύσσεται θετική κοινωνικοποίηση. Νομίζω πρέπει να έχουν και κίνητρα για να συμβεί κάτι τέτοιο».

«Συνήθως οι γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και αυτό, κατά γενική ομολογία συναδέλφων, συμβαίνει και στα άλλα μαθήματα» (Π.Α.).

«Δεν μπορώ να σας απαντήσω. Δεν έχω ασχοληθεί» (Σ.Κ.)

«Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Ίσως να αλλάζουν αντίληψεις. Δύσκολο να ξεφύγουν από τη μιντιοκρατία. Όταν η τεκμηρίωση που παρουσιάζουμε είναι πειστική προβληματίζονται. Δεν έχω εκτίμηση για διαφορετική στάση από τις γυναίκες» (Μ.Κ. α).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνονται να έχουν αποδεχτεί θεωρητικά την κριτική παιδαγωγική αντίληψη η οποία υποστηρίζει ότι η χειραφετική μάθηση αποτελεί εφικτό στόχο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, υπάρχει απόσταση ανάμεσα στη θεωρητική αποδοχή των παιδαγωγικών αυτών αρχών και της πρακτικής εφαρμογής τους. Η αλλαγή στάσεων στους ενήλικες δεν είναι εύκολη δεν είναι όμως και αδύνατη. Είναι σε άμεση συνάρτηση με τους τρόπους με τους οποίους ο καταρτισμένος και «στρατευμένος» στον στόχο αυτό εκπαιδευτικός αποπειράται να υλοποιήσει τη διδακτική του προσέγγιση. Και εδώ συχνά η πρότερη εμειρία από το ανελαστικό, φορμαλιστικό σχολείο δεν επιτρέπει αντίστοιχη αλλαγή στάσεων. Όπως επισημαίνει ο Brookfield «οι εσωτερικές αλλαγές χρειάζονται χρόνο και στοχασμό πάνω στις παραδοχές μας. Για να μυσούν οι εκπαιδευτικοί τους εκπαιδευόμενους σε έναν κριτικό τρόπο σκέψης, πρέπει πρώτα να τον εφαρμόσουν οι ίδιοι στις δικές τους πρακτικές»<sup>613</sup>.

---

<sup>613</sup> Παραπομπή από τη Β. Λουκοπούλου (2010: 141).

Στην ερώτηση 9 οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν κάποιες γενικότερες σκέψεις και παρατηρήσεις για τη λειτουργία, το μέλλον και τη δημογραφία των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.:

«Μα το ερώτημα είναι: ενδιαφέρει τους ιθύνοντες η ουσία των Σ.Δ.Ε.; Είμαι πολύ απαισιόδοξη. Δείτε τι έγινε με τους διευθυντές. Το θέμα είναι πολύ σοβαρό. Το ζήτημα των επιμορφώσεων επίσης. Τα αρχικά κριτήρια δεν τηρούνται. Έχει μεγάλη σημασία να υπάρχει μια σταθερή και έμπειρη ομάδα εκπαιδευτικών στα σχολεία. Τα Σ.Δ.Ε έχουν τώρα γεμίσει από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση. Δε φταίει ο καημένος ο συνάδελφος που δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Είναι πιο δύσκολο από όσο νομίζετε» (Β.Λ.).

«Στα 10 χρόνια που δουλεύω στο Σ.Δ.Ε., ναι υπάρχει διαφοροποίηση. Περισσότερες περιθωριοποιημένες ομάδες, εξαρτημένοι, αποφυλακισμένοι - το σχολείο μας άλλωστε έχει παράδοση σ' αυτό<sup>614</sup>. Υπάρχει «Νεοεθνικισμός». Το βλέπουμε στις συζητήσεις, στη συμπεριφορά τους. Είναι πιο έντονο στους νέους και στα ευάλωτα κομμάτια των νέων που παρακολουθούν τα Σ.Δ.Ε. Και υπάρχει αυξητική τάση δυστυχώς.

Οι σχέσεις, παρόλα αυτά είναι καλές. Οι μαθητές περνούν από το σχολείο μετά την αποφοίτησή τους. Τους αρέσει το «κλίμα» του σχολείου: τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, πατάνε στα πόδια τους» (Β.Λ.)

«Ναι, νομίζω πως υπάρχει διαφοροποίηση. Μετά το 2008 έρχονται περισσότερο νέοι στο σχολείο, περισσότερο αποκλεισμένες ομάδες. Αλλά κοίτα τις αλλαγές προς τα πίσω: έκοψαν και τη συνέντευξη των εκπαιδευόμενων. Άλλο πρόβλημα είναι ότι πλήθυναν οι ωρομίσθιοι. Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή. Πρέπει να πάρει από το χέρι και τους εκπαιδευτικούς. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια άλλοτε γίνονται και άλλοτε όχι. Ούτε συνέχεια, ούτε συνέπεια. Ζορίζονται οι συνάδελφοι. Έρχονται και με τον «εξοπλισμό» της Δευτεροβάθμιας, που είναι ακατάλληλος και επικίνδυνος γι' αυτούς τους μαθητές, γι' αυτά τα σχολεία. Και ξέρεις, θέλεις χρόνο να συνέλθεις, να καταλάβεις τι γίνεται εδώ, να προσαρμοστείς. Όταν όμως μετά αυτοί οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν στα συμβατικά σχολεία, «πετάνε».

Τι θα γίνει στο μέλλον; Κοίτα, εμείς «κρατάμε». Δεν ξέρω τι κάνουν οι άλλοι. Έχω επιφυλαξεις. Τώρα αν περάσουν και στο Δήμο τα σχολεία, το μέλλον είναι ζοφερό. Κρίμα. Τα Σ.Δ.Ε είναι το στολίδι της εκπαίδευσης. Δεν το καταλαβαίνει η Πολιτεία» (Μ.Κ. γ).

«Η μέχρι τώρα στάση της Πολιτείας δε μου αφήνει πολλά περιθώρια αισιοδοξίας, πολλώ δε μάλλον βελτίωσης και ενίσχυσής τους. Θα ήμουν ιδιαίτερα ευτυχής και ικανοποιημένος, αν συνεχίσουν να υπάρχουν. Σημαντικό θα ήταν να γίνουν και Λύκεια Δεύτερης Ευκαιρίας (έστω και με διαφορετικό μοντέλο). Υπάρχει τεράστια ζήτηση από τους αποφοίτους μας» (Π.Α.).

---

<sup>614</sup> Πρόκειται για το πρώτο Σ.Δ.Ε της χώρας, το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου.

«Εγώ παρατηρώ αλλαγές μεγάλες που συνιστούν οπισθοδρόμηση: οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότεροι από το 40% στα Σ.Δ.Ε. Δεν έχουμε πλέον γραμματείς, δεν υπάρχουν καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων. Η ποσοτική αξιολόγηση εκτοπίζει την ποιοτική. Καταργείται ο επιστημονικός υπεύθυνος, ο συντονιστής. Πόσο πια αυτός «ο πατριωτισμός του εκπαιδευτικού»; Το ωρολόγιο πρόγραμμα γίνεται πιο δεσμευτικό. Δημιουργούνται παραρτήματα με προχειρότητα, δεν «περπατάνε», καταργούνται. Η χρηματοδότηση ελαττώνεται. Σταματά μετά το 2013. Μετά τι; Έχω ανατροφοδότηση και από άλλα Σ.Δ.Ε. Μπορώ να είμαι αισιόδοξη;

Υπάρχει τουλάχιστον «άνοιγμα» στην κοινωνία. Ευτυχώς. Από το 2008 και μετά, έχουμε περισσότερους άνεργους – σε εμάς είναι 80% πλέον. Έχουμε καιτσιγγάνους, και εξαρτημένους και ΑΜΕΑ. Υπάρχει αλλαγή στη σύνθεση του πληθυσμού. Νεότεροι, περισσότεροι νόμιμοι μετανάστες, με χαρτιά - οι γυναίκες βέβαια σταθερά περισσότερες. Αφιερώνουμε τρεις ημέρες για τη γνωριμία του σχολείου. Πρώτος κύκλος γνωριμίας μεταξύ τους, στο τμήμα τους, μετά με τους άλλους. Όποιος έρχεται δίνει μια συνέντευξη και συμπληρώνουν ένα απλό έντυπο για τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων. Ο σύλλογος μετά συζητά και οργανώνει τα τμήματα. Δυστυχώς οι ωρομίσθιοι έρχονται από Νοέμβριο. Τους ενημερώνω εγώ και 1-2 παλαιότεροι συνάδελφοι. Μέχρι να γίνει η επιμόρφωση... Τόσος χρόνος χαμένος.

Η πλειονότητα των συναδέλφων πιστεύει ότι οι μαθητές μας επηρεάζονται και αλλάζουν στάση. Κάποιοι πηγαίνουν στο Λύκειο - συνήθως βέβαια στο Νυχτερινό. Έχουν αποκτήσει αυτοπεποίθηση, δεξιότητες, είναι περισσότερο συνειδητοποιημένοι. Έχουμε και Σύλλογο Φοιτούντων και Αποφοίτων Σ.Δ.Ε.» (Κ.Κ., διευθύντρια Σ.Δ.Ε., 2011)

Οι εκπαιδευτικοί με πολύχρονη εμπειρία στα Σ.Δ.Ε είναι σε θέση να εκτιμήσουν τις αλλαγές που έφερε το διάταγμα του 2008, ενώ βίωσαν και τις διοικητικές ανακατατάξεις με τις συνακόλουθες αλλαγές πολιτικής. Η παρουσία πολλών ωρομίσθιων εκπαιδευτικών καθώς και οι αλλαγές στη διεύθυνση των σχολείων καταγράφονται ως προβλήματα. Όπως επισημαίνει ο Ανάγνου (2006: 46) «ο διευθυντής μπορεί να εννοιολογηθεί ως φορέας δράσης<sup>615</sup>». Άλλωστε σύμφωνα με το άρθρο 4,1 του κανονισμού των Σ.Δ.Ε. ο διευθυντής των Σ.Δ.Ε. είναι «υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΙΔΕΚΕ, για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου». Έτσι γίνεται αντιληπτός ο καθοριστικός σημασίας ρόλος του διευθυντή για τη λειτουργία και τον καθορισμό της φυσιογνωμίας των σχολείων, δηλ. τη σχέση και τη διασύνδεσή του με την κοινωνία, την ανάπτυξη δράσεων, την καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου, τη διαμόρφωση του λιγότερο ή περισσότερο ευέλικτου Προγράμματος Σπουδών κλπ. Με τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τον Κοινωνικό Γραμματισμό μπορούν να εννοιολογηθούν ως φορείς

<sup>615</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία της δράσης (θεωρία της δομοποίησης) του A. Giddens «Η έννοια της δράσης πρέπει να θέτει στο κέντρο το καθημερινό γεγονός ότι οι φορείς δράσης έχουν γνώση των συνθηκών της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσα στην οποία εμπλέκονται οι καθημερινές τους δραστηριότητες» (Ανάγνου, ό.π.). Σύμφωνα με τη θεωρία της δομοποίησης ο κύριος τομέας μελέτης των κοινωνικών επιστημών είναι οι κοινωνικές πρακτικές διατεταγμένες κατά μήκος του χώρου και του χρόνου. Η κοινωνική πρακτική συγκροτεί την κοινωνική ζωή. Η κοινωνική πρακτική η οποία ασκείται από τους φορείς της δράσης ενσαρκώνει και πραγματοποιεί δομές. Συνεπώς, η κοινωνική πρακτική αποτελεί τη διαμεσολαβητική έννοια ανάμεσα στη δράση και τη δομή, ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία (Ανάγνου, 2006: 40).

δράσης: η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, η επιστημονική και παιδαγωγική του σκευή, η κατανόηση των Προδιαγραφών Σπουδών και των αναγκών των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι αντιλήψεις σχετικά με τη σημασία του ιστορικού γραμματισμού, η προτίμηση και εφαρμογή είτε περισσότερο τυπικών ακαδημαϊκών προσεγγίσεων είτε μαθητοκεντρικών και ομαδοσυνεργατικών διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη και προωθούν αναλόγως τη στοχοθεσία των Π.Σ.

Στην τελευταία ερώτηση, σχετικά με την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε., οι συνάδελφοι καταθέτουν τα εξής:

*«Αναπτύσσονται προσωπικές σχέσεις, είναι αλήθεια. Σχέσεις ανθρώπινου ενδιαφέροντος, χωρίς πίεση. Είναι άλλη η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή σ' αυτό το σχολείο» (Σ.Κ.).*

*«Νομίζω ότι το σχολείο αυτό είναι σταθερή πηγή ικανοποίησης για τον εκπαιδευτικό».* (Μ.Κ. α).

*«Πρέπει να έχεις αναπτυγμένο λαϊκό αισθητήριο για να αντεπεξέλθεις στις ανάγκες του. Μου έκανε καλό, με βοήθησε. Έχεις μια αίσθηση «οικογένειας» εδώ. Προσωπικά δεν ενδιαφέρομαι πλέον για το τυπικό δευτεροβάθμιο σχολείο. Μου ταιριάζει καλύτερα αυτό.»* (Μ.Κ.α)

*«Κοιτάζτε, η προσωπική ωφέλεια είναι μεγάλη. Ο δάσκαλος εδώ είναι και μαθητής, όπως το λέει ο Freire. Ναι είναι μια δεύτερη ευκαιρία και για τους εκπαιδευτικούς. Όλα τα θεωρητικά έχουν να κάνουν με το δάσκαλο, το άτομο και το προσωπικό του όραμα. Όταν δεν υπάρχει βούληση τι μπορείς να περιμένεις; Είναι πρόβλημα ο «ματαιωμένος» εκπαιδευτικός»* (Β.Λ.).

*«Είναι το σχολείο των ονείρων του κάθε συνειδητοποιημένου εκπαιδευτικού. Το ιδανικό σχολείο»* (Μ.Κ.γ).

Η έρευνα των Κατσαρού - Τσάφου (Katsarou-Tsafos, 2008: 125-138) καταδεικνύει ότι, ακόμη και μια κεντρικά σχεδιασμένη πρωτοβουλία (top-down), όπως τα Σ.Δ.Ε., αν αναπτυχθεί μέσα από συνεργατικά μοντέλα στο σχολείο, μπορεί να εξελιχθεί σταδιακά ως εκπαιδευτικά λειτουργική μέσα από τη συνεχή της αναμόρφωση, ενώ παράλληλα προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η εκπαιδευτική καινοτομία των Σ.Δ.Ε. βασίζεται σε μέγιστο βαθμό στον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών και των συνεργατικών πρακτικών τους για την ανάπτυξη και εφαρμογή της<sup>616</sup>. Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας των σχολείων, η

---

<sup>616</sup> «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε. είναι συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, σε συνεργασία με τον ή τους επιστημονικούς συμβούλους – εάν υπάρχουν- αξιολογεί, ερευνά και αναζητά τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον» (άρθρο 8, Κανονισμός Λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. , ΦΕΚ 665/2008).

παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η ατομικότητα των μαθητών<sup>617</sup>, ο συνεργατικός τους προσανατολισμός, η δυνατότητα ανάπτυξης ιδίου Προγράμματος Σπουδών ανά σχολείο οριοθέτησαν την καινοτομική<sup>618</sup> τους φυσιογνωμία (ό.π.).

Οι εκπαιδευτικοί, ως οι βασικοί φορείς αυτής της καινοτομίας έχουν μια νοηματοδοτούσα για τους ίδιους εμπλοκή στη διαδικασία, μέσα από τις συνεργατικές και αναστοχαστικές διαδικασίες λειτουργίας των Σ.Δ.Ε., όταν συμβαίνουν με αυτόν τον τρόπο. Αυτό αναδεικνύει μια *αναστοχαστική πρακτική επαγγελματισμού*, κατά τον Schön<sup>619</sup>, αφού η συμμετοχή τους στην ανάπτυξη της καινοτομίας δεν είναι μηχανιστική αλλά πλήρης νοήματος και εκφράζεται από πρακτικές συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων, διάθεση για συνεχή βελτίωση, διερευνητικές και αυτο-διερευνητικές πρακτικές, διάθεση να ανακαλύψουν πώς η θεωρία συνδέεται με την πράξη και να αμφισβητήσουν τις τη δουλειά τους (ό.π.: 131) με στόχο τη διαρκή βελτίωση της απόδοσής τους. Μια από τις προκλήσεις άλλωστε στα Σ.Δ.Ε. είναι ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να δομήσει ένα ιδιαίτερο Πρόγραμμα Σπουδών και να επιλέξει το εκπαιδευτικό υλικό που ταιριάζει στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους επιμέρους στόχους των γραμματισμών - μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική. Με αυτόν τον τρόπο όμως συνειδητοποιεί, προς όφελός του, την υπόρρητη προσωπική θεωρία η οποία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές και πρακτικές του, οι οποίες με τη σειρά τους εμπλουτίζονται ή αναδομούνται. Αναλαμβάνοντας δράσεις ευθύνης, όπως είναι η εκπόνηση Προγράμματος Σπουδών που ανταποκρίνεται σε διεγνωσμένες και εκφρασμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός γίνεται «οργανικός διανοούμενος» κατά τον Giroux:

*«Η προσωπική ωφέλεια είναι μεγάλη. Ο δάσκαλος εδώ είναι και μαθητής, όπως το λέει ο Freire<sup>620</sup>. Ναι είναι μια δεύτερη ευκαιρία και για τους εκπαιδευτικούς. Όλα τα θεωρητικά έχουν να κάνουν με το δάσκαλο, το άτομο και το προσωπικό του όραμα».*

Θεωρούμε ενδιαφέρουσα την παρατήρηση περί «λαϊκού αισθητηρίου» ως προϋπόθεσης επιτυχίας των εκπαιδευτικών στόχων και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε. Βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής εντοπίζονται σε

<sup>617</sup> Για να διαφυλαχθεί αυτή η ατομικότητα και να ενισχυθεί η εξατομικευμένη διδασκαλία ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα καθορίστηκε στους 15 μακ. Τα τελευταία χρόνια όμως ο μέγιστος αριθμός φοιτούντων ανά τμήμα έφθασε τα 23 άτομα. Όλα έχουν οικονομική και πολιτική βάση: το ποσοστό χρηματοδότησης, το ενδιαφέρον της πολιτείας για τον συγκεκριμένο τύπο σχολείων.

<sup>618</sup> Με το όρο «εκπαιδευτική καινοτομία» αναφερόμαστε στη διαδικασία αλλαγής εκπαιδευτικών σκοπών, μαθησιακών στόχων, διδασκαλίας, αξιολόγησης και εκπαιδευτικής διοίκησης. Αλλά, όπως επισημαίνουν οι Katsarou-Tsafos (2008: 128), «πίσω από κάθε εκπαιδευτική αλλαγή κρύβεται η μάχη για το τι επιλέγεται, πώς, από ποιον, γιατί και για ποιό σκοπό. Αυτές οι συγκρούσεις προέρχονται από τους σκοπούς της εκπαίδευσης και κατά κάποιον τρόπο αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές απαντήσεις στο ερώτημα: «τίνος η γνώση είναι περισσότερο πολύτιμη, εκείνη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευόμενων, των γονέων ή των εκπαιδευτικών αρχών;» (ό.π.).

<sup>619</sup> Schön, D., (1983). *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books (όπως παραπέμπουν οι Katsarou-Tsafos, 2008:131).

<sup>620</sup> «Ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ διδάσκει και διδάσκεται, μαθαίνει στους αλλά και από τους άλλους και όλοι μαζί διευρύνουν τους οριζόντιους τους με συντροφικότητα και στόχευση στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και όχι στις δικές τους ή του συστήματος» (Λουκοπούλου, 2010: 139).



αυτό το σχόλιο: ευαισθητοποίηση, συνειδητοποίηση, προσαρμογή στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, διάθεση να προσεγγίσεις και να κατανοήσεις τη δική τους «αλήθεια».

Αναμφισβήτητα όμως, η εκπόνηση και διαχείριση ενός Π.Σ. προϋποθέτει τη διαρκή παιδαγωγική υποστήριξη του εκπαιδευτικού με τη μορφή εστιασμένων και καλά οργανωμένων τακτικών επιμορφωτικών διαδικασιών (Λουκοπούλου, 2010: 136). Άλλωστε το πρόγραμμα σπουδών «μπορεί να σχεδιαστεί έτσι ώστε να οδηγήσει στον κομφορμισμό ή την απελευθέρωση» (Βερβενιώτη, 2007: 294). Στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπάρχουν μεγαλύτερα περιθώρια να οικοδομηθεί ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού, μέσα σε ένα νέο εργασιακό περιβάλλον. Και «όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο μιας διαδικασίας αλλαγής την οποία έχουν επιλέξει ελεύθερα έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να την αξιοποιήσουν στο έπακρο» (Clark, 1992: 129):

*«Είναι το σχολείο των ονείρων του κάθε συνειδητοποιημένου εκπαιδευτικού».*

Τέλος, η συντάκτης του Προγράμματος Σπουδών Τ. Βερβενιώτη μοιράστηκε μαζί μας κάποιες σκέψεις<sup>621</sup>.

*«Ξεκινήσαμε όλοι με πολύ μεγάλο κέφι. Ήταν πρόκληση να συντάξεις Προδιαγραφές Σπουδών για ένα τέτοιο σχολείο: διαφορετικό, ελεύθερο, ευέλικτο. Η θεωρητική βάση πάνω στην οποία οικοδομήθηκαν τα Π.Σ. ήταν οι ανάγκες των ενήλικων μαθητών, η επικαιρότητα και η εμπειρική τους γνώση. Η επιστημονική επιτροπή δούλεψε πάνω σε αυτά. Την πρώτη χρονιά στο Περιστέρι χρησιμοποιήθηκαν 9 βιβλία που γράφτηκαν για το σκοπό αυτό. Στην πορεία έγινε φανερό ότι αυτό είναι αντιφατικό: δεν έχει νόημα η χρησιμοποίηση εγχειριδίων σχολικού τύπου. Αυτό είναι ένα «άλλο» σχολείο.*

*Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν τον Κοινωνικό Γραμματισμό είναι κυρίως Κοινωνιολόγοι. Έχουν, στην ουσία, άγνοια σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας. Οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την ιστορία και αυτοί δυσκολεύονται. Τον πρώτο καιρό οι εκπαιδευτικοί με καλούσαν συνεχώς στα σχολεία, ζητούσαν βοήθεια για την ιστορία: τι να κάνουν, πώς να χειριστούν τα σχετικά θέματα. Το πρόβλημα της έλλειψης επιμόρφωσης είναι μεγάλο. Συνιστούσα σε όλους να κατασκευάζουν τη «γραμμή του χρόνου». Επινοήσεις. Ξέρεις, αυτά όλα είναι επινοήσεις. Και ο Κοινωνικός Γραμματισμός είναι μια επινοήση<sup>622</sup>. Η «ομπρέλα» εδώ είναι η Κοινωνική Ανθρωπολογία. Η εκπαίδευση στα Σ.Δ.Ε πατάει στο βίωμα. Είναι εκπαίδευση της δράσης, ζωντανή.*

*Το κάθε Σ.Δ.Ε. πρέπει να φτάξει το δικό του Πρόγραμμα Σπουδών. Οι ανάγκες είναι διαφορετικές ανάλογα με τον πληθυσμό του: μετανάστες, άνεργοι, μειονότητες, εξαρτημένοι, φυλακισμένοι. Εδώ μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα με την ιστορία, την τοπική, την προσωπική, το βίωμα: Ξάνθη: μουσουλμάνοι, Πομάκοι, Κομοτηνή: Τουρκόφωνοι, Ρωσοπόντιοι, Σάμπες: Πομάκοι, μουσουλμάνοι, Αλεξανδρούπολη, Δράμα, Φλώρινα: σλαβόφωνοι, Κέρκυρα: τουριστικά επαγγέλματα. Υπάρχει τόση*

---

<sup>621</sup> Συνέντευξη, 10 Μαΐου 2009.

<sup>622</sup> Βλ. και: Τ. Βερβενιώτη – Γ. Μαρμαρινός, (2008). «Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η επινοήση του Κοινωνικού Γραμματισμού» (όπ.).



ιστορία να ειπωθεί, τόσα πράγματα να μοιραστείς, υπάρχουν πολλά που μπορούσαν να γίνουν.

*Νομίζω ότι πλέον εγκαταλείφθηκε εντελώς η ιδέα. Μόνο περιστασιακά κάνουν ιστορικά θέματα. Υπάρχει τώρα Ιστορία στα Σ.Δ.Ε; δεν νομίζω...»*

Οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας με τα ερωτηματολόγια και της βιβλιογραφικής έρευνας, εξασφαλίζοντας τον αναγκαίο τριγωνισμό. Με βάση το υλικό που παρατέθηκε και την επεξεργασία του, τις εμπειρικές παρατηρήσεις οι οποίες έγιναν και την μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού καταλήγουμε στα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα.

### **6.8 Το εκπαιδευτικό υλικό - οι φακέλοι εργασιών**

Κατά τη διάρκεια συλλογής των ερωτηματολογίων και όπως και κατά τη διάρκεια διενέργειας των συνεντεύξεων – σε διαφορετικά διαστήματα- είχαμε την ευκαιρία να μελετήσουμε τους φακέλους εργασιών των εκπαιδευτικών. Η επίσκεψη στους φακέλους εργασιών του Κοινωνικού Γραμματισμού των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσε τις υποθέσεις εργασίας αλλά και τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την αξιοποίηση της Ιστορίας: η συχνότητα εμφάνισης επεξεργασίας ιστορικού θέματος ήταν περίπου στο 20-25%. Τα θέματα τα οποία αναπτύσσονταν ανήκαν, στην πλειονότητά τους, στις θεματικές κατηγορίες τις οποίες πρότεινε το καταργημένο εγχειρίδιο με τον τίτλο «Κοινωνική Εκπαίδευση» το οποίο χρησιμοποιήθηκε στα Σ.Δ.Ε. μόλις τα 2 πρώτα χρόνια. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα θέματα τα οποία εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα: άτομο και κοινωνία, Σύνταγμα- Πολιτεία, κοινωνικοποίηση-κοινωνικός έλεγχος, ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, κοινωνική οργάνωση-κοινωνικοί θεσμοί, εργασία-απεργία-ανεργία, Θρησκεία και Κοινωνία, Δίκαιο, Εξουσία και τύποι της, γυναίκα και κοινωνία, οικογενειακή βία, Μ.Μ.Ε, Οικονομία-Κοινωνία, ρατσισμός, αλκοόλ - εξαρτήσεις. Από ιστορικά θέματα, εντοπίζονται με σχετική συχνότητα και φθίνουσα κατανομή τα εξής: Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, φασισμός-ναζισμός-ολοκληρωτισμοί, Ατομική βόμβα - Χιροσίμα, Βαλκανικοί Πόλεμοι, Γαλλική και Αμερικανική Επανάσταση, Οκτωβριανή Επανάσταση, Φεουδαρχία και Βιομηχανική Επανάσταση, Μικρασιατική εκστρατεία και καταστροφή, δικτατορία του 1967 - Πολυτεχνείο, αποικιοκρατία, αλλά και Αθηναϊκή Δημοκρατία. Τα θέματα αυτά συνδέονται κυρίως με την τοπική τους έκφραση, όπως π.χ. Βαλκανικοί Πόλεμοι - απελευθέρωση Ιωαννίνων, Καλαμάτα και Ελληνική Επανάσταση, Κρήτη και Ελ. Βενιζέλος, Λάρισα και αγροτικό ζήτημα, ενώ εντοπίζονται αρκετά σχέδια εργασίας με αμιγώς τοπικές θεματικές, όπως π.χ.: «Οικονομική ζωή και δραστηριότητες στην πόλη της Καλαμάτας (19<sup>ος</sup> -20<sup>ος</sup> αιώνας)», «Η Κρήτη του χθες και του σήμερα» ή και - ελάχιστες - θεματικές σχετικές με προφορικές μαρτυρίες και προσωπική-οικογενειακή ιστορία<sup>623</sup>. Με βάση τους προαναφερθέντες κύκλους αναπτύσσονται ποικίλα σχέδια εργασιών από τους εκπαιδευόμενους, με θέματα από την προσέγγιση της διαφορετικότητας και των μεταναστευτικών πληθυσμών ή των Ρομά μέσα από τη διερεύνηση στερεοτυπικών

---

<sup>623</sup> Ενδεικτικά, η μαρτυρία αιωνόβιας κυρίας σχετικά με την είσοδο του ελληνικού στρατού στα Γιάννενα το 1912 σε ένα project προφορικής ιστορίας αλλά και αναζήτηση και παρουσίαση με ένταξη στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, «Ιστορικών» Οικογενειακών φωτογραφιών.

συμπεριφορών και προκαταλήψεων, μέχρι τη σχέση ειρήνης - πολέμου και περιβάλλοντος, τις αλλαγές στις χρήσεις γης, τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων των παιδιών σε χώρες του Τρίτου κόσμου κ.ά. Η νέα αυτή γνώση που κατακτάται, μεταφράζεται σε κάποιες περιπτώσεις σε στάση, ενεργοποίηση και δράση, όπως πχ. «Επιστολή προς τον πρόεδρο των Η.Π.Α. με θέμα την παραβίαση των δικαιωμάτων των κρατουμένων στις φυλακές του Αβου Γρεϊν», μέχρι σε παρεμβάσεις με διαπιστώσεις και αιτήματα στον τοπικό τύπο, κάτι το οποίο συνιστά έκφραση συνειδητοποιημένης στάσης ενεργών πολιτών, ζητούμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού και της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Το υλικό των εργασιών τις οποίες εκπονούν οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε συντίθεται από βιβλιογραφική αναζήτηση πληροφοριών, συνήθως στα εν χρήσει αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας, σε εφημερίδες και έντυπο υλικό και στο διαδίκτυο. Είναι δε σαφώς πλουσιότερο και πιο ισορροπημένο, όταν είναι αποτέλεσμα διαθεματικών / διακλαδικών συνεργασιών. Φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό πλαισιώνει σε αρκετά μεγάλο ποσοστό τα σχέδια εργασιών, τα οποία αναπτύσσονται με συνδυασμό περισσότερων σημειωτικών τρόπων (πολυτροπικότητα)<sup>624</sup>, με κυρίαρχους ωστόσο, ακόμη, το γραπτό κείμενο και τη φωτογραφία/εικόνα. Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι κατακτούν τους αντίστοιχους γραμματισμούς που εμπεριέχονται σε πολυτροπικά κείμενα πιο εύκολα, αφού ζουν σε περιβάλλον μέσα στο οποίο «βομβαρδίζεται από πολυτροπικά κείμενα», ενώ η χρήση τους διευκολύνει τη δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας και η διαισθητική γνώση με την οποία προσεγγίζονται μπορεί να αποτελέσει βάση για την κατάκτηση πιο ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Στάμου-Τρανός-Χατζησαββίδης, 2003: 146). Στην ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας (project) παίζει σημαντικό ρόλο η διερεύνηση, ο εντοπισμός και η ερμηνεία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται κάθε φορά το συγκεκριμένο υλικό, δηλαδή το στοιχείο της «κριτικής πλαισίωσης» της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Ε. Χοντολίδου, «ενώ η πολυτροπικότητα έχει νόημα, η ανάλυση πολυτροπικών κειμένων δεν είναι αναπτυγμένη ακόμη, καθώς τα μεθοδολογικά εργαλεία, και οι πόροι που απαιτούνται (τεχνολογικά μέσα μεταγραφής των πολυτροπικών κειμένων, όπως μηχανή λήψης, video) δεν είναι διαθέσιμοι με την ίδια ευκολία που είναι για μη πολυτροπικά μέσα». Η καινοτομία, ασφαλώς, κοστίζει.

Οι εκθέσεις των εκπαιδευτικών είναι δηλωτικές μιας μάλλον τυποποιημένης διαδικασίας ανίχνευσης ενδιαφερόντων των εκπαιδευόμενων, συμφωνίας πάνω στο θέμα και ανάπτυξής του. Εδώ επισημαίνουμε τη «χαλαρή» διαδικασία τήρησης φακέλων στους οποίους εντοπίζονται σημαντικές ελλείψεις (τήρηση ημερολογίων, ανατροφοδοτικών σημειώσεων, αναστοχαστικών εκθέσεων, ποσότητα υλικού). Ωστόσο, μέσα στην επανάληψη θεματικών και τρόπων αναφύονταν ιδιαίτερα

<sup>624</sup> Πολυτροπικότητα: η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι του ενός σημειωτικοί τρόποι (modes). Σε ένα κείμενο μπορούν να συνδυάζονται σημειωτικοί τρόποι όπως γραπτός λόγος, προφορικός λόγος, εικόνα, φωτογραφία, σχέδιο, σχεδιάγραμμα, χρώμα, γραφιστικά, κινούμενη εικόνα, μουσική, ήχος, ρυθμός, χορογραφίες. Σχετικά με το περιεχόμενο του όρου πολυτροπικότητα, βλ. Ελ. Χοντολίδου. «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας» στο [www.netschoolbook.gr/polytropy.html](http://www.netschoolbook.gr/polytropy.html) (πρόσβαση 20 Σεπτεμβρίου 2011), η οποία παραπέμπει στους Kress & van Leewen (1996) σχετικά με την εισαγωγή του όρου.

πρωτότυπες και φιλόδοξες ιδέες, δηλωτικές των ανεξάντλητων επιλογών τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών με χαλαρή οριοθέτηση για να προσεγγίσουν ένα θέμα μαζί με τους εκπαιδευόμενους: «sky is the limit» όπως μας είπε χαρακτηριστικά εκπαιδευτικός. Υπογραμμίζουμε την μεγάλη αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών ως αφόρμηση ή για σχολιασμό στην επεξεργασία κάποιου θέματος. Επιπλέον, μέσα στους φακέλους εντοπίσαμε φύλλα εργασίας και συμβατικά ανατροφοδοτικά test αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, με μορφή multiple choice ερωτήσεων, συμπλήρωσης κενών και, λιγότερο, ανάπτυξης μικρών ανοιχτών ερωτήσεων<sup>625</sup>.

Είναι απολύτως κατανοητό και αναμενόμενο κάποιες ιστορικές θεματικές να είναι περισσότερο δημοφιλείς και ελκυστικές. Στην πλειονότητά τους εντάσσονται στη θεματολογία της Νεότερης και Σύγχρονης Ελληνικής και Παγκόσμιας Ιστορίας – με ευρωκεντρική προσέγγιση - και συνδέονται, θεωρούμε, με τη συχνότητα αναφορών των θεμάτων αυτών στη δημόσια ιστορία και στη μιντιακή σφαίρα, καθώς και με τις προσωπικές και οικογενειακές μνήμες και τις άμεσες ή έμμεσες αναφορές σε τοπικό και πανελλαδικό επίπεδο, όπως εκφράζονται μέσα από τους τόπους μνήμης και την τοπική ιστορία και ιδιαιτερότητα. Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς οι οποίοι βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου σημαίνουν την αφετηρία για μια εναλλακτική προσέγγιση της ιστορίας. Υλικά κατάλοιπα, μνημειακοί τόποι, μουσεία αποτελούν συνήθως την αφόρμηση για μια επαγωγική προσέγγιση ιστορικών γεγονότων και θεμάτων<sup>626</sup> (Βλαχού, 2006: 399-400). Η βιωματική εμπειρία και η εκφορά και μορφοποίησή της έτσι ώστε να γίνει εφικτή η διανοητική της πρόσληψη από όσους δεν μοιράζονται κοινά βιώματα, ως σημείο τομής ατομικής και συλλογικής μνήμης, αποτελεί παιδαγωγικό «στοίχημα» για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους των Σ.Δ.Ε. οι οποίοι, θυμίζουμε, αποτελούν ένα «πολύχρωμο» πλήθος διαφορετικής προέλευσης, φύλου, ηλικίας, εμπειριών και αναγκών. Συνεπώς, η Τοπική Ιστορία μπορεί να αποτελέσει γέφυρα μεταξύ (σχολικής) ιστορίας και συλλογικής μνήμης. Προσέγγιση ευαίσθητων και συγκρουσιακών θεμάτων πάντως δεν εντοπίσαμε (Ολοκαύτωμα, Εμφύλιος Πόλεμος).

Είναι προφανές, ότι η προσέγγιση θεμάτων όπως ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, εργασιακές σχέσεις, συντάγματα, γυναίκα και κοινωνία, ρατσισμός, δημοκρατία και απολυταρχισμός, δεν γίνεται επαρκώς κατανοητή χωρίς ιστορική πλαίσιαση έτσι ώστε να αποτελέσουν ένα πλήρες νοήματος όλον. Αυτό είναι αντιληπτό από τους συναδέλφους διδάσκοντες των συναφών ειδικοτήτων (Κοινωνιολόγοι, Πολιτικοί Επιστήμονες, Νομικοί), οι οποίοι επιχειρούν τις ανάλογες συνδέσεις. Άλλωστε η ιστορικοποίηση των επιμέρους θεματικών αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση, επεξεργασία και συζήτησή τους.

Για να γίνει βέβαια νοηματοδοτούσα αυτή η αναφορά, η ιστορική πλαίσιαση και η ιστορικοποίηση των υπό εξέταση θεμάτων, θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να

---

<sup>625</sup> Συμβατό με τη διαπιστωμένη δυσκολία στη γραπτή διατύπωση των εκπαιδευόμενων.

<sup>626</sup> Η Μ. Βλαχού σημειώνει δυο τρόπους αξιοποίησης του τοπικού στη διδασκαλία της ιστορίας: 1. Το τοπικό περιβάλλον, ως εποπτικό υλικό, εικονογραφεί και συμπληρώνει τις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου, 2. Το τοπικό περιβάλλον αποτελεί πρώτη ύλη στη διδασκαλία της ιστορίας (ό.π.: 416-422).

είναι σε θέση να συνθέσουν στοιχειωδώς την μεγάλη εικόνα μέσα στην οποία εντάσσονται τα επιμέρους. Και εδώ εντοπίζεται η μεγαλύτερη δυσκολία της ιστορικής εκπαίδευσης όπως αναπτύσσεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και αφορά σε μεγάλο βαθμό και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, είναι φανερό ότι η επιλογή και προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων πολύ συχνά αποτελεί κατευθυνόμενη επιλογή των εκπαιδευόμενων, η οποία συνδέεται με τις αντιλήψεις, την ιδεολογία, τις προτιμήσεις και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, όπως αυτή δομήθηκε κυρίως μέσα από πρακτικές της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την ιστορική τους κουλτούρα<sup>627</sup>. Άλλωστε, η ιστορία «ως σώμα κοινά αποδεκτών και δήθεν ιδεολογικά αποστειρωμένων γνώσεων» δεν υφίσταται (Κόκκινος, 1998: 344).

### **6.9 Γενικά Συμπεράσματα**

Η έρευνα αυτή ξεκίνησε με στόχο τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων, των πρακτικών και των αντιλήψεων πάνω στο αντικείμενο της Ιστορίας από ενήλικους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς σε έναν τύπο «διαφορετικών» σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αφενός, κατά την άποψή μας παρουσιάζουν πάντοτε ερευνητικό ενδιαφέρον οι απόψεις του μαθητικού και εκπαιδευτικού πληθυσμού πάνω στα θέματα ιστορία, ιστορική σκέψη, ιστορική συνείδηση, αφετέρου η μελέτη των Προδιαγραφών Σπουδών των Σ.Δ.Ε. αποκάλυψε μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και καινοτόμο προσέγγιση της ιστορίας σε απόλυτη σύνδεση με την Κοινωνική Εκπαίδευση, μέσα σε ένα πλαίσιο ανοιχτό και ευέλικτο σε συνάφεια και συνομιλία με την επικαιρότητα, το βίωμα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Με το σκεπτικό αυτό σχεδιάστηκε και οργανώθηκε η έρευνα. Στην πορεία και κυρίως με τις επισκέψεις στα σχολεία του πληθυσμού αναφοράς όπου και διεξαγάγαμε την έρευνα, αποκαλύφθηκαν οι στρεβλώσεις του Προγράμματος καθώς και οι αντιφάσεις του: οι Προδιαγραφές Σπουδών ήταν οι ίδιες αλλά στην πράξη, η μεγάλη καινοτομία του Κοινωνικού Γραμματισμού, ο Ιστορικός Γραμματισμός, είχε εξοβελιστεί: το πεδίο ονομάστηκε και πάλι Κοινωνική Εκπαίδευση και οι οδηγίες που αποστέλλονταν στα Σ.Δ.Ε ήταν μια παρουσίαση των γενικών στόχων σε μια εργαλειακού ύφους ρητορική<sup>628</sup> με πρόταση προσεγγίσεων οι

---

<sup>627</sup> *Ιστορική κουλτούρα*: με την έννοια ενός συνόλου σημασιών, νοητικών σχημάτων, στάσεων, δεξιοτήτων και κριτηρίων τα οποία επιτρέπουν στο άτομο να κατανοήσει την κοινωνική χρονικότητα, να αποκτήσει αίσθηση της ιστορικής αλλαγής, των ποιοτικών και ποσοτικών μεταβολών των κοινωνικών σχηματισμών, να διαμορφώσει δηλαδή την κοινωνική του συνείδηση. Η κουλτούρα του ατόμου διαμορφώνεται μέσα στο χρόνο ενώ η ιστορική γνώση αποτελεί τμήμα της κουλτούρας του, σε μια σχέση αλληλεξάρτησης (Λιάκος, 1999: 261).

<sup>628</sup> Το 2009 σε επίσκεψη σε σχολείο της περιοχής Αθηνών συνάδελφος ο οποίος δίδασκε το αντικείμενο μου έδωσε φωτοτυπημένο υλικό το οποίο είχε δοθεί για τη διδασκαλία του αντικειμένου υπογεγραμμένο από την Α. Κοντονή, (χ.χ.): *Κοινωνική Εκπαίδευση: Παιδαγωγικό Πλαίσιο και Περιεχόμενα Μάθησης. Παραδείγματα*. (σημειώσεις προς τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τον Κοινωνικό Γραμματισμό). Το υλικό αναπαράγει στοιχεία από τα εισαγωγικά εκπαιδευτικά κείμενα της Ε.Ε. (με τη σφραγίδα του λόγου τους ως των «καθεστώτων αλήθειας») τα οποία προσανατολίζονται σε χρησιμοθηρικούς στόχους στο πλαίσιο μιας εργαλειακής προσέγγισης του αντικειμένου (π.χ. ικανότητες μάθησης σε συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, συνεργασία σε ομαδικά περιβάλλοντα, ικανότητες επικοινωνίας και άσκησης επιρροής ως βασική προϋπόθεση διακίνησης και προώθησης προϊόντων και υπηρεσιών, ικανότητες οργάνωσης κλπ).

οποίες βασίζονταν στις αρχικές προεπιλεγμένες κοινωνιολογικές θεματικές όπως αυτές συνοψίζονταν σε τέσσερις ενότητες στα εγχειρίδια τα οποία είχαν συγγραφεί για να χρησιμοποιηθούν στα πρώτα Σ.Δ.Ε.<sup>629</sup> Ωστόσο, καμιά κοινωνιολογική προσέγγιση κατά την άποψή μας, δεν μπορεί να γίνει στο κενό, αποκομμένη από ιστορικό πλαίσιο. Η ιστορία είναι λοιπόν λανθάνουσα αλλά παρούσα. Εδώ όμως εντοπίζονται τα προβλήματα, τα οποία συνοψίζονται ως ακολούθως:

1. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν το αντικείμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού ανήκουν, στη μεγάλη πλειονότητά τους, σε ειδικότητες οι οποίες έχουν μεν συνάφεια και σχέση με την ιστορία δεν έχουν όμως ασχοληθεί με τη διδακτική της προσέγγιση η οποία με τη σειρά της αφορά τους αποφοίτους Φιλοσοφικών Σχολών, που απαντώνται σε μικρό ποσοστό να το διδάσκουν ως δεύτερη ανάθεση.

2. Η σχετική επιμόρφωση, όρος εκ των ων ουκ άνευ για να γίνει κατανοητό το σκεπτικό δόμησης των Π.Σ., και η σύνδεση Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού, μετά από τις πρώτες περισσότερο στοχευμένες και πάλι όμως όχι αναλυτικές, όσον αφορά θέματα όπως Τοπική, Οικογενειακή και Προσωπική Ιστορία, συναντήσεις, δεν ασχολήθηκε με εξειδικευμένες προσεγγίσεις. Η έμφαση δόθηκε στις μεθοδολογικές καινοτομίες γενικώς.

3. Η εκπαίδευση ενηλίκων προϋποθέτει αυξημένα προσόντα σε επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης: διαφέρει κατά πολύ από την εκπαίδευση ανηλίκων και απαιτεί σοβαρή θεωρητική σκευή. Αυτό δεν φάνηκε να ισχύει σε μεγάλο ποσοστό – ίσως τώρα πλέον το μεγαλύτερο- των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στα Σ.Δ.Ε. Η έλλειψη αυτή ερμηνεύει και την «αντοχή» και πρακτικών και θεματικών, τις οποίες συναντούμε στο τυπικό δευτεροβάθμιο σχολείο, στα Σ.Δ.Ε.

4. Οι βασικές θεωρητικές αρχές στις οποίες αναφέρεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων, δηλαδή η όσμωσή της με την Κριτική Παιδαγωγική, την απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire και την Επικοινωνιακή Θεωρία του Habermas με στόχο την χειραφετική στάση, την καλλιέργεια της συνειδητοποίησης και την ανάπτυξη ενεργού πολιτικής ιδιότητας του πολίτη λανθάνουν μεν στη φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε, διατυπώνουμε όμως το σκεπτικισμό μας σχετικά με το κατά πόσον έχουν γίνει αντιληπτές και κατανοητές από μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης τα οποία εμπλέκονται στη λειτουργία των Σ.Δ.Ε. Οι ηχηρές επιμορφωτικές ελλείψεις (περιεχόμενο, συνέπεια και συχνότητα επιμορφωτικών συναντήσεων) οι ανακολουθίες και οι οπισθοδρομήσεις σε ένα ατελείωτο «ράβε-ξήλωνε» προγραμμάτων και οδηγιών (αναγνωρίσιμη παθογένεια άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας) και σε μια προϊούσα ποιοτική – όχι ποσοτική υποβάθμιση των Σ.Δ.Ε αποδυναμώνουν και απαξιώνουν το φιλόδοξο αυτό εγχείρημα «το στολίδι της εκπαίδευσης» σύμφωνα με τη διατύπωση έμπειρης εκπαιδευτικού

---

<sup>629</sup> Κοινωνική Οργάνωση, Οικονομική Οργάνωση, Πολιτική Οργάνωση, Διεθνής Κοινότητα: Ευρώπη και Διεθνείς Σχέσεις.



(Μπαγάκης, 2003: 27-31)<sup>630</sup>. Αν σε αυτό προστεθεί η δαμόκλειος σπάθη της διακοπής της Κοινοτικής χρηματοδότησης μετά το 2013, τότε ίσως, πλέον, ερευνούμε ένα «πουκάμισο αδειανό».

Παρόλα αυτά, θεωρήσαμε ότι η διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των ενήλικων εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε απέναντι στο θέμα Ιστορία και Πολιτειότητα σε μια περίοδο δύσκολη έχει παιδαγωγικό και γενικότερα επιστημονικό ενδιαφέρον. Επιπλέον, όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα διατηρεί, ελπίζουμε, το στοιχείο της πρωτοτυπίας αφού δεν έχει γίνει ανάλογη δημοσίευση, μέχρι τη στιγμή που γράφονται οι γραμμές αυτές, στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Με βάση λοιπόν την καταγραφή, διασταύρωση, επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

### **Ως προς τους εκπαιδευόμενους:**

#### **A. Όσον αφορά το θέμα Ιστορία και Κοινωνικός Γραμματισμός :**

1. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε. εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την ιστορία και την προσέγγιση ιστορικών θεματικών. Αυτό, ανεξάρτητα από τη συχνότητα αναφορών και προσεγγίσεων στο σχολείο τους. Η ιστορία παίζει σημαντικό ρόλο για τη νοηματοδότηση και τον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους και αποτελεί σημείο αναφοράς για προσεγγίσεις στην καθημερινή τους πρακτική, χωρίς, ωστόσο, εκτιμούμε, οι ίδιοι να είναι σε θέση να κάνουν τις αντίστοιχες συνδέσεις. Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, δηλαδή της *εσωτερικής συνάφειας νοηματοδότησης παρελθόντος, κατανόησης παρόντος και προσδοκίας του μέλλοντος*, σύμφωνα με τον Jeismann (Ηλιοπούλου, 2006: 75), η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την καλλιέργεια της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης, απουσιάζει από τη διαδικασία προσέγγισης του Κοινωνικού Γραμματισμού, αφού απουσιάζει και η συστηματική προσέγγιση της Ιστορίας.

2. Οι προσεγγίσεις των εκπαιδευόμενων αναπτύσσονται, στην πλειονότητά τους, κυρίως υπόρρητα, στο πλαίσιο της εθνοκεντρικής, μονομερούς προσέγγισης του ιστορικού αντικειμένου το οποίο εξακολουθεί να δεσπόζει τις τελευταίες δεκαετίες (τον τελευταίο αιώνα) στην ελληνική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, και χαρακτηρίζεται από αισθήματα μοναδικότητας και εθνικής υπερηφάνειας. Αισθάνονται ότι είναι κληρονόμοι μιας περιούσιας πολιτισμικής κληρονομιάς και, συνεπώς, έχουν την υποχρέωση να είναι υπερασπιστές και συνεχιστές μιας μεγάλης ιστορικής παράδοσης την οποία δεν αμφισβητούν, ασπαζόμενοι την αναπαράσταση του ελληνικού έθνους, κυρίως, ως ηρωικού θύματος.

---

<sup>630</sup> «Οι επισημάνσεις αυτές γίνονται για να τονίσω, ότι αυτό που δεν έχει δικαίωμα νομίζω ο κάθε φορέας που υλοποιεί ένα εκπαιδευτικό έργο είναι να έχει μια μεταβαλλόμενη και μη επαρκώς αποσαφηνισμένη και δηλωμένη πολιτική και πρακτική (χωρίς επαρκή ενημέρωση των εμπλεκόμενων ώστε να μπορούν να προγραμματίζουν και αυτοί, να προσαρμόζονται κλπ). Εκεί νομίζω υπήρξε πρόβλημα στην περίπτωση των Σ.Δ.Ε» (2003: 29)



3. Προσεγγίζουν την ιστορία με δέος, αν όχι φόβο, αφού και πάλι την ταυτίζουν, στην πλειονότητά τους, αποκλειστικά με γνωστική μάθηση και απομνημόνευση πληροφοριών (γεγονότων, ονομάτων και χρονολογιών) με συνέπεια να αισθάνονται ανεπαρκείς και ανασφαλείς<sup>631</sup>. Δεν αμφισβητούν, τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας.

4. Οι δημόσιες χρήσεις της ιστορίας, η αισθητική και ο δημόσιος μιντιακός διάλογος σχετικά με την οντολογία της ιστορίας και τη σκοποθεσία της ως διδακτικού αντικειμένου επηρεάζουν, όπως είναι φυσικό, τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι μάλιστα έρχονται στα Σ.Δ.Ε με ένα πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο δεν τους παρέχει τα απαραίτητα διανοητικά εργαλεία να αξιολογήσουν, να διηθήσουν και να εκτιμήσουν την εκφορά του δημόσιου λόγου και αναλόγως να διαμορφώσουν άποψη. Είναι έτσι, ενδεχομένως, περισσότερο εύκολο να χειραγωγηθούν και να υποκύψουν στη γοητεία και την ευκολία του λαϊκισμού. Η δημόσια παιδαγωγική ασκεί αναμφισβήτητα επιρροή στη διαμόρφωση στάσεων.

Γενικότερα, έρευνες επιβεβαιώνουν την καταλυτική επίδραση των Μ.Μ.Ε. στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με τους κοινωνικούς ρόλους και τα κοινωνικοποιητικά μοντέλα των δυο φύλων, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτόν τη συζήτηση για το ρόλο της δημόσιας παιδαγωγικής και του Παραπρογράμματος στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Όπως επισημαίνει ο Bourdieu, η τηλεόραση παίζει έναν αποπολιτικοποιητικό ρόλο ο οποίος είναι φυσικό να ενεργεί με μεγαλύτερη δύναμη στα πιο αποπολιτικοποιημένα τμήματα του κοινού πάνω στην ερμηνεία των στερεοτυπικών απαικονίσεων (Koutselini-Agathangelou, 2008).

5. Οι περισσότεροι εκδηλώνουν, αν και έμμεσα ή υπόρρητα, επιφύλαξη και σκεπτικισμό σχετικά με τη σημασία και αξία της «μικρής ιστορίας» (προσωπικής, οικογενειακής)<sup>632</sup>. Η έρευνα ανέδειξε ότι αρκετοί από αυτούς δεν είχαν καμία σχετική εμπειρία στο Σ.Δ.Ε, αν δεν άκουγαν για πρώτη φορά τον όρο «προσωπική ιστορία». Αυτό τους στερούσε τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ένα δοκιμασμένο εργαλείο εκπαίδευσης ενηλίκων, την έκθεση του προσωπικού βιώματος, κατά τον Brookfield (1990: 177-181)<sup>633</sup>.

---

<sup>631</sup> Ο Ivo Matozzi εντοπίζει ως σημαντικά επίπεδα δυσκολίας για την προσέγγιση και κατανόηση της ιστορίας τα εξής: το γλωσσικό (αφηρημένες έννοιες και χρονολογικοί όροι), τις ερμηνευτικές έννοιες (δάνεια από άλλες κοινωνικές επιστήμες), τις διαδικασίες, κυρίως, χρονικής οργάνωσης των πληροφοριών (διαδοχή, περίοδοι, διάρκεια, συγχρονία). Σύμφωνα με τον ίδιο, «μόνο αφού οι πληροφορίες για το παρελθόν έχουν επενδυθεί με κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες, έχουν ανασυσταθεί σε ερμηνευτικές έννοιες και έχουν οργανωθεί σε μια κατάλληλη γλωσσική δομή, γεννιέται η ιστορική γνώση» (2006: 20).

<sup>632</sup> Δεν γίνεται κατανοητή η αντικατάσταση της Ιστορίας (με γιώτα κεφαλαίο) από τις ιστορίες (με γιώτα μικρό και σε πληθυντικό αριθμό) (Doss, 1992: 195).

<sup>633</sup> Ο Brookfield ονομάζει «κρίσιμα περιστατικά» (critical incidents) τις σύντομες περιγραφές σημαντικών γεγονότων της ζωής των ενήλικων εκπαιδευόμενων από τους ίδιους. Κατά τον ίδιο, με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να τοποθετήσουν τα γεγονότα αυτά σε χωρο-χρονικά συμφραζόμενα, να τα αναλύσουν, να συζητήσουν και να κατανοήσουν έτσι τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού ((1990: 192) μέσα στο πλαίσιο των καθημερινών αποφάσεων και διλημάτων. Με τον ίδιο τρόπο οι προσωπικές ιστορίες οδηγούν και στον αναστοχασμό της ομάδας (Dominicé, 1990: 194).

6. Η Τοπική Ιστορία ενδιαφέρει, ξεκάθαρα, περισσότερο τους ενήλικους εκπαιδευόμενους των Σ.Δ.Ε. Αυτό δείχνει ότι ο αρχικός προσανατολισμός του Π.Σ. όπως διαμορφώθηκε από την ομάδα σύνταξης, με στόχο την επαγωγική προσέγγιση του ιστορικού αντικειμένου ήταν επιτυχής και σωστά σχεδιασμένος.

7. Οι νεότερες ηλικίες εκπαιδευόμενων, οι οποίοι αποτελούν και την ομάδα-στόχο και ενδιαφέροντος της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε., δείχνουν, σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, μικρότερο ενδιαφέρον και παρουσιάζονται λιγότερο «ανοιχτοί» σε αλλαγές και διαφορετικές προσεγγίσεις, είτε αφορούν τη στοχοθεσία είτε τις απόψεις τους σε ζητήματα ιστορικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος<sup>634</sup>.

8. Οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι παρουσιάζονται κατασταλαγμένοι, συνειδητοποιημένοι, και περισσότερο ανοιχτοί στην καινοτομία.

9. Οι γυναίκες είναι περισσότερο δεκτικές, ανοιχτές και ευεπίφορες σε αλλαγή στάσης.

10. Οι αλλαγές στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευόμενων σε σημαντικά ζητήματα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής και καθημερινότητας δεν είναι εύκολες. Ενώ οι εκπαιδευόμενοι στην πλειονότητά τους καταγράφουν ότι έχουν αλλάξει στάση σε θέματα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, όταν η ερώτηση εξειδικεύεται βλέπουμε ότι δεν αλλάζουν στάση όσον αφορά πολιτικές πεποιθήσεις, ή θέματα σχετικά π.χ. με τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς και τα συνακόλουθα κοινωνικά προβλήματα που άπτονται της καθημερινότητάς τους. Αντίθετα αλλάζουν οι προσεγγίσεις σε θέματα στα οποία δεν είχαν ίσως ανάλογες ευκαιρίες άλλου είδους προσέγγισης στο παρελθόν, όπως π.χ. σε θέματα ψυχαγωγίας.

11. Η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη δεν συνδέεται επαρκώς με την γνώση /μελέτη και προσέγγιση της ιστορίας και γίνεται αντιληπτή ασαφώς από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Ένα ποσοστό μόλις 29% συνδέει την προσέγγιση /διδασκαλία της ιστορίας με την καλλιέργεια πολιτικής και δημοκρατικής συνείδησης.

12. Στις προτιμήσεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων (γεγονότα και προσωπικότητες ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας) δεσπάζουν οι ηρωικές στιγμές της Νεότερης και Σύγχρονης Ελληνικής Ιστορίας: Ελληνική Επανάσταση, Μικρασιατική Καταστροφή, Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή και Αντίσταση, Εμφύλιος, Χούντα '67. Με τον ίδιο τρόπο αναδεικνύονται ως πρωταγωνιστές στις αναφορές τους προσωπικότητες όπως οι Θ. Κολοκοτρώνης, Ελ. Βενιζέλος, Α. Παπανδρέου, Κ. Καραμανλής. Αντίστοιχα, ως σημαντικά γεγονότα της Παγκόσμιας Ιστορίας αναφέρουν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τον Α' Π.Π., τη ρίψη της Ατομικής

---

<sup>634</sup> Βλ. αποτελέσματα της έρευνας του Π. Γατσωτή (2006: 549). Οι μαθητές της Γ' Λυκείου του ΤΕΕ Φιλοτίου Νάξου, στη συντριπτική τους πλειονότητα, δήλωσαν αδιάφοροι απέναντι στην Ιστορία, ενώ θεωρούν ότι δεν επηρεάζει καθόλου τον τρόπο σκέψης τους. Από το σύνολο του ερευνητικού δείγματος (μαθητές συγκεκριμένων τάξεων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νησιού) η ομάδα αυτή ήταν η περισσότερο αρνητική απέναντι στο αντικείμενο. Θεωρούμε ότι παρουσιάζει κάποια συνάφεια με το δικό μας ερευνητικό δείγμα.

Βόμβας στη Χιροσίμα και, προς έκπληξή μας, τον Πόλεμο του Περσικού Κόλπου, ενώ από τις προσωπικότητες παγκόσμιου βεληνεκούς επέλεξαν τον Χίτλερ. Είναι προφανές ότι κάποιες προτιμήσεις συνδέονται με πρόσφατη προσέγγιση ιστορικού θέματος στο σχολείο τους.

## **B. Φοίτηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**

1. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φοιτούν στο Σ.Δ.Ε με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους εξέλιξη με την απόκτηση του τίτλου ολοκλήρωσης σπουδών στα Σ.Δ.Ε., ισότιμου του Απολυτηρίου του Γυμνασίου. Η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ δεν ανήκει στις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες - στόχο του προγράμματος, ωστόσο το ποσοστό αυτό βαίνει μειούμενο, όπως αποδεικνύουν τα στοιχεία του ΙΔΕΚΕ και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. με τους οποίους βρισκόμαστε σε επαφή. Σε μικρότερο ποσοστό δείχνει να τους ενδιαφέρει η κοινωνική αναγνώριση την οποία ενδεχομένως συνεπάγεται η φοίτησή τους στα Σ.Δ.Ε.

2. Η εικόνα και προηγούμενη εμπειρία από την φοίτηση στο σχολείο την οποία μεταφέρουν οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. είναι θετική για το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, με μικρή διαφορά από τους υπόλοιπους που δήλωσαν αρνητική εμπειρία, ενώ ως λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου αναφέρονται οικογενειακοί-προσωπικοί λόγοι και με μικρή διαφορά οι οικονομικοί λόγοι οι οποίοι συχνά συμπλέκονται με τους προσωπικούς, κάτι το οποίο συμφωνεί με όλες τις σχετικές με την εγκατάλειψη του σχολείου και τα αίτια διαρροής μαθητικού πληθυσμού έρευνες.

3. Οι ενήλικοι συνδέονται συναισθηματικά και ουσιαστικά με το σχολείο τους, αφού, προφανώς, βρίσκουν μέσα σε ένα αέρα ελευθερίας έκφρασης ένα περιβάλλον το οποίο λειτουργεί υπεραναπληρωτικά για τις ελλείψεις που βιώνουν (προσωπικές<sup>635</sup>, οικογενειακές, κοινωνικές, επαγγελματικές, εκπαιδευτικές). Η συντριπτική πλειονότητα επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές της και ζητά ένα ανάλογο Λύκειο Δεύτερης Ευκαιρίας.

---

<sup>635</sup> Καταθέτω πρόσφατη προσωπική εμπειρία (Σεπτέμβριος 2012): Ήμουν παρούσα σε διαδικασία ενημερωτικής επίσκεψης υποψήφιου μαθητή σε επαρχιακό ΣΔΕ, όπου καταγράφηκαν τα εξής: για 4 χρόνια (14-18) ήταν εκτός σχολείου αφού οι αποτυχημένη απόπειρα φοίτησης στο Γυμνάσιο της περιοχής του κατέληξε σε αποτυχία όχι μόνο λόγω της ανεπιτυχούς φοίτησης (έμεινε στην ίδια τάξη, στην Α΄ Γυμνασίου), αλλά, κυρίως, λόγω της τραυματικής εμπειρίας από την συμπεριφορά των συμμαθητών του: απομόνωση και εμπαιγμός διότι χειριζόταν ανεπαρκώς την ελληνική γλώσσα. Οι γονείς του είναι οικονομικοί μετανάστες από τη Ρουμανία. Όπως μας εξομολογήθηκε η μητέρα του, στάθηκε αδύνατο να τον μεταπείσει να επανέλθει στο σχολείο και να παρακολουθήσει γυμνασιακή τάξη. Τυχαία, μετά από 4 χρόνια έμαθαν την ύπαρξη αυτού του τύπου σχολείου (Σ.Δ.Ε.) και ήρθαν με συγκρατημένες προσδοκίες και ελπίδες. Η περιγραφή του σχολείου από τη διευθύντρια, οι ευγενικές της παρατηρήσεις και η ενθάρρυνση που τους παρείχε, επέδρασαν πολύ θετικά πάνω τους. Ανεξάρτητα από την εξέλιξη την οποία θα έχει η φοίτηση του 18χρονου, έχει πραγματικά μια δεύτερη ευκαιρία. Ανάλογη εμπειρία θετικής στάσης και αγάπης προς το σχολείο αποκομίσαμε στην τελετή αποφοίτησης (Ιούνιος 2012) την οποία είχαν διοργανώσει οι μαθητές του ίδιου Σ.Δ.Ε και κατά τη διάρκεια της οποίας παρουσίασαν, μεταξύ άλλων, ένα project με θέμα «Γυναίκες λογοτέχνες» της ευρύτερης περιοχής τους.

Αναμφισβήτητα αυτό το οποίο είναι έκδηλο και διάχυτο στην ατμόσφαιρα των Σ.Δ.Ε είναι η θετική στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι σε αυτό το σχολείο το οποίο τους παρέχει μια δεύτερη ευκαιρία. Αυτό δεν μειώνει τα διαρκώς διογκούμενα προβλήματα λειτουργίας του, τα οποία, πέρα από τη συρρίκνωση της χρηματοδότησης, εντοπίζονται κυρίως στην καθυστερημένη άφιξη (αρχές Νοεμβρίου πλέον) εκπαιδευτικών, στην πλεονότητά τους ωρομισθίων και όχι επιμορφωμένων, στα σχολεία. Η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα αφενός και η παρατηρούμενη ανακοπή του ρεύματος εγγραφών και η ελλιπής φοίτηση, είναι επίσης σημαντικά θέματα.

### **Γενικά**

Οι εκπαιδευόμενοι, παρά τις αντιστάσεις τους και τις δυσκολίες στη φοίτηση και, ενδεχομένως, στην κατανόηση αυτού του διαφορετικού σχολείου διάκεινται μάλλον θετικά προς την καινοτομία και την ανανεωτική, ποικιλότροπα, προσέγγιση στο αντικείμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού. Άλλωστε η καλλιέργεια της αυτόνομης και κριτικής σκέψης στο πλαίσιο του Κοινωνικού Γραμματισμού απαιτεί περισσότερο, ίσως, από κάθε άλλο αντικείμενο την ευρετική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία, την ανάληψη ρόλων και τη χρήση πολυτροπικών προσεγγίσεων. Οι αντιλήψεις τους απέναντι σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα της εποχής δεν μένουν αμετακίνητες αλλά δύσκολα αλλάζουν. Η «μετασχηματίζουσα μάθηση» είναι ζητούμενο στα Σ.Δ.Ε. Φορείς μιας εθνοκεντρικής, πατριδολαγνικής ιστορικής κουλτούρας δυσκολεύονται να δουν τις διαφορετικές, εναλλακτικές προσεγγίσεις του αντικειμένου και αισθάνονται την ανάγκη να υπερασπιστούν την αδιαφιλονίκητη αλήθεια τους, υπό την ισχυρότατη επιρροή των Μ.Μ.Ε. «Ρωγμές» στις πρότερες αντιλήψεις δημιουργούνται και ενεργοποιούν τον κριτικό τους στοχασμό, κάτι το οποίο είναι σημαντικό.

Η γλωσσική τους ένδεια αποτελεί ένα επιπρόσθετο εμπόδιο για να προσεγγίσουν ιστορικές και κοινωνιολογικές έννοιες<sup>636</sup> και λειτουργεί περιοριστικά και για την επιλογή και αξιοποίηση υλικού (πρωτογενείς πηγές, κείμενα αναφοράς) από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, παρόλο που η γλωσσική ικανότητα ως συνισταμένη επιμέρους και αλληλένδετων γνώσεων για το γλωσσικό σύστημα ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς, η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας που επιτρέπει τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά φυσικά και κοινωνικά πλαίσια

---

<sup>636</sup> Η θεωρία αλληλεπίδρασης βασισμένη στο έργο των Mead, Vygotski και Wittgenstein απορρίπτει τη διχοτόμηση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κοινωνικών και νοητικών, ατομικών και πολιτισμικών καταγωγών. «Για τα παιδιά, η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί ανάπτυξη της κοινωνικής ύπαρξης και εξέλιξή της σε εξατομικευμένα πρόσωπα και σε πολιτισμό» (Steiner-Tatter, 1989: 1137). Η γλώσσα είναι το παράδειγμα της συνύφανσης των κατευθύνσεων ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Όπως επισημαίνεται «υπάρχει μια κοινωνικοοικονομική ταξική μονομέρεια στις σχολικές μεθόδους διδασκαλίας η οποία μεροληπτεί υπέρ του γλωσσικού ύφους της δυάδας ενήλικα-παιδιού της μεσαίας τάξης» (ό.π.: 1138). Επίσης, μελέτες έδειξαν ότι η ανάπτυξη της γλώσσας είναι ιδιαίτερα εξαρτημένη από τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε μεγάλο βαθμό οι παρατηρήσεις αυτές ισχύουν και για τα Σ.Δ.Ε. και τους ενήλικους εκπαιδευόμενους οι οποίοι φοιτούν σε αυτά. Για αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι πολλαπλά σημαντικός, ως συνδημιουργού του Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου του.

συνεχίζεται δια βίου (Κατή, 1989: 1135). Αυτή η Χαμπερμασιανή έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας διατρέχει τους κριτικούς γραμματισμούς των Σ.Δ.Ε.

Θεωρούμε ότι αυτός ο τύπος σχολείου ταιριάζει πολύ στους ενήλικους εκπαιδευόμενους γι αυτό αγκαλιάζεται με τόση αγάπη από τους ίδιους.

### **Ως προς τους εκπαιδευτικούς**

#### **Α. Όσον αφορά το θέμα Ιστορία και Κοινωνικός Γραμματισμός**

1. Η Ιστορία στο πλαίσιο του Κοινωνικού Γραμματισμού προσεγγίζεται περιστασιακά, με μικρή συχνότητα και με τρόπο που δεν αφίσταται ουσιαστικά των παραδοσιακών μεθόδων προσέγγισης, εμφατικών στο γνωστικό περιεχόμενο και τη γεγονοτολογία, αφού πλαισιώνει αναφορές σε κοινωνικά φαινόμενα, εξυπηρετεί επετειακές αναφορές ή αποτελεί αίτημα της επικαιρότητας.

Η αρχική ερευνητική υπόθεση με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται. Η μεθοδολογία των ερευνητικών εργασιών, ωστόσο, με τη μορφή των σχεδίων δράσης (project) αποτελεί έναν νέο τρόπο για τους εκπαιδευόμενους, όπως και οι πολυτροπικές μορφές αφήγησης οι οποίες διευκολύνουν την κριτική πλαισίωση των αναφορών. Άλλωστε, μέσα στο νέο διαμορφωμένο πλαίσιο, η ιστορία δεν βρίσκει χώρο να «ανασάνει».

2. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συστηματικότερη ή περιστασιακή αξιοποίηση της Ιστορίας στο πλαίσιο του Κοινωνικού Γραμματισμού συναρτάται με τρεις παράγοντες: την ειδικότητά τους, την επιμόρφωσή και την εμπειρία τους στα Σ.Δ.Ε., την προσωπική στάση και αντίληψη σχετικά με την Ιστορία. Ο σταδιακός εξοβελισμός του Ιστορικού Γραμματισμού από τις επιμορφώσεις στέρησε από τους νέους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κατανοήσουν το σκεπτικό με το οποίο είχε επιλεγεί ως βασική συνιστώσα του Κοινωνικού Γραμματισμού. Έτσι, η εισήγηση της επιστημονικής επιτροπής η οποία πρότεινε και ανέλυε τα στάδια προσέγγισης του ιστορικού αντικειμένου και υποστήριζε την προσωπική και οικογενειακή ιστορία ως επαγωγικά στάδια για την προσέγγιση της τοπικής, εθνικής, ευρωπαϊκής / παγκόσμιας, δεν είχε διείσδυση στους εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό, ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οικοδόμηση και αφήγηση της προσωπικής βιογραφίας, δεν φαίνεται να αξιοποιείται. Αντίθετα, θέματα Τοπικής Ιστορίας αξιοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα καθώς αναδεικνύονται αβίαστα ως προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων.

Το ένα δεύτερο των εκπαιδευτικών οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο παραδέχονται ότι είναι ανεπαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με τις αναζητήσεις, τις τάσεις και τις εξελίξεις στον τομέα της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας<sup>637</sup>. Παρά την εμπειρία μεγάλου μέρους εκπαιδευτικών

---

<sup>637</sup> Βλ. σχετικά και Ivo Matozzi (2006: 9). Ο συγγραφέας αναγνωρίζει ως ιδιαίτερα σημαντική την απόσταση ανάμεσα στους καθηγητές ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα σχολικά εγχειρίδια και την εξέλιξη της ιστοριογραφίας και διερευνά την σχέση αυτή στους φοιτητές του, μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.



στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ζητήματα ειδικής διδακτικής, όπως ήταν αναμενόμενο δεν υπήρχε ενημέρωση, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες στο χώρο αυτό (Σακκά, 2012).

3. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τον Κοινωνικό με τον Ιστορικό Γραμματισμό, αφού ως κοινωνικοί επιστήμονες γνωρίζουν τη σχέση και την σύνδεση των επιστημονικών πεδίων. Έτσι, βλέπουμε να υποστηρίζουν ως πρωτεύουσα στοχοθεσία την ανάπτυξη της ιδιότητας του δημοκρατικού πολίτη, την ανάπτυξη της ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό, αλλά και τη γνώση των μηχανισμών κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης.

4. Ως κοινωνικοί επιστήμονες οι εκπαιδευτικοί επίσης αναγνωρίζουν την επιρροή των ΜΜΕ στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευόμενων σε μια σειρά ζητήματα και κυρίως στο περιεχόμενο και τους σκοπούς της ιστορίας. Ως κατεξοχήν κριτικός γραμματισμός ο Κοινωνικός Γραμματισμός, σε συνδυασμό με τους άλλους κριτικούς γραμματισμούς, αποτελεί μέσον για την καλλιέργεια του οπτικού και μιντιακού γραμματισμού εξίσου απαραίτητων για τη διαμόρφωση κοινωνικής, δημοκρατικής συνείδησης, κάτι το οποίο είναι κατανοητό στους εκπαιδευτικούς και εργάζονται συνειδητά πάνω σε αυτό το σκοπό, μέσα από μια κριτική αναστοχαστική διαδικασία.

5. Παρά το υψηλό ποσοστό θετικής ανταπόκρισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τη δική τους αλλαγή στάσης απέναντι το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις της ιστορίας (ποσοστό 45%), ένα ποσοστό 51% απάντησε αρνητικά, καταδεικνύοντας τη δύναμη των βιωμένων μοντέλων προσέγγισης των αντίστοιχων θεματικών μέσα από την προσωπική μαθητική τους εμπειρία και την όποια πρακτική εμπειρία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία έχει σφραγίδα συντηρητική και δασκαλοκεντρική. Έρευνες σε εκπαιδευτικούς των Σ.Δ.Ε. ωστόσο καταδεικνύουν το βαθμό συνειδητοποίησης της κατάστασης αυτής (Παπαδημητρίου 2010, Λουκοπούλου, 2010) μέσα από τον αναστοχασμό τους. Με τον ίδιο τρόπο αγκαλιάζουν ένθερμα το νέο ρόλο του δασκάλου όπως διαμορφώνεται στα Σ.Δ.Ε., παρά το ότι η διδακτική τους πρακτική είναι διαπερατή, σε επίγνωσή τους ή όχι, από την πρότερη εμπειρία τους. Οι διδακτικές τους πρακτικές επαναπροσδιορίζονται και αναπλασιάζονται.

### **Γενικά**

Οι εκπαιδευτικοί στα Σ.Δ.Ε. δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τον έμφυλο παράγοντα σχετικά με τις αντιλήψεις και τη στάση τους πάνω στα ερωτήματα τα οποία τέθηκαν. Μικρό ρόλο έπαιξε ο παράγοντας ηλικία, ενώ μόνος ισχυρός διαφοροποιητικός παράγοντας φαίνεται να είναι η ενημέρωση και η επιμόρφωση την οποία έχουν λάβει για την ανάπτυξη του αντικειμένου το οποίο καλούνται να διδάξουν στα Σ.Δ.Ε. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει πολλές σχετικές έρευνες, τοπικές και διεθνείς, και αποτελεί κοινό τόπο στην εκπαιδευτική κοινότητα.



Η εκπαίδευση ενηλίκων, όπως διαρθρώνεται μέσα από τα Σ.Δ.Ε. αποτελεί για τους ίδιους πηγή ικανοποίησης, διανοητική πρόκληση και αφόρμηση να μετακινηθούν από τις δασκαλοκεντρικές, συγκεντρωτικές πρακτικές σε εκείνες οι οποίες τοποθετούν τον μαθητή στο κέντρο του ενδιαφέροντος και προσδιορίζουν γι' αυτόν έναν ενεργό και συνεργατικό ρόλο. Επίσης, η ανάγκη ανάπτυξης επιμέρους Προγραμμάτων Σπουδών από τους εκπαιδευτικούς, με την προϋπόθεση να διαγνωστούν και να γίνουν σεβαστές οι ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευόμενων, μέσα από ομαδοσυνεργατικές, βιωματικές και ενσυναισθητικές διαδικασίες που φέρουν το στοιχείο της καινοτομίας για την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναβαθμίζει το ρόλο τους αναθέτοντας σε αυτούς πρωτόγνωρη πρωτοβουλία, ελευθερία κινήσεων και ευθύνη. Η θητεία κάποιου εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε. αποτελεί παρακαταθήκη για μια διαφορετική θέαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία αποπειράται να εφαρμοστεί - τουλάχιστον προεξαγγελτικά - στο τυπικό Δευτεροβάθμιο σχολείο μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2010). Η εμπειρία στα Σ.Δ.Ε. παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναδόμηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών.

Ως προς την υπόθεση εργασίας σχετικά με την απασχόληση ιδιαίτερα προσοντούχων εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε. με βάση τη σχετική διακήρυξη των αρχών λειτουργίας τους, καταγράφηκε μερικώς ερευνητικά, σε μικρότερο βαθμό από αυτόν που αναμενόταν, η ανάλογη παρουσία, ενώ εντοπίζεται μια φθίνουσα σχετική ακολουθία προϊόντος του χρόνου. Παράλληλα, με τον ίδιο τρόπο η εκπαίδευση, κατάρτιση και διαρκής ανατροφοδότηση σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων δεν φαίνεται να ισχύει μέσα από τη μορφή επιμορφωτικών διαδικασιών με συνέχεια, συνέπεια και βάθος.

### **Προβληματισμός- Ατέλειες της έρευνας**

Βασική ατέλεια της έρευνας αποτελεί η απόσταση της ολοκλήρωσής της από το χρόνο έναρξης της διεξαγωγής της, αφού με τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εξελίξεις απειλείται όλο το οικοδόμημα της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. ενώ οι ομάδες - στόχος των κοινωνικά αποκλεισμένων φαίνονται να αυξάνονται με πρόβλεψη για δραματικότερη αύξηση στο εγγύς μέλλον. Το ερωτηματολόγιο, με αδυναμίες και ατέλειες, θα μπορούσε να είχε εμπλουτιστεί με περισσότερο στοχευμένες ερωτήσεις - αλλά αυτό γίνεται κατανοητό όταν μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων γεννώνται και άλλες ερωτήσεις σε μια διαδικασία χωρίς τέλος για την εκπαιδευτική έρευνα.

Ο προσδιορισμός και η καταγραφή των παραγόντων οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης θα πρέπει να διερευνηθούν ενδελεχώς στους ενήλικους εκπαιδευόμενους αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Η συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης είναι μια διαδικασία σύνθετη, απόλυτα συνδεδεμένη με τις ισχύουσες πολιτισμικές συμβάσεις: εθνικός προσδιορισμός, «λογική του συστήματος», λειτουργία της πολιτείας, συμβολικές τελετές, κοινωνικές αναπαραστάσεις, καθημερινότητα (Ηλιοπούλου, 2020: 321). Η ιστορική και πολιτική ταυτότητα (εθνικό και δημοκρατικό συναίσθημα, πεποιθήσεις) εμπεδώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και μέσα από

παράγοντες γύρω και έξω από αυτήν. Με δεδομένες τις αδυναμίες και στρεβλώσεις στη διδασκαλία του ιστορικού αντικειμένου στο ελληνικό τυπικό σχολείο, η συγκρότηση της ταυτότητας αυτής στερείται μιας αναστοχαστικής, κριτικής «ισορροπούσας» ιστορικής συνείδησης. Γι' αυτό και βλέπουμε να αναπτύσσεται παντού αυτή η αμφίθυμη στάση απέναντι στο παρελθόν και το παρόν της χώρας. Σε εποχές κρίσης όπως η σημερινή τα στοιχεία αυτά, κατά την άποψή μας, θα είναι σημαντικά και χρήσιμα.

Θεωρούμε ότι η προσέγγιση του Κοινωνικού Γραμματισμού θα πρέπει επίσης να διερευνηθεί περαιτέρω, πάνω στην ίδια αντίληψη, κυρίως μέσα από τις απόψεις, στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία διδασκαλίας του στα Σ.Δ.Ε. Ωστόσο, καταγράφηκαν τάσεις οι οποίες θεωρούμε ότι δεν αφίστανται της σημερινής πραγματικότητας.

### **Προτάσεις**

Η επαφή και γνωριμία με τα Σ.Δ.Ε., το ιδιαίτερο προφίλ τους, τη λειτουργία και τις δυσκολίες τους, η επαφή και οι συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους που φοιτούν εκεί και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι παλεύουν σε αντίξοες συνθήκες φέροντας «παλαιό» εξοπλισμό (πρακτικές, μεθοδολογικά εργαλεία και υλικοτεχνική υποδομή) σε νέες εφαρμογές και καινοτόμες προσεγγίσεις ανέδειξε μια άλλη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με αρκετά από τα προβλήματα της τυπικής, η οποία απέχει πολύ από το να φέρει τη νοοτροπία του τυπικού σχολείου, κινδυνεύει όμως να την αναπαραγάγει.

Τα Σ.Δ.Ε. χρειάζεται να ενισχυθούν από κάθε άποψη και να βρεθεί ο τρόπος από την πλευρά της πολιτείας ώστε η χρηματοδότησή τους να εξασφαλιστεί και πέρα από το 2013. Είναι προφανές ότι χρειάζεται ένας εξορθολογισμός στη χωροταξική διαχείριση των σχολείων. Η πρόχειρη και αδόκιμη λύση της δημιουργίας παραρτημάτων σε απόσταση και κακή σύνδεση με τα σχολεία βάσης, άλλα από τα οποία λειτουργούν ικανοποιητικά και άλλα με πολλές δυσκολίες, θα πρέπει να επανεξεταστεί. Τα Σ.Δ.Ε. χρειάζονται μεγαλύτερη αυτονομία κατά την άποψή μας και μεγαλύτερη και αποτελεσματικότερη σύνδεση με τις τοπικές κοινωνίες μέσα στις οποίες εντάσσονται, σε επίπεδο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, επαφών και σύνδεσης με την απασχόληση και το εργασιακό μέλλον των εκπαιδευόμενων.

Τα σχολεία αυτά θα πρέπει να αναπτυχθούν στο δικό τους χώρο, ο οποίος θα είναι σχεδιασμένος για ενήλικους εκπαιδευόμενους πάνω στις αρχές της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας και της Αρχιτεκτονικής<sup>638</sup> και μέσα στον οποίο μπορούν να «ανθίσουν» με βάση την ιδιαίτερη φυσιολογία και τα χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής. Η ενίσχυση των σχολείων με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και καταρτισμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς αποτελεί αυτονόητο αίτημα, όπως άλλωστε και για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, κάτι το οποίο όμως φαντάζει ουτοπικό στο πλαίσιο της βαθιάς κρίσης της οποία γνωρίζει η χώρα και η

---

<sup>638</sup> Βλ. κεφάλαιο 5.7

οποία αποδομεί και αποσυνθέτει τα πάντα: οικονομία, κοινωνία, εκπαίδευση, κοινωνικές ομάδες, αρχές, ιδεολογίες.

Οι Προδιαγραφές Σπουδών, όπως κατατέθηκαν από τις επιστημονικές ομάδες εργασίας και περιλάμβαναν τον Ιστορικό Γραμματισμό ως συνεκτικό στοιχείο για την προέγγιση του Κοινωνικού Γραμματισμού προτείνουμε να επανέλθουν σε ισχύ. Θα πρέπει να ενισχυθεί η εφαρμογή τους με σχετικές επιμορφωτικές παρεμβάσεις προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα διδάσκουν το αντικείμενο και να ανατεθεί ισότιμα στις ειδικότητες Κοινωνικών Επιστημόνων και ιστορικών - φιλολόγων με στόχο τη γόνιμη συνομιλία και αλληλεπίδραση των δυο ειδικοτήτων για την καλλιέργεια ιστορικής και κοινωνικής – πολιτικής συνείδησης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ενισχυθεί η ιδιότητα του Ενεργού Πολίτη σε εποχή ενίσχυσης του λαϊκισμού και εκλογικής ανόδου πολιτικών μορφωμάτων τα οποία δεν έχουν σχέση με το δημοκρατικό πολίτευμα. Και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ενισχυθούν οι περισσότεροι ευάλωτες και συνεπώς ευκολότερα χειραγωγήσιμες πληθυσμιακές ομάδες, όπως αυτές οι οποίες αποτελούν τον πληθυσμό των Σ.Δ.Ε. Χρειαζόμαστε παντού «περισσότερη ιστορία» και ποιοτική, επιστημονική προσέγγισή της για μια πολιτική κοινωνικοποίηση νοηματοδοτούσα και ωφέλιμη για τους πολίτες αυτής της χώρας. Μια ιστορία χωρίς, φόβους, συμπλέγματα και αποκλεισμούς, χωρίς αποκρύψεις και αποσιωπήσεις, χωρίς προσπέραση των επίμαχων, συγκρουσιακών και τραυματικών θεμάτων από την ύλη της.

Τέλος, είναι σαφές πως η λειτουργία και οι εκπαιδευτικές πρακτικές (αξιολόγηση, ωρολόγιο πρόγραμμα) δεν πρέπει να διολισθήσουν σε αντίστοιχες σε μορφές του τυπικού σχολείου, όπως φαίνεται να ρέπουν τα Σ.Δ.Ε μετά το διάταγμα του 2008.

Προτείνουμε λοιπόν:

1. Επαναφορά και ενεργοποίηση της πρότασης της επιστημονικής ομάδας των ΣΔΕ για τη διδασκαλία / προσέγγιση του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού με ενίσχυση της παρουσίας του δεύτερου ως προϋπόθεσης και οχήματος για την κατάκτηση του πρώτου.
2. Προσέγγιση βασικών ιστορικών θεματικών του 18<sup>ου</sup>/19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα (ενδεικτικά: Διαφωτισμός, Γαλλική Επανάσταση - Διακήρυξη Δικαιωμάτων Ανθρώπου, Βιομηχανική Επανάσταση, Ολοκληρωτικά καθεστώτα του 20<sup>ου</sup> αι., η τομή του 1989 κλπ) παράλληλα με τα θέματα τα οποία αναδεικνύονται από τους εκπαιδευόμενους.
3. Βιβλιογραφική ενίσχυση για τους εκπαιδευτικούς και σταθερή επιμόρφωση (επιστημολογία και διδακτική μεθοδολογία του αντικειμένου της ιστορίας) για όλες τις συναφείς ειδικότητες με έμφαση στις εναλλακτικές και βιωματικές προσεγγίσεις.

**Αντί επιλόγου:**

*«In my view it is time to get back in touch with the energy, commitment and creative anger that fuels society in its quest for global justice and which rediscovers the educational potential and significance of popular social movements».*

Jane Thompson (2005)

Ο Paulo Freire είναι παρών περισσότερο από ποτέ.

## 7 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Έ., (1997). «Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο» στο Α. Φραγκουδάκη – Θ. Δραγώνα (επ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.σ. 50-71.
- Αβδελά, Έ. – Ψαρρά, Α., (1997). «Ξαναγράφοντας το παρελθόν. Σύγχρονες διαδρομές της ιστορίας των γυναικών» στο Αβδελά, Έ. - Ψαρρά, Α. (επ.), *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.σ. 15-119.
- Αγγελάκος, Κ. - Κόκκινος, Γ. (επ.) , (2004). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αδάμου, Μ., (2002). «'Κοινωνικές Σπουδές' – 'Εκπαίδευση για την Ειρήνη' στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των αρχών του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μετά τη δεκαετία του '80)» στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Η παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4 - 6 Οκτωβρίου 2002*, στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/praktika/adamou.htm>
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (1999). «Η οργάνωση συστημάτων ανοιχτής και από απόσταση εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην πάλη κατά του κοινωνικού αποκλεισμού και του αποκλεισμού από την εκπαίδευση» στο Χ. Κωνσταντίνου - Γ. Πλειός (επ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 627 - 642
- Ανάγνου, Β. – Βεργίδης, Δ., (2008). «Οι στρατηγικές δράσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών» στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 13, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 11-18.
- Ανάγνου, Ε., (2006). *Ο καινοτομικός θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των διευθυντών τους, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία)*.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. - Καραγιάννη, Έ. - Κατσάνη, Γ. - Λιμακοπούλου, Α. - Ντούρου, Α. - Χατζηθεοχάρους, Π., (2004). «Το προφίλ και οι στάσεις των εκπαιδευόμενων στο Σ.Δ.Ε. Αχαρνών» στο Λ. Βεκρή- Ε. Χοντολίδου (επ.), 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, σ.σ. 363-380
- Ανδρέου, Α. – Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α. Λιβάνης
- Αντωνάκης, Ι., (1999). «Αναλφαβητισμός στο δημοτικό σχολείο. Η άλλη πλευρά της εκπαιδευτικής ανισότητας», στο Χ. Κωνσταντίνου - Γ. Πλειός

- (επ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 419 - 426.
- Αντωνίου, Χ., (2008). «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη» στο 5<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-5 Οκτωβρίου 2008, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/section=985&language=el\\_GR](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/section=985&language=el_GR) (πρόσβαση 19 Απριλίου 2011)
  - Αξιουργού, Σ., (2009). *Η πρόσληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής από Έλληνες παιδαγωγούς* (διπλωματική διατριβή), Α.Π.Θ., Παιδαγωγική Σχολή, Π.Τ.Δ.Ε., Θεσσαλονίκη.
  - Αργυρού, Έ., (2005). «Παράδειγμα Τοπικής Ιστορίας: Όψεις της Κερκυραϊκής Κοινωνίας μέσα από τη διευθέτηση των τελευταίων επιθυμιών των κατοίκων της: από το 16<sup>ο</sup> αιώνα στο σήμερα», στο *Τεκμήριον 5, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Αρχειονομίας - Βιβλιοθηκονομίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*, Κέρκυρα, σ. σ. 9 – 30
  - Βαϊνά, Μ., (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον 20<sup>ο</sup> αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg.
  - Βακαλούδη, Α., (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες. Εισαγωγή στη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Υπολογιστικών και Διαδικτυακών μέσων*, Αθήνα: Πατάκης
  - Βασιλού - Παπαγεωργίου, Β., (2002). «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 2<sup>ου</sup> αιώνα: J. Dewey και P. Freire. Από την επιστημονική θεωρία στο κοινωνικό κίνημα και στους θεσμούς», στο *Πρακτικά : 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο- Η Παιδεία στην αυγή του 2<sup>1ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/vasilou.htm> (πρόσβαση 19 Απριλίου 2010)
  - Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου Ε., (επ.), (2004). *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
  - Βεκρής, Λ., (2004). «Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών μεταρρυθμίσεων», στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε.- Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 19 – 25.
  - Βεκρής, Λ., (2003). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή», στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε. , σ.σ. 17-28.
  - Βεντούρα, Λ. (επ.), (2011). *Μετανάστευση και κοινωνικά σύνορα. Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού*, Αθήνα: Νήσος.



- Βεντούρα, Λ., (2002). «Συνηγορία υπέρ της σύγχρονης ιστορίας ή ιστορίας του παρόντος», στο *Μνήμων*, τ. 24, σ.σ. 369-386
- Βεντούρα, Λ. – Κουλούρη, Χ., (1994). «Η διδασκαλία της ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις» στο *Σεμινάριο 17* της Π.Ε.Φ., σ.σ. 118-147.
- Βερβενιώτη, Τ. - Μαρμαρινός, Γ., (2007). «Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η επινόηση του Κοινωνικού Γραμματισμού» στο Α. Lionarakis (ed.). *Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*, τόμος Β', Αθήνα: εκδ. Προπομπός, σ.σ. 292-298.
- Βερβενιώτη, Τ., (2003). «Κοινωνικός Γραμματισμός» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε. , σ.σ. 215-240.
- Βερβενιώτη, Τ., (2003). «Ιστορικός Γραμματισμός» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε. , σ.σ. 281-300
- Βερβενιώτη, Τ., (2002). «Ιστορία χωρίς «ύλη»: μια εναλλακτική διδακτική πρόταση», στη *Φιλολογική*, τ. 81, σ.σ. 46-51
- Βεργίδης, Δ. - Κόκκος, Α. (επ.), (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. - Ευστράτογλου, Ά. - Νικολοπούλου, Β., (2007). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 12, σ.σ. 25-26.
- Βεργίδης, Δ., (2005). «Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων» στο Δ. Βεργίδης - Ε. Πρόκου, *Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου*, ΕΑΠ, Πάτρα, τ. Α.
- Βεργίδης, Δ., (2004). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: σχολικές διαρροές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων» στο Λ. Βεκρής- Ε. Χοντολίδου (επ.), *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα: ΓΓΕΕ - ΙΔΕΚΕ, σ.σ. 381-399.
- Βεργίδης, Δ., (2003). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους. Έρευνα*, Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε. - Γ.Γ.Ε.Ε.
- Βεργίδης, Δ., (1995). *Υποεκπαίδευση, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διατάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον/ βιβλία.
- Βεργίδης, Δ., (1995). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση» Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και των Μαθητών: Πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, Αθήνα 21-22-23 Ιουνίου 1995, σ.σ. 64 - 72.
- Βεργίδης, Δ., (1985). «Η διαρκής εκπαίδευση στην Ελλάδα στα πλαίσια του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης», στο Μ. Debesse & G. Mialaret (επ.), *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, τ. 8. Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση*, Αθήνα: Δίπτυχο, σ.σ. 582-624
- Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση, η Μεγάλη Χίμαιρα*, Αθήνα: Α. Λιβάνης
- Βιδάλη, Ά., (1998). «Προφορικές μαρτυρίες: από την τραυματική εμπειρία στη συλλογική μνήμη», στο *Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες*

αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας, πρακτικά διεθνούς ημερίδας (30 Μαΐου 1997), Αθήνα: Κατάρτι, σ.σ. 105-116.

- Βλαχού, Μ., (2006). «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ.- Νάκου, Ε., (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 395-447
- Βρεττός, Ι. – Καψάλης, Α., (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρεττός, Γ. Καψάλης, Α., (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βούλγαρης, Σ. – Ματσαγγούρας, Η., (2005). «Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων» στο Γ. Μπαγάκης (επ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 148-157.
- Βруниώτη, Κ., (2002). «Η συγκρότηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως κλάδου της Επιστήμης της Αγωγής και η διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των στελεχών της» στο *Πρακτικά : 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο- Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4 - 6 Οκτωβρίου 2002, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/vrnyio.ti.htm> (πρόσβαση 19 Απριλίου 2010).
- Γαβρόγλου, Σ.Ε. (2003). «Παγκοσμιοποίηση, απομυθοποίηση και αυτονομία της πολιτικής», στο Χ. Κόλλιας - Χ. Ναζάκης - Μ. Χλέτσος (επ.), *Μύθοι και πραγματικότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Διεπιστημονική προσέγγιση*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 323-363.
- Γατσωτής, Π. – Αθανασιάδης, Η., (2006). «Ιστορία των Ιστορικών και σχολική ιστορία. Μια απόπειρα σύγκλισης με μελέτη περίπτωσης τον μαθητικό πληθυσμό της Νάξου», στο Γ. Κόκκινος-Ε. Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 527 - 554
- Γέρου, Θ., (1988). *Κριτική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γεωργάρας, Κ., (2010). *Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική: ανάλυση του ελληνικού θεσμικού «λόγου» περί Δια Βίου Μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων (1996-2008)*, Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πρόγραμμα Σπουδών: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πάτρα.
- Γιακουμάτου, Τ., (2006). «Διδάσκοντας την Ιστορία την εποχή του διαδικτύου», στη *Φιλολογική*, τ. 97, σ.σ. 69-75
- Γιαννοπούλου, Ε., (2006). «Λόγος για τη δια βίου μάθηση: μια ανάλυση των νομοθετικών σχεδίων για τη θεσμοθέτηση της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα», στο *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, τ. 4, σ.σ. 35 – 44.
- Γκίβαλος, Μ., (2006). «Εκπαίδευση – Γνώση – Αξιακά σχήματα στην εποχή της Μετανεωτερικότητας» στο *4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 6-8 Οκτωβρίου 2006, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο

<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika>

(πρόσβαση 19 Απριλίου 2010)

- Γκίβαλος, Μ., (2002). «Παγκοσμιοποίηση - Κοινωνιολογικά Προβλήματα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», στο *Πρακτικά : 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο - Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4 - 6 Οκτωβρίου 2002, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/givalo.s.htm> (πρόσβαση 19 Απριλίου 2010)
- Γκόλια, Π., (2011). *Υμνώντας το έθνος. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών στην εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση (1924 – 2010)*, Αθήνα: Επίκεντρο
- Γκότοβος, Α. (2008). «Εκπαίδευση και Κόμμα: από τη μάχη της ιδεολογίας στη μάχη της διανομής», εισήγηση στο 5<sup>ο</sup> *Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα 'Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη'*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-5 Οκτωβρίου 2008, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/section=985&language=el GR> (πρόσβαση 19 Απριλίου 2010)
- Γούναρη, Π. – Γρόλλιος, Γ. (επ.), (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg
- Γραβάνη, Μ. – Μαρμαρινός, Ι., (2008). «Σύγχρονες τάσεις στη δια βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ)», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 15, Αθήνα : Μεταίχιμο, σ.σ. 26-31.
- Γραβάνη, Μ., (2005). «Ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 40, σ.σ. 103-119.
- Γράβαρης, Δ. – Παπαδάκης, Ν., (2002). «Η Δια Βίου Εκπαίδευση: η αναγγελία μιας μετατόπισης. «Καταγωγή», σημασιακοί μετασχηματισμοί και παραδείγματα πολιτικής», στο *Πρακτικά : 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο- Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/gravaris.htm> (πρόσβαση 19 Απριλίου 2010)
- Γρόλλιος, Γ., (2008). «Κοινωνική Δικαιοσύνη και Δημόσια Παιδαγωγική», ανακοίνωση στο 5<sup>ο</sup> *Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Εργαστηρίου – Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών 'Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*, Πάτρα, 4-5 Οκτωβρίου 2008, στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&/language=el GR> (πρόσβαση 19 Απριλίου 2010)

- Γρόλλιος, Γ., (2007). «Όψεις της κριτικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα», στα *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 63-64 και 65, σ. 66-81 και 85-88 αντίστοιχα και στο <http://www.paremvaseis.gr/2005/ek050805.htm> (πρόσβαση 15 Σεπτεμβρίου 2010)
- Γρόλλιος, Γ., (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg (α' έκδ. 1999).
- Γρόλλιος, Γ. – Καρανταΐδου, Ρ. – Κορομπόκης, Δ. – Κοτίνης, Χ. – Λιάμπας, Τ., (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γρόλλιος, Γ., (1999). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (1998) «Μόρφωση και νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση» στο Χ. Κάτσικας – Γ. Καββαδίας (επ. ), *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 30-53.
- Γρόλλιος, Γ. – Κάσκαρης, Γ., (1997). «Εκπαιδευτική πολιτική, μεταμοντέρνο και κριτική παιδαγωγική. Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα όπλα της κριτικής», στο *Ουτοπία*, 25, σ. 101-118.
- Δαγλιδέλης, Β., (2003). «Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών και ο Πληροφοριακός / Τεχνολογικός Γραμματισμός» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε. , σ.σ. 139-168.
- Δακοπούλου, Α., (2002). «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: μετασχηματισμοί στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών» στο *Πρακτικά : 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο- Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/dakoroulou.htm> (πρόσβαση 19 Απριλίου 2010)
- Δαφερμάκης, Μ., (2004). «Η διαμόρφωση της προσωπικότητας ως ζήτημα της παιδείας και του πολιτισμού. Μια αναφορά στο έργο των Λ. Βυγκότσκι και Α. Μακαρένκο» στο *Πρακτικά : 3<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 1-3 Οκτωβρίου 2004, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praktika> (πρόσβαση 19 Απριλίου 2010)
- Δαφερμάκης, Μ., (2004), «Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας» στο Σ.Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. σ. 77 - 102 στο [http://www.ilhs.tuc.gr/gr/istor\\_paid\\_log\\_istor.htm](http://www.ilhs.tuc.gr/gr/istor_paid_log_istor.htm) )
- (πρόσβαση 27 Οκτωβρίου 2010)
- Δαφέρμος, Μ., (χ.χ.). *Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης*, στο

- <http://www.ilhs.tuc.gr/gr/critiksocioeduc.htm> (πρόσβαση 30 Οκτωβρίου 2011)
- Δεδούλη, Μ., (2005). «Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», στο Γ. Μπαγάκης (επ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 417 - 424.
  - Δεληγιώργης, Α., (2007). *Ο μοντερνισμός στη σύγχρονη φιλοσοφία. Η αναζήτηση της χαμένης ενότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
  - Δημαράς, Αλ., (2008). «Εκπαιδευτική ανισότητα για κοινωνική δικαιοσύνη», ανακοίνωση στο 5<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Εργαστηρίου – Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών *Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*, Πάτρα, 4-5 Οκτωβρίου 2008, στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el&page706=1&itemid706=1086> (πρόσβαση 27 Οκτωβρίου 2011)
  - Δήμου, Γ., (1999). «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: εννοιολογικές διασαφηνίσεις» στο Χ. Κωνσταντίνου - Γ. Πλειός (επ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. σ. 33-37.
  - Δημουλάς, Κ., (2008). «Πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων και διαβίου μάθηση», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 14, σ.σ. 3-9.
  - Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών – Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2012). «Το Χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» στη *Νέα Παιδεία*, τ. 142, σ.σ. 47-53.
  - Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής* (9/11/2000)
  - Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996). *Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Διδασκαλία και μάθηση. Προς την Κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο.
  - Ευστράτογλου, Α., (2001). *Μελέτη διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών και χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
  - Ηλιοπούλου, Ι., (2006). «Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση», στο Γ. Κόκκινος - Ε. Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 73-104
  - Ηλιοπούλου, Ι., (2002). *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις* (διδακτορική διατριβή), Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
  - Θεοδωρίδου, Ε., (2011). *Κοινωνικός Γραμματισμός και Διαδικασίες Μάθησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας* (διπλωματική εργασία), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», Κατεύθυνση: Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός.



- Θεοφιλίδης, Χ., (2007). «Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συστημική προσέγγιση» στο *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα, Χαριστήριος Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 303 - 311.
- Θεριανός, Κ., (2006). «Η Κριτική Παιδαγωγική στην «εποχή του τρόμου» και η αναγκαία οριοθέτησή της», στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 76, στο [http://www.alfavita.gr/artra/art4\\_8\\_9\\_755.php](http://www.alfavita.gr/artra/art4_8_9_755.php) (πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2010)
- Θεριανός, Κ., (2004). *Αναζητώντας την αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης (διδακτορική διατριβή)*, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κάββουρα, Θ., (2006). «Οι γυναικείες φωνές στα προγραμματικά κείμενα για την ιστορική, κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση. Προτάσεις για την ισότητα στην εκπαίδευση», στο Γ. Κόκκινος-Ε. Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 375 - 392.
- Κάββουρα, Θ., (2004). «Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας», στο Γ. Κόκκινος –Κ. Αγγελάκος . (επ.), *Η διαθεματικότητα...*, (ό.π.), σ.σ. 193-211
- Καβουλάκος,Κ., (1996). Γιούργκεν Χάμπερμας, *Τα θεμέλια του λόγου και της κριτικής κοινωνικής θεωρίας*, Αθήνα, Πόλις
- Καζταρίδου, Α., (2011). «Τα μαθησιακά κίνητρα ενήλικων εκπαιδευόμενων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καστοριάς» στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 23, σ.σ. 27 – 33
- Καλτσίκη - Νόβα, Χ., (2005). *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*, (σημειώσεις σε παραδόσεις μεταπτυχιακού σεμιναρίου, Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας - Φ.Π.Ψ., Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών).
- Καλαφάτη, Ε. – Παπαλεξόπουλος, Δ., (2006). *Τάκης Χ. Ζενέτος. Ψηφιακά οράματα και αρχιτεκτονική*, Αθήνα: Libro.
- Καμαρινού, Κ., (2002). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Συνεχιζόμενης Επιμορφωτικής διαδικασίας των πολιτικών κρατούμενων της περιόδου 1924-1974* (διδακτορική διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Τομέας Νεοελληνικής Κοινωνίας
- Καρακατσάνη, Δ., (2008). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές» στο Σ. Μπαλάς (επ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 151-173.
- Καρακατσάνη, Δ., (2005). «Στρατηγικές Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης στην Εκπαίδευση και Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου του Εκπαιδευτικού», εισήγηση στην ημερίδα «*Ενεργοί Πολίτες και Εκπαίδευση*» στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «*Ευρωπαϊκού έτους Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης*». Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 12 Δεκεμβρίου 2005.



- Καρακατσάνη, Δ., (2003). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καρακατσάνη, Δ., (2001). Ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη και πολιτική διαπαιδαγώγηση, στο *1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ναύπλιο
- Καραλής, Θ., (2010). «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα» στο Δ. Βεργίδης - Α. Κόκκος (επ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 17- 42.
- Καραλής, Θ. (2008). «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση: Απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων» στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 14, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 24-29.
- Καραλής, Θ., (2008). «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης» στο Σ. Μπαλάς (επ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 125-150
- Καραλής, Θ., (2005). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 5, σ.σ. 9-14.
- Καρατζιά - Σουλιώτη, Ε., (2002). «Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21<sup>ο</sup> αιώνα» στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Α. Λιβάνη, σ. 297-315.
- Κασίδου, Σ., (2008). «Η Ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες». Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» στο Γ. Κόκκινος-Ε. Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 511-547
- Κατή, Δ., (1989). «Γλωσσική ανάπτυξη» στο Π. Δορμπαράκης - Μ. Αποστολοπούλου-Χατζιδάκη - Β. Βράχας (επ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια –Λεξικό*, τ. 2, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 1134-1137
- Κατσάνη, Γ. – Τσάφος, Β. - Χατζηθεοχάρους, Γ., (2004). «Η καινοτομία ως πρόκληση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στάσεις και αντιστάσεις: το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών» στο Λ. Βεκρής- Ε. Χοντολίδου (επ.), *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, σ.σ. 33-41.
- Κατσαρού, Ε. – Τσάφος, Β., (2001). «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης», στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά – Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο* (30 Μαρτίου – 1 Απριλίου 2001), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή - Σχολή Θετικών Επιστημών - Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, σ.σ. 73 - 82.
- Κάτσικας, Χ. – Καββαδίας, Γ., (1996). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. – Καββαδίας, Γ., (1994). *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, Αθήνα: Gutenberg.

- Καψάλης, Α. – Ραμπίδης, Κ., (2006). «Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας», στο *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, τ. 10 (3), σ.σ. 257-273.
- Κελπανίδης, Μ., (2006). «Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενοποίησης» στο *4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 6-8 Οκτωβρίου 2006, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika> (πρόσβαση 20 Μαρτίου 2009)
- Κοκκινάκη, Α., (2009). *Από εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτής ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Επικύρωση ή Μετασχηματισμός της Προσωπικής Θεωρίας Διδασκαλίας* (διπλωματική διατριβή), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Κόκκινος, Γ. - Λεμονίδου, Ε. – Αγτζίδης, Β., (2010). *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης. Ενδεικτική όψη των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κόκκινος, Γ. – Μαυροσκούφης, Δ. – Γατσωτής, Π. – Λεμονίδου Έ., (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κόκκινος, Γ. – Νάκου, Ε., (επ.), (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., (2006α). *Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκινος, Γ., (2006β). «Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» στο Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 315-329.
- Κόκκινος, Γ. - Αθανασιάδης, Η. – Βούρη, Σ. – Γατσωτής, Π. – Τραντάς, Π. – Στέφος, Ε., (2005). *Ιστορική Κουλτούρα και Συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κόκκινος, Γ. – Μπήτρου, Ε., (2002). «Η παθολογία της ιστορικής σκέψης και κουλτούρας: το παράδειγμα των φοιτητών του Β' Έτους / Δ' Εξαμήνου του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου των Πατρών» στο Ν. Πολεμικός-Μ. Καϊλά - Φ. Καλαβάσης (επ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, Τόμος Γ', Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 187-219.
- Κόκκινος, Γ., (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (β' έκδοση)
- Κόκκος, Α., (2007). «Εισαγωγικό σημείωμα», στο J. Mezirow και Συνεργάτες (επ. Α. Κόκκος), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 9-14.
- Κόκκος, Α., (2006). «Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 9, σ. 4 - 9.

- Κόκκος, Α., (2005)α. *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005)β. «Οι κοινωνικές διαθέσεις απέναντι στην Τυπική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο 1<sup>ο</sup> Συνέδριο (2004) *Επιστημονικής Ένωσης Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 73-85).
- Κόκκος, Α., (2004). «Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους» στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 1, σ.σ. 13-23.
- Κόκκος, Α. (επ.), (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τ. Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κονσόλας, Μ., (2002). «Η παθογένεια της υλοποίησης των προγραμμάτων κατάρτισης για κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες σε σχέση με τις επιδιώξεις του θεσμικού πλαισίου» στο Ν. Πολεμικός – Μ. Καϊλά - Φ. Καλαβάσης, (επ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχολογία*, τ. Γ', Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 43-59.
- Κορωναίου, Α., (2010). «Ο ελεύθερος χρόνος των γυναικών: προϋπόθεση για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων», στο Δ. Βεργίδης – Α. Κόκκος (επ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 349-365
- Κουζέλης, Γ., (2005). *Ενάντια στα Φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Νήσος.
- Κουλαουζίδης, Γ., (2011). «Ο ρόλος των αποπροσανατολιστικών βιωμάτων στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη λειτουργία τους», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 23, σ.σ. 3 - 9
- Κουλαουζίδης, Γ., (2010). «Η εκπαιδευτική βιογραφία ως τεκμήριο έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων» στο Δ. Βεργίδης – Α. Κόκκος (επ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 192 – 211
- Κουλούρη, Χ., (2009). «Εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη στη σύγχρονη Ελλάδα», στα *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 104.
- Κουλούρη, Χ., (2009). «Η επιδημία των επετείων» στην εφημερίδα *Το Βήμα*, 15/11/2009
- Κουλούρη, Χ., (1995). *Μύθοι και σύμβολα μιας εθνικής επετείου. Πανηγυρικός στον επίσημο εορτασμό της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου*, Κομοτηνή στο [http://lesxianagnosiskor.blogspot.com/2009/12/blogspot\\_08.html](http://lesxianagnosiskor.blogspot.com/2009/12/blogspot_08.html) (πρόσβαση 18 Σεπτεμβρίου 2012)
- Κουλούρη, Χ., (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας - Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κουνέλη, Ε., (2006). «Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ. - Νάκου, Ε. (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 497- 524.
- Κουργιαντάκης, Χ., (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α' Βάθμιας και Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία* (διδασκτορική

- διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.
- Κρίβας, Σ., (2002). *Παιδαγωγική επιστήμη: βασική θεματική*, Αθήνα: Gutenberg (α' έκδοση 1999)
  - Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
  - Κυριάκης, Κ., (2009). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: ανάλυση του κοινοτικού «λόγου» για τη Δια Βίου Μάθηση (1995-2007)*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πρόγραμμα Σπουδών: Εκπαίδευση ενηλίκων, Πάτρα.
  - Κωνσταντίνου, Χ. – Πλειός, Γ. (επ.), (1999). *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  - Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό*, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης
  - Κωστίκα, Ι., (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
  - Λεβάκη, Κ., (2008). *Καινοτομική Διδακτική Πρακτική: το Παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (διδακτορική διατριβή), Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή - Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών
  - Λεμονίδης, Χ., (2003). «Αριθμητικός ή Μαθηματικός Γραμματισμός» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 119-138
  - Λεοντσίνης, Γ. - Ρεπούση, Μ., (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
  - Λιάκος, Α., (2009). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, Αθήνα: Πόλις
  - Λιάκος, Α., (2008). «Εθνικό κράτος εναντίον Παγκοσμιοποίησης;», στο *Βήμα των Ιδεών*, τ. 9, σ. 14 - 15.
  - Λιάκος, Α., (2005). *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο*; Αθήνα: Πόλις
  - Λιάκος, Α., (1999). «Δοκίμιο για μια ποιητική της Ιστορίας», στο *Τα Ιστορικά*, τ. 31, σ.σ. 259-290
  - Λιντζέρης, Π., (2010). «Θεωρία της Μετασηματιζουσας Μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων», στο Δ. Βεργίδης – Α. Κόκκος (επ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 94 - 123
  - Λιντζέρης, Π., (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασηματιζουσα μάθηση*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
  - Λουκοπούλου, Π., (2010). *Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτική Καινοτομία: Στάσεις, Αντιλήψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε ένα περιβάλλον Ανοικτού Αναλυτικού*

Προγράμματος. Η περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας «Οδυσσέας» (διπλωματική εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: «Σπουδές στην Εκπαίδευση»

- Μακρή – Μπότσαρη, Ε., (1999). «Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη», στο Χ. Κωνσταντίνου - Γ. Πλειός (επ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. σ. 59 – 73.
- Μάππα, Σ., (1994). «Ευρωπαϊκή ενοποίηση, οι μηχανισμοί ενσωμάτωσης και αποκλεισμού» στο Σ. Μάππα (επ.), *Ευρωπαϊκή ενοποίηση, οι μηχανισμοί ενσωμάτωσης και αποκλεισμού*, Αθήνα: Εξάντας.
- Μαρμαρινός, Γ. - Βερβενιώτη, Τ., (2007). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: από την Κοινωνική Εκπαίδευση στον Κοινωνικό Γραμματισμό» στο *Δια Βίου. Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, τ. 1, σ.σ. 105 - 115
- Μαρμαρινός, Ι., (1977). *Το Σχολικό Πρόγραμμα: Κοινωνιολογική Θεώρηση*, Αθήνα.
- Μασσιάλας, Β., (1986). *Το σχολείο, εργαστήριο ζωής*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Μασσιάλας, Β., (1984). «Προγράμματα βασισμένα στη μέθοδο της ανακάλυψης και διερεύνησης» στη *Νέα Παιδεία*, τ. 31, σ.σ. 44-50
- Ματθαίου, Δ., (2002). «Εισαγωγή», στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Α. Λιβάνη, σ. 15 - 40.
- Ματθαίου, Δ., (2002). «Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας – Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση», στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Α. Λιβάνη, σ. 43-58.
- Ματθαίου, Δ., (2001). *Έκθεση Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας»*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε., Σπυροπούλου, Δ., (1999). «Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996», στο *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 1, σ. σ. 21 - 25.
- Ματθαίου, Δ., (1996). «Πολιτική εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η συμβολή της συγκριτικής θεώρησης της διεθνούς εμπειρίας» στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και των Μαθητών: Πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, Αθήνα 21-22-23 Ιουνίου 1995, σ.σ. 50-55.
- Ματσαγγούρας, Η. – Χέλμης, Σ., (2007). «Κριτική της Κριτικής Παιδαγωγικής: Τάσεις, Συγκλίσεις, Αποκλίσεις και Πρόσωπα» στο <http://comf2007.edu.uoi.gr/Praktika/25-48pdf> (πρόσβαση 15 Σεπτεμβρίου 2010)
- Ματσαγγούρας, Η. – Κασούτας, Μ. (2007). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας: θεωρητικές αρχές, πρακτικές και ταξινόμηση των στοχαστικοκριτικών προσεγγίσεων», στον



Χαριστήριο Τόμο προς τον ομότιμο καθηγητή Σ. Μαρκαντώνη, Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα, σ. 313-343.

- Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Επαγγελματισμός και Επιμόρφωση» στο Γ. Μπαγάκης (επ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Μεταίχμιο και στο <http://eliasmatsaguras.webnode.com.άρθρα> (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)
- Ματσαγγούρας, Η. – Χέλμης, Σ., (2004). «Προσωπική Θεωρία των Ελλήνων Δασκάλων: Κοινωνικά, φιλοσοφικά και διδακτικά διλήμματα» στο Γ. Φλουρής – Μ. Κασσωτάκης (επ.). *Κοινωνικές Διαστάσεις της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. Τιμητικός Τόμος για τον Β. Μασιάλα*, Αθήνα: Ατραπός και στο <http://eliasmatsaguras.webnode.com.άρθρα> (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)
- Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. - Χέλμης, Σ., (2002). «Εκπαιδεύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: από τον Τεχνοκράτη στο Στοχαστικο-κριτικό Δάσκαλο», στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ.2, σ. 7-25.
- Ματσαγγούρας, Η., (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η., (1999). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg (α' έκδ. 1998).
- Ματσαγγούρας, Η., (1999). «Η Κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας ως ρυθμιστικός Παράγοντας Αποτυχίας και Αποκλεισμού» στο Χ. Κωνσταντίνου - Γ. Πλειός (επ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 211 - 227.
- Ματσαγγούρας, Η., (1995). «Στοχαστικοκριτικός Δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας», στο Α. Καζαμίας - Μ. Κασσωτάκης (επ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτική αναβάθμισης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σ. 456-476.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2001). «Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση», στο *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001* στο [www.adultedu.gr](http://www.adultedu.gr) (πρόσβαση 20 Απριλίου 2009).
- Μαυρογιώργος, Γ., (2000). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο» στο Α. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος – Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 85-103 (1<sup>η</sup> έκδ. 1986).
- Μαυρογιώργος, Γ., (2000). «Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα» στο Α. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος – Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 135-145 (1<sup>η</sup> έκδ. 1986).
- Μαυρογιώργος, Γ., (2000). «Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση» στο Α. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος – Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 176-187 (1<sup>η</sup> έκδ. 1986).
- Μαυροειδής, Γ. – Τύπας, Γ., (2001). «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: τεχνική μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο 1566/85)», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 3, σ.σ. 147-153.



- Μαυροσκούφης, Δ., (2006). «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω Α.Σ.Ε.Π.: η περίπτωση της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας» στο 4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 6-8 Οκτωβρίου 2006, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika> (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)
- Μαυροσκούφης, Δ., (2005). «Ο Κινηματογράφος ως ιστορική πηγή: θεωρία, μεθοδολογία και πρακτική εφαρμογή», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 142, σ.σ. 95-107.
- Μαυροσκούφης, Δ., (2004). «Σχέσεις Ιστορίας και Κοινωνιολογίας: η περίπτωση του ελληνικού Δευτεροβάθμιου Σχολείου» στο 3<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 1-3 Οκτωβρίου 2004, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praktika> (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)
- Μαυροσκούφης, Δ., (2002). «Μαρξιστική 'ορθοδοξία' και σχολική ιστορία στην Ελλάδα: κριτική και προπαγάνδα στην κρίσιμη δεκαετία του 1980», στο *Πρακτικά : 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο- Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/mavroskoufis.htm> (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)
- Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης (1999), *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Μέγα, Γ., (2011). «Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας» στο Δ. Βεργίδης – Α. Κόκκος (επ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σσ. 164 – 191
- Μεταξιώτης, Γ., (2003). «Γραμματισμός στην Κοινωνική Επικοινωνία. Οπτικός Γραμματισμός» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 185-196.
- Μοσχόβου, Α., (2006). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για εκείνους στους οποίους στερούν κάθε ευκαιρία» στο *Ριζοσπάστη* (13-8-2006).
- Μουζέλης, Ν., (2007). «Παγκοσμιοποίηση, μύθος και πραγματικότητα», άρθρο στην εφημερίδα *Το Βήμα*, 14-10-2007
- Μουζέλης, Ν., (2004). *Παγκοσμιοποίηση. Αριστερά και Δεξιά (τρία κείμενα)*. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ - Α. Παπανδρέου [Κείμενα διαλόγου – 1]
- Μουζέλης, Ν., (2002). «Αξίες και Παγκοσμιοποίηση», άρθρο στην εφημερίδα *Το Βήμα*, 17-2-2002
- Μουζέλης, Ν., (2000). *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας. Τι πήγε λάθος;* Αθήνα: Θεμέλιο.

- Μουζέλης, Ν., (1978). *Νεοελληνική Κοινωνία. Όψεις υπανάπτυξης*. Αθήνα: Εξάντας
- Μούτσιος, Σ., (2002). «Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και 'Εκπαιδευτικός δανεισμός'», στο *Πρακτικά : 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο- Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/> (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)
- Μπαγάκης, Γ. – Δεμερτζή, Κ., (2010) «Από το πρόγραμμα "Carpe Diem. Leadership for Learning" στο "International Teacher Leadership Project": Υποστήριξη καινοτομιών, πρωτοβουλιών, συνεργασιών και δικτύων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των σχολείων» στο Γ. Μπαγάκης (επ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, σ.σ. 64-70.
- Γ. Μπαγάκης (επ.), (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μπαγάκης, Γ., (2003). «Απόπειρα αποτύπωσης μοντέλων αξιοποίησης του πειραματικού προγράμματος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου Ε., (επ.), *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο 29-29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε.-Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 27-31
- Μπαγάκης, Γ. – Σκουτίδας, Λ., (2003). «Αναζητώντας πλαίσιο αξιολόγησης του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας» στο Γ. Μπαγάκης (επ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 157-166.
- Μπαγάκης, Γ. (επ.), (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπάλιας, Σ., (2008). «Ανθρώπινα Δικαιώματα, Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση» στο Σ. Μπαλτάς (επ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 302-336.
- Μπέλλα, Ζ., (2005). «Επιμόρφωση φιλολόγων: προϋποθέσεις, όρια και δυνατότητες» στο Β. Τσάφος (επ.), *Σεμινάριο 32, Π.Ε.Φ., Ο φιλόλογος στη σύγχρονη κοινωνία. Σπουδές, δυνατότητες, προοπτικές*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 109-131.
- Μπουζάκης, Σ., (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 8*, Αθήνα: Gutenberg (Ε' έκδοση).
- Μπρίνια, Β., (χ.χ.). *Πολιτικές Δια Βίου Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση για την οικονομική αποδοτικότητα του ανθρώπινου δυναμικού: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (ηλεκτρονική έκδοση) στο [brinia.gr/articlelonglifeducation.doc](http://brinia.gr/articlelonglifeducation.doc) (ανάκτηση 25-8-2011)
- Μπρούτα, Ε., (2010). *Η συμβολή των Project και των εργαστηρίων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στον τομέα της ανάπτυξης Δεξιοτήτων (διπλωματική εργασία)*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή

Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

- Νικολακάκη, Μ. (επ.), (2011). *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα*, Αθήνα: Σιδέρης.
- Νικολάου, Σ.Μ., (2006). «Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη και τη Δημοκρατική Πολιτεία - Ο ρόλος της Εκπαίδευσης», στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*, Αθήνα, 13 - 14 Μαΐου 2006, ISSN:1790-8574, σ.σ. 445-454.
- Νικολούδης, Δ., (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός* (διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ξανθόπουλος, Κ., (2007). «Από το κλειστό στο ανοιχτό σχολείο. Θεσμικές ρήξεις και αρχιτεκτονικές καθαιρέσεις» (σημειώσεις για το μάθημα «Αρχιτεκτονικές Εφαρμογές 5: κτίριο εκπαίδευσης και πολιτιστικών χρήσεων» στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Ε.Μ.Π.) στο [courses.arch.ntua.gr/124759.html](http://courses.arch.ntua.gr/124759.html) (πρόσβαση 25 Αυγούστου 2012).
- Ξωχέλλης, Π., (2002). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες», *2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο: 'Η παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-8 Οκτωβρίου 2002 στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm> (πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2010)
- Ξωχέλλης, Π., (2001). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις» στο *Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη, σ.σ. 36-46.
- Ξωχέλλης, Π., (1983). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη
- Παλαιοκρασάς, Σ., (2001). *Έρευνα «Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο» (φουρνιά μαθητών 1997/98)*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλληκίδης, Α., (2012). «Προτάσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ελληνική Εκπαίδευση», στη *Νέα Παιδεία*, τ. 142, σ.σ. 59 - 66
- Πανταζής, Σ. – Σακελλαρίου, Μ., (2008). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και πράξη», στο *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, τ.2, σ.σ.38-56
- Παντίδης, Σ. – Πασιάς, Γ., (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, τ. Α', Αθήνα: Gutenberg
- Παπαγεωργίου, Η., (2010). «Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο Δ. Βεργίδης – Α. Κόκκος (επ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 306-328
- Παπαδάκης, Σ. – Φραγκούλης, Ι., (2005). «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών για αξιοποίηση ΑεξΑΕ και ΤΠΕ στην επιμόρφωσή τους», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 6, σ.σ. 16 - 21.

- Παπαδημητρίου, Μ., (2010). *Η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των ενηλίκων μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτών τους* (διπλωματική εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»
- Παπαθεοφίλου, Ρ. – Βοσνιάδου, Σ., (1998). *Η εγκατάλειψη του σχολείου. Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*, Αθήνα: Gutenberg
- Παπακωνσταντίνου, Π., (2007). «Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικό περιθώριο» στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 9, σ.σ. 57-78
- Παπακωνσταντίνου, Π., (2000). «Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: το περιεχόμενο της κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού», στο Α. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος – Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 17-24 (1<sup>η</sup> έκδ. 1986)
- Παπακωνσταντίνου, Π., (2000). «Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη», στο Α. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος – Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 73 - 83 (1<sup>η</sup> έκδ. 1986)
- Παπακωνσταντίνου, Π., (2000). «Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία» στο Α. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος – Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 119 - 133 (1<sup>η</sup> έκδ. 1986)
- Παπαναούμ, Ζ., (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς» στο Γ. Μπαγάκης (επ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 82-91.
- Παπαναούμ, Ζ., (2001). « Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: τι , πότε, πώς και γιατί», στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά – Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο* (30 Μαρτίου – 1 Απριλίου 2001), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή - Σχολή Θετικών Επιστημών - Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη, σ.σ. 152-157.
- Παπούλιας, Ν., (2006). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Φωκίδας*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην εκπαίδευση, (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία).
- Πασιάς, Γ., (2002). «Προς την «Ευρώπη της Γνώσης»: Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του '90» στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Α. Λιβάνη, σ. 185-244.
- Πασιάς, Γ. – Ρουσσάκης, Ι., (2002). «Οι σχηματισμοί Λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997–2001», στο *Πρακτικά : 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο- Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου

- 2002, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm> (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)
- Πασχαλίδης, Γ., (2003). «Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 197-214
  - Περαχωρίτη, Μ., (2002), «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: μια σχέση αλληλεπίδρασης» στο *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου του εργαστηρίου του Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα*, Πάτρα <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/peraxoriti.htm> (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)
  - Περπερίδης, Π., (2008). *Το Επικοινωνιακό Μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην Κριτική Παιδαγωγική Θεωρία* (διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ – Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
  - Πηγιάκη, Π., (2006). *Δημοκρατική Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
  - Πηγιάκη, Π., (2004). «Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα» στο Βεκρής, Λ.-Χοντολίδου, Ε. (επ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 43-55
  - Πλειός, Γ., (1999). «Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός» στο Χ. Κωνσταντίνου - Γ. Πλειός (επ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 333-363.
  - Πούλου, Μ. – Σπινθουράκη, Ι., (2003). «Η διδακτική αποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών» στο *Μέντορας*, τ. 7, σ.σ. 3 – 18
  - Ραβάνης, Κ., (2003). «Η 'Κοινωνία της Πληροφορίας' ως ιδεολόγημα (και) στην εκπαίδευση. Σχόλια στα περιθώρια των παγκόσμιων ιστών», στο Γ. Μπαγάκης (επ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 82 - 88
  - Ρεπούση, Μ., (2004). «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. σ. 81-99.
  - Ρεπούση, Μ., (1999). «Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας» στο *Σεμινάριο 21, Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, Π Ε.Φ., Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 244-267.
  - Ρουσάκης, Ι., (2002). «Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Ουσία και επίφαση», στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Α. Λιβάνη, σ. 59-112.
  - Σακκά, Β., (2012). «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία στο Λύκειο: σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» στη *Νέα Παιδεία*, τ. 142, σ.σ. 67- 82



- Σακκά, Κ., (2007). «Η Ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: Κινηματογράφος και Διδασκαλία της Ιστορίας», στο *Νέα Παιδεία*, τ. 122, σ.σ. 127 - 149.
- Σακκά, Β., (2006). «Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική, οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...» στο *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, τ. 2, Ρόδος: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, σ.σ. 39-59 (και στην ιστοσελίδα [www.pre.aegean.gr/revmata](http://www.pre.aegean.gr/revmata))
- Σακκά, Β. - Αργυρού, Έ., (2005). «Ο φιλόλογος και η διδασκαλία της ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα προβλήματα και οι προοπτικές στην Ελλάδα και την Ευρώπη (αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και το «επαγγελματικό προφίλ» του φιλόλογου – ιστορικού)» στο Β. Τσάφος (επ.), *Σεμινάριο 32, Π.Ε.Φ, Ο φιλόλογος στη σύγχρονη κοινωνία. Σπουδές, δυνατότητες, προοπτικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. σ. 133-160.
- Σακκά, Β., (2004). «Προφορική Ιστορία και Σχολείο. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία» στο *Τεκμήριον 4, Επετηρίδα του Τμήματος Αρχαιολογίας και Βιβλιοθηκονομίας του Ιονίου Πανεπιστημίου*, σ.σ. 63 - 87.
- Σαλτερής, Ν., (2006). *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σαμαρά, Α., (2008). «Δια Βίου Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη» στο 5<sup>ο</sup> *Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα 'Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη'*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-5 Οκτωβρίου 2008, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/section=985&language=el> GR (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)
- Σιάκαρης, Κ., (2006). *Από την ΕΟΚ στην ΕΕ. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σουβλής Γ., (2011). «Μια ασύμπτωτη σχέση: αγορά και κριτικές κοινωνικές επιστήμες», άρθρο στην εφημερίδα *Η Αυγή*, (29/5/ 2011)
- Σπυροπούλου, Σ., (2004). *Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Μια δεύτερη ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς;* (πτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Σταμέλος, Γ., (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Διόνικος
- Σταμέλος, Γ., (2007). «Κατανοώντας τις δυσκολίες υλοποίησης των διεθνών αποφάσεων για την προστασία των πολιτισμικών διαφορών: θεωρητικά διλήμματα και πολιτικά διακυβεύματα» στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 9, σ.σ. 107-129.
- Σταμέλος, Γ. – Βασιλόπουλος, Α., (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σταμέλος, Γ., (2002). «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα» στο *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου του εργαστηρίου του Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, «Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα»*, Πάτρα <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/stameios.htm> (πρόσβαση 25 Απριλίου 2010)



- Σταμέλος, Γ., (2002). Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ': α. Η τεχνική της κοόρτης, β. Μακροσκοπική ανάλυση από το Δημοτικό στο Λύκειο, γ. Μαθητική διαρροή – εκπαιδευτικός αποκλεισμός – κοινωνικός αποκλεισμός: ένα μοντέλο, Μονάδα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ανάλυσης Εκπαιδευτικών Θεσμών (ΜΕΠΑΕΘ), ΠΤΔΕ –Πανεπιστήμιο Πατρών, Αθήνα: Ψηφίδα
- Σταμέλος, Γ., (1999). «Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: μύθοι και πραγματικότητα», στο Χ. Κωνσταντίνου - Γ. Πλειός (επ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 303-318.
- Τερατόρη, Ε. – Κουγιουρούκη, Μ. – Στραβάκη, Π. – Αλβανόπουλος, Γ. – Καλπακίδου, Κ. – Πεγιάδου, Κ. –Τοπουζέλη, Φ. – Φράγκου, Τ., (2008). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Θεωρία- Έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τόμπρος, Ν. – Χατζηθεοχάρους, Π., (2007). «Περιγραφική αξιολόγηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: αναστοχασμοί πάνω σε προβλήματα», στο Κ. Κουτρούμπα – Β. Νικολοπούλου – Π. Χατζηθεοχάρους (επ.), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εναλλακτική προσέγγιση στη γνώση στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ.σ. 75 - 84
- Τρανός, Τ., (2009). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η Εκπαίδευση της Όρασης μέσα από εικόνες της νεωτερικότητας» στο [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr) (πρόσβαση 5 Νοεμβρίου 2010)
- Τρανός, Τ., (2006). «Μια απάντηση στο Ριζοσπάστη για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr) (πρόσβαση 5 Νοεμβρίου 2010)
- Τραντάς, Π., (2006). *Εκπαιδευτική έρευνα και στατιστική ανάλυση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας και η διερεύνηση του ρόλου και της στάσης τους στην εφαρμογή ερευνητικών διαδικασιών στην τάξη (Διδακτορική διατριβή)*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τσάφος, Β., (2010). «Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς ανάπτυξης του Α.Π.: πώς μια γραφειοκρατική διαδικασία μετατρέπεται σε μια δημιουργική αναζήτηση. Η περίπτωση των ΣΔΕ», στο Κ. Μαλαφάντης – Μ. Σακελλαρίου - Θ. Μπάκας (επ.), *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 718 - 726
- Τσάφος, Β. – Χοντολίδου, Ε., (2003). «Μεθόδευση Διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε, σ.σ. 41 - 46.
- Τσάφος, Β. – Κατσαρού, Ε., (2000). «Η αξιοποίηση της έρευνας –δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», στη *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 114, σ.σ.67 – 74

- Τσουκαλά, Κ., (2010). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*, Αθήνα: Επίκεντρο (α΄ έκδοση, 1998, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής).
- Τσουκαλάς, Κ., (2010). *Η επινόηση της Ετερότητας. «Ταυτότητες» και «Διαφορές» στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσουκαλάς, Κ., (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). «Γενικοί σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας» στο *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα-Ιστορία*, Αθήνα.
- Υφαντή, Α., (2002). «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Διερεύνηση μιας συνύπαρξης» στο *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου του εργαστηρίου του Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα*, Πάτρα στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/yfanti.htm> (πρόσβαση 5 Νοεμβρίου 2010)
- Φθενάκης, Β., (2001). Η δια βίου μάθηση σε μια γνωσιο - χρηστική κοινωνία: Εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προκλήσεις, στο Κ. Χάρης –Ν. Πετρουλάκης- Σ. Νικόδημος (επ.). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*. Πρακτικά του Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 25-38
- Φλογαΐτη, Έ., (2003). «Περιβαλλοντικός Γραμματισμός, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 241-256.
- Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ., (2005). «Η Ευρώπη της γνώσης ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο», στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 367- 397.
- Φραγκουδάκη, Ά., (2000). «Η στρουθοκάμηλος», στην εφημερίδα *Τα Νέα*, 9/12/200.
- Φραγκουδάκη, Ά., (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση
- Φρυδάκη, Ε., (2001). «Προς ένα κριτικό – ερευνητικό παράδειγμα για την αρχική κατάρτιση των καθηγητών» στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά – Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο* (30 Μαρτίου – 1 Απριλίου 2001), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή - Σχολή Θετικών Επιστημών - Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη, σ.σ. 255-260
- Χαλκιά, Κ., (2003). «Επιστημονικός Γραμματισμός: ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία», στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 169 - 184
- Χατζηγεωργίου, Ι., (2004). *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα: Ατραπός (α΄ έκδ. 2001)
- Χατζησαββίδης, Σ., (2007). «Γραμματισμός και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (2000-2006): αναζητώντας τους όρους και τα όρια ενός

- θεωρητικού πλαισίου» στο Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου, Π. Χατζηθεοχάρους (επ.), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας*. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου ΥΠΕΠΘ-ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, Αθήνα, σ.σ. 39-46.
- Χατζησαββίδης, Σ., (2003). «Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα)» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 81 - 118
  - Χοντολίδου, Ε., (2004). «'Διαβάζοντας' τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του Basil Bernstein» στο Λ. Βεκρής, Λ. - Ε. Χοντολίδου, *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: 28-29 Ιουνίου 2003. Δυο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, σ. 69-81.
  - Χοντολίδου, Ε., (2003). «Η έννοια του Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 35 - 40.
  - Χοντολίδου, Ε., (2003). «Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας» στο Βεκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. - Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.σ. 75 - 80.
  - Χρυσάφιδης, Κ., (2005). «Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης (η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος)», στο Γ. Μπαγάκης (επ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 92-103.
  - Χρυσάφιδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

#### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άρεντ, Χ., (1986) *Η Ανθρώπινη Κατάσταση (Vita Activa)*, μτφ Στ. Ροζάνης- Γ. Λυκιαρδοπούλου, Αθήνα: Γνώση.
- Apple. M., (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, μτφ.Τ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Barton, K. – Levstik, L., (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφ. Α. Θεοδωρακοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bernstein, B., (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, μτφ. Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B., (1985). «Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης» στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 393 - 431.
- Beyham, M., (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, μτφ. Μ. Αραποπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bloch. M., (1994). *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*, (μτφ. Κ. Γαγανάκης), Αθήνα : Εναλλακτικές Εκδόσεις (4<sup>η</sup> έκδ.)
- Blondeau, N. – Couëdel, A., (2002). «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: σχέδιο εναντίον προγράμματος» στο *Πρακτικά : 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο- Η*

Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4 - 6 Οκτωβρίου 2002, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/blondeau.htm> (πρόσβαση 20 Σεπτεμβρίου 2010)

- Bourdieu, P., (2003). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, μτφ. Κ. Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη (4<sup>η</sup> έκδοση).
- Bourdieu, P., (1995). «Σημειώσεις πάνω στην Ιστορία των Γυναικών», μτφ. Κ. Καρλαύτη, στο G. Duby - M. Perrot (επ.), *Γυναίκες και Ιστορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 68-72.
- Bourdieu, P., (1985). «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία» στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 357 - 391.
- Brookfield, S., (2007). «Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας» στο J. Mezirow και Συνεργάτες (επ. Α. Κόκκος), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ.157-179.
- Carr, W. – Kemmis, S., (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, μτφ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού κ.ά., Αθήνα: Κώδικας (2η έκδοση).
- Chomsky, N., (1997). *Η χειραγώγηση των μαζών*, μτφ., Θ. Βουλγαρίδης, Αθήνα: Scripta (α' έκδ. 1994).
- Chomsky, N., (1987). *Μορφή και Νόημα στις φυσικές γλώσσες*, μτφ. Μ. Μαρκίδη, Αθήνα: Έρασμος
- Clark, C., (1995). «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας» στο A. Hargreaves-M. Fullan (επ.). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 139 - 174
- Clein, N., (2010). *Το Δόγμα του Σοκ. Η άνοδος του καπιταλισμού της καταστροφής*, Αθήνα: Λιβάνης
- Cohen. D., (2010). *Η ευημερία του κακού. Μια (ανήσυχη) εισαγωγή στην οικονομία*, μτφ. Τ. Γιαννίτσης, Αθήνα: Πόλις
- Coureu, S., (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, μτφ. Ε. Μουτσοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cowen, R., (2002). "Knowledge Economies: Here we go again?" στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Α. Λιβάνη, σ. 125-139.
- Day, C., (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφ. Α. Βακάκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Delors, J., (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, μτφ. ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- Doss, F., (1992). *Η Ιστορία σε ψίχουλα*, μτφ. Α. Βλαχοπούλου, Αθληνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφ. Π. Μαρκέτου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Fray, K., (1986). *Η «Μέθοδος Project»*, μτφ. Κ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Giddens, A., (2002). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών: Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας*, μτφ. Κ.Δ. Γεωργιάς, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giddens, A., (1993). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, μτφ. Ν. Τριανταφυλλοπούλου, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γιούρου, Η., (2010). «Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική», μτφ. Κ. Θεριανός, στο Π. Γούναρη- Γ. Γρόλλιος (επ.), *Κριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg (1<sup>η</sup> δημοσίευση 1983)
- Goleman, D., (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το 'ΕQ' είναι πιο σημαντικό από το 'IQ'*; μτφ. Α. Παπασταύρου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Green, A., (2006). Οι πολλές όψεις της δια βίου μάθησης: σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, στο Α. Καψάλης – Α. Παπασταμάτης (επ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, σ. 15-42.
- Habermas, J., (2011). «Χρειαζόμαστε την Ευρώπη», άρθρο στην εφημερίδα *Η Αυγή*, 30-5-2010, μτφ. Ε. Παπαδάκη (α' δημοσίευση στην εφημερίδα «*Die Zeit*», 20.6.2010)
- Habermas, J., (1997). *Η Ηθική της Επικοινωνίας*, μτφ. Κων. Καβουλάκος, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Hargreaves, A. – Fullan, M.G., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Πατάκης.
- Hobsbawm, E., (1998). *Για την Ιστορία*, μτφ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Θεμέλιο
- Horkheimer, M., (1984). *Φιλοσοφία και Κοινωνική Κριτική*, μτφ. Α. Οικονόμου- Ζ. Σαρίκα, Αθήνα: Ύψιλον
- Husbands, C., (2000). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μτφ. Α. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Iggers, G., (1999). *Η Ιστοριογραφία στον 20<sup>ο</sup> αιώνα*, μτφ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Νεφέλη.
- Jarvis, P., (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*, μτφ. Α. Μανιάτη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- John - Steiner, V. – Tatter, P., (1989). «Γλωσσική ανάπτυξη των κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντων παιδιών», μτφ. Α.Κ., στο Π. Δορμαπράκης - Μ. Αποστολοπούλου-Χατζιδάκη - Β. Βράχας (επ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, τ. 2, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 1137 - 1139
- Le Goff, J., (1998). *Ιστορία και Μνήμη*, μτφ. Γ. Κουμπουρλής, Αθήνα: Νεφέλη
- Lyotard. Z. - F., (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα: Γνώση
- Marcuse, H., (1971). *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος*, μτφ. Μ. Λυκούδης, Αθήνα: Παπαζήσης
- Matozzi, I., (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, μτφ. Π. Σκόνδρας, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirrow, J. και συνεργάτες, (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, μτφ. Γ. Κουλαουζίδης, Αθήνα: Μεταίχμιο



- Mezirow, J., (2007). «Εισαγωγή», στο J. Mezirow και Συνεργάτες (επ. Α. Κόκκος), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 10-26.
- Mezirow, J., (2007). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης», στο J. Mezirow και Συνεργάτες (επ. Α. Κόκκος), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 43-71.
- Neune, G., (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο (α' έκδ. 1997).
- Πασσερίνι, Λ., (1998). *Σπαράγματα του 20<sup>ου</sup> αιώνα*, μτφ. Ο. Βαρών-Βασάρ, Ι. Λαλιώτου, Ι. Πεντάζου, Αθήνα: Νεφέλη.
- Postic, M., (1998). *Η μορφωτική σχέση*, μτφ. Δ. Τουλούπης, Αθήνα: Gutenberg
- Race, P., (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοιχτής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rifkin, J., (1996). *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*, μτφ. Γ. Κοβαλένκο, Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνη
- Rogers, A., (2005a). «Η δια βίου μάθηση στις μέρες μας - Θέματα και προκλήσεις», μτφ. Π. Σπανδώνη, στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 1<sup>ο</sup> Συνέδριο (2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 29-45.
- Rogers, A., (2005b). «Συνέντευξη με τον καθηγητή Alan Rogers», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ. Α'*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, σ.σ. 179-187
- Rogers, A., (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, μτφ. Μ. Παπαδοπούλου- Μ. Τόμπρου, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Stiglitz, J., (2011). *Ο Θρίαμβος της Απληστίας. Η ελεύθερη αγορά και η κατάρρευση της παγκόσμιας οικονομίας*, Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Τόφλερ, Α., (1991). *Νέες Δυνάμεις. Γνώση, Πλούτος και Βία στο κατώφλι του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, μτφ. Γ. Κουσούνελος, Αθήνα, Κάκτος
- Thomson, P., (2002). *Φωνές από το Παρελθόν. Προφορική Ιστορία*, μτφ. Ρ. Β. Μπούσχοτεν - Ν. Ποταμιάνος, Αθήνα: Πλέθρον.
- Tourain, A., (2010). *Μετά την κρίση. Από την κυριαρχία των αγορών στην αναγέννηση της κοινωνίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- UNESCO, (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors*, μτφ. ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Gutenberg (α' έκδοση της έκθεσης στα αγγλικά, 1996).
- Χάμπερμας, Γ., (2011). «Η Ευρώπη μπροστά σε κρίσιμες αποφάσεις», μτφ. Αλ. Κεσσόπουλος, άρθρο στην εφημερίδα *Η Αυγή*, 10-7- 2011 (α' δημοσίευση στην *Handelsblatt*, 18-6-2011).
- Φρέιρε, Π., (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, μτφ. Γ. Κρητικός, Αθήνα: Κέδρος.
- Zinn, H., (2008). *Ιστορία του Λαού των Ηνωμένων Πολιτειών*, μτφ. Θ. Καλύβας, Αθήνα: Αιώρα
- Zinn, H., (2009). *Από την Ιστορία στην Πράξη: η δράση των πολιτών ως προϋπόθεση της δημοκρατίας*, μτφ. Α. Λασκαράτος, Αθήνα: Αιώρα.



### ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adorno, Th., (1993). *Critical Models*, New York: Columbia University Press.
- Aksit, N. – Hartsmar, N. – Moraeus, L., (2008). *NGO's and Higher Education: Working together for Citizenship Education and the Development of Identities*, CiCe Guidelines: London, U.K. (διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο <http://cice.londonmet.ac.uk>)
- Anderson, R., (2008). "Implications of the Information and Knowledge Society for Education" in J. Voogt – G. Krezek (eds). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, Springer, pp. 5-22
- Angvik, M. - Borris, B. (ed.), (1997). *Youth and History*, v. A - B, Hamburg: Koerber-Stiftung
- Apostolidou, E., (2006). *The Historical Consciousness of 15 year-old students in Greece* (Phd dissertation), Institute of Education, University of London
- Arendt, H., (1994). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, New York: Penguin Books (1<sup>η</sup> έκδοση 1963).
- Aronowitz, S. – Giroux, H., (1985). *Education under Siege*, South Hadley, MA: Berlin and Carvey
- Arthur, J. - Davis, I. - Wrenn, A. - Haydn, T. - Kerr, D., (2001). *Citizenship through Secondary History*, London and New York: Routledge-Falmer.
- Baldassarre, V.A., (1982). *Metodologia della ricerca sperimentale in educazione*, Palermo: Herbita.
- Barca, I. – Magalhães, O. – Castro, J., (2005). "Ideas on History and Orientation in Time: a study with Beginning Teachers", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4.2 στο [http://centres\\_exeter.ac.uk/historyresearch/journal8/barca.pdf](http://centres_exeter.ac.uk/historyresearch/journal8/barca.pdf) (πρόσβαση 20 Ιουλίου 2011)
- Bartlett, L., (2008). "Paulo Freire and Peace Education" στο *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.edu/centers/epe> (πρόσβαση Φεβρουάριος 2010).
- Beck, U., (2009). *Imagined Communities of Global Risk*, lecture for the Risk Conference in Shanghai (first draft uncorrected version), στο [http://www.worldeconomyandfinance.org/pdfs/ulrich\\_beck\\_global\\_risk.pdf](http://www.worldeconomyandfinance.org/pdfs/ulrich_beck_global_risk.pdf) (πρόσβαση 20 Ιουλίου 2011)
- Beck, U., (2005). *Power in the Global Age. A New Global Political Economy*, Cambridge: Polity Press.
- Beck, U., (1999). *World Risk Society*, Cambridge: Polity Press
- Bissel, C., (2004), *Projects for Safer Schools in the United Kingdom*, OECD στο [www.teachernet.gov.uk/classroom](http://www.teachernet.gov.uk/classroom) of the future και [www.oecd.org/els/education/facilities](http://www.oecd.org/els/education/facilities) (πρόσβαση 15 Ιουνίου 2010)
- Bohman, J. - Rehg, W., (2011). "Jürgen Habermas", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), forthcoming URL =

<http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/habermas/> (πρόσβαση 2<sup>ο</sup> Μαρτίου 2011).

- Bombardelli, O., (2010). "Education for responsible citizenship and sustainable development", in P. Cunningham & N. Fretwell (eds), *Lifelong Learning and Active Citizenship*, London: CiCe, pp. 364-371.
- Bourdieu, P., (1998). *Acts of Resistance*, New York: Free Press
- Bowers, C.A., (2005). "Is Transformative Learning the Trojan Horse of Western Globalization?" στο *Journal of Transformative Education*, 3 (2), σ.σ. 116 - 125.
- Brookfield, S., ( 1995a). "Adult Learning: An Overview" in A. Tuinjmans (ed.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press (<http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/AdultLearning.html>) (πρόσβαση 15 Ιουνίου 2008)
- Brookfield, S., (1995b). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S., (1991). "The development of Critical Reflection in Adulthood" in *New Education*, 14 (1), p. 39-48.
- Brookfield, S. (1990). "Using critical Incidents to Explore Learner's Assumption" in J. Mezirow and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass, p.p. 117-193
- Bunyarak P., (2003). "NGOs: Meaning, History and Significance" στο [www.poli-sci.utah.edu/~pitima/lec1.ppt](http://www.poli-sci.utah.edu/~pitima/lec1.ppt) (παρουσίαση με μορφή power point- πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2010)
- Burke, B. (1999, 2005) "Antonio Gramsci, schooling and education", *the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm> (πρόσβαση 10 Ιουνίου 2007)
- Camicia, S., (2010). "Deliberation of Controversial Public School Curriculum: Developing Processes and Outcomes that Increase Legitimacy and Social Justice", in *Journal of Public Deliberation*, vol. 6, issue 2, Article 7, produced by the Berkeley Electronic Press (ανάκτηση Αύγουστος 2011).
- Chase, M., (2000). "Stories we tell them? Teaching adults history in a postmodern world", in *Studies in the Education of Adults* 32, No 1, pp 93-106.
- Chauvigne, C. – Etienne, R., (2010). Globalized society and active citizenship education in upper secondary education in France today, in P. Cunningham & N. Fretwell (eds), *Lifelong Learning and Active citizenship*, London: CiCe, pp. 513-520.
- Christolini, S., (2008). "The experience of second chance schools in two Mediterranean cities: Catania and Athens" in A. Ross - P. Cunningham (eds), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*, London: CiCe, pp. 219-226
- Coben, D., (1998). *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*, New York: Garland Publishing.
- Crossley, M., (2000). "Bridging cultures and traditions in the reconceptualization of comparative and international education" , in *Comparative Education*, 36, pp 319-332.

- Cooper, H., (2000). "Primary School History in Europe. A Staple Diet or a Hot Potato?" στο J. Arthur- R. Phillips (ed.), *Issues in History Teaching*, London: Routledge, σ.σ. 159-174.
- Cunnigham, D., (2006). "Assessing Teachers' Thinking About the Cultivation of Historical Empathy" in K. Barton (ed), *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*, Grennwich: Information Age Publishing, pp. 207 - 233
- David, P. – Foray, D., (2003). "Economic Fundamentals of the Knowledge Society" in *Policy Futures in Education*, Vo. 1, N. 1, pp. 20 – 49
- Davies, I., (2000). "Citizenship and the teaching and learning of history" στο J. Arthur - R. Phillips (ed.), *Issues in History Teaching*, London and New York: Routledge, σ. σ. 137 - 147.
- Deakin Crick, R. - Joldersma,W. C., (2007). "Habermas, Lifelong Learning and Citizenship Education" in *Studies in Philosophy of Education*, vol. 26, No 2, p.p.77-95
- Dominicé, P., (1990). "Composing Educational Biographies: Group Reflection through Life Histories" in J. Mezirow and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass, p.p. 194- 212
- O' Dwyer, B., (2009). *Intersubjectivity in Habermas and Levinas*, στο [http://alcor.concordia.ca/~gnosis/vol\\_x\\_2/Brendan%20Dwyer.pdf](http://alcor.concordia.ca/~gnosis/vol_x_2/Brendan%20Dwyer.pdf). (πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2011)
- Ecker. A., (2004). *The structures and standards of initial training for history teachers in South-east Europe*, Strasburg: Council of Europe Publishing
- Ecker. A., (2003). *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*, Strasburg: Council of Europe Publishing
- Erdmahn, E., (2007). "Historical Consiousness – Historical Culture: Two Sides of the Same Medal?" in *Historical Consciousness-Historical Culture*, International Society for the Didactics of History, Yearbook 2006/2007, Schwalbach/Ts: Wochen Schau Verlag, pp. 27-88
- EU (2001). *The Second Chance Schools. The Results of a European Pilot Project*, Brussels.
- EU (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Brussels.
- European Commission (2005a) *Communication from the Commission on the Social Agenda*, European Commission, Brussels.
- European Council (2009). *Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of Member States, meeting within the Council of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders* (COJ 2009 / C 000/09)
- European Council of Ministers (2002), Council Document 5828/02, <http://register.consilium.eu.int/pdf/en/02/st05/05828en2.pdf> (πρόσβαση 14 Ιανουαρίου 2009)
- EUROSTAT (2012). *Key Figures on Europe 2012*, Luxemburg: Eurostat-European Commission

- Evans, R., (1989). *In Hitler's Shadow: West German Historians and the Attempt to Escape the Nazi Past*, New York, NY: Pantheon.
- Flybjerg, B., (1998). "Habermas and Foucault: thinkers for civil society?" in *British Journal of Sociology*, V. 49, no 2, p.p. 210-233, London School of Economics 1998: ISSN007-1315
- Freire, P., (1985). *The Politics of Education*, Mass: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire, P., (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Gardner, H., (2007). *Five Minds for the Future*, Boston: Harvard Business School Press
- Gaynor, D., (1996). "Democracy in the Age of Information. A Reconciliation of the Public Sphere" in <http://www9.georgetown.edu/faculty/bassr/gaynor/intro.htm> (πρόσβαση 24-11-2011).
- Gazi, E., (2004). "Claiming History. Debating the Past in the Present" στο *Historein*, v. 4, Athens: Nefeli, σ.σ. 5-16.
- Gendron, B., (2007). Emotional capital: A Crucial Capital for a Citizenship Society with Personal, Social and Economic Returns, in A. Ross (ed.) *Citizenship Education in Society*. London: CiCe, pp. 401-416
- Field, J., (2005). "Social capital and lifelong learning", in *the encyclopedia of informal education*, [www.infed.org/lifelonglearning/social\\_capital\\_and\\_lifelong\\_learning.htm](http://www.infed.org/lifelonglearning/social_capital_and_lifelong_learning.htm) (πρόσβαση 23 Ιανουαρίου 2009)
- Fleming, T., (2000). "Habermas, democracy and civil society Unrthing the social in transformation theory", in C. Wiessner, S. Meyer & D. Fuller (eds). *Challenges of practice: Transformative learning in action*, New York: Columbia University, p.p. 303-308
- Fletscher, M., (2007). "Do Brokers Know Best?" στο *Adult Learning*, v. 19, n. 1, σ.σ. 16-18
- Frangudaki, A. - Dragonas, T., (1997). "Greece between Tradition and Modernity, in Search of an Equal Place in the European Taxonomy of Peoples" στο Angvik, M. - Borris, B. (ed.), (1997). *Youth and History*, v. A, Hamburg: Koerber-Stiftung, σ.σ. 303-309.
- Giroux, H., (2006c). *Beyond the Spectacle of Terrorism. Global Uncertainty and the Challenge of the New Media*, Boulder, Colorado: Paradigm Publishers
- Giroux, H., (2001). *Theory and Resistance in Education: towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition*, Westport, USA: Greenwood Publishing Group (1<sup>st</sup> ed.: 1983, London: Heineman).
- Giroux, H., (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, New York: Routledge, στο <http://www.stevenscritped/otherdefs.htm>
- Giroux, H., 1982, "The Politics of Educational theory", στο *Social Text*, No 5, 87-107.
- Gonçalves, S. – Verkest, H., (2010). "Lifelong Learning and Active Citizenship", in P. Cunningham & H. Fretwell (eds), *Lifelong Learning and Active Citizenship*, London: CiCe, pp. 95-115.

- Gourtho, P., (2002). "Habermasian Theory and the Development of Critical Theoretical Discourses in Adult Education", paper resented to 43<sup>rd</sup> Annual Education Research Conference, 2002 in [http://www.adulterc.org/applications/ClassifiedListingsManager/inc\\_classifiedlistingsmanager.asp?ItemID=734&CategoryID=139](http://www.adulterc.org/applications/ClassifiedListingsManager/inc_classifiedlistingsmanager.asp?ItemID=734&CategoryID=139) (<http://www.adulterc.org/>) (πρόσβαση 10 Φεβρουαρίου 2009)
- Gravani, M., (2006). 'Unveiling professional learning: shifting from the delivery of courses to an understanding of the processes', in *Teaching and Teacher Education*, [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)825 (πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2009)
- Habermas, J., (2006). 'Towards a United States of Europe' in <http://www.signandsight.com/features/676.html>. (πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2010).
- Habermas. J., (2001). *The Postnational Constellation: Political Essays*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J., (1996). *Between facts and norms: contribution to a discourse theory of law and democracy*, Canbridge: Polity Press.
- Habermas, J., (1989). *New Conservatism, Cultural Criticism and the Historians' Debate*, Cambridge: MIT Press
- Haeussler Bohan, C. – Davis, O.L. (1998). "Historical Construction: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History" in *Theory and Reseach in Social Education*, V. 26 (2), p.p. 173-197
- Harber, C., (2008). "Schools, Violence and Peace Education" στο *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.edu/centers/epe/> (πρόσβαση 10 Φεβρουαρίου 2009)
- Hargreaves, A., (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in Postmodern Age*, London: Cassel
- Hargreaves, D., (2001). *Creative Professionalism: The Role of Teachers in the Knowledge Society*, London: Demos (1<sup>st</sup> ed. 1998)
- Harnett, P. (2003). "History in the Primary School; Re-Shaping Our Pasts. The Influence of Primary School Teachers' Knowledge and Understanding of History in Curriculum Planning and Implementation" in Heirnet, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 3, N. 2 (πρόσβαση, 2 Απριλίου 2007)
- Harber, C., (2008). "Schools, Violence and Peace Education" στο *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.edu/centers/epe/> (πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2010).
- Harris, I., (2008). "History of Peace Education", στο *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.ed/centers/epe> (πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2010).
- Harrison, J., (2002). "The Induction of Newly Qualified Teachers in Secondary Schools" in *Journal of In – Service Education*, V. 28, n. 2, pp. 255 - 275
- Hiemstra, R., (1993). "Three Underdeveloped Models for Adult Learning", in Merriam, S. B. (ed.). *An update in Adult Learning Theory (New Directions for Adult and Continuing Education, No 57)*, San Francisco: Jossey-Bass (σε ηλεκτρονική μορφή στο [www-distance.syr.edu/ndacesm.html](http://www-distance.syr.edu/ndacesm.html) –πρόσβαση 10-5-2012)



- Hondolidou, E., (2003). "Reading Second Chance Schools within the Theory of Basil Bernstein" in *International Journal of Learning*, V. 10, pp. 3548-3556
- Hoskins, B., (2008). "The Discourse of Social Justice within European Education Policy Developments: the example of key competences and indicator development towards assuring the continuation of democracy", in *European Educational Research Journal*, , vol. 7, number 3, in <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.3.319> (πρόσβαση 12-8- 2011).
- John, P. - Gravani, M., (2005). "Evaluating a 'New' In – Service Professional Development Programme in Greece: the experiences of tutors and teachers" in *Journal of Inservice Education*, v. 31, n.1, p.p. 105-129.
- Johnston, R., (1999). "High way, my way, no way, third way - locating social purpose learning in the Risk Society?" paper presented at the 29<sup>th</sup> Annual SCUTREA Conference, in <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001003.doc>. (πρόσβαση 12-8-2011)
- Katsarou, E. – Tsafos, V., (2008). "Collaborative school innovation project as a pivot for teachers' professional development: The case of Acharnes' second chance school in Greece" , in *Teacher Development*, 12 (2), pp. 125 - 138
- Kaufmann, J.J., (2010). "The Practice of Dialogue in Critical Pedagogy" in *Adult Education Quarterly*, 60 (5), p.p. 456 - 476.
- Kellner, D., (2000). "Habermas, the Public Sphere and Democracy: A Critical Intervention" in L. E. Hahn (ed.) *Perspectives on Habermas*, USA: Open Court Publishing, και στο <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/kellner.html> (πρόσβαση 15 Φεβρουαρίου 2009)
- Keogh, H., (2003). "Learning for Citizenship in Ireland: The Role of Adult Education" in C. Medel - Añonuevo – G. Mitchell (ed.), *Citizenship, Democracy and Lifelong Learning*, Hamburg: UNESCO Institute of Education, p.p. 1- 43.
- Kindervater, A. – Borris, B. (1997). "Historical Motivation and Historical – Political Socialization" στο Angvik, M. - Borris, B. (ed.), *Youth and History*, Hamburg: Koerber-Stiftung , σ.σ. 62-105.
- Kitchenham, A., (2008). "The Evolution of Transformative Learning Theory", *Journal of Transformative Education*, Vol. 6, No 2, p.p. 104-123, <http://jtd.sagepub.com/content/6/2/104> (πρόσβαση, Αύγουστος 2011).
- Kokkinos, G. – Gatsotis, P. – Sakka, V. – Kourgiantakis, C., (2009). "World History in Greek Primary and Secondary Education" in *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 8, n. 2, pp. 63 - 91.
- Kokkinos, G. – Sakka, V. – Trantas, P., (2007). "Teachers' Attitudes towards the relationship of History and Civic Education : Initial and In Service Training of History Teachers – Some Questions" στο *EUROCLIO Bulletin 25: Slovenia 2007, Human Rights Education – Lessons from History*, σ.σ. 53 – 56.
- Kokkos, A., (2011). "Adult Education in Greece", in P. Anastasiades - P. Calogiannakis - K. Karras - C.C. Wolhuter (eds), *Teacher Education in Modern Era. Trends and Issues*, University of Crete, Department of Primary Education- Teachers In-Service Training Division "Maria Amariotou", Ministry of Education, Long Learning and Religious Affairs, Pedagogical Institute



- Kokkos, A. – Karalis, T., (2009). "Educating the Adult Educators: Implementation and Evaluation of the First National Adult Educators Education Program in Greece" in *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe, Inaugural Conference Proceedings, ESREA*, 6-8 November, University of Macedonia, Thessaloniki, pp. 79-96.
- Koulouri, C., (2009). "History Teaching and Peace Education in Southeast Europe" in *Hitotsubashi Journal of Arts and Sciences*, 50/1, p.p. 53-63.
- Koulouri, C. (ed.), (2003). *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in South East Europe
- Koutrouba, K. – Vamvakari, M. – Margara, T. - Anagnou, E., (2011). "Adult student assessment in second chance schools in Greece: teachers' views", in *International Journal of Lifelong Education*, 30: 2, pp. 249-270
- Koutselini, M. – Agathagelou, S., (2008). "The Informal Curriculum on Gender Identity" in A. Ross – P. Cunningham (eds), *Reflecting on Identities. Research, Practice and Innovation*, London: CiCe, p.p. 531-540
- Kubow, P., (2011). "Teacher Education Worldwide and the United States Case" in P. Anastasiades, P. Calogiannakis, K. Karras, C.C. Wolhuter (eds), *Teacher Education in Modern Era. Trends and Issues*, University of Crete, Department of Primary Education-Teachers In – Service Training Division "Maria Amariotou", Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, Pedagogical Institute
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago and London: University of Chicago Press (3rd Ed.)
- Kymlicka, W. – Norman, W., (1994). "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory", in *Ethics*, vol. 104, No 2 (January 1994), p.p. 352 - 381.
- Lange, E. A., (2006). "Transformative Learning: The Trojan Horse of Globalization?" στο [www.adulterc.org/Proceedings/2007/Proceedings/Lange.pdf](http://www.adulterc.org/Proceedings/2007/Proceedings/Lange.pdf) (πρόσβαση 3-1-2008).
- Lankshear, C. - Knobel, M., (2004). *A Handbook of Teacher Research. From Design to Implementation*, Berkshire-New York: Open University Press.
- Laurillard, D., (2002). "Rethinking Teaching for the Knowledge Society" in *EDUCAUSE Review*, Vol. 37, N. 1, January-February 2002, pp. 16-25
- Levstick, L., (2000). "Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance" στο P. Stearns - P. Seixas - S. Wineburg, (ed.), (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*, New York and London: New York University Press, σ.σ. 284-305.
- Liakos, A., (2008). "History Wars: Questioning Tolerance" in G. Hålfadanarson (ed.), *Discrimination and Tolerance in Historical Perspective*, Pisa: Plus-Pisa University Press, pp. 77-92
- Lowenthal, D., (2000). "Dilemmas and Delights of Learning History" στο P. Stearns - P. Seixas - S. Wineburg, (ed.), (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*, New York and London: New York University Press, σ.σ. 63 - 82.

- Lowenthal, D., (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cabridge: Cabridge University Press
- Lowenthal, D., (1984). *The Past is a Foreign Country*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lytras, M. – Sicilia, M. A., (2005). “The Knowledge Society: a manifesto for knowledge and learning” in *International Journal of Knowledge and Learning*, Vol. 1, Nos. ½, pp. 1-11
- Macedo, D., (2007). “Multiculturalism Beyond Tolerance” στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 9, σ.σ. 130-151
- Mašek, J., (2008). “Citizenship Education and Media Pedagogy: Developing Citizenship Skills with Media Environment” in A. Ross - P. Cunningham (eds)., *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*, London: CiCe, pp. 713 - 716
- Medel - Añonuevo, C. – Mitchell, G. (ed.). (2003). *Citizenship, Democracy and Lifelong Learning*, Hamburg: UNESCO Institute of Education
- Mezirow, J., (2003). “Transformative Learning as Discourse”, in *Journal of Transformative Education*, Vol. 1, No.1, January 2003, p. 58-63, στο <http://jtd.sagepub.com/content/1/1/58> (πρόσβαση, Αύγουστος 2011).
- Mezirow, J., (1999). “Transformation Theory - Postmodern Issues” στο [www.adulterc.org](http://www.adulterc.org) (πρόσβαση 17-10-2007)
- Mezirow, J., (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Josey-Bass.
- Morgan, M.T. – Robinson, N., (1976). “The ‘Back to Basics’ Movement in Education” στο *Canadian Journal of Education*, Vol 1, No. 2 σ. 1-11
- Muller, J., (2004). “How adults learn: The action training model and its educational foundations”, CYC-ONLINE, Issue 60, January 2004. Contents-Home στο [www.cyc-net.org/cyc-online/cycd-0104-muller.html](http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycd-0104-muller.html) (πρόσβαση 10 Μαΐου 2012)
- Naidoo, K., (2005). “Citizenship, Education and Governance in a Global Context” in *Adult Learner*, 2005.
- Neofytou, L. – Koutselini, M., (2008). “The influence of gender, age and experience on the development of teacher perceptions”, in A. Ross – P. Cunningham (eds). *Reflecting on Identities, Practice and Innovation*, London: CiCe, p.p. 541 - 552.
- New German Critique (1988). *Special Issue on the Historikerstreit*, Spring-Summer, v. 44.
- Nikolakaki, M., (2008). “Between Deliberation and Critical Citizenship Education: Reflexions on theory and practice”, in A. Ross-P. Cunningham (eds), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*, London: CiCe, pp 227-234.
- Oachs, E. – Capps, L., (1996). “Narrating the self” in *Annual Review of Anthropology*, V. 25, pp 19 - 43
- OESCD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from Talis*.
- OESCD (2005). *Teachers Matter. Education and Training Policy. Attracting, developing and retaining effective teachers*.

- Pericleus, L., (2008). “Factors affecting teachers’ decisions and classroom practice and the extent in which teachers should take contemporary social and cultural issues into account in their planning and teaching” in [www.ahdr/articles](http://www.ahdr/articles) (πρόσβαση 15 Μαρτίου 2009)
- Pitsou, C. – Spinthourakis, J. – Balias, S., (2009). “Human Rights Education and Social Change. Towards the hegemony of human rights culture. The relevance of the change of curriculum and the formation of a new type of teacher”, in A. Ross (ed.), *Human Rights and Citizenship Education*, London: CiCe, pp.175-180
- Psifidou, I., (2011). “The fading paradox in teacher education and training policies in Europe”, in P. Anastasiades - P. Calogiannakis - K. Karras - C.C. Wolhuter (eds), *Teacher Education in Modern Era. Trends and Issues*, University of Crete, Department of Orimary Education-Teachers In – Service Training Division “Maria Amariotou”, Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, Pedagogical Institute
- Ragland, R., (2008). “Changing Secondary Teachers’ Views of Teaching American History”, *The History Teacher*, Vol. 40, Issue 2, in <http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.2/ragland.html> (πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2010)
- Ravitch, D., (2000). “The Educational Backgrounds of History Teachers” στο P. Stearns - P. Seixas - S. Wineburg, (ed.), (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*, New York and London: New York University Press, σ.σ. 143 – 155.
- Repoussi, M., (2007). “Politics question history education. Debates on Greek History Textbooks”, in *Historical Consciousness-Historical Culture*, International Society for the Didactics of History, Yearbook 2006/2007, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, p.p. 99-110.
- Ronnstrom, N., (2009). “The Cosmopolitan Challenge in Citizenship Education”, in A. Ross, (ed.), *Human Rights and Citizenship Education*, London, CiCe, p.p. 119-124
- Roseweig, R., (2000). “How Americans Think about the Past” in P.Stearns, P. Seixas, S. Weinburg (ed.) *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press: New York & London, p.p. 262-283
- Roseweig, R. – Thelen, D., (1998). *The Presence of the Past.: Popular Uses of History in American Life*, New York: Columbia University Press
- Ross, A., (2009). “Teaching as a political activity: the teacher as a political actor”, in A. Ross (ed.), *Human Rights and Citizenship Education*, London: CiCe, p.p. 1-11.
- Ross, A., (2008). “Constructing European Identities”, in A. Ross (ed.), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*, London: CiCe, p.p. 1-18.
- Ross, A., (2007). “Active Citizenship and Identities - Towards a Fourth Phase” for CiCe, in A. Ross (ed.) *Citizenship Education in Society*, London: CiCe, pp 1-12.

- Roxburgh, A., (2008). *A summary of Ulrich Beck - Risk Society: Towards a New Modernity*, στο <http://tcs.ntu.ac.uk/books/titles/rs.html> (πρόσβαση 16-5-2011).
- Rüsen, J., (2007). "Memory, history and the quest for the future" in L. Cajani – A. Ross (eds). *History Teaching, Identities, Citizenship*, Stroke on Trend and Stearling: Trendan Books, pp. 13 - 34.
- Rüsen, J., (2004). "How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty - First Century", in *History and Theory*, Theme Issue 43 (December 2004), Wesleyan University 2004 ISSN: 0018-2656, p.p. 118 - 129
- Rüsen, J., (1993). "Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning" in P. Duvenage (ed.), *Studies in Metahistory*, Pretoria: Human Sciences Research Council
- Sanders, J., (1991). "Curriculum Evaluation Research" ,in A. Lewy (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press, p.p. 409 - 410.
- Schemilt, D., (2000). "The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching" στο P. Stearns - P. Seixas - S. Wineburg, (ed.), (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*, New York and London: New York University Press, σ.σ. 83-101.
- Scheurman, W., (2010), "Globalization", The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Edward N. Zalta (ed.), URL= <http://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/globalization/> (πρόσβαση 6 Νοεμβρίου 2011)
- Schissler, H., (2008). "Navigating a Globalizing World. Thoughts on Developing a World Consciousness", paper presented in Council of Europe-Ircica Congference *Globalization and Images of the Other: challenges and new perspectives for History Teaching in Europe*, Istanbul 30 November - 1<sup>st</sup> December 2008, DGIV/EDU/HISTDIM (2008)07.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schuller, T., (2001). "The Complimentary Roles of Human and Social Capital", in *Canadian Journal of Policy Research*, Vol. 2, No.1, pp.18-24.
- Schuller, T., (2000). "Thinking about Social Capital", Global Colloquium in Lifelong Learning 2000, in <http://www.open.ac.uk/lifelonglearning/papers/39B8E05-0008-65B9-0000015700000157-TomSchuller-paper.doc> (πρόσβαση 10 Νοεμβρίου 2009)
- Schuller, T., Baron, S. and Field, J., (2000). "Social Capital: a review and critique" in S. Baron, J. Field, and T. Schuller (eds.) *Social Capital: critical perspectives*, New York: Oxford University Press, , pp. 1-38.
- Seixas. P., (1997). "Mapping the Terrain of Historical Significance" in *Social Education* 6 (11), pp. 22 - 27
- Shafer, G., (1998). "Some Basic Truths about Back to Basics" στο *American Humanist Association*, [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1374/is\\_1998\\_Nov/ai\\_54879280/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1374/is_1998_Nov/ai_54879280/) (πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2010)

- Shor, I., (1997). "What is Critical Literacy?" στο *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice* στο [http://www.newhavenleon.org/yahoo\\_site\\_admin/assets/docs/OutreachWhat\\_is\\_critical\\_literacy\\_-\\_shor.13071914.pdf](http://www.newhavenleon.org/yahoo_site_admin/assets/docs/OutreachWhat_is_critical_literacy_-_shor.13071914.pdf) (πρόσβαση 12 Ιουνίου 2010)
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, M.K. (2002). "Malcom Knowles, informal adult education, self – direction and antralogy", *the encyclopedia of informal education*, [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm) (πρόσβαση 10 Μαΐου 2012).
- Smith, M.K. (2001). "Chris Argyris: theories of action, double – loop learning and organizational learning", *the encyclopedia of informal education*, [www.infed.org/thinkers/argyris.htm](http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm) (πρόσβαση 10 Μαΐου 2012).
- Snauwaert, D., (2008). "The Moral and Spiritual Foundation of Peace Education" στο *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.edu/centers/epe/> (πρόσβαση 3 Φεβρουαρίου 2010)
- Sofou, E. – Matsagouras, E. (2004). "Metaphors and Means for the Analysis of Teachers' Conceptions about Aspects of Educational Reality", paper presented at the E.C.E.R. University of Crete, Rethymnon, September 22 - 25.
- Stearns, P. - Seixas, P. - Wineburg, S., (ed.), (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*, New York and London: New York University Press.
- Stephenson, J., (2006). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, U.K. and European Launch Conference Centre for Citizeship and Human Rights Education, University of Leeds, 20 July 2006, Conference Report in <http://depts.washington.edu/centerme/demdiv.htm> (πρόσβαση Αύγουστος 2008)
- Stokking, K. – Leenders, F. – DeJong, J. – van Tarwicjk, J. (2003). "From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in teaching profession" in *European Journal of Teacher Education* v. 26 (3), p.p. 329-350
- *The Hague Agenda for Peace and Justice for the 21<sup>st</sup> Century* (UN Documents: Ref A/54/98) στο <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame2.htm> (πρόσβαση 18 Φεβρουαρίου 2009)
- Tisdell, E. - Stuckey, H. - Thompson, P., (2007). "Teaching Critical Media Literacy in Adult and Higher Education: an Action Research Study" στο [www.adulterc.org/Proceedings/2007/Proceedings/Tisdell\\_etal.pdf](http://www.adulterc.org/Proceedings/2007/Proceedings/Tisdell_etal.pdf) (πρόσβαση 6 Ιανουαρίου 2008).
- Todorova, M. (ed.), (2004). *Balkan Identities. Nation and Memory*, London: Hurst & Company
- Tourain, A., (2008). "Cultural Politics of Proximity" in *International Journal of Critical Peragogy*, Vol 1 (1) (Spring 2008) στο <http://freireeducation.mcgill.ca/ojs/public/journals/GalleysUCPOO8pdf> (πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2011)
- Tsafos, V., (2008). "Implementing an innovative program: the ambiguity between the teachers' emancipator professional development and the bureaucratic administrative control. The case stude of the second chance school (SCS) in Attica's Acharnes", στο *Δια Βίου*, 1, 3, σ.σ. 12 - 32



- UNESCO, (2006a). *Guidelines in Intercultural Education*, Paris.
- UNESCO, (2006b). *Plan of Action. World Programme for Human Rights Education*, New York and Geneva in <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/resources/publications/>
- UNESCO, (2005). *A Comprehensive Strategy for Textbook and Learning Materials*, Paris.
- UNESCO and UNHCHR, (2005). *Plan of Action: World Programme for Human Rights Education*, New York and Geneva
- UNESCO, (2005). *Conference on Fostering Dialogue among Cultures and Civilizations through Concrete and Sustained Initiatives: The Rabat Commitment*, Morocco, 14 - 16 June 2005.
- UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices: Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*, Paris
- UNESCO, (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education* (adopted by the General Conference at its Nineteenth Session, Nairobi, November 26, 1976, Paris, in [http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF)
- UNESCO, (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms* (adopted by the General Conference at its eighteenth session, Paris, 19 November 1974), Paris in <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/content4.htm>)
- Van Sledright, B. – Kelly, T. – Meuwissen, K., (2006). “Oh, the Trouble we’ve Seen: Researching Historical Thinking and Understanding” in K. Barton (ed.). *Research Methods in Social Studies Education*. Contemporary Issues and Representatives, Greenwich: Information Age Publishing, pp. 207 - 233
- Virta, A., (2010). “Assessment of and for active Citizenship and Lifelong Learning”, in P. Cunningham & N. Fretwell (eds), *Lifelong Learning and Active Citizenship*, London: CiCe, pp. 561-568.
- Virta, A., (2007). “Historical Consciousness at the Marketplace? The Use of History in the Promotion of Economic Interests” in *Historical Consciousness - Historical Culture*, International Society for the Didactics of History, Yearbook 2006/2007, Schwalbach/Ts: Wochen Schau Verlag, p.p 123- 139
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Wertsch, J., (2000). “Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History?” στο P. Stearns - P. Seixas - S. Wineburg, (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York and London: New York University Press, σ.σ. 38-50.
- Williams, R., (1989), *What I Came to Say*, London: Hutchinson-Radus
- Wineburg, S., (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press
- Wineburg, S. - Wilson, S., (2001). “Peering at History Through Different Lenses. The Role of Disciplinary Perspectives in Teaching History” στο S. Wineburg (ed.), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the*



*Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, σ.σ.139-154.

- Wineburg, S., (2000). "Making Historical Sense", στο P. Stearns - P. Seixas - S. Wineburg, (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York and London: New York University Press, σ.σ. 306-325.
- Wulf, C., (2008). "Globalization and History Teaching. The Need to Develop Historical Anthropology", paper presented in Council of Europe-Ircica Conference *Globalization and Images of the Other: challenges and new perspectives for History Teaching in Europe*, Istanbul 30 November - 1<sup>st</sup> December 2008, DGIV/EDU/HISTDIM (2008)07, in [www.euroclio.eu/articles](http://www.euroclio.eu/articles) (πρόσβαση 20 Δεκεμβρίου 2009).
- Young, M., (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier - Macmillan

### **III. Παράρτημα**



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

## *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ** **(ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ)**

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Η συνεργασία και βοήθειά σας είναι πολύτιμη και απαραίτητη για μένα.

Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις σας σχετικά με την Ιστορία έτσι όπως αυτή διδάσκεται μέσα από το γνωστικό πεδίο του Κοινωνικού Γραμματισμού.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα.

Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις βοηθώντας και εσείς στην προσπάθειά μας για μια όσο το δυνατόν πιο πλήρη και αξιόπιστη καταγραφή των προβλημάτων και την αποτύπωση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Διαβάστε με προσοχή κάθε ερώτηση και σημειώστε με X μέσα στο αντίστοιχο τετράγωνο την απάντησή σας ή δώστε μια πολύ σύντομη απάντηση όπου αυτό απαιτείται.

Σας ευχαριστώ για την κατανόηση και το χρόνο τον οποίο θα διαθέσετε για το σκοπό αυτό.

Βασιλική Σακκά  
Υποψήφια διδάκτωρ  
Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σημειώστε το σχολείο σας:

Σ.Δ.Ε. Αχαρνών  0001    Σ.Δ.Ε. Περιστερίου  0002    Σ.Δ.Ε. ....  0003    Σ.Δ.Ε. ....  0004  
Σ.Δ.Ε. Αγ. Αναργύρων  0005    Σ.Δ.Ε. Λάρισας  0006    Σ.Δ.Ε. Καλαμάτας  0007    Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων  0008

### A. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Φύλο    Άντρας  0101  
              Γυναίκα  0102
2. Ηλικία    18-24  0201    25-34  0202    35-44  0203    >45  0205
3. Οικογενειακή κατάσταση  
Ανύπαντρος /η  0401    Παντρεμένος /η  0402    Χωρισμένος /η  0403    Χήρος /α  0405
4. Έχετε παιδιά;    Όχι  0401    Ναι, 1-2  0402    Ναι, 3-4  0403    Ναι, >5  0405
5. Ηλικία των παιδιών σας:    1-10  0201    11-15  0202    16-20  0203    >21  0205
6. Ποιο επάγγελμα ασκείτε τελευταία;  
Εργοδότης - Εργοδότηρια  0601  
Αυτοαπασχολούμενος – αυτοαπασχολούμενη  0602  
Μισθωτός/ή στο δημόσιο τομέα  0603  
Μισθωτός/ή στον ιδιωτικό τομέα  0604  
Εισοδηματίας  0605  
Εργαζόμενος/η χωρίς αμοιβή σε οικογενειακή επιχείρηση  0606  
Νοικοκυρά  0607  
Ανεργοί - δεν αναζητούν εργασία

0608  
 Άνεργοι που αναζητούν εργασία   
 0609

**7. Ποιο επάγγελμα ασκούσαν ή ασκούν οι γονείς και ο/η σύζυγος;**

	Πατέρας	Μητέρα	Σύζυγος
Επιστήμονες, Καλλιτέχνες	<input type="text"/> 0702α	<input type="text"/> 0702β	<input type="text"/> 0702γ
Τεχνολόγοι, Τεχνικοί βοηθοί	<input type="text"/> 0703α	<input type="text"/> 0703β	<input type="text"/> 0703γ
Υπάλληλοι γραφείου	<input type="text"/> 0704α	<input type="text"/> 0704β	<input type="text"/> 0704γ
Παροχή υπηρεσιών - Πωλητές	<input type="text"/> 0705α	<input type="text"/> 0705β	<input type="text"/> 0705γ
Γεωργοί, Κτηνοτρόφοι, Δασοκόμοι, Αλιείς	<input type="text"/> 0706α	<input type="text"/> 0706β	<input type="text"/> 0706γ
Τεχνίτες	<input type="text"/> 0707α	<input type="text"/> 0707β	<input type="text"/> 0707γ
Χειριστές σε βιομηχανίες	<input type="text"/> 0708α	<input type="text"/> 0708β	<input type="text"/> 0708γ
Ανειδίκευτοι εργάτες, Χειρώνακτες, Μικροεπαγγελματίες	<input type="text"/> 0709α	<input type="text"/> 0709β	<input type="text"/> 0709γ
Ένοπλες Δυνάμεις	<input type="text"/> 0710α	<input type="text"/> 0710β	<input type="text"/> 0710γ
Άνεργοι - δεν αναζητούν εργασία	<input type="text"/> 0711α	<input type="text"/> 0711β	<input type="text"/> 0711γ
Άνεργοι που αναζητούν εργασία	<input type="text"/> 0712α	<input type="text"/> 0712β	<input type="text"/> 0712γ

**8. Γιατί προτιμήσατε τα ΣΔΕ για να ολοκληρώσετε τον κύκλο της υποχρεωτικής σας εκπαίδευσης και όχι ένα εσπερινό γυμνάσιο;**

Διαφορετικό πρόγραμμα   
0801

Βολικές ώρες λειτουργίας   
0802

Μικρότερος χρόνος φοίτησης   
0802

**9. Η προηγούμενη εμπειρία από το σχολείο νομίζετε ότι ήταν:**

Μάλλον αρνητική   
0901

Μάλλον θετική   
0902

**10. Για ποιους λόγους εγκαταλείψατε το σχολείο;**

Προσωπικοί-οικογενειακοί λόγοι   
1001

Αντικειμενικές δυσκολίες (απόσταση σχολείου – έλλειψη μέσων μετακίνησης)   
1002

Οικονομικοί (αδυναμία υποστήριξης σπουδών - εισοδος στην αγορά εργασίας)   
1003

Αν δεν ισχύει κάτι από τα προηγούμενα, να εξηγήστε γιατί εγκαταλείψατε το σχολείο

1004

11. Τι πιστεύετε ότι θα σας προσφέρει περισσότερο το Σ.Δ.Ε.;

1103

Επαγγελματική  
εξέλιξη

Προσωπική  
ανάπτυξη

1101

Κοινωνική  
αναγνώριση

1102

(μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

12. Πόσο ενημερωμένοι ήσαστε για τον τρόπο που λειτουργούν τα ΣΔΕ;

Καλά ενημερωμένος

1201

Αρκετά καλά ενημερωμένος

1202

Όχι και τόσο ενημερωμένος

1203

Καθόλου ενημερωμένος

1204

13. Τι εικόνα έχετε σχηματίσει για τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας σε αυτά:

Μου επιβεβαίωσε την καλή γνώμη που είχα από την αρχή για αυτό

1301

Δεν είναι μακριά από αυτό που είχα στο μυαλό μου όταν επέλεξα να έρθω

1302

Έχει μικρή σχέση με αυτό που είχα στο μυαλό μου για τα ΣΔΕ

1303

Δεν έχει καμία σχέση με την καλή γνώμη που είχα για το ΣΔΕ πριν έρθω

1304



**B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ**

**14. Από πού προέρχονται οι γνώσεις σας για την ιστορία;**

	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Από βιβλία, όπως: ιστορικά μυθιστορήματα, βιογραφίες, ημερολόγια, απομνημονεύματα κ.ά. 1401-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Από κινηματογραφικά έργα 1402-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Από συζητήσεις με γνωστούς, φίλους και συγγενείς 1403-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Από τα Μ.Μ.Ε.: τηλεοπτικές, ραδιοφωνικές εκπομπές, εφημερίδες, περιοδικά 1404-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Από το σχολείο 1405-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**15. Από την εμπειρία σας με το μάθημα της Ιστορίας που κάνατε στο σχολείο θα λέγατε ότι:**

Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον και χρήσιμο   
1501

Το μάθημα δεν παρουσίαζε κανένα ενδιαφέρον   
1502

Δεν θυμάμαι κάτι ιδιαίτερο   
1503

**16. Κατά τη γνώμη σας το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να έχει σχέση με:**  
(διαβαθμίστε όλες τις απαντήσεις)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Γνώση για το Παρελθόν 1901-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ιστορία της Ελλάδας 1902-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια Ιστορία 1903-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ιστορία της πολιτικής, των συγκρούσεων και των πολέμων 1901-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ιστορία της ζωής των καθημερινών ανθρώπων 1902-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού 1903-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**17. Κατά τη γνώμη σας η διδασκαλία της Ιστορίας βοηθά στο να ενδιαφέρεται κάποιος για τα κοινά;**

Πολύ   
1701

Αρκετά   
1702

Λίγο   
1703

Καθόλου   
1704

18. Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας πιστεύετε ότι τα σχολικά βιβλία ιστορίας:

Είναι καλά και κατανοητά   
1501

Είναι καλά αλλά δύσκολα- δεν είναι κατανοητά   
1502

Είναι απωθητικά   
1503

19. Πιστεύετε ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίζουμε καλά: (διαβαθμίστε όλες τις απαντήσεις)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Την Αρχαία Ιστορία 1901-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τη Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία 1902-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία 1903-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

20. Να αναφέρετε 1 έως 3 σημαντικά κατά την άποψή σας γεγονότα ή προσωπικότητες της Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας (19ος- 20ος αι.).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

21. Να αναφέρετε 1 έως 3 σημαντικά κατά την άποψή σας γεγονότα ή προσωπικότητες της Νεότερης Ευρωπαϊκής ή Παγκόσμιας Ιστορίας (19ος-20ος αι.).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

22. Γιατί νομίζετε ότι πρέπει να διδασκόμαστε ιστορία; (μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Για να γνωρίζουμε τα σημαντικότερα Πολιτικο-στρατιωτικά γεγονότα   
2201

Για να γνωρίζουμε τους μηχανισμούς της κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης   
2202

Για τη διαμόρφωση του ηθικού μας φρονήματος   
2203

Για τη διαμόρφωση της εθνικής μας ταυτότητας   
2204

Για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας   
2205

Για τη διαμόρφωση και ενίσχυση της συνείδησης μας ως δημοκρατικού πολίτη   
2206

Για να γνωρίσουμε την πολιτιστική μας κληρονομιά  2207

Για τη διαμόρφωση των διανοητικών μας δεξιοτήτων  
(αντιλαμβάνομαι, κρίνω, συνδυάζω, αιτιολογώ)  2208

Για να είμαστε ανεκτικοί απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό  2209

**23. Κατά τη γνώμη σας οι σχολικές γιορτές (28<sup>η</sup> Οκτωβρίου- 25<sup>η</sup> Μαρτίου-17 Νοεμβρίου) συνδέονται με τη διδασκαλία της Ιστορίας;**

Συνδέονται  
απόλυτα  2301

Συνδέονται  
αρκετά  2302

Συνδέονται  
λίγο  2303

Δεν συνδέονται  
καθόλου  2304

**24. Ποια είναι η γνώμη σας για τη διδασκαλία της Ιστορίας στα ΣΔΕ:**

Θα προτιμούσα να διδάσκεται μόνο η Ιστορία (περισσότερη ιστορία, όπως τη γνωρίζουμε)  2401

Δεν έχω ακόμη αποκτήσει μια συνολική εικόνα  2402

Μου αρέσει η Ιστορία όπως διδάσκεται στα Σ.Δ.Ε.  2403

**25. Ο τρόπος που δουλεύετε στο μάθημα του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού σας βοηθά να αποκτήσετε ιστορικές γνώσεις και να κατανοήσετε την Ιστορία;**

Πολύ  2501

Αρκετά  2502

Λίγο  2503

Καθόλου  2504

**26. Πιστεύετε ότι ο τρόπος που διδάσκεται η Ιστορία στα ΣΔΕ πρέπει να είναι διαφορετικός από εκείνον που εφαρμόζεται στα 'κανονικά' Γυμνάσια;**

Ναι  2601

Όχι  2602

**27. Το πρόγραμμα του Κοινωνικού – Ιστορικού Γραμματισμού (δηλ. η Ιστορία στα Σ.Δ.Ε.) περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις ενότητες: Προσωπική Ιστορία (ιστορία της οικογένειας), Τοπική Ιστορία (ιστορία του τόπου καταγωγής ή τόπου διαμονής - μιας περιορισμένης τοπικά έκτασης<sup>639</sup>). Έχετε ακούσει κάτι σχετικό;**

Ναι  2701

Όχι  2702

<sup>639</sup> Η Προσωπική και η Τοπική Ιστορία αποτελούν μέρος του προγράμματος του Κοινωνικού- Ιστορικού Γραμματισμού κατά τα δυο πρώτα τετράμηνα φοίτησης στα ΣΔΕ . Τα δυο επόμενα τετράμηνα περιλαμβάνουν Ελληνική και Ευρωπαϊκή/ Παγκόσμια Ιστορία.

28. Έχετε εργαστεί σε κάτι σχετικό με την Προσωπική ή Τοπική Ιστορία στο σχολείο σας;

Ναι  2801

Όχι  2802

29. Πιστεύετε ότι η Προσωπική και η Τοπική Ιστορία (διαβαθμίστε όλες τις απαντήσεις):

	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ
Δεν αποτελούν 'πραγματική' ιστορία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Είναι εξίσου σημαντικές με τη Γενική Ιστορία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ταιριάζουν περισσότερο στους ενήλικους εκπαιδευόμενους	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

30. Ποιες πλευρές της Ιστορίας θα θέλατε να γνωρίσετε μέσα από το σχολείο σας (ΣΔΕ); (διαβαθμίστε όλες τις απαντήσεις)

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Προσωπική Ιστορία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τοπική Ιστορία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ελληνική Ιστορία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ευρωπαϊκή Ιστορία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Παγκόσμια Ιστορία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Πολιτική και στρατιωτική Ιστορία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

31. Η φοίτησή σας στα ΣΔΕ έχει επηρεάσει καθόλου τη στάση σας σε θέματα όπως: (διαβαθμίστε όλες τις απαντήσεις)

	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Ενδιαφέρον για θέματα κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Αλλαγή της αντίληψης για το τι είναι η ιστορία και ποια η σημασία της.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

32. Από πού αλλού (δηλ. άλλα μαθήματα) νομίζετε ότι πήρατε στοιχεία που βοηθούν την κατανόηση της Ιστορίας;

Γλωσσικός

Οπτικός Γραμματισμός

Περιβαλλοντικός

Γραμματισμός   
3201

(M.M.E.)   
3202

Γραμματισμός   
3203

33. Σε ποια από τα ακόλουθα θέματα έχετε αλλάξει αντιλήψεις επηρεασμένοι από τη φοίτησή σας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας; (μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Πολιτικές πεποιθήσεις 3001-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Αντιλήψεις απέναντι στους οικονομικούς μετανάστες 3002-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Αντιλήψεις απέναντι σε άτομα τρίτης ηλικίας 3003-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Αντιλήψεις απέναντι σε ευαίσθητες ομάδες (άτομα με ειδικές ανάγκες, ναρκομανείς) 3004-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τρόποι ψυχαγωγίας (θέατρο, κινηματογράφος, εκθέσεις, συναυλίες) 3005-	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

34. Θα λέγατε ότι ο ρόλος του καθηγητή στην περίπτωση του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.:

Είναι πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και το θεωρώ σωστό	<input type="checkbox"/> 3401
Είναι πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και το θεωρώ λάθος	<input type="checkbox"/> 3402

35. Έχετε σκεφθεί να συνεχίσετε τις σπουδές σας σε επόμενη βαθμίδα (Λύκειο);

Ναι   
3501

Όχι   
3502

36. Έχετε σκεφθεί να παρακολουθήσετε το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο αργότερα;

Ναι   
3601

Όχι   
3602

37. Θα σας ενδιέφερε να συνεχίσετε τις σπουδές σας στην Ιστορία; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας

Ναι   
3701

Όχι   
3702

Διότι:

**38. Παρακαλώ, πείτε κάτι για την Ιστορία και τους ενήλικες, δηλ. για την Ιστορία και εσάς.**

---

---

---

---

Σας ευχαριστώ  
για τη συνεργασία και τη βοήθειά σας  
για την ολοκλήρωση της έρευνας





Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

## Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ)

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Η συνεργασία και βοήθειά σας είναι πολύτιμη και απαραίτητη για μένα.

Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις σας σχετικά με την Ιστορία έτσι όπως αυτή διδάσκεται μέσα από το γνωστικό πεδίο του Κοινωνικού Γραμματισμού.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα.

Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις βοηθώντας και εσείς στην προσπάθειά μας για μια όσο το δυνατόν πιο πλήρη και αξιόπιστη καταγραφή των προβλημάτων και την αποτύπωση των αντιλήψεων και των στάσεων των διδασκόντων και εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Διαβάστε με προσοχή κάθε ερώτηση και σημειώστε με X μέσα στο αντίστοιχο τετράγωνο την απάντησή σας ή δώστε μια πολύ σύντομη απάντηση όπου αυτό απαιτείται.

Σας ευχαριστώ για την κατανόηση και το χρόνο τον οποίο θα διαθέσετε για το σκοπό αυτό.

Βασιλική Σακκά  
Υποψήφια διδάκτωρ  
Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σημειώστε το σχολείο σας:

Σ.Δ.Ε. Αχαρνών  0001 Σ.Δ.Ε. Περιστερίου  0002 Σ.Δ.Ε. ...Χίου.....  0003 Σ.Δ.Ε. ....  0004  
Σ.Δ.Ε. Αγ. Αναργύρων  0005 Σ.Δ.Ε. Λάρισας  0006 Σ.Δ.Ε. Καλαμάτας  0007 Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων  0008

### A. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Φύλο Άντρας  0101  
Γυναίκα  0102
2. Ηλικία 25-34  0202 35-44  0203 >45  0205
3. Οικογενειακή κατάσταση  
Ανύπαντρος /η  0401 Παντρεμένος /η  0402 Χωρισμένος /η  0403 Χήρος /α  0405
4. Έχετε παιδιά; Όχι  0401 Ναι, 1-2  0402 Ναι, 3-4  0403 Ναι, >5  0405
5. Ηλικία των παιδιών σας: 1-10  0201 11-15  0202 16-20  0203 >21  0205
6. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 1-10  0201 11-15  0202 16-20  0203 >21  0205
7. Έτη υπηρεσίας σε Σχολείο Β' Ευκαιρίας: 1  0201 2  0202 3  0203 >3  0205

**8. Πανεπιστημιακές σπουδές**

- Απόφοιτος Ελληνικού Α.Ε.Ι.  0803
- Απόφοιτος Α.Ε.Ι. από χώρα της Ευρωπ. Ένωσης  0804
- Απόφοιτος Α.Ε.Ι. από άλλη χώρα  0805
- Δίπλωμα ειδίκευσης (Master, DEA,...)  0806
- Διδακτορικό Δίπλωμα  0807

Τίτλος Πτυχίου: \_\_\_\_\_

Τίτλος  
Μεταπτυχιακού: \_\_\_\_\_

Τίτλος Διδακτορικού: \_\_\_\_\_

Τίτλος Επιμόρφωσης: \_\_\_\_\_

.....

**9. Γιατί επιλέξατε τα ΣΔΕ;**

- Διαφορετικό, 'ανοιχτό' πρόγραμμα  0901
- Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων  0902
- Βολικές ώρες λειτουργίας.  0903
- Κούραση από το τυπικό σχολείο-ανάγκη για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος  0904
- Κάτι άλλο - τι;  0905
- .....

**10. Είχατε κάποια προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων;**

Ναι  1001

Όχι  1002

Αν ναι, πού; (να διευκρινίσετε).....  
....

**11. Ποια ήταν η ενημέρωση που είχατε σχετικά με το Πρόγραμμα Σπουδών και τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ;**

Μη επαρκής ενημέρωση σχετικά με το 'διαφορετικό' Πρόγραμμα Σπουδών' και τον τρόπο λειτουργίας τους, μέσω της επιμόρφωσης που παρακολούθησα   
1101

Μέτρια ενημέρωση, μέσω, κυρίως, της επιμόρφωσης που παρακολούθησα   
1102

Επαρκής ενημέρωση, μέσω της αρχικής επιμόρφωσης   
1103

Πολύ καλή ενημέρωση- γνώριζα ακριβώς πώς λειτουργούν από προσωπικό ενδιαφέρον και αναζήτηση στοιχείων-πέρα από τη σχετική επιμόρφωση   
1104

**12. Η επιμόρφωση που λάβατε σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας, την αντίληψη και τη φιλοσοφία της λειτουργίας των ΣΔΕ:**

Ήταν επαρκής και χρήσιμη   
1201

Ήταν χρήσιμη αλλά ανεπαρκής   
1202

Ήταν ανεπαρκής   
1203

**13. Διδάσκετε τον Κοινωνικό-Ιστορικό Γραμματισμό επειδή το επιλέξατε ή καλύπτετε ανάγκες του Προγράμματος του Σχολείου στο οποίο υπηρετείτε;**

Το επέλεξα   
1101

Καλύπτω ανάγκες του προγράμματος στο σχολείο   
1102

**14. Έχετε λάβει σχετική επιμόρφωση για τη διδασκαλία του αντικειμένου Κοινωνικός-Ιστορικός Γραμματισμός;**

Ναι   
1001

Όχι   
1002

**15. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση που λάβατε ήταν:**

Πολύ επαρκής   
0201

Επαρκής   
0202

Μέτρια   
0203

Ανεπαρκής   
0205

**Β. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΙΣΤΟΡΙΑ**

**16. Πόσο, κατά τη γνώμη σας, είναι σημαντικοί οι παρακάτω σκοποί της διδασκαλίας της Ιστορίας; (διαβαθμίστε όλες τις απαντήσεις)**

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Η γνώση των σημαντικότερων Πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων	<input type="checkbox"/> 1601-3 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η γνώση των μηχανισμών κοινωνικής – οικονομικής εξέλιξης	<input type="checkbox"/> 1602-2 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος μέσω ιστορικών παραδειγμάτων	<input type="checkbox"/> 1603-4 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας	<input type="checkbox"/> 1604-2 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας	<input type="checkbox"/> 1605-3 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η διαμόρφωση και ενίσχυση συνείδησης δημοκρατικού πολίτη	<input type="checkbox"/> 1606-1 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η γνώση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας	<input type="checkbox"/> 1607-2 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές	<input type="checkbox"/> 1608-1 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό	<input type="checkbox"/> 1609-1 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η ιστορική αυτογνωσία	<input type="checkbox"/> 1610-2 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**16. Πόσο ενημερωμένοι θα λέγατε ότι είστε για τις αναζητήσεις, τις τάσεις και τις εξελίξεις στον τομέα της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας;**

Πολύ  1701      Αρκετά  1702      Λίγο  1703      Καθόλου  1704

**17. Πόσο ενημερωμένοι θα λέγατε ότι είστε σε σχέση με τη διδασκαλία της Ιστορίας σε Ενήλικες;**

Πολύ  1801      Αρκετά  1802      Λίγο  1803      Καθόλου  1804

**18.Οι ιστορικές γνώσεις των ενηλίκων μαθητών σας, σύμφωνα με τη γνώμη σας, προέρχονται κυρίως: (διαβαθμίστε όλες τις απαντήσεις)**

	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Από βιβλία, όπως: ιστορικά μυθιστορήματα, βιογραφίες, ημερολόγια, απομνημονεύματα κ.ά.	<input type="checkbox"/> 1901- 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Από κινηματογραφικά έργα	<input type="checkbox"/> 1902- 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Από συζητήσεις με γνωστούς, φίλους και συγγενείς	<input type="checkbox"/> 1903- 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Από τα Μ.Μ.Ε.: τηλεοπτικές, ραδιοφωνικές εκπομπές, εφημερίδες, περιοδικά	<input type="checkbox"/> 1904- 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Από το σχολείο	<input type="checkbox"/> 1905- 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**19.Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας πιστεύετε ότι τα σχολικά βιβλία ιστορίας:**

- Παρουσιάζουν έγκυρες και διαφορετικές απόψεις για τις εξεταζόμενες ιστορικές περιόδους - αρκούν για να διδαχθεί η ιστορία   
2001
- Δεν προσφέρουν διαφορετικές απόψεις (τις απόψεις των 'άλλων') για την ιστορία των περιόδων που εξετάζουν και δεν επαρκούν για τη διδασκαλία της ιστορίας   
2002
- Δεν είναι απαραίτητα για τη διδασκαλία της Ιστορίας γενικότερα και ειδικά στους ενήλικες   
2003

**20.Για να ολοκληρωθεί ένας βασικός κύκλος σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας θα πρέπει οπωσδήποτε να διδαχθούν ενότητες κυρίως από: (διαβαθμίστε όλες τις απαντήσεις)**

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Την Αρχαία Ιστορία	<input type="checkbox"/> 2101- 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τη Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία	<input type="checkbox"/> 2102- 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία	<input type="checkbox"/> 2103- 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**21.Οι σχολικές γιορτές και ο εορτασμός των ιστορικών επετείων στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε:**

- Βοηθούν στην καλλιέργεια ιστορικής κρίσης: Ναι   
1001 Όχι   
1002
- Βοηθούν στη δημιουργία και την ενίσχυση της ιστορικής μνήμης:



Ναι  1001 Όχι  1002

Συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία της ιστορίας: Ναι  1001 Όχι  1002

Δεν συνδέονται με τη διδασκαλία της ιστορίας: Ναι  1001 Όχι  1002

**22.Ο Ιστορικός Γραμματισμός αποτελεί τη βάση θεματολογίας για την ανάπτυξη διαθεματικής διδασκαλίας και για διαθεματικά project (μεθοδολογία). Ποια είναι η άποψή σας;**

Απαιτητική μέθοδος. Θα προτιμούσα να ήταν παραδοσιακή ιστορία το αντικείμενο της διδασκαλίας  2001

Αρκετά ενδιαφέρουσα προσέγγιση. Η ιστορία συνδέεται και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όμως δεν καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων  2002

Είναι η καλύτερη μέθοδος προσέγγισης του αντικειμένου  2003

**23.Σχετικά με το περιεχόμενο του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού: Πώς δουλεύετε το αντικείμενό σας;**

Συνδιαμορφώνουμε το αντικείμενο μελέτης –θεματική ενότητα με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων  2001

Λαμβάνω μερικώς υπόψη τις επιθυμίες και ανάγκες των εκπαιδευόμενων και προσαρμόζω σ' αυτές κάποιες θεματικές ενότητες τις οποίες θεωρώ σημαντικές  2002

Θεωρώ ότι κάποιες ιστορικές θεματικές πρέπει οπωσδήποτε να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας και δουλεύω με αυτές  2003

Αν σημειώσατε τον κωδικό 2003, ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι ιστορικές αυτές ενότητες οι οποίες θα πρέπει οπωσδήποτε να διδαχθούν στους εκπαιδευόμενους; (Να αναφέρετε μέχρι τρεις ενότητες).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**24.Ποια είναι η εμπειρία σας από τη διδακτική πράξη;**

Ιδιαίτερα δύσκολη η εφαρμογή στη διδακτική πράξη του μοντέλου που προτείνεται από το Π.Σ.- δεν ακολουθώ αυτή τη μέθοδο (συνδιαμόρφωση θεματικών ενότητων, project)  2501

Παρά τις προσπάθειές μου, συνήθως δεν ανταποκρίνονται οι εκπαιδευόμενοι και έτσι πρέπει συχνά να επιλέξω εγώ κάποιες θεματικές ενότητες για επεξεργασία στην τάξη

2502

Εφαρμόζω τις οδηγίες με επιτυχία- οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται

2503

**25. Ποιος είναι ο ρόλος του Συμβούλου-Επόπτη στον τομέα αυτό;**

---

---

**26. Το πρόγραμμα του Κοινωνικού – Ιστορικού Γραμματισμού περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις ενότητες Προσωπική και Τοπική Ιστορία. Επίσης δίδεται έμφαση στην Προφορική Ιστορία. Έχετε λάβει σχετική επιμόρφωση;**

Έχω λάβει σχετική επιμόρφωση στις μεθόδους προσέγγισης Προφορικής- Προσωπικής Ιστορίας

2701

Έχει γίνει μόνο μια σχετική αναφορά στα επιμορφωτικά σεμινάρια χωρίς έμφαση στη μεθοδολογία

2702

Δεν έχω καμία απολύτως σχετική ενημέρωση πέρα από την αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών

2703

**27. Πόσο πιστεύετε ότι η Προσωπική Ιστορία και η Τοπική Ιστορία: (διαβαθμίστε και τις δύο απαντήσεις)**

	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Καλλιεργούν την ιστορική κρίση και την ιστορική συνείδηση όσο η Γενική Ιστορία <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ταιριάζουν περισσότερο στους ενήλικους εκπαιδευόμενους <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2801-

1

2

3

4

2802-

1

2

3

4

**29. Θεωρείτε ότι η δημιουργία και χρήση σχολικών εγχειριδίων για τον Κοινωνικό-Ιστορικό Γραμματισμό στα ΣΔΕ θα ήταν:**

Χρήσιμη και πρακτική

2901

Αρκετά χρήσιμη

2902

Δεν είναι απαραίτητη

2903

**30. Νομίζετε ότι οι εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούν καθόλου τη στάση τους ως απόρροια της φοίτησής τους στο Σ.Δ.Ε. σε θέματα όπως:**

α. Ενδιαφέρον και ενεργοποίηση σε θέματα κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά.

Όχι   
30α01

Ναι, λίγο   
30α02

Ναι, αρκετά   
30α03

Ναι, πολύ   
30α05

β. αλλαγή της αντίληψης για το τι είναι η ιστορία και ποια η σημασία της

Όχι   
30β01

Ναι, λίγο   
30β02

Ναι, αρκετά   
30β03

Ναι, πολύ   
30β05

**31. Ο ρόλος του διδάσκοντος στην περίπτωση του Κοινωνικού-Ιστορικού Γραμματισμού:**

Είναι πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και το θεωρώ σωστό

  
3101

Είναι πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και το θεωρώ λάθος

  
3102

**32. Θα λέγατε ότι η εμπλοκή σας με τη διδασκαλία του αντικειμένου στα Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να αλλάξετε αντιλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις της Ιστορίας;**

Πολύ   
3201

Αρκετά   
3202

Λίγο   
3203

Καθόλου   
3205

**35. Παρακαλώ να προσθέσετε ένα δικό σας σχόλιο για το θέμα (Ιστορία- Κοινωνικός/ Ιστορικός Γραμματισμός, διδασκαλία της Ιστορίας στα Σ.Δ.Ε.)**

---

---

---

---

---

---

---

---

*Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας*