Λεωνίδας Χ. Μπόμπας
«Μίλα μου για τον δάσκαλο,
εμένα αυτό
μου φτάνει!»
(Παιδαγωγικές & Εκπαιδευτικές Αφορμήσεις)

Φολόη

Μίλα μου για τον δάσκαλο, εμένα αυτό μου φτάνει!

Οι του οπισθόφυλλου λέξεις

Για τον μάχιμο δάσκαλο της υπαρκτής σχολικής τάξης, ο λόγος ποτέ δεν είναι αρκετός.

Από την άλλη, όμως, ο λόγος είναι και το μόνο κοινά αποδεκτό ευρύτατα διαθέσιμο «εργαλείο» που νομιμοποιείται να διεκδικεί με θεμιτές αξιώσεις τη δημόσια (και γραπτή) εκφορά του, ως ένας από τους πιο πιστούς και μόνιμους συνοδοιπόρους τού δασκάλου «επί τω έργω».

«Μίλα μου για τον δάσκαλο», λοιπόν, **«εμένα αυτό μου φτάνει!».**

Τα είκοσι και ένα διαφορετικά/όμοια κειμενικά αφηγήματα που συγκροτούν το corpus αυτού του δια της αυτο-έκδοσης παρουσιαζόμενου βιβλίου, αξιοποιώντας προκλητικά αλλά και υπομνηστικά την επιλεκτική στωμυλία του συγγραφέα κατά τη συγκεκριμένη περίπτωση επί των σελίδων υπό ανάγνωση, κάθε άλλο παρά αρνούνται ή αποποιούνται την εγγενή αυταρέσκειά τους -μετ' επιτάσεως, μάλιστα. Ισχυριζόμενα, εξ ορισμού, ότι στη σχετικά ουκ ολιγοσέλιδη ετούτη διαδρομή τους προσεγγίζουν με άκρως διερευνητική «ματιά» και «συζήτηση» τα πιο ζέοντα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα των καιρών μας, με τη Σισύφεια - πάντα- προσπάθεια να «είναι ο μάχιμος δάσκαλος στο επίκεντρο», τούτα τα κείμενα έχουν σίγουρα κάτι να πούνε στον δικό τους τον λόγο.

Στο κάτω-κάτω της γραφής, οι ίδιοι αυτοί οι 21 «τίτλοι» και μόνο που, κατά τεκμήριο, προϊδεάζουν αναλόγως τον αναγνώστη στο πέρασμά του μέσα από τον 'πίνακα περιεχομένων', στήνουν ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον σκηνικό προβληματισμού και διαλόγου. Έρχονται να «ανταμώσουν» όλα εκείνα τα σημαντικά κείμενα προηγηθέντων δημοσιεύσεων που έχουν ήδη χαρτογραφήσει μια ατέρμονη πορεία στο «δασκαλίκι» και στους ανθρώπους του.

Οι εκκρεμότητες παραμένουν, περιμένουν, επιμένουν...

Απόφοιτος της *Δραματικής Σχολής «Πέλου Κατσέλη»*, ο ***Λεωνίδας Χ. Μπόμπας*** *σπούδασε Εξελικτική Ψυχολογία (B.A. Concordia University, Montreal, Canada), Επιστήμες τής Αγωγής (M.A. Concordia University) και Συγκριτική Παιδαγωγική (Ph.D. McGill University, Montreal).*

*Δίδαξε στα ελληνικά σχολεία τού Μόντρεαλ (1975-1985) και στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Κρήτης (1989-1992 και 2001) και Ιωαννίνων (1992-*1994), καθώς και στο ειδικό Πρόγραμμα 'Εξομοίωσης' (1997-2003) του Π.Τ.Δ.Ε. τού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 δίδαξε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, ενώ για μια δεκαετία (2000-2010) ήταν επιστημονικός συνεργάτης για θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στον Όμιλο "Ecose" (ευρωπαϊκά προγράμματα κοινωνικής εκπαίδευσης).

Από το 1994 εργάζεται ως Διευθυντής Σπουδών σε 23θέσιο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο τής Αθήνας («Νέα Εκπαιδευτήρια-Γ. Μαλλιάρα»).

Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται σε ζητήματα: διαπολιτισμικότητας, εκπαίδευσης μεταναστών και μειονοτήτων, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, συγκριτικής εκπαίδευσης. Ανάλογες είναι και οι ανακοινώσεις του σε επιστημονικά συνέδρια εντός και εκτός Ελλάδος, καθώς επίσης και οι σχετικές δημοσιεύσεις του σε Παιδαγωγικές Επιθεωρήσεις/Περιοδικά αλλά και με τη μορφή βιβλίων και μονογραφιών.

Ο Λ. Χ. Μπόμπας έχει εκπροσωπήσει την Ελλάδα σε διεθνή συνέδρια και επιτροπές του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης για θέματα μετανάστευσης και εκπαίδευσης.

Από τις αρχές του 2004 είναι εκδότης και διευθυντής της αγγλόφωνης επιθεώρησης *'Hellenic Pedagogical Cosmos'*, η οποία ασχολείται με τρέχοντα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα. Η εξαμηνιαία αυτή έκδοση διανέμεται σε πανεπιστημιακούς και ερευνητές στα πεδία των Επιστημών της Αγωγής, καθώς και σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας και (πρωτίστως) του εξωτερικού.

Βασικό ιδρυτικό στέλεχος του «Ομίλου Ελλήνων Λογοτεχνών Μόντρεαλ», ο Λ.Χ. Μπόμπας έχει εκδώσει πέντε ποιητικές συλλογές. Ποίημά του με τίτλο «Υπόθεση Εργασίας» έχει βραβευθεί με έπαινο σε πανελλήνιο διαγωνισμό ποίησης (2010) της Πανελλήνιας Ένωσης Λογοτεχνών.

Λεωνίδας Χ. Μπόμπας

Μίλα μου για τον δάσκαλο, εμένα αυτό μου φτάνει!

Φολόη

Αθήνα 2015

© Λεωνίδας Χ. Μπόμπας
Ταχ. Διεύθυνση: Ευθυμίου Παπά 24
17342 Άγιος Δημήτριος
Τηλ. 210-9951509
Κιν. 697 4433234
Mail: bombas@hpcosmos.gr
bombas@maliaras.gr

ISBN 978-618-80758-1-8

...στα παιδιά

Θερμές ευχαριστίες στα «Νέα Εκπαιδευτήρια –Γ. Μαλλιάρα» για τη συμβολή τους στην έκδοση αυτού του βιβλίου

Περιεχόμενα

Για το ξεκίνημα (8)
1) «Αν ήμουν δάσκαλος», εγώ ο μαθητής σας (9)
2) Η 'γλωσσική εκδοχή' των δασκάλων του δημοτικού σχολείου (22)
3) Ο δάσκαλος 'απέναντι' σε χαρισματικούς/ταλαντούχους μαθητές (41)
4) Καλώς μας ήρθες τεχνολογία: Επτά και ένας (αναμενόμενα, γνωστοί) λόγοι με την υπογραφή τού δασκάλου (54)
5) Η φωνή των ίδιων των μαθητών: Αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό (63)
6) Ποιοτική εκπαίδευση και δάσκαλος με τη 'ματιά' των γονέων (76)
7) «Δουλειά του δασκάλου είναι να:…» «Ο δάσκαλος δεν πρέπει να:…» (87)
8) Μια σχολική τάξη γεμάτη 'ξένους'. Παρακαλώ, μην πυροβολείτε τον δάσκαλο, πλέον! (97)
9) Σενάρια (;) με το σχολικό εγχειρίδιο σε σκηνοθεσία του δασκάλου (114)
10) Παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού με τρία διακριτά σημεία στίξης: Ερωτηματικό, θαυμαστικό, αποσιωπητικά (119)
11) Ποια γνώση έχει πιο μεγάλη αξία; «Η γνώση για τον δάσκαλο της σχολικής μας τάξης, κύριε!» (128)
12) «Δώστε μου όσες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις θέλετε... και ελάτε μαζί μου στην τάξη, σήμερα όμως!» (145)
13) Αγαπητέ μου δάσκαλε, «Μαθαίνω ΠΩΣ να Μαθαίνω;»(155)
14) Μαθητές και «διαφορετικοί μαθητές»: Διαχρονικές προκλήσεις για δασκάλους και ψυχολόγους (165)
15) Αναλυτικό πρόγραμμα και ο δάσκαλος της σχολικής τάξης: Το ασύμπτωτο μιας σχέσης; (178)
16) Απλά μαθήματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής για τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης (187)
17) Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου 'χθες' και 'σήμερα': Η των δασκάλων άποψη (195)
18) Σκιαγραφώντας «το σχολικό» των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης (206)
19) Ε, κυρ δάσκαλε: Τι λες για τις ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη; (219)
20) Ο του Αλέξη Δημαρά λόγος φίλιος προς γνώση και επιμόρφωση στα των δασκάλων δρώμενα (232)
21) Μίλα μου για τον δάσκαλο, εμένα αυτό μού φτάνει! (243)

Βιβλιογραφία (249)

Για το ξεκίνημα

Η διαχρονικά εμμένουσα προλογικού χαρακτήρα σύμβαση σε κάθε νέα έκδοση με τη μορφή βιβλίου, θέλει και διεκδικεί απαρέγκλιτα τη δική της εισαγωγική σελίδα (ή και κάτι παραπάνω, κατά περίσταση), υποστηρίζοντας με παρρησία (υπονοώντας;) ότι με το προοιμιακό/προϊδεαστικό αυτό «κειμενάκι» του συγγραφέα, ο απανταχού αναγνώστης 'μπαίνει πιο ομαλά' και ενεργά 'υποψιασμένος' για όλα αυτά που ακολουθούν στη συνέχεια του βιβλίου.

Επίσης, ο κάθε 'εμπλεκόμενος' συγγραφέας, επεξηγώντας (και προκαταλαμβάνοντας;) σε πρώτο πρόσωπο τα κίνητρα, τη στοχοθεσία και τις επιδιώξεις του μέσα από τη συγκεκριμένη εκδοτική του παρουσία, (σαφέστατα και την επιτακτική αναγκαιότητα της εκδοτικής αυτής παρουσίας στην κρατούσα συγκυρία) συμπεριλαμβάνει στο 'λογίδριο' του αυτό και τις απαραίτητες 'ευχαριστίες' σε οικογενειακούς, φιλικούς και συναδελφικούς 'πυρήνες', χωρίς βεβαίως να λησμονά το ευδιάκριτο 'χειροφίλημα' αυτού του ίδιου του εκδότη (εκδοτικού οίκου). Η επιθυμητή και η ευκταία συνεισφορά και προσφορά του εκδοτικού 'πονήματος' ουδόλως απουσιάζει, ενώ παράλληλα η διακριτική προτροπή προς τον αναγνώστη για κριτική ανατροφοδότηση και δημιουργικό σχολιασμό ολοκληρώνει το κειμενικό αυτό προλογικό σημείωμα.

Έτσι εχόντων των πραγμάτων στην κανονιστική τους, εν προκειμένω, μορφή, η δική μου προλογική τροχιοδρόμηση έχει ήδη μπει για τα καλά στις ράγες που της ταιριάζουν με σχετική ευκολία -είναι αλήθεια. Ο πίνακας των περιεχομένων αυτής μου της εκδοτικής 'ατασθαλίας' (παρέκβασης;) σε χαρτί και όχι στην δεσπόζουσα ηλεκτρονική μορφή των καιρών, δίνει μια (πρώτη) γενική 'αίσθηση' για όλα εκείνα και τα άλλα:

που αυτάρεσκα θέλω να μοιραστώ μαζί σας ως ένα συνολικό –ας πούμε- «πορτρέτο» του μάχιμου δασκάλου της υπαρκτής σχολικής τάξης, με το δικό μου το μάτι (πάντα) και το προσωπικό μου βίωμα αρκετών, πλέον, δεκαετιών στην παιδαγωγική και την εκπαιδευτική 'πιάτσα'.

Με το καλό, λοιπόν…

Λεωνίδας Χ. Μπόμπας
Αθήνα, Καλοκαίρι 2015

Ως μια πρόσθετη -πλεονασματική, ίσως- πληροφοριακού ή και διευκρινιστικού κατά τι χαρακτήρα επισήμανση, σημειώνω, καταληκτικά, στο εισαγωγικό μου αυτό δισέλιδο ότι το σύνολο των παρουσιαζόμενων εδώ εργασιών μου έχουν ήδη «κάνει το ντεμπούτο» τους είτε με τη μορφή Ανακοινώσεων/Εισηγήσεων σε σχετικά Συνέδρια είτε ως δημοσιευμένες Επιστημονικές Εργασίες σε Ακαδημαϊκά Περιοδικά. Είναι προφανές πως η θεματολογία των συγκεκριμένων κειμένων επιχειρεί να «καλύψει» μια ευρύτατη γκάμα πτυχών και ζητημάτων της τρέχουσας εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής επικαιρότητας, διατρέχοντας μάλιστα ένα χρονικό συνεχές δέκα και πλέον ετών.

1

«Αν ήμουν δάσκαλος», εγώ ο μαθητής σας

Εν αρχή

Μια εισαγωγική και μόνο υπενθύμιση της καθολικής παραδοχής και αποδοχής από όλα τα εμπλεκόμενα με την εκπαίδευση μέρη (οργανώσεις, άτομα, κυβερνήσεις, συνδικάτα) για το ζωτικής σημασίας ζήτημα που ονομαστικά αναφέρεται ως «η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Ένας ενδεικτικός προλογικός προϊδεασμός, δηλαδή, για τη συνέχεια αυτής της παρουσίασης, η οποία καταγράφει τα αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας έρευνας πεδίου με τη δική της πολύ συγκεκριμένη μεθοδολογία και στόχευση.

Αναμφίβολα, η παγκόσμια βιβλιογραφία με τις πολλαπλές και ποικιλόμορφες εκφάνσεις της επ' αυτού του πολύ σημαντικού ζητήματος που 'ακούει' στο όνομα «επιμόρφωση εκπαιδευτικών», έχει ήδη καταγράψει, διαχρονικά και ελπιδοφόρα, μια αξιοσημείωτη ποσοτική αλλά και ποιοτική διαδρομή που εξακολουθεί να διευρύνεται και να εμπλουτίζεται ακατάπαυστα. Το ότι βασικές πτυχές και κεντρικά ερωτήματα που αφορούν άμεσα και καθοριστικά στα της επιμόρφωσης των σύγχρονων εκπαιδευτικών μας παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αναπάντητα ως 'οιονεί εκκρεμότητες' με τις αντίστοιχες επιχειρηματολογίες στο δικό τους πάντα διεκδικητικό 'κρεσέντο', κάθε άλλο παρά μειώνουν ή υποβαθμίζουν (ούτε κατ' ελάχιστο) την καταλυτική συμβολή του μεγάλου συνόλου της υπάρχουσας βιβλιογραφίας διεθνώς. Η σχετική επιγραμματική ανθολόγηση της βιβλιογραφίας που ακολουθεί ευθύς αμέσως, είναι καθόλα δηλωτική και αρκούντως υποστηρικτική, εν προκειμένω. Προσθέτοντας, μάλιστα, σ' αυτή την παρουσίαση (και) τις ίδιες τις βιωματικές στάσεις και απόψεις ενός αριθμού μαθητών δημοτικού σχολείου, ευελπιστεί κανείς πως το όλο σκηνικό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει ακόμη πιο κατανοητό αλλά και πιο πρακτικά αποδοτικό μέσα από συστηματικές δράσεις, καινοτόμα προγράμματα και διαρκείς εποικοδομητικές 'μοχλεύσεις' στο απέραντο και πάντα πολλά υποσχόμενο πεδίο της διαρκούς επιμόρφωσης, που καρτερικά υπομένει, επιμένει και -κατά περίπτωση- αντιστέκεται.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και … «φωνές μαθητών»

Το ότι η επιμόρφωση των μάχιμων εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης -και μάλιστα η διαρκής, συστηματική, με ουσιαστικό περιεχόμενο και άμεσο πρακτικό αντίκρισμα επιμόρφωση 'σχολικά χρήσιμου και πραγματικά εφαρμόσιμου τύπου' στο υπαρκτό σχολείο (Γκότοβος 1990) και στην πραγματική σχολική τάξη- ήταν και εξακολουθεί δικαίως να θεωρείται (να είναι) ένα ζητούμενο 'εξαιρετικά υψηλής προτεραιότητας' στα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης απανταχού, δύσκολα θα μπορούσε να αμφισβητηθεί με πειστικά επιχειρήματα ή να παραγνωριστεί σε οποιαδήποτε σχετική προσέγγιση παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία εδώ και πολλές τώρα δεκαετίες διεθνώς, συνεπικουρούμενη εμφατικά και από τις 'ζώσες' καταγραφές και τα πολλαπλά επαναλαμβανόμενα αιτήματα-προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών τής καθημερινής σχολικής πράξης για επιμορφωτικά

προγράμματα, δράσεις και συγκεκριμένες πρωτοβουλίες με ουσιαστικό περιεχόμενο και στόχευση, έχει να επιδείξει μια πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών με επίκεντρο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (π.χ. Μπαγάκης 2004, Ο.ΕΠ.ΕΚ 2013, Χατζηπαναγιώτου 2001, Αντωνίου 2012).

Σαφέστατα και πολύ συχνά παρουσιάζονται μέσα από εμπεριστατωμένες δημοσιεύσεις ή 'ακούγονται' σε δημόσια αλλά και σε λιγότερο δημόσια και προβαλλόμενα fora, διάφορες και διαφορετικές θέσεις, απόψεις και συγκεκριμένες ενστάσεις όσον αφορά στον σχεδιασμό, στο περιεχόμενο, στη στόχευση, στη διάρκεια, στην πρακτική χρησιμότητα, στους φορείς και στα πρόσωπα υλοποίησης επιμορφωτικών για τους εκπαιδευτικούς προγραμμάτων (ακόμα και για την εκάστοτε σκοπιμότητα ή και ιδιοτέλεια που μπορεί να 'υποκρύπτεται', κατά ορισμένους), κάτι όμως που κάθε άλλο παρά μειώνει ή υποβαθμίζει αυτήν την ίδια την επιτακτική και 'ανελαστική' διαρκή προτεραιότητα τής επιμόρφωσης των μάχιμων εκπαιδευτικών.

Σε γενικές γραμμές, με τον δικό του προσωπικό ή επιστημονικό λόγο και τη δική του αφετηρία αλλά και στόχευση κάθε φορά, όλοι φαίνεται να συμφωνούν στο ότι: η επιμόρφωση δεν μπορεί και δεν πρέπει να απουσιάζει από το παιδαγωγικό και το εκπαιδευτικό 'χαρτοφυλάκιο' κανενός απολύτως μάχιμου εκπαιδευτικού -όλως ιδιαιτέρως, μάλιστα, στις μέρες μας που η παγκοσμιοποίηση και οι ΤΠΕ έχουν ήδη για τα καλά 'στεριώσει' (και) στις σχολικές καθημερινότητες απανταχού.

Από την οπτική της παρούσας εργασίας, μια άκρως ενδιαφέρουσα 'επιμορφωτικού χαρακτήρα' παράμετρος για τον κάθε μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης διαχρονικά -και μάλιστα στις μέρες μας με τα συγκεκριμένα δεδομένα και ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της σύγχρονης παιδαγωγικής, εκπαιδευτικής και σχολικής πραγματικότητας στο ευρύτερο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της ύστερης νεωτερικότητας και της εκρηκτικής ανάπτυξης των ΤΠΕ- αποτελούν, αναμφισβήτητα, *οι 'από πρώτο χέρι' απόψεις των ίδιων των μαθητών*, οι οποίοι, εξ ορισμού, ζουν και βιώνουν καθημερινά και αδιάλειπτα τον δάσκαλό τους μέσα στα οριοθετημένα χωροχρονικά πλαίσια του σχολείου και της κάθε σχολικής αίθουσας/τάξης. Αν μη τι άλλο, οι ίδιοι αυτοί οι μαθητές είναι εκείνα τα υπό διαρκή και αμείλικτη σχολειοποίηση 'άνώριμα' (κατά τη σχολική μας παράδοση) άτομα-μελλοντικοί πολίτες που «διδάσκονται και μαθαίνουν» από τον δάσκαλό τους, σε μια (θεωρητικά) ευθύγραμμη και ασφυκτικά κανονιστική πορεία ομοιογένειας και ομοιομορφίας (Κωνσταντίνου 2001, Μπόμπας 2013).

Με την έννοια αυτή, συγκεντρώνοντας και 'διαβάζοντας' προσεκτικά τις βασικές επισημάνσεις ενός ενδεικτικού αριθμού μαθητικών απαντήσεων σχετικά με το «*τι θα έκαναν αυτοί οι ίδιοι οι μαθητές αν έπρεπε αυτοί από τη δική τους μεριά να 'παίξουν' τον ρόλο του δασκάλου*», θα μπορούσε βάσιμα να ισχυριστεί κανείς πως το συνολικό αυτό πρωτογενές «υλικό» που θα προέκυπτε, αναμφίβολα θα περιλάμβανε πολύ συγκεκριμένα ερεθίσματα και αφορμήσεις συγκεκριμένες. Εμπειρικά ευρήματα και πρωτογενή δεδομένα, δηλαδή, τα οποία θεμιτά θεμελιώνουν το δικαίωμα για περαιτέρω 'επιμορφωτική επεξεργασία' στην κατεύθυνση σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός απολύτως σχετικού και αποτελεσματικού προγράμματος επαγγελματικού εμπλουτισμού και ανάπτυξης των δασκάλων της καθημερινής σχολικής πράξης. Ένα πολύ συγκεκριμένο και, αναντίρρητα, 'χειροπιαστό επιμορφωτικό υλικό', βασιζόμενο σε υπαρκτές προσλαμβάνουσες, πρωτογενή υπαρκτά βιώματα, αλλά και προτάσεις ή και επιθυμίες/εναλλακτικές των ίδιων των άμεσων αποδεκτών της διδασκαλίας και της μάθησης. Ένα πρωτογενές 'υλικό', με άλλα λόγια, το οποίο -με τις όποιες εγγενείς ή άλλες αδυναμίες και ελλείψεις του- αφού υποστεί την κατάλληλη 'επεξεργασία και συστηματική ανάλυση' από τους ειδήμονες των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προσφέρεται κάλλιστα για γόνιμη και

δημιουργική αξιοποίηση όσον αφορά στον κάθε μάχιμο δάσκαλο της σχολικής πράξης.

Κι ακόμα-ακόμα, ένα σχετικά εύκολα 'προσβάσιμο επιμορφωτικό υλικό' που -ατυχώς- έχει, εν πολλοίς, παραμεληθεί ως άκρως χρήσιμο συστατικό των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης των δασκάλων (των εκπαιδευτικών, γενικότερα), αν δεν έχει ήδη αγνοηθεί ολοσχερώς στις περισσότερες των περιπτώσεων: «…η ανανέωση του σχολείου, η μεταρρύθμιση, η αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, όλα αυτά στοχεύουν στο να αλλάξουν τα σχολεία ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικά, αξιολογώντας τη σχολική επιτυχία των μαθητών με βάση το τι και πόσο έχουν μάθει. Στο πλαίσιο αυτών των προσπαθειών για βελτίωση των σχολείων και κατ' επέκταση για τη διεύρυνση/εμπλουτισμό των αποτελεσμάτων μάθησης, παράγοντες και πρόσωπα συνδεόμενα με τη σχολική κοινότητα όπως εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι, επιθεωρητές εκπαίδευσης και διάφοροι αξιωματούχοι της κεντρικής διοίκησης, γονείς αλλά και εκπρόσωποι του επιχειρηματικού κόσμου έχουν κατά καιρούς κληθεί να καταθέσουν τις απόψεις τους. Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να τονιστεί ότι ελάχιστη σχετική πληροφόρηση έχει ζητηθεί/υπάρξει από τους ίδιους του μαθητές οι οποίοι θεωρούνται αυτοί που άμεσα ωφελούνται και απολαμβάνουν τα όποια 'κέρδη' από τις εκπαιδευτικές και σχολικές αλλαγές. Οι γνώμες και οι αξιολογήσεις των μαθητών σχετικά από και για τις καθημερινές βιωματικές τους εμπειρίες από τη σχολική ζωή απουσιάζουν» (Hord, 1995: 3).

Το να γνωρίζουμε, λοιπόν, «από πρώτο χέρι» (και χωρίς 'ενδιάμεσους' ή 'μεσολαβητές' και 'τρίτους' της μιας ή της άλλη μορφής και προέλευσης) **τι** πιστεύουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εκπαιδευτικό τους ως άτομο, ως επαγγελματία παιδαγωγό και δάσκαλο στην εκπαιδευτική κονίστρα αλλά και ως ' οργανικό υποσύνολο' μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, το **τι ακριβώς κάνει ή δεν κάνει** ο δάσκαλος στη σχολική του τάξη αλλά και **το πώς όλες αυτές οι καθημερινές του παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές 'φτάνουν' και βιώνονται από τα ίδια τα παιδιά-μαθητές του,** όλα αυτά, αναντίρρητα, είναι άκρως απαραίτητα στοιχεία για μια πληρέστερη κατανόηση των κρίσιμων πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής πράξης. Κι αυτό έχει υπογραμμιστεί δεόντως και με τα αποτελέσματα προηγούμενης ερευνητικής προσπάθειας λίγα χρόνια πριν, μέσα από τις σχετικές απαντήσεις ενός άλλου 'δείγματος' μαθητών δημοτικού σχολείου: «Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υπογραμμίζουν με τον πιο εύγλωττο και χαρακτηριστικό τρόπο την ανάγκη όχι μόνο να ανιχνεύονται και να καταγράφονται τα σχετικά ενδιαφέροντα των παιδιών-μαθητών, αλλά, κυρίως, να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη αυτά τα 'παιδικά ενδιαφέροντα' σε κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και σε κάθε σχολική πρακτική…Τα παιδιά-μαθητές, τα άμεσα 'υποκείμενα' της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, παρά και πέρα από το 'νεαρόν' της ηλικίας τους, που όχι σπάνια προβάλλεται από 'τρίτους' ως δικαιολογία (εξήγηση;) για τη μη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση όλων αυτών που 'γίνονται' μέσα και γύρω από το σχολείο, έχουν και άποψη και λόγο» (Μπόμπας, 2000: 175).

Παρά το γεγονός ότι δεν φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα ή μια από τις πιο συχνές επιλογές παιδαγωγών και ερευνητών η εμπειρική διερευνητική ενασχόληση με θέματα και ζητήματα σχετιζόμενα άμεσα και πρωτογενώς με τις απόψεις και τα πολύ προσωπικά βιώματα των ίδιων των μαθητών έναντι των δασκάλων τους γενικά, το 'ρεπερτόριο' των όποιων καινοτομιών στα εκπαιδευτικά πράγματα και οι όποιες καλές σχολικές πρακτικές που θα μπορούσαν να ενταχθούν και να εμπλουτίσουν με ουσιαστικό περιεχόμενο διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, μπορεί κάλλιστα να διευρυνθεί (ποσοτικά, αλλά πρωτίστως ποιοτικά) μέσα από τις πολύ συγκεκριμένες επισημάνσεις και τις

δημόσια εκφραζόμενες απόψεις των ίδιων των μαθητών τους. Χαρακτηριστικότατη είναι, εν προκειμένω, η ακόλουθη επισήμανση από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία « Σπάνια πηγαίνουμε στην πηγή για τις απαραίτητες απαντήσεις. Πιστεύουμε ακράδαντα ότι πολλές από τις απαντήσεις στα εκπαιδευτικά μας πράγματα μπορούν να βρεθούν και να καταγραφούν από την πηγή: τους ίδιους τους μαθητές. Το μοναδικό στο είδος του αυτό βιβλίο περιλαμβάνει 100 εκτεταμένες και συστηματικές συνεντεύξεις μαθητών που πραγματοποιήθηκαν από τον συγγραφέα» (Peters, 2006).

Από την άλλη, βεβαίως, δεν μπορεί παρά να αναφερθεί στο σημείο αυτό της παρούσας προβληματικής και η ακόλουθη επισήμανση με βάση τα υπάρχοντα βιβλιογραφικά δεδομένα. Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι τα τελευταία χρόνια, πράγματι, παρατηρείται ένα κάποιο αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον και στα ζητήματα αυτά που επιγραμματικά αναφέρθηκαν πιο πάνω, και μάλιστα με πολύ συγκεκριμένες αναφορές και εξαιρετικά χρήσιμες και κατατοπιστικές υπογραμμίσεις. Η αλήθεια είναι ότι επισκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία στο σύνολό της, ο ερευνητής εντοπίζει ορισμένες -μεμονωμένες, για να είμαστε ακριβείς- εμπειρικές έρευνες και σχετικές θεωρητικές αναζητήσεις προηγουμένων δεκαετιών, τόσο στην Ελλάδα (Ξηροτήρης, 1940) όσο και διεθνώς, οι οποίες, πρωτοποριακά αλλά και καίρια για την εποχή τους, έχουν καταπιαστεί με τα ζητήματα αυτά των **'μαθητικών φωνών'** για τον δάσκαλό τους. Επιπροσθέτως, ενδιαφέροντα τέτοια ερευνητικά παραδείγματα, όπου οι μαθητές «λένε» και καταθέτουν δημόσια και χωρίς περιστροφές τη δική τους βιωματική άποψη για τον δάσκαλό τους (ή τους δασκάλους/εκπαιδευτικούς τους, κατά περίπτωση), έχουν αρχίσει -κάπως 'δειλά', με αργούς ρυθμούς, αλλά σταθερά, ευελπιστεί κανείς- να κάνουν την εμφάνισή τους στο πολύ σύγχρονο εκπαιδευτικό μας προσκήνιό. Ερευνητικά δεδομένα και αντίστοιχες προτάσεις με τη δική τους θεμιτή, πάντα, απαίτηση, επιδιώκοντας να κάνουν την παρουσία τους αρκετά αισθητή προς κάθε ενδιαφερόμενη πλευρά, είτε με τη μορφή συγκροτημένων ανακοινώσεων σε επιστημονικά συνέδρια είτε και/ή με τη μορφή άρθρων και δημοσιευμένων εργασιών σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά περιοδικά και επιθεωρήσεις (π.χ. Ταρατόρη κ. ά. 2003, 2005).

Στην ίδια κατεύθυνση, αλλά με εξαιρετικά περιορισμένη (συγκριτικά) συχνότητα και 'ερευνητική έμφαση' από την πλευρά των ειδικών, μαθητές και μαθήτριες καλούνται να διατυπώσουν τον δικό τους βιωματικό 'λόγο' όσον αφορά: στα χρησιμοποιούμενα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα του σχολείου τους και της τάξης τους ειδικότερα, για τη διδακτέα ύλη, για τις διάφορες πτυχές της σχολικής αξιολόγησης και της βαθμολογίας στο σχολείο, για τα διάφορα/διαφορετικά περιεχόμενα και καθημερινές πρακτικές της λεγόμενης διαχείρισης (από τον δάσκαλο) της σχολικής του τάξης, τις κατ' οίκον εργασίες (Πετρίδου κ. ά.), ή και για άλλες βασικές πτυχές της σχολικής τους καθημερινότητας, που ο ενδιαφερόμενος κάθε φορά ερευνητής επιλέγει να εστιάσει τον προβληματισμό του και τις συγκεκριμένες ερευνητικές του επιλογές, κατά περίπτωση.

Μια κατατοπιστική ευσύνοπτη ανθολόγηση από την υπάρχουσα βιβλιογραφία που παρουσιάζεται στη συνέχεια με τη μορφή του απαραίτητου θεωρητικού περιγράμματος αναφοράς στην παρούσα διερευνητική εργασία, επαναφέρει στο προσκήνιο ενός διαρκούς δημόσιου προβληματισμού 'μαθητικές φωνές στη διαπασών' που σκιαγραφούν χαρακτηριστικά και μεταβλητές των δασκάλων τους 'επί τω έργω', στοχεύοντας πάντα στην κρίσιμη παράμετρο της επιμόρφωσης των ίδιων των μάχιμων εκπαιδευτικών.

Για παράδειγμα, το σχετικό απόσπασμα από το κείμενο των Ταρατόρη & Κουγιουρούκη (2005) είναι άκρως ενδεικτικό των ερευνητικών

προσπαθειών στις μέρες μας να καταγραφεί πρωτογενώς αλλά και να 'αξιοποιηθεί' με τον καλύτερο και τον πιο πρόσφορο τρόπο ο δημόσια -και μάλιστα στη γραπτή του εκδοχή- εκφραζόμενος «λόγος» των ίδιων των παιδιών-μαθητών*:* «Η εργασία αυτή προέκυψε από το ενδιαφέρον μας να διερευνήσουμε τις επιθυμίες των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου του σήμερα, για το πώς θέλουν το δάσκαλό τους και πού εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, ώστε να συγκρίνουμε τα προϊόντα της έρευνας με τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας, με το ίδιο αντικείμενο, που πραγματοποιήθηκε στο Freiburg της Γερμανίας το 1932 από τον καθηγητή M.Keilhacher (M.Keilhacher, 1949, Ι. Ξηροτύρης, 1940), περίπου 70 χρόνια πριν, και να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν κοινά στοιχεία και διαφορές**».** Αναμφίβολα, η συγκριτική αυτή ερευνητική επιδίωξη των Ταρατόρη & Κουγιουρούκη στη συγκεκριμένη περίπτωση που επιχειρούν να συγκρίνουν το 'τότε' και το 'τώρα' όσον αφορά στις επιθυμίες των μαθητών για τον δάσκαλό τους, προσδίδει και μια αξιοσημείωτη προσθετική αξία στο όλο αυτό εγχείρημά τους. Στο ίδιο πνεύμα της διερεύνησης και καταγραφής των σύγχρονων «μαθητικών φωνών» που έχουν λόγο και άποψη για τα της εκπαίδευσής τους συνολικά, κινείται και η σχετικά πιο πρόσφατη εργασία του Αγγελόπουλου (2008): «Κάτω από αυτή τη ματιά οι απόψεις των μαθητών για τον εκπαιδευτικό μπορούν να συμβάλουν στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς η διερεύνηση των απόψεων όλων των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής πολιτισμικής ετερότητας μπορεί να νοηματοδοτήσει το έργο αλλά και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο σημερινό πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο».

Μικρο-έρευνα πεδίου

Με βάση κεντρικές επισημάνσεις, όπως αυτές αναδύονται μέσα από την υπάρχουσα ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, αλλά και όπως διατυπώθηκαν πιο πάνω με τη μορφή εμφατικών υπογραμμίσεων ως προς τη χρησιμότητα και τη σπουδαιότητα των ίδιων των 'μαθητικών φωνών' σχετικά με το 'διδασκαλικό επάγγελμα επί τω έργω' (Μπόμπας 2010), η συλλογιστική που καθοδήγησε την έρευνα αυτή και η μεθοδολογική προσέγγιση που στη συνέχεια υιοθετήθηκε, στράφηκαν στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους για τη συγκέντρωση πρωτογενούς εμπειρικού υλικού. Και τούτο έχοντας πλήρη επίγνωση των θεμιτών ενστάσεων που μπορεί να προβάλει κανείς για τη μεθοδολογική εγκυρότητα και τη δυνατότητα γενικεύσεων από μια τέτοια συγκεκριμένη επιλογή/προσέγγιση. Σε κάθε περίπτωση, για τις ανάγκες της παρούσας πιλοτικής εργασίας είναι αρκετό το γεγονός πως, εν πολλοίς, μια τέτοια εν γένει «εικόνα» εκφράζει τις στάσεις και τις απόψεις (τα «νομίζω», τα «πιστεύω», τις «επιθυμίες», τις «αξιολογήσεις» και τις υποκειμενικές «ιεραρχήσεις») των ίδιων των μαθητών για τον δάσκαλό τους και το διδασκαλικό επάγγελμα στη συνολική του θεώρηση 'εν τοις πράγμασι'. Επιπροσθέτως, η συγκριτική θεώρηση και η 'ανάγνωση' των συγκεκριμένων αυτών 'μαθητικών φωνών' της έρευνας από δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους με δωδεκαετή απόσταση μεταξύ τους, μπορεί κάλλιστα να εμπλουτίσει ακόμη περισσότερο τους σχετικούς προβληματισμούς αλλά και να διευρύνει σημαντικά επιμορφωτικούς για τους δασκάλους μας διαύλους και δράσεις.

Δεν υπάρχει, άλλωστε, αμφιβολία πως η εντύπωση που έχει σχηματίσει κάποιος, η συνολική «εικόνα» που έχει αποτυπωθεί στο μυαλό του για τον «απέναντι», ή τον «άλλο», σε μια δυναμική σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης (οι σχετικές εργασίες των φαινομενολόγων έχουν εύστοχα και επαρκώς υπογραμμίσει αυτά τα φαινόμενα συμβολικών αλληλεπιδράσεων, π.χ. Symbolic Interactionists, όπως: Blumer 1969, Speier 1976, Schutz 1977), επηρεάζει καθοριστικά τη μεταξύ τους σχέση και το

«ολικό» αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης. Πολύ περισσότερο μάλιστα όταν αυτός ο «απέναντι» κατέχει τόσο σημαντική και αποφασιστικής σημασίας θέση/ρόλο, όπως είναι ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τους μαθητές του (Kohl, 1977). Η «εικόνα» αυτή που ο μαθητής έχει-σχηματίσει (σωστά ή λιγότερο σωστά, δίκαια ή όχι, κατά περίπτωση, αποτελεί μιας άλλης τάξης ζήτημα που δεν διερευνάται εδώ) για τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο και ως επαγγελματικό ρόλο, διαδραματίζει τη δική της ξέχωρη συμβολή -λειτουργώντας στο πλαίσιο μιας άτυπης και εν δυνάμει πάντα ανατροφοδότησης (feedback)- στη διαμόρφωση της καθημερινής πρακτικής (και)του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Δείγμα:
Συνολικά 201 μαθητές και μαθήτριες Ε' & ΣΤ' τάξης συγκεκριμένου ιδιωτικού δημοτικού σχολείου έλαβαν μέρος στην έρευνα, εκ των οποίων: οι 110 ήταν μαθητές Ε' & ΣΤ' κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 και οι άλλοι 91 μαθητές φοιτούσαν στις ίδιες τάξεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2013-2014. Στο γενικό σύνολο είχαμε 150 παιδιά της Ε' και 51 της ΣΤ'. Όσον αφορά στο φύλο των συμμετεχόντων, συνολικά είχαμε 79 (56 της Ε' τάξης και 23 της ΣΤ') αγόρια και 122 (94 & 28 αντίστοιχα) κορίτσια. Η κατά συγκεκριμένη σχολική χρονιά και κατά φύλο κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν: 2001-2002 τα αγόρια 44 (31 & 13 αντίστοιχα κατά τάξη) και τα κορίτσια 66 (51 & 15) και σχολική χρονιά 2013-2014 τα αγόρια 35 (25 & 10) και τα κορίτσια 56 (43 & 13). Εν ολίγοις στο γενικό σύνολο του δείγματος είχαμε τριπλάσιους (150 έναντι 51) περίπου συμμετέχοντες από την Ε' τάξη σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ΣΤ, ενώ ο συνολικός αριθμός των κοριτσιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ξεπερνούσε αυτόν των αγοριών κατά μιάμιση περίπου φορά (122 έναντι 79).

Διαδικασία
Σε γενικές γραμμές η συγκεκριμένη διαδικασία που ακολουθήθηκε και στις δύο διαφορετικές σχολικές περιόδους (σχολικά έτη 2001-2002 & 2013-2014) ήταν σχεδόν ταυτόσημη -με την προφανή βεβαίως διαφορά των δασκάλων τους κατά περίπτωση. Από όλους τους συμμετέχοντες στις δύο αυτές διαφορετικές χρονικές φάσεις της έρευνας ζητήθηκε να γράψουν μια «Έκθεση» («Σκέφτομαι & Γράφω», στην επισήμως πλέον καθιερωμένη ονομασία με βάση και το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπ. Παιδείας) με θέμα «Αν ήμουν δάσκαλος». Δεν δόθηκε καμιά πρόσθετη πληροφορία, επεξήγηση, ή άλλης μορφής 'βοήθεια' προς τους συμμετέχοντες, οι οποίοι, για να ολοκληρώσουν το κείμενό τους είχαν στη διάθεσή τους τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος που -ως γνωστό- αφιερώνονται και κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα στο μάθημα «Γλώσσα». Η όλη αυτή διαδικασία πραγματοποιήθηκε στην αντίστοιχη σχολική αίθουσα του κάθε τμήματος, με τον δάσκαλο/δασκάλα τού τμήματος να επιτηρεί και να επιβλέπει (απλώς) τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης του/της. Σημειώνεται ότι, όπως εισαγωγικά εξηγήθηκε στους συμμετέχοντες, παρότι η συγκεκριμένη αυτή «Έκθεση» δεν επρόκειτο να διορθωθεί από τους δασκάλους τους, τα παιδιά θα έπρεπε να σκεφτούν και να γράψουν το δικό τους κείμενο πάνω στο προτεινόμενο 'θέμα', όπως είχαν κάνει και όλες τις άλλες προηγούμενες φορές με το «Σκέφτομαι & Γράφω» και τα αντίστοιχα 'θέματα' από τους δασκάλους τους.

Αποτελέσματα
Αξιοποιώντας τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της γνωστής 'ποιοτικής μεθόδου' ('ανάλυση περιεχομένου') που προσφέρεται για την όσο το δυνατόν ακριβέστερη καταγραφή και ανάδειξη των δεδομένων της έρευνας

(Βάμβουκας 1998), όλες οι 'Εκθέσεις' των 201 συμμετεχόντων 'διαβάστηκαν' προσεκτικά ως προς το περιεχόμενό τους και μόνο, επιχειρώντας μια σχετική 'κωδικοποίηση' των χαρακτηριστικών (και χαρακτηρισμών για τον δάσκαλο) εκείνων αλλά και των επιμέρους επισημάνσεων, σχολικών πρακτικών και υποδείξεων/προτάσεων, που οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέφεραν στα κείμενά τους πως θα 'έκαναν' αν αυτοί οι ίδιοι ήταν δάσκαλοι. Χωρίς η παρουσίαση αυτή των αποτελεσμάτων της έρευνας να μπαίνει στη λογική απεικόνισης ποσοτικών μεγεθών και συχνοτήτων εμφάνισης συγκεκριμένων παραμέτρων και μεταβλητών στη στατιστική τους μορφή, ανθολογώντας ορισμένα από τα πιο συχνά εμφανιζόμενα 'δασκαλίστικα χαρακτηριστικά' που προέκυψαν από τα κείμενα των συμμετεχόντων, μια -κατά κάποιο τρόπο- 'ποιοτικού χαρακτήρα ομαδοποίηση' σκιαγραφεί την παρακάτω συνολική εικόνα. Προφανώς, η σχηματικού και μόνο χαρακτήρα αυτή 'ομαδοποίηση' που παρουσιάζεται στη συνέχεια ως έξι χωριστές 'κατηγορίες', κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να αποφύγει ορισμένες (μεταξύ αυτών των κατηγοριών) αλληλοεπικαλύψεις. Σημειώνεται ότι τα σχετικά ευρήματα παρουσιάζονται χωριστά κατά σχολική χρονιά και κατά φύλο, στοχεύοντας στη συγκριτική τους, δηλαδή, αποτύπωση και τις όποιες σχετικές αναλύσεις και ερμηνείες.

Προσωπικότητα δασκάλου
Λίγο αυστηρός όσο έπρεπε, δίκαιος, υπομονετικός, συνεπής στη δουλειά μου, χωρίς να φωνάζει, ειλικρινής με τα παιδιά, δάσκαλος που θα σκεφτότανε όπως τα παιδιά, επιεικής, απαιτητικός.

Διαχείριση τάξης
Όχι τιμωρίες και μάλιστα ομαδικές, ποτέ στέρηση διαλείμματος, κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, διορθώνει τα λάθη χωρίς να νευριάζει, το δυσκολότερο για τον δάσκαλο είναι να επιβληθεί στα παιδιά, υπάρχουν όρια δεν μπορεί να μιλάει ένας μαθητής όσο και όποτε θέλει, ποτέ δεν θα βγάζει μαθητή έξω από την τάξη, αν κάνουν φασαρία στην τάξη θα προσπαθεί να τα σταματήσει λέγοντάς τους κάτι ενδιαφέρον.

Παιδαγωγική σχέση
Θα μιλάει πολύ με τους μαθητές και θα τους αγαπάει πολύ, θα τα έχει σαν δικά του παιδιά, θα βλέπει όλα τα παιδιά ίσα, με τα παιδιά γύρω σου ξεχνιέσαι και γίνεσαι και συ παιδί, θα προσπαθεί να τα καταλάβει, να καταλάβει πως νιώθουνε, θα είχε καλή επικοινωνία μαζί τους, θα άκουγε τις γνώμες των παιδιών, θα περνούσε περισσότερο χρόνο μαζί με μαθητές του στο διάλειμμα, με τα ουρλιαχτά και τις φωνές δεν γίνεται τίποτα.

Διδασκαλία – Μάθημα
Δεν θα έφευγαν οι μαθητές από την τάξη με απορίες, όχι πολλές εργασίες για το σπίτι, μάθημα απλό και συγχρόνως διασκεδαστικό, θα έβαζε τους βαθμούς που τους άξιζαν, με προβληματίζει με ποια κριτήρια βαθμολογούν οι δάσκαλοι. θα τους έδινε πάντα τη «δεύτερη ευκαιρία», πάνω από όλα θα έκανε συζητήσεις, θα εξηγούσε το μάθημα όσο καλύτερα μπορούσε χωρίς να φωνάζει, όταν το μάθημα δεν είναι ευχάριστο τα παιδιά κουράζονται και δεν απορροφούν καλά τις γνώσεις, αν κάποιο παιδί είχε πρόβλημα στο διάλειμμα θα του εξηγούσε το μάθημα βήμα-βήμα για να καταλάβει, θα εξέταζε όλα τα μαθήματα με διαφορετικό τρόπο, όταν φύγουν από την τάξη να έχουν μάθει κάτι όχι μόνο τα μαθήματα, θα τα εξηγούσε όλα αναλυτικά ώστε να τα καταλαβαίνουν τα παιδιά αλλά να μην γινόταν και κουραστική, θα δίδασκε με ένα συγκεκριμένο τρόπο για να τους κάνει να θυμούνται πιο εύκολα το μάθημα, την ώρα που διδάσκεις πρέπει να ξεχνάς τα προβλήματα

που μπορεί να έχεις και να αφοσιώνεσαι στα παιδιά, πρέπει να προετοιμάζει τι θα διδάξει την επόμενη μέρα.

Καινοτομίες

Θα άφηνε τα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες, δεν θα έμενε μόνο στις σχολικές γνώσεις, πρέπει να συνεργάζεται με τους άλλους δασκάλους, θα κάνανε πολλές εκδρομές, θα έκανε μάθημα δωρεάν στα παιδιά που οι γονείς τους δεν έχουν την οικονομική άνεση, θα κατέβαζε τα παιδιά συχνά στην αυλή για να παίξουν, θα τους έλεγε να του μιλάνε στον ενικό, όποτε κουράζονταν θα τους χαλάρωνε με λίγη μουσική, θα ερχόταν στο σχολείο νωρίς για να προετοιμάσει την τάξη, αν είναι σε μικρότερη τάξη να δείχνει περισσότερη επιείκεια, δεν θα έχει την απαίτηση όλα όσα λένε στην τάξη να τους φαίνονται ενδιαφέροντα, θα κάνουνε διάφορα πράγματα έξω από το μάθημα, η συμπεριφορά του δασκάλου ρυθμίζεται ανάλογα σε ποια τάξη διδάσκει κάθε φορά, θα τους μάθαινε να βοηθάνε τους συνανθρώπους τους. οι θέσεις στα θρανία: οι άτακτοι μαθητές μπροστά και οι φρόνιμοι πίσω, θα έδινε διάφορα συμβολικά δώρα και βραβεία, θα συζητούσε με τους μαθητές πως θα αλλάξουνε τον κόσμο, θα περπατούσαν στη γειτονιά τους ώστε να τη γνωρίζανε καλύτερα, θα έβαζε και το παιχνίδι της εβδομάδας, στο διάλειμμα θα ήταν κοντά στα παιδιά για να μην χτυπήσουν, ποτέ δεν θα ξεχώριζε τους καλούς από τους κακούς μαθητές, όταν ήταν τα γενέθλιά του ή η γιορτή του θα κέρναγε τα παιδιά γλυκά, τα παιδιά θα κάθονταν σε τετράδες για να μάθουν να συνεργάζονται, θα υπάρχει ένας «μαθητής της ημέρας» αυτός που θα είχε κάνει τη μεγαλύτερη προσπάθεια.

Άλλο

(σχόλια/απόψεις γενικού χαρακτήρα για το επάγγελμα του δασκάλου)

Πίστευα ότι η δουλειά του δασκάλου είναι εύκολη αλλά δεν είναι καταλαβαίνω καθώς μεγαλώνω, πολύ δύσκολη δουλειά, αυτό που δεν μπορώ να καταλάβω είναι πως γίνεται οι περισσότεροι δάσκαλοι να έχουν τέτοια ψυχραιμία, ο καλός δάσκαλος δεν μετριέται από τις τιμωρίες που βάζει αλλά από τον χαρακτήρα, είναι πολύ σκληρή δουλειά και απαιτεί συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στα παιδιά, χρειάζεται μεγάλη αντοχή, αν είναι να γίνει κάποιος δάσκαλος καλό θα ήταν να αγαπάει τα παιδιά, λίγοι δάσκαλοι είναι δίκαιοι, οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται για να μάθουν τα παιδιά, τα Σαββατοκύριακα δεν θα έβγαινα πολύ έξω γιατί δεν θα είχα αρκετό ελεύθερο χρόνο, δεν θα ήθελα οι μαθητές μου να με φωνάζουν «στρίγγλα», θα ήθελα τα παιδιά να είναι εργατικά και να μην τα παρατάνε εύκολα, το να διδάσκεις παιδιά σε κάνει να αισθάνεσαι νεότερος, είσαι πιο κοντά με τα παιδιά, ιδιαίτερα άμα δεν έχεις παιδιά δικά σου, εμένα με νοιάζει πιο πολύ η συμπεριφορά και η καλοσύνη τους παρά οι βαθμοί οι «γραπτοί», το μόνο που θα ήθελα είναι να κοιτάζουν τη φωτογραφία μου όταν μεγαλώσουν και να λένε: «Αυτή ήταν η καλύτερη δασκάλα που είχα ποτέ», αν ήμουν δασκάλα πιστεύω πως δεν θα ήμουν καλή γιατί δεν έχω καθόλου υπομονή, χρειάζεται υπομονή, επιμονή και χιούμορ η δουλειά του δασκάλου, οι περισσότεροι πιστεύουν πως το να είσαι δάσκαλος είναι μια εύκολη δουλειά και δεν χρειάζεται ιδιαίτερα προσόντα στην πραγματικότητα όμως απαιτεί πολλά παραπάνω, οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν κάτι από τα παιδιά.

Οι «κατά μαθητές» σχολικές πρακτικές...

Όπως αβίαστα προκύπτει από μια συνολική ανάγνωση και σχετική επεξεργασία των αποτελεσμάτων αυτής της ενδεικτικής μικρο-έρευνας πεδίου, οι παρατηρούμενες ομοιότητες ως προς τις προβαλλόμενες σχολικές (επιθυμητές) πρακτικές από όλους και όλες που πήραν μέρος στην έρευνα, είναι πολύ περισσότερες απ' ότι οι επιμέρους διαφορές μεταξύ αγοριών και

κοριτσιών καθώς και μεταξύ των συμμετεχόντων του 'σήμερα' και αυτών του 'χθες' -της προηγούμενης δεκαετίας, εν προκειμένω. Με άλλα λόγια, ο βασικός κορμός -ας πούμε- των σχετικών απαντήσεων κατά 'υποκατηγορία' όπως παρουσιάζονται εδώ, φαίνεται να είναι στην ουσία ο ίδιος ως προς το κεντρικό του περιεχόμενο αλλά και ως προς την έμφαση που δίνεται κατά περίπτωση για το σύνολο και των 201 συμμετεχόντων, ανεξαρτήτως φύλου ή συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς φοίτησής τους. Κι αυτό φαίνεται να ισχύει τόσο αναφορικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της 'προσωπικότητας' του δασκάλου όπως αυτά προσλαμβάνονται και διατυπώνονται δημόσια από τους συμμετέχοντες, όσο και σε σχέση με τις επιθυμητές ή/και προτεινόμενες καθημερινές 'σχολικές πρακτικές' του μάχιμου δασκάλου στη σχολική του τάξη και στο σχολείο που εργάζεται, γενικότερα.

Ως εκ τούτου, στη βάση αυτών των συγκεκριμένων δεδομένων και με κάθε θεμιτή επιφύλαξη λόγω των εγγενών περιορισμών της έρευνας, θα μπορούσε μάλλον πειστικά και βάσιμα να ισχυριστεί κανείς ότι παρατηρείται μια 'διαχρονικότητα' αλλά και μια 'καθολικότητα' στις βασικές αυτές επισημάνσεις και επιθυμίες ή και απαιτήσεις των παιδιών έναντι του δασκάλου τους και της καθημερινής σχολικής πρακτικής του. Ισχυρισμός που, εν πολλοίς, δεν θα απέχει αισθητά και από προηγούμενες παρόμοιες αναφορές που και στο παρελθόν έχουν ανθολογηθεί μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (Ταρατόρη & ά. 2005, Μπόμπας 1995). Η σχετική σύνοψη των ευρημάτων από την έρευνα μεγάλης σχετικά κλίμακας που πραγματοποίησαν οι Παπάνης & Γιαβρίμης (2009) είναι απολύτως ενδεικτική αλλά και αρκούντως κατατοπιστική, εν προκειμένω: «Η ανάλυση των ποιοτικών στοιχείων της έρευνας κατέδειξε ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαθέτει ιεραρχικά τα εξής χαρακτηριστικά, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των μαθητών: να γνωρίζει καλά το αντικείμενο που διδάσκει, να έχει χιούμορ, να είναι ευέλικτος, να οργανώνει σωστά την τάξη και το χρόνο διδασκαλίας, να είναι δίκαιος, να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους μαθητές, να γνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών, να παρέχει επανατροφοδότηση, να δείχνει ενθουσιασμό, να κοινοποιεί τους στόχους, τη σειρά των εννοιών του μαθήματος, τις ευθύνες που θα αναλάβουν οι μαθητές και να είναι επικοινωνιακός».

Αναμφίβολα έχει εξαιρετικό θεωρητικό αλλά -πρωτίστως- πρακτικό και σχολικά χρηστικό ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες, μέσα από την ανεξάντλητη αυτή 'ποικιλία' και το αξιοπρόσεκτο 'εύρος' των δικών τους καταγραφών/απαντήσεων (ευκαιρίας δοθείσης), περιγράφουν και με εύγλωττο τρόπο υπογραμμίζουν το σύνολο (σχεδόν) των καίριων παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων που άπτονται ή συγκροτούν αυτό που σχηματικά ονομάζουμε 'υπαρκτή σχολική πραγματικότητα'. Να σημειωθεί εδώ και τούτο. Επισκοπώντας τις υπάρχουσες βιβλιογραφικές πηγές, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο αναφέρονται σε ζητήματα, παραμέτρους και μεταβλητές της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης διεθνώς (π.χ. επαγγελματισμός και επιμόρφωση δασκάλων, μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, διαχείριση σχολικής τάξης, ανισότητες στην εκπαίδευση, αξιολόγηση μαθητών, αναλυτικά προγράμματα, παιδαγωγικές πρακτικές/σχέσεις και καινοτομίες στην τάξη και το σχολείο, κλπ), διαπιστώνει κανείς πως το μεγάλο σύνολο αυτών των 'μαθητικών επισημάνσεων' που ενδεικτικά αναφέρθηκαν πιο πάνω, 'συνάδουν' απόλυτα με τα σχετικά θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα στην 'επιστημονική τους διατύπωση και προβολή' μέσω των αντίστοιχων προφορικών ή γραπτών παρουσιάσεων.

Το ότι τα παιδιά θέλουν και επιθυμούν τον δάσκαλό τους (τον δάσκαλο της κάθε τάξης και του κάθε σχολείου, γενικά) να είναι ως άτομο και ως επαγγελματίας της αγωγής και της εκπαίδευσης «λίγο αυστηρός όσο πρέπει,

δίκαιος, υπομονετικός, συνεπής στη δουλειά μου, χωρίς να φωνάζει, ειλικρινής με τα παιδιά, δάσκαλος που θα σκεφτότανε όπως τα παιδιά, επιεικής, απαιτητικός», δείχνει προφανώς -μεταξύ άλλων- πως τα ίδια τα παιδιά/μαθητές του δημοτικού σχολείου και ευθυκρισία διεκδικούν αλλά και την ωριμότητα της ηλικίας τους διαθέτουν. Και επιπροσθέτως, ότι τα παιδιά/μαθητές αποτελούν μια οιονεί και 'εν δυνάμει' αρκετά αξιόπιστη δεξαμενή άντλησης πρωτογενούς πληροφόρησης και αξιοποιήσιμων δεδομένων για όλα αυτά που συμβαίνουν (ή δεν συμβαίνουν, ενώ θα έπρεπε και όλοι εμείς οι 'απ' έξω' νομίζουμε διαφορετικά) εντός των σχολικών τειχών/τοίχων. Αυτή είναι, τουλάχιστον, η οπτική και η κεντρική στόχευση οι οποίες με τη σειρά τους χιουριστικά συγκροτούν τον πυρήνα τούτης της επιχειρηματολογίας, που με κριτική πάντα προσέγγιση υιοθετεί έμπρακτα η παρούσα εργασία στο σύνολό της.

Οι πρόσθετες επισημάνσεις των μαθητών/τριών της έρευνας που επικεντρώνονται σε πολύ συγκεκριμένες πτυχές της σχολικής καθημερινότητας με τη μορφή σχολικών πρακτικών για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, για το σχεδιασμό και την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας και του μαθήματος, αλλά και για το 'είδος' και τη 'μορφή' των παιδαγωγικών σχέσεων/πρακτικών τού μάχιμου δασκάλου σήμερα, έρχονται με τη σειρά τους όχι μόνο να 'φωτίσουν με τις δικές τους τις ξεκάθαρες αναλαμπές' μια υπαρκτή αλλά και μια επιθυμητή σχολική πραγματικότητα, μα ταυτόχρονα (και αναντίρρητα) να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν το σχετικό επιμορφωτικό 'ρεπερτόριο/υλικό' (αποθεματικό;) των ίδιων των δασκάλων για συνεχή αναστοχασμό και επαγγελματική βελτίωση και διαρκή εξέλιξη. Θυμίζουν και υπογραμμίζουν τα παιδιά τού δημοτικού σχολείου εμφατικά για τον δάσκαλο και την καθημερινή σχολική πρακτική του: «Όχι τιμωρίες και μάλιστα ομαδικές, ποτέ στέρηση διαλείμματος, κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, να διορθώνει τα λάθη χωρίς να νευριάζει, το δυσκολότερο για τον δάσκαλο είναι να επιβληθεί στα παιδιά, υπάρχουν όρια δεν μπορεί να μιλάει ένας μαθητής όσο και όποτε θέλει, ποτέ δεν θα βγάζει μαθητή έξω από την τάξη, αν κάνουν φασαρία στην τάξη θα προσπαθεί να τα σταματήσει λέγοντάς τους κάτι ενδιαφέρον».

Συνεχίζοντας στο δικό τους βιωματικής προέλευσης 'μοτίβο' και στις δικές τους 'παιδιάστικες' επιθυμίες και υποδείξεις, οι μαθητές/τριες λένε με απλά και καθόλα γνωστά λόγια στον δάσκαλό τους να: « Μιλάει πολύ με τους μαθητές και να τους αγαπάει πολύ, να τα έχει σαν δικά του παιδιά, να βλέπει όλα τα παιδιά ίσα, με τα παιδιά γύρω σου ξεχνιέσαι και γίνεσαι και συ παιδί, να προσπαθεί να τα καταλάβει, να καταλάβει πως νιώθουνε, να έχει καλή επικοινωνία μαζί τους, να ακούει τις γνώμες των παιδιών, να περνά περισσότερο χρόνο μαζί με μαθητές του στο διάλειμμα, με τα ουρλιαχτά και τις φωνές δεν γίνεται τίποτα». Και ως άλλοι σύγχρονοι 'επαγγελματίες' και άτυποι 'επαΐοντες' στα δύσκολα και δύσβατα μονοπάτια των Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης, τα παιδιά δεν δυσκολεύονται καθόλου να διατυπώσουν με το δικό τους προσωπικό ύφος την 'επιτομή' της διαχρονικά αποδεκτής και παγκοσμίως ευαγγελιζόμενης σωστής και αποτελεσματικής διδασκαλίας, λέγοντας για τον δάσκαλο και προς τον δάσκαλο: «Να μην φεύγουν οι μαθητές από την τάξη με απορίες, όχι πολλές εργασίες για το σπίτι, μάθημα απλό και συγχρόνως διασκεδαστικό, βαθμοί που αξίζει το κάθε παιδί, ιδιαίτερη προσοχή στα συγκεκριμένα κριτήρια βάση των οποίων βαθμολογούν οι δάσκαλοι, να δίνεται πάντα «δεύτερη ευκαιρία» στους μαθητές, πάνω από όλα να κάνει συζητήσεις και να εξηγεί το μάθημα όσο καλύτερα μπορούσε χωρίς να φωνάζει, όταν το μάθημα δεν είναι ευχάριστο τα παιδιά κουράζονται και δεν απορροφούν καλά τις γνώσεις, αν κάποιο παιδί είχε πρόβλημα στο διάλειμμα να του εξηγεί το μάθημα βήμα-βήμα για να καταλάβει και να

εξετάζει όλα τα μαθήματα με διαφορετικό τρόπο, όταν έχουν φύγει από την τάξη οι μαθητές να έχουν μάθει κάτι όχι μόνο τα μαθήματα, να τα εξηγεί όλα αναλυτικά ώστε να τα καταλαβαίνουν τα παιδιά αλλά ταυτόχρονα να μην γίνεται και κουραστικός, να διδάσκει με ένα συγκεκριμένο τρόπο για να τους κάνει να θυμούνται πιο εύκολα το μάθημα, την ώρα που διδάσκει πρέπει να ξεχνά τα προβλήματα που μπορεί να έχει και να αφοσιώνεται στα παιδιά, πρέπει να προετοιμάζει τι θα διδάξει την επόμενη μέρα».

Ανθολογώντας ορισμένες από τις πιο ενδιαφέρουσες βιωματικές καταγραφές και επισημάνσεις των συμμετεχόντων μαθητών/τριών που παρουσιάζονται εδώ ως υπο-κατηγορίες «Καινοτομίες» και «Άλλο», η σχετική εικόνα εμπλουτίζεται και διαφωτίζεται ακόμη περισσότερο σε σχέση (και) με δυνητικά περιεχόμενα επιμορφωτικών για τους δασκάλους προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Οι προτεινόμενες ή και επιθυμητές σχολικές πρακτικές, παρότι στο μεγάλο τους σύνολο δεν διεκδικούν πρωτοτυπία ή κάτι το εξαιρετικά μη αναμενόμενο από τον μάχιμο δάσκαλο της καθημερινής σχολικής πράξης, νοηματοδοτούν εντούτοις μέσα από τη 'μαθητική αυτή συλλογική φωνή' μια πραγματική ανάγκη ουσιαστικής αναθεώρησης και λειτουργικού επανακαθορισμού πολύ συγκεκριμένων πρακτικών, οι οποίες διέπουν και καταλυτικά καθορίζουν τα αποκαλούμενα εκπαιδευτικά μας πράγματα στην επισήμως θεσμοθετημένη σχολική τους εκδοχή.

Άκρως ενδεικτικές είναι, εν προκειμένω, οι προτάσεις και οι επιθυμίες των συμμετεχόντων που «ζητούν» και προτείνουν στον δάσκαλο τους να: «Αφήνει τα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες, να μην μένει μόνο στις σχολικές γνώσεις, πρέπει να συνεργάζεται με τους άλλους δασκάλους, να κάνουν πολλές εκδρομές, να κάνει μάθημα δωρεάν στα παιδιά που οι γονείς τους δεν έχουν την οικονομική άνεση, να κατεβάζει τα παιδιά συχνά στην αυλή για να παίξουν, θα τους έλεγε να του μιλάνε στον ενικό, όποτε κουράζονταν θα τους χαλάρωνε με λίγη μουσική, θα ερχόταν στο σχολείο νωρίς για να προετοιμάσει την τάξη, αν είναι σε μικρότερη τάξη να δείχνει περισσότερη επιείκεια, δεν θα έχει την απαίτηση όλα όσα λένε στην τάξη να τους φαίνονται ενδιαφέροντα, να κάνουνε διάφορα πράγματα έξω από το μάθημα, η συμπεριφορά τού δασκάλου ρυθμίζεται ανάλογα σε ποια τάξη διδάσκει κάθε φορά, να τους μάθαινε να βοηθάνε τους συνανθρώπους τους, οι θέσεις στα θρανία: οι άτακτοι μαθητές μπροστά και οι φρόνιμοι πίσω, να έδινε διάφορα συμβολικά δώρα και βραβεία, να συζητούσε με τους μαθητές πως θα αλλάξουνε τον κόσμο, να περπατούσαν στη γειτονιά τους ώστε να τη γνωρίζανε καλύτερα, να βάζει και το παιχνίδι της εβδομάδας, στο διάλειμμα να είναι κοντά στα παιδιά για να μην χτυπήσουν, ποτέ να μην 'ξεχωρίζει' τους καλούς από τους κακούς μαθητές, όταν ήταν τα γενέθλιά του ή η γιορτή του να κέρναγε τα παιδιά γλυκά, τα παιδιά να κάθονταν σε τετράδες για να μάθουν να συνεργάζονται, να υπάρχει ένας «μαθητής της ημέρας» αυτός που θα είχε κάνει τη μεγαλύτερη προσπάθεια».

Η 'παιδιάστικη' αντίληψη των πραγμάτων που βιώνονται καθημερινά στη σχολική τάξη και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα με τον δάσκαλο ως βασικό και κεντρικό πρωταγωνιστή της όλης αυτής (υποχρεωτικής, κατά νόμο και παράδοση) σχολειοποίησης και οι 'μαθητικού' χαρακτήρα και περιεχομένου καταγραφές για αυτό το ίδιο το επάγγελμα του δασκάλου στην πράξη, έρχονται με τη σειρά τους όχι μόνο να ολοκληρώσουν το 'συνολικό αυτό puzzle' για το 'δασκαλίκι επί τω έργω', αλλά και να θυμίσουν ουσιαστικά συγκεκριμένες πτυχές και παραμέτρους αυτού του επαγγέλματος που -όχι σπάνια- παραγνωρίζονται ή και (σκοπίμως;) αποσιωπούνται σε πολλές από τις σχετικές συζητήσεις και προβληματισμούς.

Τα παιδιά/μαθητές, λοιπόν, με τις δικές τους βιωματικές και πάλι 'απεικονίσεις' τοποθετούν τους δικούς τους σελιδοδείκτες σε προσεκτικά

επιλεγμένες σελίδες του 'κεφαλαίου δάσκαλος στην πράξη', στρέφοντας την προσοχή μας ταυτόχρονα -μεταξύ άλλων- σε αναμενόμενες αλλά κα μη αναμενόμενες κατευθύνσεις υπογραμμίζοντας με τη σειρά τους ορισμένα από τα 'αυτονόητα': «Πίστευα ότι η δουλειά του δασκάλου είναι εύκολη αλλά δεν είναι καταλαβαίνω καθώς μεγαλώνω, πολύ δύσκολη δουλειά, αυτό που δεν μπορώ να καταλάβω είναι πως γίνεται οι περισσότεροι δάσκαλοι να έχουν τέτοια ψυχραιμία, ο καλός δάσκαλος δεν μετριέται από τις τιμωρίες που βάζει αλλά από τον χαρακτήρα, είναι πολύ σκληρή δουλειά και απαιτεί συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στα παιδιά, χρειάζεται μεγάλη αντοχή, αν είναι να γίνει κάποιος δάσκαλος καλό θα ήταν να αγαπάει τα παιδιά, λίγοι δάσκαλοι είναι δίκαιοι, οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται για να μάθουν τα παιδιά, τα Σαββατοκύριακα δεν θα έβγαινα πολύ έξω γιατί δεν θα είχα αρκετό ελεύθερο χρόνο, δεν θα ήθελα οι μαθητές μου να με φωνάζουν «στρίγγλα», θα ήθελα τα παιδιά να είναι εργατικά και να μην τα παρατάνε εύκολα, το να διδάσκεις παιδιά σε κάνει να αισθάνεσαι νεότερος, είσαι πιο κοντά με τα παιδιά, ιδιαίτερα άμα δεν έχεις παιδιά δικά σου, εμένα με νοιάζει πιο πολύ η συμπεριφορά και η καλοσύνη τους παρά οι βαθμοί οι «γραπτοί», το μόνο που θα ήθελα είναι να κοιτάζουν τη φωτογραφία μου όταν μεγαλώσουν και να λένε: «Αυτή ήταν η καλύτερη δασκάλα που είχα ποτέ», αν ήμουν δασκάλα πιστεύω πως δεν θα ήμουν καλή γιατί δεν έχω καθόλου υπομονή, χρειάζεται υπομονή, επιμονή και χιούμορ η δουλειά του δασκάλου, οι περισσότεροι πιστεύουν πως το να είσαι δάσκαλος είναι μια εύκολη δουλειά και δεν χρειάζεται ιδιαίτερα προσόντα στην πραγματικότητα όμως απαιτεί πολλά παραπάνω, οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν κάτι από τα παιδιά»

Επιχειρώντας ένα πρώτο σχεδίασμα επιλόγου

Με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα της έρευνας στην πλήρη ποιοτική και μόνο απεικόνισή τους σε ένα ενδεικτικό συγκριτικό πλαίσιο δύο διαφορετικών σχολικών ετών, προκύπτει αβίαστα πως τα παιδιά σκιαγραφούν με περισσή ενάργεια και σαφήνεια μια πλειάδα από τις βασικότερες 'μεταβλητές' και 'παραμέτρους', όχι μόνο του μάχιμου δασκάλου της καθημερινής σχολικής πράξης, αλλά και του γενικότερου παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Ένα «γίγνεσθαι' είτε ως υπαρκτό φαινόμενο (αλλά και) είτε και ως ένα διαρκές ζητούμενο.

Πέρα και παράλληλα από τους όποιους 'μαθητικούς και παιδικούς' αστεϊσμούς ή και στιγμιαίες -κατά τι- επιτηδευμένες υπερβολές της σχολικής αίθουσας, το μεγάλο σύνολο των προσωπικών τους αυτών επισημάνσεων ελάχιστα (ή και καθόλου) απέχει σε ουσία και περιεχόμενο από τις βασικές αναφορές της σχετικής βιβλιογραφίας. Κι αυτό προκύπτει πως ισχύει τόσο όσον αφορά στην «Προσωπικότητα» του δασκάλου, στη «Διαχείριση της Τάξης», στη «Διδασκαλία/Μάθημα» και στην «Παιδαγωγική Σχέση» μαθητή και δασκάλου, όσο και αναφορικά με τις «Καινοτομίες» και τα «Άλλα» που τόσο παραστατικά και εύστοχα φαίνεται να 'τα έχουν και να τα κατέχουν οι ίδιοι οι μαθητές' -όταν και εφόσον, βεβαίως, τους δοθεί η δυνατότητα να τα 'πουν' με τον δικό τους δημόσια διατυπωμένο λόγο. Προφανώς, κανείς που είναι πραγματικός γνώστης της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας σε όλο της το εύρος και σε κάθε επιμέρους πτυχή και παράμετρο αυτής της πολυσύνθετης πραγματικότητας, δεν θα 'τολμούσε' τεκμηριωμένα και αντικειμενικά να ισχυριστεί **ότι όλα αυτά** που περιγράφουν, επιθυμούν ή και προτείνουν τα παδιά/μαθητές αυτής της έρευνας εδώ μπορούν πράγματι να εφαρμοστούν στην καθημερινή σχολική πράξη γενικά -στη δική μας την 'ελληνική περίπτωση', ειδικότερα. Οι μαθητικές αυτές απόψεις, εντούτοις, δεν παύουν να εκφράζουν και να περιλαμβάνουν στον βασικό τους πυρήνα καθολικά αποδεκτές «αλήθειες», αρκετές από τις οποίες είτε εφαρμόζονται στη σχολική καθημερινότητα

πλημμελώς και ελλειμματικά (Κωνσταντίνου 2001, Γκότοβος 1990), είτε και -σε περιπτώσεις αρκετές, όπως πιστοποιείται και από τη σχετική βιβλιογραφία- δεν εφαρμόζονται καθόλου, για πολλούς και διάφορους/διαφορετικούς κάθε φορά λόγους (ή και δικαιολογίες;).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, έχοντας κοινωνικοποιηθεί αναλόγως εντός και εκτός των σχολικών τειχών, με το δικό τους προσωπικό μαθητικό βίωμα καθημερινά απέναντι και μαζί με τους δασκάλους, έχοντας για τα καλά εσωτερικεύσει ρόλους και συμπεριφορές της επίσημης σχολειοποίησής τους, φαίνεται να έχουν πλήρη συνείδηση και απολύτως ουσιαστική συναίσθηση:

α) του επαγγέλματος «δάσκαλος» στις μέρες μας,

β) του «ατόμου/προσώπου δάσκαλος» στο σχολικό περιβάλλον και στη σχολική του αίθουσα/τάξη,

γ) των πιο βασικών χαρακτηριστικών και υποχρεώσεων αλλά και καθημερινών σχολικών πρακτικών του «δασκάλου ως παιδαγωγού και ως διδάσκοντα» έναντι των παιδιών που είναι και μαθητές του,

δ) των επιθυμητών ή και απαιτούμενων εναλλακτικών στην καθημερινή σχολική πράξη με την πιθανή τους (ευκταία) μορφή ως «καινοτομίες».

Ταυτόχρονα, όμως, ευκαιρίας δοθείσης, επιθυμούν να προβάλλουν -και προβάλλουν- όχι μόνο την περιγραφική τους άποψη για τον δάσκαλο και την ενγένει δουλειά συνολικά στο σχολείο και στην εκπαίδευση, αλλά και τις 'προσωπικές τους αντιρρήσεις' ή και 'προτεινόμενες εναλλακτικές' σε παγιωμένες σχολικές καταστάσεις και πρακτικές, μέσα πάντα βεβαίως από τη δική τους 'παιδιάστικη και μαθητική' οπτική -ό,τι αυτό κι αν σημαίνει και νοηματοδοτεί στην πράξη. Κι όπως, μεταξύ άλλων, σημειώνουν οι Ταρατόρη & Κουγιουρούκη (2005:70) στη σχετική της έρευνα, «δεν επιθυμούν λοιπόν τον δάσκαλο να περιορίζεται ΜΟΝΟ στο διδακτικό του έργο και στο μάθημα της ημέρας, αλλά επιζητούν συχνότερη επικοινωνία μαζί του και εκτός σχολείου. Και θέλουν να έχουν τον ίδιο δάσκαλο κάθε χρόνο και να μην κάνει διακρίσεις».

Τέλος, μελετώντας από κοντά τα αναλυτικά ευρήματα αυτής της έρευνας, εύκολα διαπιστώνει πως -παράλληλα με τις πολλές ομοιότητες- μια σειρά από αξιοπρόσεκτες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις επιμέρους καταγραφές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του συγκεκριμένου δείγματος. Οι διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να είναι πιο συχνές στις κατηγορίες «Διαχείριση σχολικής τάξης», «Παιδαγωγική σχέση» και «Καινοτομίες», υπογραμμίζοντας έτσι και έναν διαφορετικό τρόπο που (μάλλον) προσλαμβάνουν και βιώνουν το επάγγελμα και τον ρόλο του δασκάλου τα δύο φύλα.

Οι αντίστοιχες επισημάνσεις τού Αγγελόπουλου (2008: 65), έρχονται με τη σειρά τους να ενισχύσουν έναν τέτοιο ισχυρισμό: «Το φύλο των μαθητών επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών για τον εκπαιδευτικό σε αρκετά θέματα του ρόλου του. Τα κορίτσια ζητούν συχνότερα ο εκπαιδευτικός τους να είναι φιλικός, να μην κάνει διακρίσεις και να μη ξεχωρίζει τους μαθητές με βάση τη χώρα καταγωγής τους. Επιθυμούν συχνότερα από ότι τα αγόρια να έχει γνώσεις και να επιλύει τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στη σχολική τάξη μαζί με τους μαθητές του. Παράλληλα τα κορίτσια συχνότερα απορρίπτουν ως μέσο επιβολής πειθαρχίας τη σωματική ποινή και τις απειλές και επιζητούν τις συμβουλές». Ζήτημα το οποίο, όπως και μια σειρά από άλλα σχετικά θέματα που προκύπτουν ως θεμιτοί προβληματισμοί με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν κεντρικά ζητούμενα μελλοντικών εμπειρικών ερευνών, με τις καίριες πτυχές τής επιμόρφωσης των ίδιων των δασκάλων πάντα στην πρώτη γραμμή προτεραιότητας.

==========

(Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ **«ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ - ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΝΕΩΤΕΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ».** Αθήνα, 3-4/5/2014).

2

Η 'γλωσσική εκδοχή' των δασκάλων τού δημοτικού σχολείου

Εισαγωγικά

Σε ένα ιδιαίτερα σημαντικό Συνέδριο όπως αυτό το συγκεκριμένο με γενικό θέμα «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», θεώρησα χρήσιμο αλλά και σκόπιμο –από τη δική μου τουλάχιστον οπτική των εκπαιδευτικών πραγμάτων- να μοιραστώ μαζί σας κάποιες σκέψεις μου για αυτό που έτσι σχηματικά και κάπως αυθαίρετα, είναι αλήθεια, ονοματίζω εδώ 'γλωσσική εκδοχή' του μάχιμου δασκάλου τού δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για ένα ζήτημα που, αναμφίβολα, αφορά άμεσα και καθοριστικά στα πεδία ενδιαφέροντος τόσο της ελληνικής γλώσσας –όταν και εφόσον μιλάμε για το ελληνικό δημοτικό σχολείο, εν προκειμένω- όσο βεβαίως και στα της επισήμως θεσμοθετημένης εκπαίδευσης γενικά, της πρωτοβάθμιας μάλιστα ειδικότερα με δεδομένη την εστίαση της περιγραφής αυτής της εξ αντικειμένου διερευνητικής εργασίας.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτής της συλλογιστικής και αφού εξέτασα τις προτεινόμενες επιμέρους θεματικές ενότητες του παρόντος Συνεδρίου, επέλεξα να εντάξω το δικό μου θέμα που αφορά στη γλωσσική αυτή εκδοχή το μάχιμου δασκάλου στη θεματική ενότητα που περιγράφεται ως «γλωσσικοί κώδικες», αν και ενδεχομένως να υπάρχουν (θεμιτές, καθόλα) αντιρρήσεις για μια τέτοια θεματική οριοθέτηση και ένταξη. Πώς να το κάνουμε, άλλωστε, αφού ο κάθε μάχιμος δάσκαλος στη σχολική του τάξη (πρώτιστα και κύρια) αλλά και γενικότερα στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (δευτερευόντως) τείνει να χρησιμοποιεί μια δική του 'δασκαλίστικη εκδοχή' της ελληνικής γλώσσας, τον ιδιότυπο δικό του τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του. Εν πάση περιπτώσει, θα έχουμε την ευκαιρία –αν χρειαστεί και αν προκύψει σχετική συζήτηση- να τα κουβεντιάσουμε όλα αυτά στη συνέχεια, με τις διάφορες ή και διαφορετικές απόψεις στην πλήρη ανάπτυξή τους, χρησιμοποιώντας ο καθένας μας το δικό του γλωσσικό ρεπερτόριο στο πλαίσιο του χαρακτηριστικού 'γλωσσικού κώδικα' που 'κατ' έθιμο' επιβάλλουν τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά συνέδρια.

Υπογραμμίζεται ευθύς εξ' αρχής πως η σχετική μας έρευνα στο προσβάσιμο βιβλιογραφικό πανόραμα, παρότι έχει να παρουσιάσει μια πληθώρα σημαντικών δεδομένων που αναφέρονται σε διάφορες πτυχές της λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου στη σχολική τάξη και στο σχολείο, δεν προσφέρει σχετικό βιβλιογραφικό υλικό άμεσης συνάφειας που να μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του συγκεκριμένου ζητήματος όπως το προσεγγίζουμε εδώ. Ως εκ τούτου, η υπάρχουσα βιβλιογραφία στη γενική της θεώρηση αναμένεται εμμέσως να συνδράμει την παρούσα διερευνητική εργασία η οποία, εξ αντικειμένου, στο πολύ μεγαλύτερο μέρος της θα στηριχτεί σε ορισμένες ενδιαφέρουσες αναζητήσεις βασισμένες σχεδόν αποκλειστικά σε προσωπικά βιώματα περιορισμένου βεληνεκούς, εμπλουτισμένα με την επαγγελματική διαίσθηση και την πολύχρονη εκπαιδευτική και ερευνητική εμπειρία του συγγραφέα αυτής της εργασίας.

Έτσι εχόντων των πραγμάτων, είναι κάτι παραπάνω από προφανές πως μια τέτοια μεθοδολογική προσέγγιση ενός τόσο σημαντικού ζητήματος στα, έτσι κι αλλιώς, δύσβατα και πολύπλοκα μονοπάτια της εκπαίδευσης, δεν μπορεί παρά να είναι διαρκώς όχι μόνο ευάλωτη σε ατέλειες και σφάλματα, αλλά και πάντα απολύτως δεκτική σε δημιουργική κριτική με εναλλακτικές προτάσεις. Κάτι που, ασφαλώς, αποτελεί και την πεμπτουσία της όποιας θεωρητικής ή εμπειρικής εργασίας, ανεξαρτήτως συγκεκριμένου θέματος και στόχευσης.

Προσεγγίζοντας κανείς, λοιπόν, τη γενική θεματική ενότητα του Συνεδρίου που επιχειρεί μέσα από διαφορετικές οπτικές και αναλύσεις γύρω από την ελληνική γλώσσα και την εκπαίδευση γενικά να αναδείξει καίριες πτυχές αυτού του πολύ σημαντικού 'διδύμου', δεν μπορεί παρά και σε τούτο το συγκεκριμένο τοπίο να μην 'βάλει στο κάδρο' (και) τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης –στη μια του ή στην άλλη θεώρηση. Με άλλα λόγια, έχοντας ως απολύτως δεδομένο ότι τόσο η ελληνική γλώσσα (μιας και εδώ αναφερόμαστε στο ελληνικό σχολείο) όσο και ο δάσκαλος αποτελούν τους δύο βασικούς και τους πλέον καθοριστικούς πυλώνες της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, μια διερευνητική προσπάθεια περιγραφής και ανάλυσης της λεκτικής συμπεριφορά του μάχιμου δασκάλου κατά τη διάρκεια της καθημερινής του δουλειάς στο σχολείο και –πρωτίστως- στη σχολική του τάξη, δικαιούται να ισχυρίζεται πως διεκδικεί προσθετική αξία. Και τούτο μιας και είναι γενικότερα γνωστό και χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη επιχειρηματολογία για να γίνει αποδεκτό πως «η γλώσσα που μιλάμε είναι το μέσο δια του οποίου υλοποιείται και ολοκληρώνεται το πολύ μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας και μέσω του οποίου οι μαθητές δείχνουν στους δασκάλους τους το σύνολο σχεδόν από αυτά που έχουν μάθει» (Cazden,1986, p. 432), ενώ το σύνολο της σχετικής βιβλιογραφίας ομόφωνα και αμετάκλητα έχει κατ' επανάληψη υπογραμμίσει σε όλους τους τόνους τον καθόλα πυρηνικό ρόλο τού δασκάλου στην ενγένει εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. Ματσαγγούρας, Ξωχέλλης, Παπάς, Τριλιανός, Μπόμπας).

Κατά συνέπεια ισχυρίζομαι βάσιμα ότι η επιλογή μου να παρουσιάσω στις σελίδες που ακολουθούν μια ενδεικτική ανθολόγηση σημείων και προβληματισμών που άμεσα σχετίζονται με τη συγκεκριμένη 'γλωσσική εκδοχή' του μάχιμου δασκάλου 'εν ώρα πραγματικής υπηρεσίας' στη σχολική του τάξη, μπορεί κάλλιστα να συνεισφέρει στη διεύρυνση ενός γενικότερου προβληματισμού γύρω από τη θεματική διατύπωση «Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση».

Είναι γεγονός, για να συνεχίσω λίγο ακόμη τον κατά την άποψη μου κατατοπιστικό αυτό πρόλογο με προσωπικές αναφορές, πως το ζήτημα αυτό σχετικά με 'το είδος της γλώσσας' που καθημερινά χρησιμοποιεί ο δάσκαλος του δημοτικού στη σχολική του τάξη, με έχει απασχολήσει ως ένας μη συστηματικά διατυπωμένος προβληματισμός για αρκετά χρόνια τώρα. Εκμεταλλευόμενος μια πληθώρα αφορμών και πρωτογενών συμμετοχικών παρατηρήσεων από αμέτρητες σχολικές καθημερινότητες με πρωταγωνιστές εκατοντάδες μαθητές και δεκάδες δασκάλους δημοτικού σε 'σχολική δράση/πράξη', η συγκεκριμένη αυτή 'μεταβλητή' που αφορά στο γλωσσικό ρεπερτόριο του δασκάλου 'επί τω έργω', μου έχει προσφέρει πολλαπλά ερεθίσματα για περαιτέρω προβληματισμούς και διερευνήσεις σε προσωπικό επίπεδο. Προφανώς, το ότι τα τελευταία 18 χρόνια εργάζομαι στη θέση του Διευθυντή Σπουδών σε κάποιο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της Αθήνας με 600 μαθητές και 45 διδάσκοντες κάθε σχολική χρονιά, έχει αναμφισβήτητα παίξει τον δικό του ρόλο στην όλη αυτή διερευνητική αναζήτησή μου για τη 'δασκαλίστικη εκδοχή' –ας πούμε- της ελληνικής γλώσσας. Τα πολλά και καίρια ερωτήματα όσον αφορά στο όλο αυτό ζήτημα που συζητείται εδώ, εν προκειμένω, εξακολουθούν σε μεγάλο βαθμό να παραμένουν 'ανοιχτά' και, εν πολλοίς, αναπάντητα.

Τέλος, να προσθέσω στο σημείο αυτό και το αυτονόητο. Δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία πως το ζήτημα της 'δασκαλίστικης γλώσσας' όπως επιχειρείται να διερευνηθεί στις σελίδες που ακολουθούν, αφορά και περιλαμβάνει –σε διαφορετικό βαθμό, συχνότητα και με τις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης- όλους τους διδάσκοντες, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής βαθμίδας ή τύπο σχολείου και σχολικής τάξης. Μια αυθαίρετη ματιά περιέργειας ή ενδιαφέροντος από την ανοιχτή (;) πόρτα τής σχολικής αίθουσας ή του παραθύρου της ίδιας αίθουσας, είναι απολύτως αρκετή για να διαπιστώσει κανείς 'το είδος της δασκαλίστικης γλώσσας' που κυριαρχεί στη σχολική τάξη -τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, της παράδοσης/εξέτασης του μαθήματος όσο και κατά την εξέλιξη των διαφόρων πτυχών της αποκαλούμενης διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Η 'πολυλογία' του δασκάλου στη σχολική τάξη

Δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία πως ο δάσκαλος της σχολικής τάξης στην καθημερινή του δουλειά μιλάει, εξ ορισμού και εκ των συγκεκριμένων συνθηκών τού επαγγέλματός του, αρκετά, πολύ ή και πάρα πολύ. Αυτό μπορεί να ειπωθεί ανεπιφύλακτα στη γενική του διατύπωση και με τη βεβαιότητα αυταπόδεικτου αξιώματος, ενώ φαίνεται να ισχύει όχι μόνο 'κατά μήκος' αλλά και 'κατά πλάτος' του συνόλου των σχολικών διευθετήσεων και σχολικών πρακτικών διεθνώς. Συχνά δε, ο δάσκαλος της υπαρκτής σχολικής τάξης, μιλάει και πάρα-πάρα-πάρα πολύ. Κάτι που και στη σχετική βιβλιογραφία έχει καταγραφεί ως ο γνωστότατος σε όλους μας 'μονόλογος του δασκάλου' -ακόμη και σήμερα, παρά και πέρα από τις όποιες φιλότιμες προσπάθειες να περάσουμε 'απέναντι', στην προσφυώς ονομαζόμενη λιγότερο δασκαλοκεντρική και κατά το δυνατό μαθητοκεντρική διδασκαλία και εκπαίδευση. Πληθώρα μελετών έχουν καταγράψει σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα αυτήν την 'αναγκαστική ομιλητικότητα' του μάχιμου δασκάλου τής σχολικής τάξης, αφού, έτσι κι αλλιώς, το σύνολο της διδασκαλίας διεξάγεται, πραγματώνεται και ολοκληρώνεται -κύρια και πρώτιστα- μέσω της χρήσης τής γλώσσας (σαφέστατα και η μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία τού δασκάλου διαδραματίζει τον δικό της σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία και στη μάθηση, μια συγκεκριμένη πτυχή της παρουσίας και της καθημερινής δουλειάς τού δασκάλου στην τάξη που δεν συζητείται όμως στην παρούσα συγκυρία).

Η συνολική μορφή αυτής της εκ του επαγγέλματος 'αναγκαστικής' στωμυλίας από πλευράς τού μάχιμου δασκάλου τής σχολικής τάξης και το πολύ συγκεκριμένο δομικό της περιεχόμενό στη διάρκεια της κάθε σχολικής μέρας, στο αδιάλειπτο θεσμοθετημένο 'δασκαλίκι' μήνα με το μήνα, χρόνο με το χρόνο στην 'υπηρεσία', αποκτούν τον χαρακτήρα μιας δεύτερης (σχεδόν) φύσης. Διαμορφώνουν έναν άλλο, επαγγελματικά προσδιοριζόμενο και σχετικά εύκολα αναγνωρίσιμο από τον προσεκτικό παρατηρητή, 'εαυτό', που όχι μόνο ανατροφοδοτούμενος διαρκώς στη σχολική καθημερινότητα αυτοδιαιωνίζεται και ενισχύεται ποικιλοτρόπως, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί και να αυτονομείται και να 'λειτουργεί' ακόμη και 'ερήμην' του ίδιου τού δασκάλου -όσο και αν αυτή η τελευταία διατύπωση ίσως και να εξαντλεί τα όρια της υπερβολής ως προσπάθεια φραστικής απεικόνισης, επί του προκειμένου.

Να σημειωθεί μάλιστα και τούτο, που κάθε άλλο παρά άγνωστη ή πρωτότυπη υπογράμμιση θα μπορούσε να θεωρηθεί. Ανάλογα το μάθημα που διδάσκουν και -κυρίως- ανάλογα με τη σχολική τάξη/ηλικία των μαθητών που διδάσκουν κάθε σχολική χρονιά, οι δάσκαλοι φαίνεται να προσαρμόζουν ή και να επαναδιαμορφώνουν, συνειδητά ή άλλως πως, αυτόν τον δασκαλίστικο γλωσσικό τους 'κώδικα' κατά περίπτωση. Μια συνηθέστατη σχολική πρακτική από πλευράς των δασκάλων τής σχολικής

τάξης, δηλαδή, που είναι καθόλα αναμενόμενη αλλά και άκρως επιθυμητή και προτεινόμενη από το σύνολο της εκπαιδευτικής και της επιστημονικής κοινότητας.

Απολύτως ενδεικτική αυτής τής εκ των επαγγελματικών συνθηκών αναγκαίας 'γλωσσικής προσαρμογής' (και όχι μόνο) των δασκάλων, μπορεί αβίαστα να θεωρηθεί η διδασκαλία και η καθημερινή 'συνύπαρξη' τού δασκάλου (της δασκάλας, στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, για να είμαστε ακριβείς) με τα παιδιά τής Πρώτης τάξης. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η διδασκαλία στην Α' τάξη απαιτεί στην ουσία μια εντελώς ξέχωρη 'δασκαλίστικη γλωσσική εκδοχή' που καθημερινά κυριαρχεί στη συγκεκριμένη σχολική αίθουσα. Ένα εντόνως ξεχωριστό και ευδιάκριτα ιδιόμορφο 'είδος γλωσσικής εκφοράς και γλωσσικού περιεχομένου', μέσω του οποίου τα 'πρωτάκια' σχολειοποιούνται ως μαθητές υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθημερινά και αδιάλειπτα. Με γλαφυρό και άκρως παραστατικό τρόπο δύο δασκάλες Α' Τάξης για πάρα πολλά χρόνια στη σχολική αίθουσα, καταθέτουν το προσωπικό τους βίωμα σε σχέση με τη μορφή και το περιεχόμενο της συγκεκριμένης 'εκδοχής' της γλώσσας που 'υποχρεώνονται' να χρησιμοποιούν στην τάξη και με τους μαθητές τους στις πολλαπλές και ποικίλες καθημερινές σχολικές τους αλληλεπιδράσεις τής μιας ή της άλλης μορφής:

«Ως δασκάλα της Α' Δημοτικού επί σειρά ετών, προσπαθώ να χρησιμοποιώ μια γλώσσα όσο το δυνατόν πιο προσιτή προς την εμπειρία και το επίπεδο κατανόησης των εξάχρονων μαθητών μου. Κυρίως όμως προσπαθώ με τον κατάλληλο τόνο (τρυφερός, γλυκός, εκφραστικός, αστείος, ενθαρρυντικός, θαυμαστικός, 'μαμαδίστικος' και ενίοτε ήρεμα αυστηρός. Σίγουρα, η μακρά παραμονή μου σ' αυτήν την τάξη, επηρέασε τη λεκτική συμπεριφορά μου και εκτός σχολικής τάξης (κυρίως στον προφορικό λόγο)».

«Ούσα δασκάλα των «μεγάλων» τάξεων για δύο χρόνια και συνδυαστικά με εξωσχολικές διδακτικές εμπειρίες με ενηλίκους και μη, μου φάνηκε «ελεύθερη πτώση» η ανακοίνωση (από τη Διεύθυνση του σχολείου) της καθόδου μου στην Α' τάξη. Το μυαλό μου θόλωσε… και οι σκέψεις άρχισαν να με κατακλύζουν. Όχι σχετικά με το τι θα κάνω (αυτό ήταν πιο εύκολο) αλλά σχετικά με το πώς θα πρέπει να κάνω το μάθημα, πώς θα μιλάω για να γίνομαι κατανοητή, πώς θα εξηγώ ό,τι θα έχω να πω, πώς θα επικοινωνώ! Πράγματι, ήταν δύσκολα, γιατί είχα «μάθει» αλλιώς να λέω κάτι και να γίνεται κατανοητό χωρίς δεύτερη κουβέντα! Επιπρόσθετα, η διήγηση ιστοριών και γεγονότων με στοιχεία από την πραγματικότητα ενθουσιάζουν τα παιδιά διότι θεωρούν ότι κατά κάποιο τρόπο είναι κομμάτι της δικής τους ζωής, επομένως, μπορούν και ανταπεξέρχονται στις διδακτικές απαιτήσεις πιο εύκολα (Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ., 2006, Κοσσυβάκη, Φ., 2002). Στο ρεπερτόριό μου, επομένως, εισέβαλλαν παραμύθια, ήρωες παιδικών έργων, σύγχρονες παιδικές τάσεις και ένα σωρό τεχνάσματα ή αλλιώς «κολπάκια» για να μπορεί να κατανοηθεί και να αφομοιωθεί οτιδήποτε καινούριο.»

Όποιος είχε ή και έχει την ευκαιρία να βρεθεί μέσα στη σχολική τάξη/αίθουσα σε ώρα πραγματικής διδασκαλίας και μάθησης (καλή ή όχι διδασκαλία ή αποτελεσματική μάθηση με οποιαδήποτε κριτήρια και δείκτες δεν έχει καμιά σημασία επί του προκειμένου) με τον μάχιμο δάσκαλο και τους μαθητές του στην καθημερινή τους σχολική ρουτίνα, διαπιστώνει αβίαστα πως -κατά κανόνα- η λεγόμενη λεκτική επικοινωνία τού δασκάλου με και προς τους μαθητές του, έχει μια σειρά από πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και φαίνεται να διαφοροποιείται (άλλοτε λιγότερο, άλλοτε περισσότερο) αισθητά από τις αντίστοιχες λεκτικές του επικοινωνίες εκτός σχολικής αίθουσας. Το γλωσσικό του ύφος, τόσο ως μορφή όσο και ως συγκεκριμένο δομικό περιεχόμενο, καταγράφεται ευδιάκριτα από τον

προσεκτικό παρατηρητή των δρωμένων στη σχολική αίθουσα εν ώρα μαθήματος ως 'σχολικό'. Κάτι που και ο ίδιος ο δάσκαλος, άλλωστε, δεν θα δυσκολευτεί να παραδεχτεί, αν του γίνουν οι ανάλογες επισημάνσεις και οι σχετικές διευκρινιστικές ερωτήσεις με συναδελφική και συνεργατική διάθεση. Όπως σημειώνεται και πιο πάνω, το όλο αυτό 'σκηνικό' που μετεξελίσσεται σε σχεδόν δεύτερη φύση για τον μάχιμο δάσκαλο τής σχολικής τάξης -και μάλιστα εφ' όρου ζωής για τους περισσότερους- βρίσκει την πιο χαρακτηριστική και ανάγλυφη απεικόνισή του στο καθημερινό μάθημα με τα 'πρωτάκια'. Όχι σπάνια, μάλιστα, ευρισκόμενος κάποιος για παρθενική του φορά σε σχολική αίθουσα με τα πρωτάκια και τη δασκάλα τους 'επί το έργον', μπορεί και να 'νομίσει' ότι η λεκτική επικοινωνία της δασκάλας στην τάξη ίσως είναι και κάπως 'ψεύτικη' ή 'κατασκευασμένη' ειδικά για την εικονική πραγματικότητα της τάξης και του σχολείου. Και έτσι να είναι τα πράγματα στο πολύ αρχικό στάδιο της επαγγελματικής καριέρας τού δασκάλου, προϊόντος του χρόνου στη σχολική τάξη και στο σχολικό περιβάλλον, μια νέα γλωσσική πραγματικότητα 'κατασκευάζεται εν τοις πράγμασι' από τον δάσκαλο για τον δάσκαλο, μια πραγματικότητα και ένα γλωσσικό 'status' που είναι εκεί για να μείνει -και μένει.

Ένα γλωσσικό 'status', όμως, που σιγά-σιγά και με την πάροδο των χρόνων στο δασκαλίκι διεκδικεί ολοένα και περισσότερο 'χώρο' στην συνολική λεκτική συμπεριφορά τού δασκάλου/ατόμου, με συνέπεια, σε αρκετές και όχι λίγες περιπτώσεις, να κατορθώνει να 'διαβρώνει' με τη γλωσσική του ιδιομορφία μεγάλο τμήμα τού συνόλου τής λεκτικής επικοινωνίας του δασκάλου, ακόμη και εκτός σχολικού-εργασιακού χώρου. Προφανώς, ο κάθε συγκεκριμένος χαρακτήρας δασκάλου αλλά και πολλές άλλες μεταβλητές, κατά περίπτωση, σίγουρα διαδραματίζουν τον δικό τους το ρόλο στην όλη αυτή λεκτική συμπεριφορά του ατόμου. Εξάλλου, είναι πολύ πιθανό κάποιοι από το ακροατήριο να έχετε ήδη γίνει αυτήκοοι μάρτυρες σχετικών σχολιασμών και περιγραφών από τρίτους τής μορφής «άκου, αυτός μιλάει σαν δάσκαλος», ή το παρεμφερές σχόλιο ευκαιρίας δοθείσης: «αυτή σίγουρα πρέπει να είναι δασκάλα έτσι που την ακούω να μιλάει...».

Ας προχωρήσουμε τη συζήτησή μας αυτή λίγο παραπέρα ακόμη με τη συνδρομή μιας ερευνητικής διαίσθησης, στοχεύοντας σε πληρέστερη περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση τού όλου αυτού 'γλωσσικού φαινομένου' που χαρακτηρίζει αλλά και επηρεάζει διαχρονικά τα εκπαιδευτικά μας πράγματα.

Είναι σαφές πως η γλωσσική αυτή 'εκδοχή' των μάχιμων δασκάλων έχει τα δικά της επιμέρους χαρακτηριστικά όσον αφορά στο χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο, τη συντακτική δομή των προτάσεων κατά τη διδασκαλία αλλά και γενικότερα στη διαχείριση της σχολικής τάξης, τον έντονο και συχνότατο 'ερωτηματικό' αλλά και τον ευδιάκριτα 'κανονιστικό' χαρακτήρα από πλευράς δασκάλου, τον 'δασκαλίστικο επιτονισμό' στην εκφορά του λόγου κατά περίπτωση, την πολύ συχνή 'επαναληπτικότητα' συγκεκριμένων φράσεων και λεκτικών διατυπώσεων το διαφοροποιημένο λεξιλογικό και υφολογικό στυλ από μαθητή σε μαθητή, κλπ. Οι συγκεκριμένες φράσεις και το πολύ συγκεκριμένο λεξιλόγιο εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου εκφοράς τού λόγου από τον δάσκαλο, δομούν ένα γλωσσικό και επικοινωνιακό locus, το οποίο, με τη σειρά του, αποτελεί το απαραίτητο λειτουργικό σκηνικό επίσημης σχολειοποίησης σε κάθε σχολική αίθουσα. Εν πολλοίς, μιλάμε για μια 'διαφορετική' σχολική γλώσσα η οποία φαίνεται να ακολουθεί μια δική της επαναλαμβανόμενη πορεία στο χωροχρόνο τής σχολικής τάξης και του σχολείου και η οποία υπακούει σε εσωτερικούς κανόνες και εσωτερική δομική διάρθρωση ολότελα σχολικά προσδιορίσιμη. Αναμφίβολα, οι ερωτήσεις παντός τύπου, μορφής και περιεχομένου κατά περίσταση, αποτελούν το πρωταρχικό και το απολύτως

κυρίαρχο στοιχείο της λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου και, κατ' επέκταση, της όποιας διδασκαλίας. Η σχετική βιβλιογραφία, μέσα από πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών αναλύσεων και δεδομένων διεθνώς, είναι απολύτως αποκαλυπτική επ' αυτού, υπογραμμίζοντας κατ' επανάληψη τον 'κομβικό ρόλο' των δασκαλίστικων ερωτήσεων σε όλα τα στάδια ανάπτυξης και εξελικτικής πορείας τής διδασκαλίας.

Έτσι εχόντων των πραγμάτων από την οπτική της παρούσας εργασίας, στη συνέχεια καταγράφονται τα βασικά σημεία αυτής της προβληματικής για τη 'δασκαλίστικη γλώσσα'. Επιλέγοντας να παρουσιαστούν τα βασικά αυτά σημεία με τη μορφή ευσύνοπτων ερωτημάτων, η υπαινικτική στόχευση αυτού του σχηματικού εγχειρήματος είναι πρόδηλη: να διαμορφωθεί το κατάλληλο πεδίο δυνητικών αναζητήσεων και σχετικών απαντήσεων που, ενδεχομένως, θα μπορούσαν να σκιαγραφήσουν πληρέστερα και με την απαιτούμενη επάρκεια το όλο ζήτημα όπως αυτό προσεγγίζεται εδώ.

Με κάποια σχετική σειρά, ας πούμε, αυτά τα ερωτήματα διατυπώνονται στη συνέχεια ως εξής:

=Πρώτα απ' όλα, μπορεί να έχει κάποια πραγματική βάση αυτή η προβληματική σχετικά με τη 'γλωσσική εκδοχή' του δασκάλου, όπως τόσο επίμονα και επαναλαμβανόμενα έχει ήδη υπογραμμιστεί στις σελίδες που προηγήθηκαν; Υπάρχει μια γενικότερη συμφωνία επ' αυτού με την αντίστοιχη επιχειρηματολογία, ή όχι;

=Αν ναι, τότε πως «δημιουργείται, καλλιεργείται, ενισχύεται και δυναμώνει» αυτή η δασκαλίστικη εκδοχή της ελληνικής γλώσσας; Ποιοι μπορεί να είναι αυτοί οι ρητοί ή και άρρητοι μηχανισμοί που λειτουργούν αδιάλειπτα στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας, έτσι ώστε να 'παράγεται', να ενισχύεται αλλά και να διαιωνίζεται ένας τέτοιος δασκαλίστικος γλωσσικός κώδικας με μια εμμένουσα καθολικότητα;

=Μεταξύ άλλων, υπάρχουν και καταγράφονται άραγε διαφορές ανάμεσα σε άντρες και σε γυναίκες (δάσκαλοι και δασκάλες) όσον αφορά στη δασκαλίστικη αυτή εκδοχή της γλώσσας; Αν ναι, σε τι συνίστανται αυτές οι διαφορές και ποια η σημασία/αξία τους για το σύνολο της σχολικά παρεχόμενης εκπαίδευσης;

=Ο δάσκαλος ο ίδιος έχει πάντα 'πλήρη συναίσθηση' για αυτή του τη γλωσσική επιλογή/σχολική πρακτική, ή αυτή η καθημερινή σχολική πρακτική του γίνεται ασυναίσθητα και με έναν 'αυτοματοποιημένο μηχανικό' σχεδόν τρόπο, ο οποίος -στην ουσία- υπαγορεύεται στην εκπαιδευτική του πράξη από τις ανελαστικές επιταγές μιας αμείλικτης και εξαιρετικά απαιτητικής σχολικής καθημερινότητας;

=Μένει ο δάσκαλος της σχολικής τάξης (ίσως κάποιες φορές ή και συχνότερα) 'εγκλωβισμένος' σε αυτό το γλωσσικό περιβάλλον (habitus, περίπου, κατά Habermas) που ο ίδιος δημιουργεί, κανονίζει και διαχειρίζεται στην τάξη;

=Εναλλάσσεται (ή την εναλλάσσει συνειδητά ο δάσκαλος από συγκυρία σε συγκυρία) αυτή η γλωσσική εκδοχή κατά περίσταση (πχ. από τάξη σε τάξη/ηλικία μαθητών, από μάθημα σε μάθημα, από διάθεση του δασκάλου, από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μαθητών, κλπ), ή ο ίδιος αυτός ο γλωσσικός του κώδικας έχει τόσο έντονα αυτονομηθεί που λειτουργεί στο δικό του 'κεκτημένο μοτίβο', έτσι κι αλλιώς;

=Με βάση τις συγκεκριμένες διδακτικές και άλλες απαιτήσεις/υποχρεώσεις τού σχολείου (πχ αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, διαδικασίες αγωγής, ανάγκη διαχείρισης της σχολικής τάξης, απαιτήσεις/προσδοκίες γονέων, σχολικές πρακτικές συναδέλφων, λειτουργικές προδιαγραφές και θεσμικές εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας, κ.ά.) μπορεί να κάνει και διαφορετικά ο δάσκαλος την καθημερινή του δουλειά σε σχέση πάντα με την γλωσσική αυτή εκδοχή που υιοθετεί; Κι αν ναι, σε τι βαθμό, πόσο συχνά και κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορεί να διαφοροποιείται, έτσι που δεν θα κινδυνεύει

να θεωρηθεί (ή και να βρεθεί, κατά κάποιο τρόπο) εκτός της 'κοινότητας και της επαγγελματικής κουλτούρας των συναδέλφων δασκάλων';
= Επηρεάζεται, και αν ναι πώς, η διαδικασία μάθησης και της γενικότερης κοινωνικοποίησης/ανάπτυξης (γλωσσικής και όχι μόνο) των μαθητών στο πλαίσιο αυτής της δασκαλίστικης πρακτικής αναφορικά με τη γλωσσική εκδοχή που συζητούμε εδώ; Με άλλα λόγια ο δάσκαλος της τάξης, λειτουργώντας (και) ως πρότυπο γλωσσικής συμπεριφοράς για τους μαθητές του, πώς και πόσο επηρεάζει τη δική τους εξελικτική πορεία ανάπτυξης και καλλιέργειας της μητρικής τους «γλώσσας», με δεδομένο τον 'δασκαλίστικο» αυτό γλωσσικό του κώδικα καθημερινά στη σχολική αίθουσα και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον;
= Εν τέλει, συνοψίζοντας τα ήδη λεχθέντα, μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια ευδιάκριτα ξέχωρη γλωσσική εκδοχή τής ελληνικής γλώσσας στο χώρο της επισήμως θεσμοθετημένης εκπαίδευσης; Μιας 'γλωσσικής δασκαλίστικης ιδιομορφίας' η οποία έχει τα δικά της ευδιάκριτα χαρακτηριστικά και που μπορεί (πρέπει;) να μελετηθεί πιο συστηματικά και διεξοδικά, τόσο για τον ίδιο τον δάσκαλο όσο και (κυρίως) για τους μαθητές του αλλά για την παρεχόμενη εκπαίδευση γενικότερα;
=Και κάτι ακόμη στον κύκλο αυτό των ερωτημάτων μας. Μήπως θα είχε (και) θεωρητικό ενδιαφέρον για τους γλωσσολόγους και τους εξειδικευμένους μελετητές της ελληνικής γλώσσας να ασχοληθούν και με αυτή τη 'γλωσσική εκδοχή', που -ατυχώς- εξακολουθεί να παραμένει στα συρτάρια των εκκρεμών προς διερεύνηση υποθέσεων χωρίς κανένα ενεργό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης ερευνητικών δράσεων;

Μια πιο διεξοδική ματιά στη βιβλιογραφία

Η υπάρχουσα μέχρι σήμερα ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία, στο μεγάλο της σύνολο, , έχει ήδη συνεισφέρει αρκετά θεωρητικά αλλά και εμπειρικά δεδομένα που –με τον ένα ή τον άλλο τρόπο- θα μπορούσαν να θεωρηθούν πως σχετίζονται με τα συζητούμενα στην παρούσα εργασία. Πολύ συχνά συναντά κανείς συγκεκριμένες βιβλιογραφικές αναφορές, τόσο θεωρητικού επιπέδου και αναζήτησης σε πολλαπλά πεδία όσο και ενδιαφέροντα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών από την πρωτοβάθμια αλλά και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που με συστηματικό τρόπο επιχειρούν να μελετήσουν αυτό που σχηματικά αποκαλείται «λεκτική συμπεριφορά» τού δασκάλου.

Στις αναφορές αυτές που καταπιάνονται με τη γλώσσα που ο δάσκαλος χρησιμοποιεί στη σχολική τάξη του γενικά και κατά τη διεξαγωγή της ημερήσιας διδασκαλίας ειδικότερα, η εστίαση των σχετικών προσεγγίσεων αναφέρεται, κατά κανόνα, τόσο στο χρόνο/διάρκεια και τη σχετική συχνότητα ομιλίας τού δασκάλου στην τάξη (συγκρινόμενου με τον αντίστοιχο χρόνο που 'δίνεται' στους μαθητές του), όσο και στο ακριβές περιεχόμενο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της δασκαλίστικης ομιλίας (π.χ. ερωτήσεις, απαντήσεις, προσταγές, επιπλήξεις, επεξηγήσεις, επαναλήψεις, κανονιστικού τύπου λεκτικές εκφορές προς τους μαθητές κλπ). Αναντίρρητα, μεταξύ άλλων επισημάνσεων επί του προκειμένου, το αποκαλούμενο δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που παραδοσιακά έχει αποτελέσει μία από τις πιο βασικές και συνήθεις εστίες (αφορμές;) αρνητικής κριτικής διαχρονικά, έχει άμεσα να κάνει με τον 'ομιλούντα δάσκαλο' και τη γλωσσική του επικυριαρχία στις καθημερινές σχολικές πρακτικές του.

Επιπροσθέτως, είναι γνωστό πως υπάρχει ένα ευάριθμο 'σώμα' δημοσιευμένων μελετών από τον ελληνικό αλλά και από τον διεθνή χώρο που σε πολύ μεγάλο βαθμό ασχολούνται με το 'ζήτημα των ερωτήσεων' που ο δάσκαλος υποβάλλει στους/προς τους μαθητές του, με δεδομένο βεβαίως ότι αυτή η ίδια η διδασκαλία εμπεριέχει ή συναπαρτίζεται από μια διαδοχή

ή (κάποιες φορές) από έναν ορυμαγδό ερωτήσεων του άλφα η του βήτα τύπου και μορφής. Ερωτήσεις, ασφαλώς, κατά κύριο λόγο από τον δάσκαλο προς τους μαθητές. Ερωτήσεις τέτοιες, τις απαντήσεις των οποίων ο δάσκαλος κατά τεκμήριο γνωρίζει εκ προοιμίου, με απώτερο στόχο και επιδίωξη τη σχολικά οριζόμενη μάθηση από τους μαθητές κατά τα ειωθότα. Ως εκ τούτου, αναμενόμενα, ένα μεγάλο μέρος των σχετικών επισημάνσεων και βιβλιογραφικών αναφορών που εν συντομία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια αυτής της εργασίας, θα έχουν ως επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους το βασικό θέμα των ερωτήσεων στη σχολική τάξη και στη διδασκαλία, ερωτήσεις που ο δάσκαλος ως συνεπής επαγγελματίας στα πεδία της αγωγής και της εκπαίδευσης απευθύνει στους μαθητές του καθημερινά και αδιάλειπτα. Άλλωστε, η γνωστότατη σε όλους τους εκπαιδευτικούς κύκλους (και όχι μόνο) «Σωκρατική-Μαιευτική» μέθοδος που στην ουσία θεμελιώνεται σε μια διαδοχή συστηματικών ερωτήσεων, έχει να προσφέρει πάνω από δυο χιλιάδες χρόνια βιβλιογραφική υποστήριξη στον μάχιμο δάσκαλο 'των ερωτήσεων, ακόμη και σήμερα.

Σε κάθε περίπτωση, στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία συναντάται πολύ συχνά ένας εξαιρετικά παραστατικός όρος «classroom discourse». Η ορολογία αυτή χρησιμοποιείται κάθε φορά που επιχειρείται να περιγραφεί και, στη συνέχεια, να διερευνηθεί με συστηματικό τρόπο η λεκτική συμπεριφορά τού δασκάλου και ο διάλογος/συζήτηση (αν μπορούμε να αποδώσουμε έτσι στην ελληνική γλώσσα τον όρο discourse) με τους μαθητές του μέσα στη σχολική αίθουσα/τάξη. Όπως έχει κατ' επανάληψη υπογραμμιστεί μέσα από πληθώρα αναλύσεων, ο διάλογος αυτός και η συζήτηση αυτή που καθημερινά και αδιάλειπτα πραγματοποιούνται σε κάθε σχολική αίθουσα ανά την υφήλιο, με την κύρια και βασική καθοδήγηση -πάντα- του δασκάλου, έχουν μια σειρά από πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία, με τη σειρά τους, επηρεάζουν καταλυτικά την όλη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, το συνολικό σχολικό σκηνικό. Υπάρχουν πάρα πολλές μελέτες και έρευνες πάνω στη συγκεκριμένη αυτή θεματική, περιγράφοντας με τον τρόπο τους την ιδιαίτερη σημασία τής λεκτικής συμπεριφοράς τού δασκάλου στο σε όλες ανεξαιρέτως τις πτυχές τής παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, μια σχετικά πρόσφατη εκδοτική παρουσία από τον αγγλόφωνο χώρο με τον εύγλωττο τίτλο "Investigating Classroom Discourse"(Walsh, 2006), παρουσιάζει και αναλύει τη χρήση τής γλώσσας στη σχολική τάξη και υπογραμμίζει τις πολυποίκιλες αλληλεπιδράσεις δασκάλου και μαθητών ως τη βάση καλής και αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Συγχρόνως, μέσα από τις σελίδες του βιβλίου προσφέρονται σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές εκείνα τα απαραίτητα εργαλεία που χρειάζονται για να αναλύσουν τον διάλογο και τις συζητήσεις στη σχολική τάξη, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται μια πιο δημιουργική και αποτελεσματική διδασκαλία.

Μια σειρά από άλλες ενδιαφέρουσες θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά και πολύ αξιόλογες εμπειρικές έρευνες διεθνώς, διερευνούν με συστηματικό τρόπο αυτό που σχηματικά αποκαλούν 'classroom discourse' στην μια ή στην άλλη του εκδοχή, με την ανάλογη κάθε φορά έμφαση. Πολύ συχνά, το πρωταρχικό ενδιαφέρον των παιδαγωγών εστιάζεται κατά μείζονα λόγο στις μεθόδους διδασκαλίας των διδασκόντων αλλά και στις συγκεκριμένες διαδικασίες μάθησης από τους μαθητές, με τη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου στο επίκεντρο. Στο ίδιο πλαίσιο η συγκεκριμένη δομή και η εκφορά τού λόγου τού δασκάλου καθώς και τα είδη των ερωτήσεών του προς τους μαθητές εξετάζονται λεπτομερέστατα, με τις αναγκαίες αναφορές σε συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα κατά περίπτωση.

Σκιαγραφώντας κανείς το ιστορικό του όλου αυτού ζητήματος όπως αυτό προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση, οι πρώτες συστηματικές μελέτες όσον αφορά αυτό τον 'διάλογο στη σχολική τάξη'

χρονολογούνται από το 1910. Χρονολογικά, εδώ φαίνεται να είναι η αφετηρία των σχετικών ερευνητικών προσπαθειών, όπου και για πρώτη φορά χρησιμοποίησαν στενογράφους για να δημιουργήσουν ένα συνεχές και αξιόπιστο αρχείο τής ομιλίας δασκάλου και των μαθητών σε σχολικές τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως αναφέρουν οι πηγές, για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε 'ακουστική μαγνητοφώνηση' σε σχολικές τάξεις κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930, ενώ στη δεκαετία του 1960 παρατηρείται μια εξαιρετικά σημαντική αύξηση του αριθμού των μελετών που βασίζονταν σε αναλύσεις κωδικοποιημένων αρχείων που είχαν καταγράψει 'διαλόγους/συζητήσεις στη σχολική τάξη'. Ενδεικτικά σημειώνεται επ' αυτού ότι οι ερευνητές Barak Rosenshine and Norma Furst έχουν περιγράψει 76 δημοσιευμένα συστήματα που υποδεικνύουν συγκεκριμένες μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία, βάση των οποίων θα μπορεί ο κάθε ενδιαφερόμενος μελετητής να αναλύσει με συστηματικό και έγκυρο τρόπο τον 'διάλογο και τις συζητήσεις' που σε κάθε περίπτωση πραγματοποιούνται στις σχολικές τάξεις ανά την υφήλιο.

Από όλες αυτές τις 'πρώιμες' μελέτες που έχουν δει το φως τής δημοσιότητας, το γενικό συμπέρασμα ήταν πως: η λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών του χαρακτηριζόταν από μια συγκεκριμένη δομή, η οποία, κατά κανόνα, ήταν όμοια σε όλες τις σχολικές αίθουσες και σε όλες τις σχολικές τάξεις. Αναμενόμενο και ενδιαφέρον; Υπερβολικά απλουστευμένη γενίκευση;

Να πως περιγράφεται, εν πολλοίς, η όλη αυτή καθημερινή διαδικασία στη σχολική τάξη. Βασικά, ο δάσκαλος θέτει μια ερώτηση (ερωτά), ένας ή δύο (ή και περισσότεροι, καμιά φορά) μαθητές απαντούν, ο δάσκαλος σχολιάζει προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση την απάντηση των μαθητών (μερικές φορές συνοψίζοντας αυτά που έχουν ειπωθεί) και στη συνέχεια θέτει μια πρόσθετη/περαιτέρω ερώτηση (στην τάξη συνολικά ή σε κάποιον από τους μαθητές που έχουν ήδη απαντήσει ή σε κάποιον άλλο). Και η πρακτική αυτή (σχολική διδασκαλία, κατά παράδοση) πάει λέγοντας…Η κυκλική αυτή πορεία (ή ρουτίνα, κατά πολλούς) επαναλαμβάνεται και επαναλαμβάνεται με αρκετά ενδιαφέρουσες ποικιλίες και παραλλαγές από περίπτωση σε περίπτωση. Η σχολική αυτή πρακτική φαίνεται να ακολουθείται διαχρονικά και διατοπικά καθ' όλη τη διάρκεια του ημερήσιου σχολικού προγράμματος και για κάθε μάθημα χωριστά μάθημα, με ελάχιστες έως και καθόλου εξαιρέσεις ως προς τις γενικές 'κατευθυντήριες αρχές' του όλου αυτού περί τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση σκηνικού.

Έχουν περάσει κοντά 15 χρόνια από τότε που ο Ματσαγγούρας (1987), μεταξύ αρκετών άλλων παιδαγωγών και μελετητών τού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σημείωνε με τον δικό του κατατοπιστικό τρόπο στη σχετική ερευνητική του εργασία : « Η λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη κατά την ώρα του μαθήματος έχει, τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελέσει αντικείμενο πολλών ψυχοπαιδαγωγικών ερευνών. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι η λεκτική επικοινωνία αποτελεί το κυριότερο μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας και της δημιουργίας του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη. Ένα αξιόλογο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας αφιερώνεται για: α) την υποβολή ερωτήσεων από μέρους του δασκάλου, β) τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του δασκάλου και γ) την αντίδραση του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών». Χωρίς αμφιβολία, η καίριας σημασίας αυτή ευσύνοπτη χαρτογράφηση του Ματσαγγούρα επί του προκειμένου, μπορεί κάλλιστα να εκληφθεί ως η παραστατικότατη επιτομή των όσων 'συμβαίνουν' στη σχολική τάξη καθημερινά. Οι ερωτήσεις τού δασκάλου και οι απαντήσεις (ή και οι 'μη απαντήσεις', κατά περίπτωση) των μαθητών ως το corpus και ο πυρήνας τής διδασκαλίας και της μάθησης. Μια σχολική 'εικόνα', δηλαδή, τόσο οικεία και τόσο βιωματικά γνώριμη από τον καθένα που -λιγότερο ή περισσότερο-

πέρασε ως μαθητής από τα σχολικά θρανία. Μια ακριβής απεικόνιση τής υπαρκτής σχολικής τάξης 'επί τω έργω', η οποία όχι μόνο απλώς περιγράφει μια πραγματικότητα, αλλά κατορθώνει και διατηρεί τη δική της αυθύπαρκτη παρουσία και διακριτή 'ταυτότητα' στα σχολικά δρώμενα με θαυμαστή αντοχή και συνέπεια αξιοζήλευτη, παρά και πέρα από τις αλλεπάλληλα εξαγγελλόμενες ή/και εφαρμοζόμενες μεταρρυθμίσεις.

Προφανώς, ανάλογες είναι και οι κεντρικές επισημάνσεις από τη διεθνή βιβλιογραφία μέσα από μία μεγάλη γκάμα δημοσιευμένων εργασιών επί του συγκεκριμένου ζητήματος. Σημαντικοί και διεθνώς καταξιωμένοι ερευνητές στα πεδία των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης εδώ και πολλές δεκαετίες τώρα, έχουν υποστηρίξει και έχουν επαρκώς τεκμηριώσει με τα αντίστοιχα θεωρητικά και εμπειρικά τους δεδομένα και επιχειρήματα, όλα αυτά τα 'λεκτικά' χαρακτηριστικά και τις καθημερινές σχολικές πρακτικές τού μάχιμου δασκάλου και της σχολικής του τάξης.

Όπως έχει υπογραμμιστεί σε βιβλιογραφικές αναφορές, με δεδομένο ότι η γλώσσα θεωρείται (και είναι) το κύριο μέσο διδασκαλίας απανταχού, η συγκεκριμένη 'γλωσσική εκδοχή' που, κατά κανόνα, χρησιμοποιείται στη σχολική τάξη, έχει θεωρηθεί σαν ένα είδος «εξαίρετου και αρκετά αξιόπιστου φακού» μέσω του οποίου μπορεί να δει κανείς τη διδασκαλία και τη μάθηση που πραγματοποιείται μέσα στο σχολικό χώρο. Σημειώνεται επίσης ότι μέχρι και σήμερα, οι περισσότερες ερευνητικές εργασίες που συστηματικά ασχολούνται με τη γλώσσα τής σχολικής τάξης έχουν επικεντρώσει το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στο πώς η ομιλία που πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη διαφέρει δομικά από τις καθημερινές συνομιλίες. Ελάχιστη προσοχή φαίνεται να έχει δοθεί στην ουσία και στο ακριβές περιεχόμενο αυτής της ομιλίας και, κατά συνέπεια, στην ίδια την ουσία τής διδασκαλίας και της μάθησης. Ένας σχετικά μεγάλος αριθμός αυτών των μελετών έχουν τονίσει με έμφαση πως οι συζητήσεις αυτές μέσα στη σχολική τάξη, συζητήσεις οι οποίες σαφέστατα καθοδηγούνται από τον δάσκαλο και περιλαμβάνουν ολόκληρη την τάξη των μαθητών, έχουν μεγάλες δομικές «διασταυρώσεις επιλογών» που: περιορίζουν τα μαθήματα, τις σχετικές εργασίες διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και τις «φάσεις» αυτών των εντός της σχολικής τάξης 'γλωσσικών συναντήσεων, συνευρέσεων και αλληλεπιδράσεων» (e.g. Rick, 2008).

Ερωτήσεις και πάλι ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις από την πλευρά τού δασκάλου, οι απαντήσεις των μαθητών κάθε σχολικής τάξης και οι 'καινούριες' ερωτήσεις τού δασκάλου, αντιπροσωπεύουν ένα στατιστικά σημαντικό υποσύνολο από τη συνολική λεκτική συμπεριφορά που συγκροτεί τον κορμό της διδασκαλίας και της μάθησης.

Είναι ενδεικτικό, άλλωστε, ότι ένα πολύ μεγάλο μέρος τής βιβλιογραφίας που διερευνά τον χρόνο ομιλίας τού δασκάλου στην τάξη σε σχέση με αυτό των μαθητών του και το περιεχόμενο αυτής της ομιλίας, εστιάζεται στην κατηγοριοποίηση και στην ανάλυση των συγκεκριμένων ερωτήσεων του δασκάλου προς τους μαθητές του κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, ο σχετικός προβληματισμός αναφορικά με τη λεκτική επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη, αρκετά συχνά προσφεύγει και συγκρίνει αυτού του 'τύπου' τη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία με την αντίστοιχη συμπεριφορά και επικοινωνία που πραγματοποιείται έξω από τη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτής της διερευνητικής προσέγγισης παρατηρεί κανείς και μια πρόσθετη επισήμανση με το δικό της αξιοπρόσεκτο ενδιαφέρον. Επισημαίνεται ότι, σε γενικές γραμμές, η διαδοχική σειρά των ερωτο-αποκρίσεων στη σχολική τάξη έχει τρία μέρη (σε αντίθεση με τις καθημερινές συνομιλίες που έχουν δύο): α) η έναρξη της συνομιλίας με την ερώτηση από τον δάσκαλο, β) η (όποια) απάντηση από τον μαθητή, και γ) η αξιολόγηση της απάντησης από

τον δάσκαλο, για τη συνέχεια αυτής της σχολικά προσδιοριζόμενης επικοινωνίας -που, κατά τεκμήριο, στοχεύει πάντα στη μάθηση από την πλευρά του μαθητή.

Οι ερωτήσεις που κυριαρχούν στη μύηση ή στην εισαγωγή -ας πούμε- των μαθητών στη συζήτηση που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, είναι συνήθως ερωτήσεις του τύπου «ερωτήσεις με γνωστή την απάντηση» (Cazden, 2001). Ένα απολύτως γνωστό και καθολικά αποδεκτό ως τέτοιο ζήτημα, πέρα από κάθε αμφιβολία. Στην ουσία, καμιά πραγματικά 'αυθεντική ερώτηση' δεν υποβάλλεται κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής διαδικασίας. Αν και ενδεχομένως να υπάρχουν ορισμένες διαφορετικές απόψεις σε μια τέτοια γενίκευση όσον αφορά την 'αυθεντικότητα' των δασκαλίστικων ερωτήσεων προς τους μαθητές, το πολύ μεγάλος μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται να επιμένει βάσιμα πως οι ερωτήσεις αυτές στη σχολική τάξη δεν είναι στην ουσία τους 'πραγματικές' ερωτήσεις. Εν πολλοίς, οι ερωτήσεις αυτές που υποβάλλονται από τον δάσκαλο λειτουργούν σαν έμμεσες απαιτήσεις προς τους μαθητές να επιδείξουν τη γνώση τους, έτσι ώστε ο δάσκαλος με τη σειρά του να είναι σε θέση να αξιολογήσει το τι γνωρίζουν οι μαθητές του και όχι να τους διδάξει κάτι καινούριο. Αυτή είναι, τουλάχιστον, μια εξαιρετικά διαδεδομένη βιβλιογραφική αντίληψη που καταγράφεται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Κι ερχόμαστε τώρα να πούμε δυο πρόσθετα λόγια σχετικά με το 'ποιόν' και τα επιμέρους χαρακτηριστικά αυτών των ερωτήσεων που διατηρούν σταθερά και ακλόνητα την επικυριαρχία τους σε όλες τις σχολικές αίθουσες.

Οι σχετικές αναφορές από τη βιβλιογραφία, εν προκειμένω, είναι σαφείς και κατηγορηματικές. Οι ερωτήσεις που οι διδάσκοντες υποβάλλουν στους μαθητές τους, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι στη συντριπτική τους πλειονότητα ερωτήσεις που αποκαλούνται «ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου». Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για παράδειγμα, οι 30 από τις 37 ερωτήσεις, που διατυπώνονται κατά μέσο όρο σε μια διδακτική ώρα, είναι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου και αναφέρονται κυρίως σε γεγονότα, καταστάσεις, πρόσωπα, πράγματα, έννοιες, αρχές, κανόνες, εφαρμογές και θεωρίες. Σε πολύ μικρότερο βαθμό αναφέρονται σε αναλύσεις, συσχετίσεις, αιτιολογήσεις, υποθέσεις, προβλέψεις, προσωπικές συνθέσεις και αξιολογήσεις. Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από έρευνες του εξωτερικού (Παπάς, 1984, τ. 4, σελ. 23). Γνωρίζουμε, επίσης, ότι και οι απαντήσεις των μαθητών είναι, κατά κανόνα, αντίστοιχου (χαμηλού) επιπέδου. Όσον αφορά μάλιστα, πιο συγκεκριμένα, στις απαντήσεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου, αυτές τείνουν να είναι ολιγόλογες, μονολεκτικές πολλές φορές και, σε αρκετές περιπτώσεις, εμφανώς ατελείς. Σε κάθε διδακτική ώρα ο δάσκαλος συνήθως υποβάλλει 30-40 ερωτήσεις για να α) εξετάσει το προηγούμενο μάθημα, β) προβληματίσει τους μαθητές και να συνδέσει το παλιό μάθημα με το νέο, γ) εμπλέξει τους μαθητές του στην επεξεργασία του νέου μαθήματος, δ) ανακεφαλαιώσει το νέο μάθημα και ε) να αξιολογήσει τη διδασκαλία. (Ματσαγγούρας,, 1987).

Με την έννοια αυτή, όπως έχει ήδη επισημανθεί αρκετές φορές στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, το συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος τής λεκτικής συμπεριφοράς τού δασκάλου στη σχολική του τάξη μπορεί να θεωρείται ως το σύνολο μιας διαδοχής ερωτήσεων, η οποία διαδοχή συμπληρώνεται με ορισμένες προστακτικές και κανονιστικού τύπου λεκτικές εκφορές προς τους μαθητές του –είτε ατομικά είτε στην τάξη ως σύνολο. Ενδεικτικές και πάλι από την οπτική αυτών των λεγομένων σχετικά με τις ερωτήσεις στη σχολική τάξη, είναι οι παρακάτω επιγραμματικές σημειώσεις ως γλαφυρή ανθολόγηση σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών: «Για να διδάξει καλά, ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να ρωτάει καλά.

Υποβάλλοντας ο δάσκαλος καλές ερωτήσεις διευκολύνει και 'λειαίνει' την αλληλεπίδραση μεταξύ τού δασκάλου και των μαθητών του. Ο Rosenshine (1971, as cited in Brualdi, 1998) σε μια από τις έρευνές του κατέγραψε εμπειρικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι: όσο αυξάνεται η αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή τόσο βελτιώνεται η σχολική επίδοση των μαθητών. Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν (ξοδεύουν;) τον περισσότερο από τον διδακτικό χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους σε ερωτήσεις που στοχεύουν στη δημιουργία αλληλεπιδράσεων, ενώ οι περισσότερες από αυτές τις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητών εστιάζονται σε πληροφορίες που αφορούν γεγονότα».

Με τη μορφή καταληκτικής επεξηγηματικής υποσημείωσης στη βιβλιογραφική μας αυτή ανθολόγηση, θα πρέπει να σημειωθεί εδώ επιγραμματικά και η ακόλουθη χρήσιμη παρατήρηση. Η αγγλόφωνη ορολογία ("classroom discourse") που χρησιμοποιείται ευρύτατα από παιδαγωγούς και από εξειδικευμένους γλωσσολόγους στις ποικίλες διερευνητικές τους προσεγγίσεις, περιλαμβάνει όχι μόνο όλα τα χαρακτηριστικά και τις παραμέτρους που μόλις αναφέρθηκαν πιο πάνω ως λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου στη σχολική τάξη, αλλά αναφέρεται συχνά και σε μια σειρά από επιπρόσθετες μεταβλητές τής διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη. Μεταβλητές οι οποίες, σαφέστατα, διατηρούν τόσο τη δική τους ερευνητική αυτοτέλεια και αξία όσο και τη συνακόλουθη πρακτική χρησιμότητα στο σύνολο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Ως εκ τούτου οι οποιεσδήποτε αναφορές και προσφυγές στη σχετική βιβλιογραφία οφείλουν να γίνονται πάντα στο πλαίσιο αυτών των επεξηγήσεων, έτσι ώστε να μπορούν βάσιμα να διεκδικούν την απαιτούμενη επιστημονική τους εγκυρότητα και αξιοπιστία. Δεν είναι, άλλωστε, λίγες οι φορές που στις σχετικές αναλύσεις περιλαμβάνονται και εξετάζονται (και) πτυχές της αποκαλούμενης 'μη λεκτικής συμπεριφοράς/επικοινωνίας' του δασκάλου στη σχολική τάξη. Ένα εξαιρετικά σημαντικό ζήτημα της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας διαχρονικά, δηλαδή, που όπως έχει ήδη αναφερθεί και πιο πάνω δεν εντάσσεται στην διερευνητική αυτή στόχευση τής παρούσας εργασίας.

Ενδεικτικές αφηγήσεις μάχιμων δασκάλων

Έχοντας επιχειρήσει ως εδώ να σκιαγραφήσουμε μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία ορισμένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά που αφορούν στη λεκτική συμπεριφορά τού μάχιμου δασκάλου στη σχολική του τάξη, υπογραμμίζοντας μάλιστα με τη δέουσα προσοχή και εμφατική επαναληπτικότητα τη μορφή αλλά και τη δομή/περιεχόμενο αυτής της δασκαλίστικης συμπεριφοράς που κυριαρχείται από συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις από την πλευρά (πάντα) του δασκάλου, μπορούμε στη συνέχεια να καταγράψουμε, εντελώς ενδεικτικά, δύο αποσπάσματα από σχετικές βιωματικές καταγραφές μάχιμων δασκάλων τής σχολικής τάξης, έτσι ώστε ο όλος αυτός προβληματισμός που αναπτύσσεται εδώ να εμπλουτιστεί και να διευρυνθεί, κατά τι, και με πρωτογενή 'εμπειρικά' δεδομένα. Οι προσωπικές αυτές αφηγήσεις που παρατίθενται αυτολεξί στις επόμενες σελίδες, σκιαγραφούν με αρκετή παραστατικότητα τη γλωσσική εκδοχή του δασκάλου, όπως αυτή η 'δασκαλίστικη γλώσσα' βιώνεται και προσλαμβάνεται από τον ίδιο τον δάσκαλο που χρησιμοποιεί τον συγκεκριμένο 'γλωσσικό κώδικα' κατά τη διάρκεια της καθημερινής του δουλειάς στην τάξη και στο σχολείο. Ταυτόχρονα, οι ενδεικτικές αυτές δασκαλίστικες καταγραφές στην απολύτως πρωτολειακή τους μορφή ως άτυπο ανεκδοτολογικό υλικό, σε άμεσο συνδυασμό -βεβαίως- με τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές που επισημαίνουν καίριες μεταβλητές τής λεκτικής συμπεριφοράς τού δασκάλου, διεκδικούν να λειτουργούν (και) ως

το απαραίτητο πλαίσιο δυνητικών απαντήσεων στη σειρά των ερωτημάτων που έχουν ήδη τεθεί, εξ αρχής, στη διαδικασία εκδίπλωσης και παρουσίασης του παρόντος κειμένου.

Ορίστε λοιπόν, με τη μορφή γραπτών απεικονίσεων, οι σύντομες αυτές 'ενδοσκοπήσεις' μάχιμων δασκάλων όσον αφορά στο ζήτημα της δικής τους ˙γλωσσικής εκδοχής' στη σχολική τους τάξη, αλλά και με έμμεσες αναφορές/εκτιμήσεις σχετικά με τον αντίστοιχο 'γλωσσικό κώδικα' συναδέλφων τους κατά τη διάρκεια του καθημερινού μαθήματος.

Η πρώτη απ' αυτές επισημαίνει:

«Η άποψή μου για το ζήτημα που βάζετε είναι πως πράγματι ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο, λίγο έως πολύ, γλωσσικό κώδικα, λεκτικό και μη λεκτικό. Θα έλεγα πως ο λεκτικός κώδικας μπορεί να συνοψιστεί σε προστακτικές, ερωτήσεις ποικίλου περιεχομένου και ύφους, συμβουλές και παραινέσεις, αλλά και ύφος συχνά κοφτό ή σπανίως μελιστάλακτα ευγενικό (...μάλλον από νεότερους εκπαιδευτικούς). Μου έρχονται στο μυαλό φράσεις από τα μαθητικά μου χρόνια που όμως αναπαράγονται ακόμη και σήμερα, ως σηματοδότες άλλοτε παιδαγωγικής θεώρησης, άλλοτε "κληροδοτήματα" μιας άλλης εποχής, αλλά και σημάδια "ενσωμάτωσης/αφομοίωσης (;) σε ένα συγκεκριμένο τρόπο επικοινωνίας, ως ανάγκη του δασκάλου να αμυνθεί ή και να επιβληθεί προκαταβολικά στην νεανική "αγριότητα" που υποθετικά αναμένεται υπό την πίεση διαφόρων (απρόβλεπτων ή προβλέψιμων)συνθηκών. Για παράδειγμα το μακρόσυρτο και παχύ Σοσσσσσσσσσσσσ , "Κάντε ησυχία!", "Κάνουμε ησυχία!", "Κλείστε επιτέλους το στόμα σας!" και το παιδαγωγικότερον... "Θα βγάλετε το σκασμό, επιτέλους!!!!! ή "Προσέξτε, γιατί μετά θα σας ρωτήσω!" Είναι βέβαιο ότι ο γλωσσικός αυτός κώδικας μεταφέρεται και έξω από το σχολείο σε μεγάλο βαθμό. Φαντάζομαι πως όλοι το παρατηρούμε όχι μόνο στους άλλους αλλά συχνά και στους εαυτούς μας. Αυτό νομίζω πως δεν μπορούμε να το εξηγήσουμε απλά, αλλά μπορούμε να κάνουμε μερικές υποθέσεις».

Η δεύτερη αυτή -σχετικά πιο σύντομη- καταγραφή, φαίνεται να προσεγγίζει το ζήτημα από μια κάπως διαφορετική οπτική:

«Αντιλαμβάνομαι πολλές φορές πως η γλώσσα που χρησιμοποιώ στην τάξη είναι μια 'μαθητική' εκδοχή της γλώσσας που αφορά τόσο στην επιστημονική μου σκέψη όσο και στην καθημερινή μου συμπεριφορά και ζωή. Τις σπάνιες –ελαχιστότατες αλήθεια- φορές που 'δασκαλοφέρνω' γλωσσικά ή άλλως μέσα στην τάξη, παρατηρώ πως τα παιδιά ξέρουν να ανταποκριθούν σ' αυτό, αντιμετωπίζοντάς το -είμαι βέβαιος- σαν ένα ακόμη ρόλο».

Αναμφισβήτητα, οι δύο αυτές δασκαλίστικες περιγραφές από μόνες τους ως πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα μιας απλής διερευνητικής προσπάθειας, κάθε άλλο παρά θα μπορούσαν να διεκδικήσουν 'ακραιφνή' ερευνητική εγκυρότητα ή την αξίωση συμπερασματικών επισημάνσεων και γενικεύσεων. Αυτό είναι, εκ προοιμίου, σαφές και δεδομένο. Δεν είναι αυτή, άλλωστε, (και δεν θα μπορούσε να είναι) η επιδίωξη, εν προκειμένω. Όμως, και σ˙ αυτή την απολύτως ενδεικτική τους καταγραφή και διεκδίκηση, οι συγκεκριμένες καταγραφές καταφέρνουν να σκιαγραφήσουν με τις πιο χαρακτηριστικές 'πινελιές' μέσα από το προσωπικό βίωμα του μάχιμου δασκάλου, ένα συνολικό «γλωσσικό σκηνικό» της καθημερινής σχολικής τάξης σε πλήρη εξέλιξη. Οι ίδιες οι γνωστότατες και καθόλα συνηθισμένες (αναμενόμενα;) φραστικές διατυπώσεις τού δασκάλου προς τους μαθητές του, όπως ορισμένες από αυτές –οι πιο 'αντιπροσωπευτικές', κατά κάποιο τρόπο-καταγράφονται πιο πάνω, μιλούν πολύ καθαρά από μόνες τους. Ο οποιοσδήποτε έχει βιώσει 'από πρώτο χέρι' την καθημερινή σχολική διαδικασία, με τον δάσκαλο και τους μαθητές του στο προσκήνιο, πολύ δύσκολα και με εξαιρετικά δυσεύρετα επιχειρήματα θα ήταν σε θέση να

διαφωνήσει ουσιαστικά με τις βασικές πτυχές αυτών των 'δασκαλίστικων πρωτογενών περιγραφών'.

Η γλωσσική αυτή εκδοχή η οποία, προφανώς, και διαφοροποιείται (άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο) κατά συγκεκριμένη περίπτωση του κάθε εμπλεκόμενου δασκάλου, φαίνεται να 'πηγάζει' από μια μακρόχρονη παράδοση που υπαγορεύει (αν δεν επιβάλλει, ορισμένες φορές) ένα διαφορετικό περιεχόμενο και μια ιδιοσυγκρατική μορφή επικοινωνίας στη σχολική τάξη και στο σχολικό χώρο γενικότερα. Όπου ο δάσκαλος διδάσκει, μιλάει, απευθύνεται, επικοινωνεί και αλληλοεπιδρά με τους μαθητές του, με έναν ευδιάκριτα διαφορετικό τρόπο από τον τρόπο και το περιεχόμενο του λεξιλογίου του σε όλες τις άλλες 'επικοινωνιακές συνευρέσεις' του εκτός σχολικής τάξης και σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα. Και, κατά μείζονα λόγο, δεν πρόκειται μόνο για ένα διαφορετικό λεξιλόγιο ή και μια συγκεκριμένη ορολογία που συνήθως χαρακτηρίζει την επικοινωνία τού κάθε επαγγελματία στη βάση των συγκεκριμένων 'προδιαγραφών' και των απαιτήσεων του επαγγέλματος (π.χ. γιατρός, δικηγόρος, συμβολαιογράφος, οικοδόμος, κομμωτής, αρχιτέκτονας, κλπ), αλλά, στην περίπτωση του δασκάλου, υπάρχουν πολλά πρόσθετα 'διαφοροποιητικά' στοιχεία και χαρακτηριστικά, στα οποία και θα αναφερθούμε κάπως διεξοδικότερα στη συνέχεια.

Η Cazden (2001), για παράδειγμα, μας προσκαλεί και μας προκαλεί να σκεφτούμε αλλά και να προβληματιστούμε στο πώς «η φανερή συζήτηση/διάλογος στην τάξη» που μπορεί να παρατηρήσει πρωτογενώς και αβίαστα κανείς, επηρεάζει τον τρόπο σκέψης κάθε μαθητή. Ένα τρόπο σκέψης ο οποίος, ως τέτοιος, δεν είναι δυνατόν «να παρατηρηθεί» και να «χαρτογραφηθεί» ερευνητικά, που αφορά όμως άμεσα και καθοριστικά, την ίδια τη φύση τού τι μαθαίνει ο μαθητής. Και αυτό, αναμφίβολα, είναι όχι μόνο σχετικό με τα συζητούμενα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αλλά εμπεριέχει πολλά στοιχεία προσθετικής αξίας για τα καθημερινά σχολικά δρώμενα απανταχού. Επιπροσθέτως η συγκεκριμένη ερευνήτρια, μέσα από τις καίριες επισημάνσεις της σχετικά με τα 'συζητούμενα' στην κάθε σχολική τάξη και τον 'δασκαλίστικο γλωσσικό κώδικα', καλεί τον αναγνώστη να παρατηρήσει με ιδιαίτερη προσοχή και να σταθεί κριτικά απέναντι στο συνολικό 'επικοινωνιακό σκηνικό' της σχολικής τάξης, επανεξετάζοντας και αξιολογώντας: ποιανού η ομιλία έχει αξία στη σχολική τάξη και πως μια πολυπολιτισμική κοινωνία μπορεί να σέβεται και να τιμά τους διάφορους τύπους συζητήσεων και διαλόγων, καθώς και διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας.

Αναμενόμενα οι διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει μια σειρά από τις πιο πρόσφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις διαχρονικές τους προσπάθειες να καταγράψουν και να μελετήσουν συστηματικά αυτά τα 'γλωσσικά φαινόμενα' που χαρακτηρίζουν όλες τις σχολικές τάξεις 'επί τω έργω'. Μεταξύ άλλων, σε πάρα πολλές περιπτώσεις έχουν καταγράψει ή/και ηχογραφήσει τη λεκτική συμπεριφορά δασκάλων και μαθητών σε πραγματικό χρόνο διδασκαλίας και μάθησης στη σχολική τάξη και, στη συνέχεια, έχουν προσπαθήσει να αναλύσουν αυτό το 'σχολικό διάλογο/συζήτηση' ως προς τη δομή του, τη μορφή (μορφές) που παίρνει κατά περίπτωση, αλλά και το ακριβές περιεχόμενο αυτών των λεκτικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη. Σημειώνεται για μια ακόμη φορά ότι, και εδώ, η ομιλία τού δασκάλου αποτελεί το πρωταρχικό ερευνητικό 'υλικό'.

Τα σχετικά ευρήματα παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, όχι μόνο γιατί δείχνουν την πραγματική εικόνα σε όλη της την έκταση, αλλά και διότι μπορούν αν αξιοποιηθούν καταλλήλως στοχεύοντας σε καλύτερες και πιο αποτελεσματικές διδασκαλίες. Αυτή είναι, τουλάχιστον, η διακηρυγμένη πεποίθηση και μακροπρόθεσμη στόχευση των ίδιων των ερευνητών. Έτσι, μέσα από τις απαραίτητες αναλύσεις των εμπειρικών

δεδομένων, παρατηρεί κανείς, για παράδειγμα, πως οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις των μαθητών τους για να δημιουργήσουν ή να οικοδομήσουν προοδευτικά αυτό το ίδιο το πρόγραμμα του μαθήματος (των μαθημάτων), να εμπλέξουν τις σκέψεις και το νου των μαθητών, αλλά και για να αξιολογήσουν το τι γνωρίζουν και το τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές τους. Κάτω από αυτές τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις δασκάλου και μαθητών υπάρχουν άρρητοι (αφανείς;) κανόνες και προσδοκίες που καθορίζουν το τι και το πώς οι δάσκαλοι και οι μαθητές επικοινωνούν. Η σημασία του κάθε τι που λέγεται στη σχολική τάξη, εξαρτάται από το συγκείμενο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Στη συνέχεια, αυτό που λέγεται προσθέτει (και προστίθεται) στο συγκείμενο, το οποίο εκ νέου καθορίζει τη σημασία αυτών που λέγονται ακολούθως.

Λεπτομερείς καταγραφές και στατιστικές αναλύσεις τυπικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών που χαρακτηρίζουν την πλειονότητα των σχολικών τάξεων έχουν δείξει ότι, κατά μέσο όρο: α) Οι δάσκαλοι μιλούν παραπάνω από τα δύο τρίτα του διαθέσιμου χρόνου κατά διδακτική περίοδο, β) ελάχιστοι (κατά κανόνα, συγκεκριμένοι) μαθητές δίνουν τις περισσότερες απαντήσεις στις ερωτήσεις τού δασκάλου, γ) στο σύνολο αυτών των σχολικών αλληλεπιδράσεων τα αγόρια είναι εκείνα που μιλούν περισσότερο από τα κορίτσια της τάξης και δ) οι μαθητές που κάθονται στα μπροστινά θρανία και στο κέντρο τής σχολικής αίθουσας, συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τους που κάθονται στα θρανία που βρίσκονται στο πίσω μέρος και στα πλάγια της αίθουσας, είναι οι πιθανοί 'απαντητές' και οι 'συζητητές' της κάθε σχολικής τάξης.

Ο Bracha Alpert έχει ταυτοποιήσει τρεις διαφορετικούς τύπους διαλόγου/συζήτησης στη σχολική τάξη: 1) ο «σιωπηλός διάλογος», όπου ο δάσκαλος μιλά σχεδόν αποκλειστικά ο ίδιος όλη την ώρα, ρωτώντας την τάξη συνολικά ή κάποιον από τους μαθητές του μόνο περιστασιακά, 2) ο «ελεγχόμενος διάλογος», κατά τη διάρκεια του οποίου δάσκαλος και μαθητές συμμετέχουν από κοινού σ' αυτή τη σχολική αλληλεπίδραση, και 3) ο «ενεργός διάλογος», ο οποίος χαρακτηρίζει τις συγκεκριμένες εκείνες περιπτώσεις σχολικών τάξεων και καθημερινών σχολικών πρακτικών όπου ο ίδιος ο δάσκαλος λειτουργεί ως το πρόσωπο που συντονίζει απλώς και διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις, ενώ οι μαθητές μιλούν κυρίως μεταξύ τους. Προφανώς, ο παραπάνω αυτός διαχωρισμός στους τρεις «τύπους διαλόγου» επιχειρεί μια κατηγοριοποίηση σχηματικού και μόνο χαρακτήρα, μιας και είναι βέβαιο ότι οι αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ αυτών των τριών «τύπων» θα πρέπει να θεωρούνται ως καθόλα υπαρκτές και δεδομένες. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι αναλύσεις αυτές που αφορούν στη 'δασκαλίστικη γλωσσική συμπεριφορά' στην τάξη και στην παρουσίαση τυπολογιών δασκάλων με βάση τον δικό τους 'γλωσσικό κώδικα' και τις δικές τους σχολικές πρακτικές ως προς την μεταβλητή 'ομιλία', έχουν κατά καιρούς αξιοποιηθεί από αρκετούς παιδαγωγούς στην κατεύθυνση βελτίωσης τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Πολύ συγκεκριμένα μάλιστα, πρόσφατες προσπάθειες που επιχειρούν να αναμορφώσουν τη διδασκαλία στη βάση των εποικοδομιστικών θεωρήσεων για τη μάθηση, ζητούν από τους δασκάλους να υποβάλλουν λιγότερες ερωτήσεις, ενώ ταυτόχρονα ζητούν από τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να διατυπώνουν, να δικαιολογούν και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, αναπτύσσοντας την επιχειρηματολογία τους με τον πιο πρόσφορο εποικοδομητικό τρόπο όσον αφορά σε αιτίες και γεγονότα.

Απ' την άλλη, όπως προκύπτει από μια σειρά πρόσθετων βιβλιογραφικών επισημάνσεων οι οποίες δεν αρκούνται μόνο στο επίπεδο απλών περιγραφών αλλά προβαίνουν και σε επαγγελματικές 'νουθεσίες' προτείνοντας συγκεκριμένες σχολικές πρακτικές προς κάθε ενδιαφερόμενο,

οι γλωσσικές/λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο της σχολικής πραγματικότητας.

Κατά συνέπεια, μονοσήμαντες και στερεοτυπικά διατυπωμένες τυπολογίες τού παρελθόντος ή και του παρόντος που, ενδεχομένως, εγκλωβίζουν τις όποιες σχετικές αναλύσεις σε 'θεωρητικά καλούπια κλειστού τύπου', πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να αποτελέσουν το πειστικό και έγκυρο εκείνο πλαίσιο ενδελεχούς μελέτης που απαιτείται στην παρούσα συγκυρία. Στο πνεύμα αυτής της συλλογιστικής, λοιπόν, έχει νόημα να τονιστεί με έμφαση και το εξής: Οι διάφοροι ερευνητές που ασχολούνται συστηματικά με το όλο αυτό ζήτημα αλλά και οι ίδιοι οι μάχιμοι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν πάντα υπόψη τους ότι ο «διάλογος/συζήτηση» στη σχολική τάξη είναι μια δυναμική και συνεργατική διαδικασία, όπου ο δάσκαλος και ο μαθητής συνεργάζονται και διαπραγματεύονται για να επιτύχουν ορισμένους στόχους διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη. Αυτή είναι μια πολύ βασική και αξιωματικού χαρακτήρα αρχή. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνεται ένας φυσικός -κατά το δυνατόν- διάλογος στη σχολική τάξη, με το να κάνουμε τους ρόλους πιο 'ομαλούς' μέσα από αλληλεπιδράσεις και ισοβαρή(;) συμμετοχή στη διαπραγμάτευση των νοηματοδοτήσεων στην τάξη.

Ως γνωστό δεν είναι λίγοι εκείνοι οι ειδήμονες του χώρου, που σε διάφορες χρονικές περιόδους και κάτω από διαφορετικές πολλές φορές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές συνθήκες, έχουν υπογραμμίσει τη σχολική πρακτική της «ποικιλίας» στα καθημερινά εκπαιδευτικά δρώμενα από πλευράς της γλωσσικής συμπεριφοράς του δασκάλου. Αναντίρρητα, ένα από τα στοιχεία που προϋποθέτει η ποικιλία όταν χρησιμοποιείται στη διδασκαλία, είναι η παροχή επαίνου και ενθάρρυνσης στους μαθητές. Κι εδώ -για να εστιάσουμε στο ζήτημα που μας απασχολεί άμεσα- ερχόμαστε να τονίσουμε πως η χρήση τής γλώσσας για παροχή επαίνου είναι πολύ σημαντική και μπορεί να φέρει άριστα αποτελέσματα. Όμως, όπως έχει επισημανθεί σε ορισμένες μελέτες, η συχνή επανάληψη συγκριμένων στερεότυπων φράσεων επαίνου, και μάλιστα στο ίδιο ύφος και στην ίδια ταχύτητα φωνής, θα μεταμορφώσει τις φράσεις αυτές στα αυτιά των μαθητών σε λέξεις άσχετες με την ακαδημαϊκή τους προσπάθεια. Για παράδειγμα, η συνεχής επανάληψη των φράσεων «ωραίο», «πολύ ωραίο», «ορθό» δε θα έχει για πολύ την αναμενόμενη επενέργεια στην προαγωγή τής αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η ποικιλία στη διδασκαλία θέτει το δάσκαλο σε θέση πειραματισμού και έρευνας για το τι αποτελεί έπαινο και αμοιβή για τον ένα μαθητή και τι αποτελεί για τον άλλο. Η ορθή απάντηση στην ερώτηση του δασκάλου θα 'εξοπλίσει' τον δάσκαλο με μια ποικιλία εργαλείων για αναγνώριση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών του. Μερικές μορφές πρόσθετου γλωσσικού επαίνου, για παράδειγμα, που πιθανόν να έχει σημασία σε έναν ή περισσότερους μαθητές και με τους οποίους μπορεί να πειραματιστεί ο δάσκαλος, είναι α) η αλλαγή τού τόνου τής φωνής του, β) η χρήση τής απάντησης του μαθητή ως μοντέλου και για τις υπόλοιπες απαντήσεις, γ) η εξήγηση μιας ορθής απάντησης από τον ίδιο το μαθητή, και δ) η παροχή μονάδων επίτευξης στόχου.

Με τη γλωσσική συμπεριφορά τού δασκάλου και πάλι στο προσκήνιο και με την αέναη παρουσία των δασκαλίστικων ερωτήσεων στο επίκεντρο της σχολειοποίησης απανταχού, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο αποτελεσματικότητας είναι η υιοθέτηση της ποικιλίας στη χρήση ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο χρησιμοποιούμενος γλωσσικός κώδικας από την πλευρά τού δασκάλου της σχολικής τάξης στο πεδίο αυτό των αναρίθμητων ερωτήσεων, αναμφίβολα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην τελική έκβαση του επιδιωκόμενου αποτελέσματος της διδασκαλίας και της μάθησης. Με την έννοια αυτή, σημειώνεται ότι οι

ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται πρέπει να έχουν και τα δύο βασικά χαρακτηριστικά. Να είναι, δηλαδή, λεκτικά διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να παρουσιάζονται τόσο ως συγκλίνουσες (π.χ. ποια είναι η ορθή γραφή μιας λέξης), όσο και ως αποκλίνουσες (π.χ. αν ήσουν στη θέση του συγγραφέα, πώς θα ενεργούσες;).

Μια ενδεικτική κωδικοποίηση από μια κάποια σχολική καθημερινότητα κάποιου δασκάλου (κάπου), με τη λεκτική συμπεριφορά του καταγεγραμμένη στην απολύτως υπαρκτή της (και καθημερινά, λειτουργική;) μορφή και την αντίστοιχη -κατά περίπτωση- κατανόηση αυτής της συγκεκριμένης δασκαλίστικης συμπεριφοράς από τους ίδιους τους μαθητές, σκιαγραφείται αρκετά παραστατικά από τον McBer (2000). Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα καταγραφή στο σύνολό της ως συνηθέστατη σχολική καθημερινότητα, η οποία περιλαμβάνει και αποτυπώνει με ενάργεια τόσο την ίδια τη 'γλωσσική εκδοχή' του δασκάλου 'live', όσο και τον χαρακτηρισμό αλλά και τη συγκεκριμένη στόχευση από πλευράς τού δασκάλου που επιλέγει να χρησιμοποιήσει αυτή τη δασκαλίστικη γλωσσική εκδοχή, εν προκειμένω. Αυτά, που κατά τον McBer, αντιλαμβάνονται και στην πορεία τού διδακτικού/σχολικού χρόνου εσωτερικεύουν για τα καλά οι μαθητές, επιχειρούν να δώσουν και ένα άλλο 'στίγμα' υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας υπό το πρίσμα τού διακριτού δασκαλίστικου 'γλωσσικού κώδικα' σε πλήρη ανάπτυξη και καθημερινή εφαρμογή. Έτσι, διαβάζουμε με τη σειρά:

Τα λεγόμενα του δασκάλου

Εντολή, διαταγή, καθοδήγηση (Πάψε να μιλάς...Κάνε αυτό που σου είπα/όπως το είπα).

Διδασκαλία, διάλεξη, λογικά επιχειρήματα (Αργότερα θα καταλάβεις τα λάθη σου αλλά θα είναι αργά. Αν δεν...Τότε θα...).

Ερμηνεία συμπεριφοράς, διάγνωση (Σε μάθαμε πια. Αν δεν κάνεις μια ανοησία την ώρα, νιώθεις ξεχασμένος, ανύπαρκτος. Το έχεις ανάγκη να... Δεν μπορείς να αυτοσυγκρατηθείς παρά την ηλικία σου...Έχεις πρόβλημα...).

Τα υποδηλούμενα που κατανοούν οι μαθητές

Δεν με ενδιαφέρουν οι ανάγκες σου, τα συναισθήματά σου, εγώ διατάζω εδώ, εσύ δεν έχεις επιλογές, προβλέπονται τιμωρίες.

Δεν ξέρεις/ δεν μπορείς να σκεφτείς λογικά, δεν έχεις πλήρη εικόνα των πραγμάτων, δεν έχεις σωστή εικόνα του κόσμου λόγω της ηλικίας σου, των εμπειριών σου,…

Έχω τις γνώσεις και την πείρα για να καταλάβω τα βαθύτερα κίνητρά σου, να διαγνώσω το ψυχολογικό σου πρόβλημα και το λέω δημόσια όταν κρίνω ότι πρέπει να το πω….. Με βάση τη διάγνωσή μου σε χαρακτηρίζω σε τιμωρώ….

Έχοντας έως τώρα παραθέσει επιλεγμένες αναφορές από τη σχετική βιβλιογραφία που άπτεται του κεντρικού ζητήματος αυτής της διερευνητικής εργασίας, οι εκκρεμότητες παραμένουν και επιμένουν, εν τούτοις, αναπάντητες στη διαρκή τους αναμονή. Και τούτο γιατί αν και μέσα από όλα τα παραπάνω βιβλιογραφικά δεδομένα, ασφαλώς και προκύπτει ότι οι ερευνητές ασχολούνται -με διάφορους τρόπους και προσεγγίσεις- με τη «γλώσσα» που ο δάσκαλος χρησιμοποιεί στη σχολική του τάξη κατά τη διδασκαλία αλλά και γενικότερα στις αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές του, δεν φαίνεται να υπάρχει η ανάλογη, η απαραίτητη υπογράμμιση στο να μελετηθεί ο 'γλωσσικός κώδικας', η γλωσσική δασκαλίστικη εκδοχή ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, το ύφος, τον επιτονισμό, το λεξιλόγιο, κλπ., όπως αυτά υπογραμμίστηκαν ήδη στις αρχικές σελίδες αυτής της παρουσίασης. Δεν έχει προκύψει επίσης απάντηση στο πολύ βασικό ερώτημα, αν και κατά πόσο αυτή η εκ του επαγγέλματος και των συγκεκριμένων συνθηκών γλωσσική συμπεριφορά

γίνεται με τα χρόνια εσωτερικό βίωμα και ίδιον χαρακτηριστικό τού δασκάλου, που συχνά τον 'ακολουθεί' -με ανάλογη κάθε φορά 'ένταση'- και έξω από τη σχολική του τάξη και το σχολικό χώρο γενικότερα. Τα ερωτήματα αυτά σίγουρα παραμένουν.

Επιχειρώντας μια πρώτη καταληκτική σύνοψη

Με βάση όλες αυτές τις σχετικές βιβλιογραφικές επισημάνσεις που στην ενδεικτική τους μορφή αναφέρθηκαν πιο πάνω και σε συνδυασμό με τις χαρακτηριστικές βιωματικές περιγραφές των δύο μάχιμων δασκάλων που παρουσιάστηκαν, μπορούμε 'δοκιμαστικά' να συνοψίσουμε στο σημείο αυτό μια σειρά από ενδιαφέροντα δεδομένα που εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο τού προβληματισμού μας, όσον αφορά, βεβαίως, σ' αυτό που αποκαλέσαμε εξ αρχής 'γλωσσική εκδοχή' του δασκάλου τής σχολικής τάξης. Με την έννοια αυτή, φαίνεται πως:

α) Σαφώς και υπάρχει μια ευδιάκριτα συγκεκριμένη λεκτική συμπεριφορά (με τις όποιες δυνατές 'ποικιλίες' της, κατά περίπτωση) τού δασκάλου καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας-μάθησης στη σχολική του τάξη.

β) Η λεκτική αυτή συμπεριφορά έχει, εν πολλοίς, τα δικά της ιδιόμορφα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά ως 'δασκαλίστικη γλωσσική εκδοχή', χαρακτηριστικά που -κατά κανόνα- τη διαφοροποιούν αισθητά από αντίστοιχες συμπεριφορές εκτός διδασκαλίας και εκτός σχολικής τάξης.

γ) Το πολύ μεγαλύτερο μέρος τού αναλογούντος κατά περίπτωση διδακτικού χρόνου 'ανήκει' (και... θεσμικά) στον δάσκαλο της κάθε σχολικής τάξης, με τις οποιεσδήποτε (υπαρκτές ή εικαζόμενες) διαφοροποιήσεις κατά περίπτωση και ανάλογα με τη μορφή/τρόπο διδασκαλίας που ακολουθεί ο κάθε δάσκαλος στο κάθε μάθημα. Προφανώς, τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του κάθε δασκάλου επηρεάζουν και 'χρωματίζουν' με τον δικό τους τρόπο (και) αυτή του τη δασκαλίστικη συμπεριφορά στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα.

δ) Οι ερωτήσεις τού δασκάλου και οι απαντήσεις των μαθητών διεκδικούν και κατέχουν σημαντικό μερίδιο του συνολικού χρόνου λεκτικής επικοινωνίας που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη. Οι ερωτήσεις αυτές του δασκάλου δεν είναι 'αυθεντικού' τύπου ερωτήσεις, μιας και η απάντηση είναι ήδη γνωστή σε αυτόν (δάσκαλο) που υποβάλλει την ερώτηση.

ε) Αναμενόμενα, εκτός των ερωτήσεων που καθημερινά απευθύνει στους μαθητές του ο δάσκαλος, καταγράφονται και άλλης μορφής λειτουργικές στη χρήση τους δασκαλίστικες λεκτικές συμπεριφορές, οι οποίες έχουν αναφερθεί στη σχετική βιβλιογραφία ως «επεξηγηματικές, κανονιστικές, αξιολογικές, διευκρινιστικές, επαναληπτικές, κ.ά.».

στ) Η λεκτική αυτή 'ρουτίνα' όσον αφορά στο σύνολο της καθημερινής διδασκαλίας- μάθησης σε κάθε σχολική τάξη και -πιο συγκεκριμένα- όσον αφορά στη λεκτική συμπεριφορά τού δασκάλου που μας απασχολεί πρωτίστως στην παρούσα συγκυρία, αποτελεί μια αδιάλειπτα επαναλαμβανόμενη σχολική πρακτική ως οργανικό και αναπόσπαστο συστατικό αυτής της ίδιας της θεσμικά παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ζ) Καταλήγοντας και συνοψίζοντας σε μια τελευταία παράγραφο το σύνολο της βασικής θεματολογίας αλλά και της αντίστοιχης επιχειρηματολογίας που συγκροτούν τον πυρήνα διερεύνησης αυτής της εργασίας, προκύπτει ως καθόλα αναμενόμενη και λογική συνέπεια αυτής τής (και) θεσμικά κατοχυρωμένης 'ρουτίνας', πως:

Ο κάθε μάχιμος δάσκαλος έχει αναπτύξει και χρησιμοποιεί καθημερινά στη σχολική τάξη και στο σχολείο -στη δουλειά του ως σωστός και συνεπής επαγγελματίας στον χώρο τής θεσμοθετημένης εκπαίδευσης- μια συγκεκριμένη 'ιδιόμορφη και προσωπική γλωσσική εκδοχή', η οποία

βασίζεται και περιλαμβάνει όλα τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία που αναφέρθηκαν με λεπτομέρεια στη διάρκεια εκδίπλωσης αυτής της παρουσίασης. Μια γλωσσική εκδοχή που σαφέστατα διαφέρει -άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο- από αντίστοιχες γλωσσικές εκδοχές του ίδιου ατόμου εκτός των σχολικών τειχών/τοίχων. Μια 'γλωσσική ιδιομορφία» ή ένα δασκαλίστικο, -όπως έχουμε ήδη πει αρκετές φορές έως τώρα- γλωσσικό κώδικα', ο οποίος που ένα ξεχωριστό ερευνητικό ενδιαφέρον, τόσο για τους ερευνητές της ελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση όσο και για τους παιδαγωγούς που ερευνητικά εντρυφούν στα σύνθετα πεδία της διδασκαλίας και της μάθησης. Ταυτόχρονα, πέρα και παράλληλα με την ερευνητική του αξία και το θεωρητικό ενδιαφέρον του, το όλο αυτό ζήτημα της 'γλωσσικής συμπεριφοράς' του δασκάλου και της ευδιάκριτης ιδιομορφίας αυτής της γλωσσικής εκδοχής ˙κουβαλάει' πάντα και άμεση προσθετική αξία και πρακτική χρησιμότητα για το σύνολο της παρεχόμενης εκπαίδευσης ανά την υφήλιο.

==========

(Ανακοίνωση στο 6ο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: **«ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα: 30/9 – 2/10, 2011)

3

Ο δάσκαλος 'απέναντι' σε χαρισματικούς/ταλαντούχους μαθητές

Προϊδεάζοντας για τη συνέχεια

Με τη συγκεκριμένη διατύπωση αυτού τού ίδιου τού τίτλου τής παρούσας διερευνητικής εργασίας, όπου το «απέναντι» στην καθημερινή συμβίωση/σχέση τού δασκάλου με τους μαθητές θέλει απλώς να 'φωτογραφίσει' μια συνηθισμένη χωροταξική σχολική πρακτική στη σχολική αίθουσα και καθόλου έναν αξιολογικό χαρακτηρισμό όπου ο ένας (δάσκαλος) λειτουργεί «ενάντια» στους άλλους (μαθητές τους), για μια ακόμα φορά επιχειρείται εδώ στο ευρύτερο πλαίσιο ενός Συνεδρίου για την Ειδική Αγωγή, να τοποθετηθεί ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης στο επίκεντρο ενός προβληματισμού και μιας συζήτησης με ειδικές αναφορές στα αποκαλούμενα χαρισματικά και ταλαντούχα (ΧΤ) παιδιά/μαθητές.

Προφανώς, ο εν λόγω μαθητικός «υπο-πληθυσμός» των ΧΤ παιδιών, ο οποίος σύμφωνα με τις υπάρχουσες στατιστικές αποτυπώσεις διεθνώς φαίνεται να κυμαίνεται κατά μέσο όρο γύρω στο 4%-5% (Μανωλάκος, 2010) ως ποσοστό τού συνολικού μαθητικού πληθυσμού κατά περίπτωση, προσδίδει (και) τα δικά του χαρακτηριστικά αλλά και τις ξέχωρες απαιτήσεις του στο σχολικό περιβάλλον γενικά και στην κάθε σχολική τάξη ειδικότερα. Με την έννοια αυτή ο δάσκαλος της τάξης κάθε άλλο παρά 'αλώβητος' μένει ή θα μπορούσε (ή οφείλει) να μείνει από την παρουσία και αυτών των μαθητών του στην αμείλικτη σχολική καθημερινότητα. Και αυτό ισχύει το ίδιο καλά είτε ο κάθε συγκεκριμένος δάσκαλος έχει σχετική η απόλυτη επίγνωση και 'επαγγελματική εγρήγορση' αυτής τής σχολικής του πραγματικότητας, είτε όχι. Τώρα, το ποια είναι η 'αντιμετώπιση' ή η εκπαιδευτική και παιδαγωγική 'διαχείριση' αυτών των συγκεκριμένων μαθητών από τον ίδιο τον δάσκαλο, από τον Έλληνα δάσκαλο εν προκειμένω, εξακολουθεί να παραμένει ένα ζητούμενο και μάλιστα με προκλητικά ενδιαφέρουσες παραμέτρους προς περαιτέρω διερεύνηση. Εν ολίγοις, το πεδίο συστηματικής και μεθοδολογικής ενασχόλησης με το 'σχολικό' αυτών των παιδιών στις μέρες μας, προβάλλει κυριολεκτικά ορθάνοιχτο αλλά και πολλά υποσχόμενο για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα στο σύνολό τους.

Προς την κατεύθυνση αυτή και επιχειρώντας με έναν κατά την άποψή μας αρκετά πειστικό και δυνητικά δόκιμο τρόπο να 'βάλει στο κάδρο' μιας απολύτως θεμιτής προβληματικής τον μάχιμο δάσκαλο 'εν ώρα πραγματικής υπηρεσίας' και με τους ΧΤ μαθητές του 'απέναντι', η παρούσα προσέγγιση ευελπιστεί και στοχεύει ταυτόχρονα να ανακινηθεί συστηματικά το ζήτημα αυτό στο ευρύτερο σύνολο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο, εν πολλοίς, μάλλον φαίνεται (και σε αυτή του την πτυχή, όπως και αλλού) πεισματικά να 'κωφεύει'. Τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα που αφορούν άμεσα και καθοριστικά στα ΧΤ παιδιά των ελληνικών σχολείων, εξακολουθούν (με θαυμαστή συνέπεια!) να βρίσκονται πολύ χαμηλά στον πίνακα των προτεραιοτήτων μας. Η ευσύνοπτη -αρκετά πρόσφατη- επισήμανση του Λεπτοκαρίδη (2011:4), που μάλλον απηχεί και τις εκφρασμένες απόψεις της

πλειονότητας των σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών, δεν είναι παρά μόνο μια απλή επαναληπτική καταγραφή ενός γνωστού φαινομένου όσον αφορά σειρά 'διαχρονικών παραλείψεων' του εκπαιδευτικού μας συστήματος: *«...το υπάρχον (ελληνικό) εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει με τη στάση του να αγνοεί την ύπαρξη των παιδιών (ΧΤ) χωρίς να λαμβάνει ουσιαστικά μέτρα για την εκπαίδευσή τους».*

Η υπάρχουσα διεθνής βιβλιογραφική παραγωγή, η οποία επικεντρώνεται στα πολλαπλά ειδικά ζητήματα που αφορούν στα ΧΤ παιδιά/μαθητές και η οποία, όπως προκύπτει μέσα από τις σχετικές καταγραφές των ερευνητών στη διαχρονία τους, φαίνεται να παρουσιάζει μια διαρκώς αυξητική τάση, μπορεί κάλλιστα να διαφωτίσει αλλά και να προβληματίσει δημιουργικά κάθε ενδιαφερόμενο. Πολύ δε περισσότερο τον ίδιο τον μάχιμο δάσκαλο στις αμέτρητες καθημερινές του αλληλεπιδράσεις στο σχολείο και στη σχολική τάξη με το σύνολο των μαθητών του, ορισμένοι από τους οποίους θα μπορούσαν -θεωρητικά και με βάση επιβεβαιωμένες διεθνείς στατιστικές- να εντάσσονται στην 'κατηγορία' ΧΤ μαθητές. Η κατ' εκτίμηση ποσοστιαία παρουσία ΧΤ μαθητών (και) στα ελληνικά σχολεία τής επικράτειας, σίγουρα δεν μπορεί να αναιρεθεί ως υπαρκτός μαθητικός πληθυσμός αλλά ούτε και να αγνοηθεί ως μια 'άλλη' μαθητική οντότητα στις σχολικές μας τάξεις.

Έτσι εχόντων των πραγμάτων, επιχειρώντας μια ενδεικτική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας όσον αφορά τα ΧΤ παιδιά γενικά και το 'σχολικό' -ας πούμε, κάπως σχηματικά για τις ανάγκες τής παρούσας εργασίας- αυτών των παιδιών που με τη συμπλήρωση των έξι χρόνων 'μετατρέπονται' (και αυτά) υποχρεωτικά σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού σχολείου, ο μάχιμος ο δάσκαλος της σχολικής τάξης του σημερινού ελληνικού σχολείου, έχει -εν πολλοίς- να παρατηρήσει και να καταγράψει για άμεση και μελλοντική του 'χρήση' τα ακόλουθα κρίσιμα σημεία και ζητήματα. Ζητήματα και πτυχές που δεν αποτελούν –μόνο- θεωρητικές αναζητήσεις και ερευνητικούς προβληματισμούς κάποιων παιδαγωγών με επίκεντρο τα ΧΤ παιδιά στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική διεθνή κοινότητα που 'εμβαπτίζεται' στην ολοένα καλπάζουσα τεχνολογική φρενίτιδα, αλλά, αναντίρρητα, εμπεριέχουν –με τη μια ή την άλλη μορφή και περιεχόμενο- χρηστικά στοιχεία και 'χειροπιαστά δασκαλίστικα εργαλεία', με δυνητικά άμεσο πραξιακό ενδιαφέρον και σχολική εφαρμογή. Αυτή είναι, τουλάχιστον, η εδραιωμένη πεποίθηση αρκετών μελετητών τού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την οποία και συμμερίζεται σε όλη της την έκταση η παρούσα διερευνητική εργασία.

Φυλλομετρώντας βιβλιογραφικές σελίδες αναλυτικότερα

Αν και όπως αβίαστα προκύπτει από την πρώτη κιόλας ματιά στα σχετικά δεδομένα το όλο αυτό θέμα ή ζήτημα που ευθέως παραπέμπει στα ΧΤ παιδιά/μαθητές φαίνεται να έχει μια πάρα πολύ μακρά 'προϊστορία', με χρονική αφετηρία μάλιστα την Αρχαία Ελλάδα και τις φιλοσοφικές αναζητήσεις τού Πλάτωνα (Κυρίτση, 2011), είναι, εντούτοις, τα τέλη του 19ου και οι αρχές του 20ου αιώνα που σηματοδοτούν μια ευδιάκριτα αυξανόμενη ερευνητική παιδαγωγική και εκπαιδευτική ενασχόληση με τα πολλαπλά ζητήματα που αφορούν στα παιδιά αυτά.

Είναι προφανές ότι η αρχική αυτή επισήμανση, πέρα και παράλληλα από την κατά κάποιο τρόπο ιστορικού χαρακτήρα σημασία της με στόχο την αρτιότερη και πιο παραστατική σκιαγράφηση του απαραίτητου θεωρητικού περιγράμματος για τις ανάγκες αυτής τής εργασίας, νοηματοδοτεί επίσης με ενάργεια αλλά και υπογραμμίζει ταυτόχρονα προς κάθε κατεύθυνση τη σχετικά 'καθυστερημένη' εξελικτική πορεία τού αναλογούντος ενδιαφέροντος, με βάση πάντα τα αντικειμενικά αριθμητικά

(και όχι μόνο) δεδομένα τού πληθυσμού των ΧΤ παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορεί κανείς παρά να 'σταθεί' θετικά και με 'λελογισμένη' αισιοδοξία μπροστά στο κατά κοινή παραδοχή -έστω- όψιμο αυτό ενδιαφέρον για τα ΧΤ παιδιά. Ένα ενδιαφέρον που πρακτικά εκφράζεται ως μία μορφή διαφοροποιημένης σχολική τους αντιμετώπισης -όπου και όταν μια τέτοια αντιμετώπιση βρίσκει τη γραμμική της αντιστοίχηση με την υπαρκτή σχολική πράξη- και το οποίο ενδιαφέρον εξακολουθεί, όχι και τόσο σπάνια, να ακροβατεί μεταξύ υποστηρικτών και επικριτών για το 'δέον γενέσθαι επί του σχολικού' vis-à-vis τα ΧΤ παιδιά. Αναμενόμενα, τα ανάλογα κάθε φορά επιχειρήματα ένθεν κακείθεν, ορισμένα από τα οποία θα παρατεθούν στη συνέχεια ως επεξηγηματικές αλλά και υποστηρικτικές αφηγήσεις των αντίστοιχων θέσεων/προτάσεων για σχολική χρήση, διεκδικούν κάθε φορά για τον εαυτό τους την επιδιωκόμενη εγκυρότητα και χρηστικότητα.

Μεταξύ πολλών άλλων αναφορών από την ελληνική βιβλιογραφία, χαρακτηριστική είναι, εν προκειμένω, η συγκεκριμένη διατύπωση του Τσιάμη (2006) που συνοψίζει εμφατικά μια διαχρονικά εμμένουσα στάση και μια κυρίαρχη άποψη επί του όλου αυτού ζητήματος: «*Η κοινωνική στάση απέναντι στα χαρισματικά παιδιά βασίζεται κυρίως σε διάφορους μύθους όπως αυτόν της δημιουργίας μιας ομάδας 'ελίτ' και των συνεπειών της (αν τα παιδιά αυτά ομαδοποιηθούν και αντιμετωπισθούν διαφορετικά στον εκπαιδευτικό χώρο) καθώς και αυτόν της βεβαιότητας ότι τα παιδιά αυτά, λόγω των ιδιαίτερων τους χαρακτηριστικών, ό,τι και να γίνει θα βρουν τον δρόμο τους και θα τα καταφέρουν*». Είναι απολύτως σαφές ότι η παραπάνω βιβλιογραφική καταγραφή απεικονίζει μια πολύ συγκεκριμένη οπτική όσον αφορά στα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης των ΧΤ παιδιών γενικότερα, ενώ στον πυρήνα αυτής της οπτικής διακρίνει κανείς και τη λογική μιας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον μαθητικό αυτό πληθυσμό, με τις ανάλογες σχολικές κατευθύνσεις και καθημερινές πρακτικές σε πλήρη εφαρμογή. Μια πολιτική που, ειδικά στην περίπτωση της Ελλάδας όπως ήδη αναφέρθηκε, εξακολουθεί μάλλον να κατατάσσεται στις 'οιονεί εκκρεμότητες' με αβέβαιο μέλλον…

Να σημειωθεί και τούτο. Όπως συμβαίνει και σε πολλές άλλες περιπτώσεις όταν εξετάζονται καίρια ζητήματα από τους ευρύτερους χώρους των κοινωνικών και των ανθρωπιστικών σπουδών, έτσι και στην περίπτωση των ΧΤ παιδιών/μαθητών, τα πράγματα δεν είναι καθόλου 'βατά' σε επίπεδα ομοφωνίας μεταξύ των ειδικών κάθε προέλευσης (ή) και κάθε στόχευσης. Κάθε άλλο μάλιστα. Τα υπάρχοντα δεδομένα και τα αντίστοιχα επιχειρήματα απέχουν πολύ από το να είναι πλήρως αποσαφηνισμένα στο πεδίο αυτού του ίδιου τού ορισμού αναφορικά με τα ΧΤ παιδιά, με τις εννοιολογικές διαφοροποιήσεις και τις ευδιάκριτες 'αποχρώσεις' να εξακολουθούν να καταγράφουν εμφανέστατα τη δυναμική τους παρουσία στο πάνθεο του δημόσιου λόγου.

Κατά συνέπεια δεν υπάρχει αμφιβολία πως προσεγγίζοντας κανείς με ουσιαστικό ενδιαφέρον και συστηματικότητα το πεδίο αυτό της παρατηρούμενης 'εννοιολογικής ποικιλίας' για τα ΧΤ παιδιά, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και σχολαστική οριοθέτηση των εκάστοτε χρησιμοποιούμενων προσεγγίσεων, ανεξαρτήτως των όποιων καλών προθέσεων από πλευράς τού θεωρητικού ερευνητή ή και αυτού του ίδιου τού μάχιμου δασκάλου στη σχολική του καθημερινότητα.

Ο ακριβής -όσο κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί- ορισμός και η κατηγορηματική εννοιολογική διασαφήνιση αυτού τού ευρύτατα χρησιμοποιούμενου σήμερα όρου «χαρισματικά και ταλαντούχα» παιδιά/μαθητές από την πλευρά των ειδημόνων και των ερευνητών που συστηματικά ασχολούνται από διάφορες οπτικές γωνίες με αυτό ακριβώς το θέμα, φαίνεται να έχει αποκτήσει μια δική του χαρακτηριστική

'εννοιολογική οριοθέτηση'. Μια οριοθέτηση, όμως, η οποία έχοντας έναν βασικό, κατά κάποιο τρόπο, κορμό που στηρίζει αυτόν τον ίδιο τον ορισμό, δεν παύει (και αυτή η οριοθέτηση) να είναι αρκετά 'ελαστική' ή και εξόχως διασταλτική από ερευνητή σε ερευνητή και από περίπτωση σε περίπτωση. Οι εκτός υπαρκτής σχολικής τάξης θεωρητικοί και εμπειρικοί ερευνητές με την πλειονότητα των δημοσιευμένων εργασιών τους, αποτελούν και τους πιο αψευδείς μάρτυρες αυτών των 'εννοιολογικών τάσεων', εν προκειμένω. Αυτό, τουλάχιστον, προκύπτει από την προσεκτική ανάγνωση αρκετών διεθνών βιβλιογραφικών αναφορών για τα εκπαιδευτικά ζητήματα των ΧΤ παιδιών στις διάφορες χώρες.

Τηρουμένων πάντα των αναλογιών και με κάποια δόση σχετικής αυθαιρεσίας που θα βασιζόταν, εν πολλοίς, στην προσωπική διαίσθηση του συγγραφέα, κάτι παρόμοιο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι παρατηρείται και από δάσκαλο σε δάσκαλο.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία στο μεγάλο της σύνολο 'στέκεται' όλως ιδιαιτέρως στην -ας την χαρακτηρίσουμε έτσι- 'εννοιολογική ποικιλία' και στην 'διαφορετικότητα των ορισμών' για τα ΧΤ άτομα (παιδιά και ενήλικες, κατά περίπτωση), υπογραμμίζοντας μια ακόμα 'δύσκολη' παράμετρο του όλου αυτού ζητήματος. Οι διάφορες λεκτικές 'παραλλαγές και αποχρώσεις' που συχνά χρησιμοποιούνται στην προσπάθειά τους δηλωτικά να ονοματίσουν ή και να περιγράψουν με επάρκεια και εγκυρότητα αυτόν το συγκεκριμένο υπο-πληθυσμό που ποικιλοτρόπως 'αναδύεται' (και) στο καθημερινό σχολικό γίγνεσθαι, έρχονται με τη σειρά τους να προστεθούν στην 'εννοιολογική αυτή δυσκολία ή και πανσπερμία' που αφορά στα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Απτό παράδειγμα, εν προκειμένω, οι πολύ συχνά χρησιμοποιούμενοι χαρακτηρισμοί/'ταμπέλες'(;) όπως: «χαρισματικά», «ταλαντούχα», «προικισμένα», «άτομα με υψηλές ικανότητες μάθησης», «παιδιά θαύματα», «ιδιοφυείς» κλπ, συγκεκριμένοι κάθε φορά χαρακτηρισμοί και ονοματολογίες που αποτυπώνουν με γλαφυρό τρόπο την εξ αντικειμένου 'εννοιολογική αυτή δυσκολία'.

Καθόλα ενδεικτικές είναι, βεβαίως, οι παραστατικές αναφορές που εύκολα εντοπίζει κανείς σε πρόσφατες εργασίες Ελλήνων μελετητών, οι περισσότεροι από τους οποίους υπογραμμίζουν τις διάφορες πτυχές δυσκολίας που συναντά κανείς κάθε φορά που επιχειρεί να οριοθετήσει με σαφήνεια και επιστημονική εγκυρότητα τα Χ/Τ άτομα. Η Σαρίδου (2007:158), για παράδειγμα, αναφέρεται και σε μια 'συναισθηματικού τύπου διάσταση' η οποία μπορεί και να 'παρεμβάλλεται' στο όλο αυτό εννοιολογικό εγχείρημα για τα Χ/Τα άτομα, και μάλιστα με έναν τέτοιο τρόπο που αυτός ο ίδιος ο ορισμός να κινδυνεύει να υποστεί ουσιαστικές 'αλλοιώσεις' ως προς το ακριβές του περιεχόμενο: *«Ο ορισμός της χαρισματικότητας είναι ένα έργο επίπονο και δύσκολο: ένας ορισμός πρέπει να δίνει μια τυπική και ακριβή περιγραφή μιας ιδέας, έννοιας ή σύνθεσης. Η χαρισματικότητα ή η συνώνυμη σε αυτήν έννοια της υψηλής επίδοσης και του ταλέντου μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικές ερμηνείες ή και παρερμηνείες. Συχνά αυτές οι έννοιες διανθίζονται με έναν συναισθηματισμό που ενίοτε 'βαραθρώνει' την έννοια της χαρισματικότητας».* Περαιτέρω διαφωτιστική, εν προκειμένω, είναι και η προσπάθεια των μελετητών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2004: 6) να αναδείξουν την επικρατούσα κατάσταση όσον αφορά στις δυσκολίες που σχετίζονται με τον ακριβή ορισμό των ΤΧ παιδιών διεθνώς. Η συγκεκριμένη υπογράμμιση που αναφέρεται σε έναν σχετικά μεγάλο αριθμό πολιτειών από τον χώρο των ΗΠΑ, δίνει και το στίγμα αυτής της κατατοπιστικής βιβλιογραφικής αναφοράς: *«Ο όρος 'χαρισματικοί και ταλαντούχοι' μαθητές (gifted and talented) έχει γίνει ευρέως αποδεκτός από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, χωρίς ίσως να είναι εξ ολοκλήρου ικανοποιητικός. Στην ελληνική νομοθεσία η κατηγορία αυτή των μαθητών ανεφέρθη ως 'μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα'....Σημειώνουμε ότι στις ΗΠΑ, από το*

1990 μέχρι σήμερα, είκοσι πολιτείες έχουν αλλάξει τον ορισμό που χρησιμοποιούν για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές».

Αναμενόμενα, λοιπόν, αυτή η 'πολυφωνία' ή 'ρευστότητα' που φαίνεται να παρατηρείται (και φορές, μάλιστα, να εντείνεται, καθιστώντας το όλο ζήτημα ακόμα πιο σύνθετο και πολύπλοκο στη ζητούμενη σχολική του πρακτική) όσον αφορά στον ακριβή επιστημονικό ορισμό των ΤΧ παιδιών/μαθητών, προκαλεί και τις ανάλογες 'τριβές' (καθυστερήσεις;) για την ανάληψη των αναγκαίων πρωτοβουλιών και των συστηματικών προσπαθειών εκπόνησης και υλοποίησης των πιο ενδεδειγμένων πολιτικών σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας. Είναι παγκοίνως γνωστό, πλέον, πως επισκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία, εκτεταμένες συζητήσεις και σχετικοί προβληματισμοί έχουν καταγραφεί και συνεχίζουν να καταγράφονται αναφορικά με τα κριτήρια, στη βάση των οποίων ένα παιδί εντάσσεται ή θα πρέπει να εντάσσεται και να χαρακτηρίζεται ως ΧΤ.

Προφανώς, άμεσα και καθοριστικά σχετιζόμενα με τα κριτήρια εντοπισμού και 'κατάταξης' των ΧΤ παιδιών/μαθητών είναι και τα διάφορα ή και διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών.

Τα επιμέρους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών πριν την έναρξη της επίσημης/υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, αλλά και τα πρόσθετα χαρακτηριστικά τους με την 'είσοδό' τους στο σχολείο και μετέπειτα, χαρακτηριστικά και παράμετροι που, σύμφωνα με τους ειδικούς, διαφοροποιούν αισθητά τα ΧΤ παιδιά από τους συνομηλίκους τους σε πολλά επίπεδα, έχουν συγκροτήσει το δικό τους corpus προβληματισμών και συζητήσεων που εξακολουθεί να διεκδικεί με αξιώσεις το μερίδιο του τη σχετική επικαιρότητα. *«Τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα αποτελούν μια κατηγορία του πληθυσμού με ιδιαίτερες ικανότητες και εκπαιδευτικές-κοινωνικές ανάγκες. Η χαρισματικότητα είναι μια διαφορετικότητα αναγκών και ικανοτήτων που σχετίζεται με την υψηλή δημιουργικότητα, την υψηλή νοημοσύνη και άλλες ιδιαίτερες ικανότητες, όπως την επιμονή στους στόχους κ.ά.»* (ΔΗ.ΧΑ.ΤΑ.ΠΕ.) Ανατρέχοντας κανείς, για μια ακόμα φορά, στις υπάρχουσες βιβλιογραφικές πηγές, μπορεί κάλλιστα να εντοπίσει μια σειρά από 'λίστες' (στη μία τους ή στην άλλη τους μορφή και περιεχόμενο κατά περίπτωση) όπου αναλυτικά και με εξαιρετικά διεξοδικό τρόπο καταγράφονται αυτά τα χαρακτηριστικά, ένα προς ένα. Χωρίς αυτό, βεβαίως, να σημαίνει ότι έτσι έχει επιτευχθεί μια ευρύτατη ομοφωνία μεταξύ όλων των μελετητών που ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα των Χ/Τ παιδιών.

Επιπροσθέτως, μια ακόμα ενδιαφέρουσα παράμετρος σε σχέση με τα ΧΤ άτομα και η οποία και αυτή από τη δική της μεριά συζητείται αρκετά, ειδικά όταν πρόκειται για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και την εν γένει 'σχολειοποίηση' αυτών των παιδιών, αφορά στις μεταβλητές νοημοσύνη-ευφυΐα και στο πώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές 'χρωματίζουν' τους ΧΤ μαθητές.

Πολλές και έντονα υπογραμμισμένες είναι οι σχετικές επισημάνσεις που επικεντρώνονται στα τεστ νοημοσύνης (IQ) και στις λεγόμενες γνωστικές ικανότητες ή/και επιδόσεις των ΧΤ παιδιών, καθώς και στην κοινωνικο-συναισθηματική τους 'κατάσταση' γενικώς. Είναι γνωστό ότι τα τεστ νοημοσύνης (και τα αποτελέσματα αυτών των τεστ) έχουν συχνότατα χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται ως αξιόπιστα και έγκυρα 'εργαλεία' ανίχνευσης και εντοπισμού ΧΤ παιδιών/μαθητών, ενώ, παράλληλα, ο σχετικός προβληματισμός όσον αφορά στο συναισθηματικό και κοινωνικό 'status' αυτών των παιδιών παραμένει πάντα στο επίκεντρο όλων των ασχολούμενων με αυτά τα ζητήματα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό/σχολικό επίπεδο. *«Η πλειοψηφία των ορισμών πάντως, είτε αυτοί είναι ψυχολογικά τεκμηριωμένοι, είτε έχουν ένα σαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό, κρατούν σθεναρές αποστάσεις από την αβίαστη εξίσωση της χαρισματικότητας με τη νοημοσύνη, όπως αυτή μετράται από τις παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης»*

(Ρίζος, 2007:421). Είναι σαφές ότι οι συγκεκριμένες και εξαιρετικά τεκμηριωμένες αναφορές που περιγράφουν ΧΤ παιδιά/μαθητές ως άτομα σχετικά απομονωμένα και κλεισμένα στον εαυτό τους με έκδηλα 'συμπτώματα' και συμπεριφορές συναισθηματικής ανωριμότητας, δεν μπορούν και δεν πρέπει να περνούν απαρατήρητες ή και ως αμελητέες μεμονωμένες εκφάνσεις τού όλου αυτού φαινομένου. Ειδικότερα μάλιστα όταν πρόκειται να 'μιλήσει' κανείς για το 'σχολικό' αυτών των παιδιών και για τον μάχιμο δάσκαλο στη δική του σχολική καθημερινότητα. Στον βαθμό και στην έκταση (συχνότητα;) που οι συναισθηματικές αυτές ιδιόμορφες στάσεις και συμπεριφορές των Χ/Τ παιδιών αντιστοιχούν γραμμικά με την πραγματικότητα, οι συνθήκες και τα όποια ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης αυτών των παιδιών δεν μπορούν παρά στο μεγάλο τους μέρος να 'εναρμονίζονται' και να προσαρμόζονται αναλόγως.

Ένα άλλο εξαιρετικά σημαντικό και μάλιστα 'ξεχωριστό κεφάλαιο' που καταγράφεται με ιδιαίτερη έμφαση σε πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών και το οποίο, ασφαλώς, δεν μπορεί και δεν πρέπει να αγνοεί ή να παραβλέπει (και) ο δάσκαλος της σχολικής τάξης, έχει να κάνει με την καθόλα αποδεδειγμένη ύπαρξη ΧΤ παιδιών/μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή και 'άλλης μορφής αναπηριών'.

Διακεκριμένοι παιδαγωγοί και εξειδικευμένοι ερευνητές διεθνώς (Brody & Mills, 1997; Lovett & Lewandowski, 2012) έχουν μελετήσει και έχουν περιγράψει με κάθε λεπτομέρεια τη χαρισματικότητα και το ταλέντο (ή ταλέντα) μαθητών, οι οποίοι (ταυτόχρονα) βιώνουν: α) είτε συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτές οι δυσκολίες ορίζονται μέσα από τις τρέχουσες 'μεθόδους ανίχνευσης' που χρησιμοποιούν οι κάθε λογής ειδήμονες, β) είτε 'διαφόρων μορφών αναπηρίες' που, εξ αντικειμένου, τους δυσχεραίνουν αισθητά και με ευδιάκριτες συνέπειες στην καθημερινή τους σχολική διαδικασία και 'απαίτηση'. Ενδεικτική επί αυτού του ζητήματος είναι η ακόλουθη αναφορά από την περιορισμένη σε αριθμό εργασιών ελληνική βιβλιογραφία, όπου ο συγγραφέας στη δική του προσέγγιση όσον αφορά στα Χ/Τ άτομα παρουσιάζει την όλη αυτή 'εικόνα' με σαφήνεια: «*Σε αυτή την προσπάθεια θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι η ομάδα των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών δεν είναι ομοιογενής. Υπάρχουν χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αυτά που δεν εκφράζουν το νοητικό κυρίως δυναμικό τους στην τάξη, αυτά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και αυτά με αισθητηριακές βλάβες. Υπάρχουν ακόμα και αυτά που διαφέρον σημαντικά ως προς την έκφραση του ιδιαίτερού τους χαρακτηριστικού.*» *(Τσιάμης, 2012).* Κατ' επέκταση, η έγκαιρη ανίχνευση και ο -κατά το δυνατόν- αντικειμενικός εντοπισμός αυτών των μαθητών, συνιστά όχι μόνο άμεση προτεραιότητα αλλά και παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό καθήκον, έτσι ώστε μια αισθητά διαφοροποιημένη σχολική πρακτική/πράξη να εφαρμόζεται συστηματικά και απρόσκοπτα.

Επιπροσθέτως, όπως υπογραμμίζει στη δική του εργασία ο Τζανετής (2012), είναι απαραίτητο αλλά και ιδιαίτερα χρήσιμο για τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης να έχει πάντα υπόψη του ότι: «*στην περίπτωση των ευφυών παιδιών με αναπηρίες, η αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών της ευφυΐας και της αναπηρίας προκαλεί έντονες αντιθέσεις οι οποίες καταγράφονται τόσο στην προσωπικότητα όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά αυτών των ατόμων… Η συνύπαρξη των φαινομένων 'αναπηρία' και 'ευφυΐα προσδίδει στα παιδιά αυτά ένα αίσθημα περιθωριοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης*».

Καταγράφοντας όλα αυτά τα δεδομένα και τους σχετικούς προβληματισμούς για τα ΧΤ παιδιά γενικά αλλά και για τα εκπαιδευτικά τους ζητήματα ειδικότερα όπως ανθολογούνται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, συναντά κανείς (και) μια σειρά από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς διακανονισμούς και λειτουργικές σχολικές διευθετήσεις, καθώς και ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης για τους ΧΤ μαθητές στις διάφορες χώρες (Cold, 1965; Torrance, 1965; Rogers, 2002).

Πρόκειται, ασφαλώς, για μια διεθνή συνολική εμπειρία που αφορά μάλιστα σε επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές σε ορισμένα κράτη (Rogers, 1991), τα οποία έχουν ήδη εκπονήσει και εφαρμόσει καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα για την εκπαίδευση (και) αυτών των 'ιδιαίτερα προικισμένων' μαθητών μέσα στα 'κανονικά σχολεία'. Εξειδικευμένα προγράμματα και συγκεκριμένες δράσεις και πρακτικές σχολικής καθημερινότητας με επίκεντρο αυτά τα παιδιά που, με τη σειρά τους, στοχεύουν να 'απαντήσουν' πειστικά, δημιουργικά αλλά και (όσο γίνεται) πιο αποτελεσματικά στις ξεχωριστές ανάγκες-απαιτήσεις και στα επιμέρους εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ΧΤ μαθητών: «*Μία από τις όψεις της προσέγγισης του προβλήματος της εκπαίδευσης των ταλαντούχων νέων είναι και η διερεύνηση των τρόπων προσέγγισης -πρακτικής και θεωρητικής- εκ μέρους των ειδικών διάφορων ευρωπαϊκών και άλλων χωρών, όπως και εκ μέρους των υπευθύνων διεθνών οργανισμών για θέματα εκπαίδευσης*» *(Πούλος, 2003:* 11).

Κατά κανόνα, σχεδόν σε όλα αυτά τα ειδικά προγράμματα που επικεντρώνουν το εκπαιδευτικό τους ενδιαφέρον στους ΧΤ μαθητές ανά την υφήλιο, δύο φαίνεται να είναι οι 'βασικοί άξονες' που διέπουν και χαρακτηρίζουν αυτές τις διαφοροποιημένες πρωτοβουλίες, με τις δικές τους 'παραλλαγές', κατά περίπτωση: α) Τα αποκαλούμενα προγράμματα 'επιτάχυνσης', και β) τα προγράμματα 'επέκτασης'.

Τα προγράμματα 'επιτάχυνσης', από τη μια μεριά, που όπως φανερώνει και η ονομασία τους, 'προχωρούν πιο γρήγορα' σε αυτά που διδάσκονται από τον δάσκαλο προς τους ΧΤ μαθητές, κινούνται στη λογική του ότι οι μαθητές αυτοί, διαθέτοντας ένα δικό τους ρεπερτόριο 'πιο γρήγορων ρυθμών' σε επίπεδο αντίληψης, πρόσληψης, κατανόησης, επεξεργασίας, εμπέδωσης της παρεχόμενης σχολικής γνώσης, χρειάζονται και μπορούν να έχουν έναν συγκριτικά 'πιο ταχύ βηματισμό' σε σχέση με τα άλλα παιδιά της τάξης και τού σχολείου. Τα προγράμματα 'επέκτασης' από την άλλη, επιχειρούν με έναν οργανωμένο και συστηματικό τρόπο να 'επεκτείνουν' και να 'διευρύνουν' θεματολογίες και περιεχόμενα των διδασκομένων μαθημάτων στη σχολική τάξη και στο σχολείο, αναζητώντας και επιδιώκοντας έτσι να 'καλύψουν' τις ανάγκες και τις πρόσθετες διδακτικές-μαθησιακές απαιτήσεις των ΧΤ μαθητών (Renzulli & Reis, 2002).

Ασφαλώς, δεν χρειάζεται να τονιστεί ιδιαίτερα ότι ο σχηματικά διατυπωμένος αυτός διαχωρισμός σε προγράμματα 'επιτάχυνσης' (acceleration) και 'επέκτασης' (enrichment) που επανειλημμένα ως τέτοια αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, με κανένα τρόπο δεν σημαίνει ότι, σε αρκετές των περιπτώσεων, δεν παρατηρείται (αναμενόμενα) και μια σχετική αλληλοεπικάλυψη -ή και συμπόρευση- μεταξύ των δύο αυτών προσεγγίσεων σε πρακτικό επίπεδο σχολικής τάξης και σχολείου.

Η 'δική μας', η ελληνική περίπτωση, στο προσκήνιο

Εξετάζοντας, τώρα, πιο συγκεκριμένα τη συνολική 'κατάσταση' και τις σχετικές εξελίξεις στον ελληνικό χώρο γενικά αλλά και στα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ειδικότερα όσον αφορά στα ΧΤ παιδιά/μαθητές, η ακόλουθη εικόνα θα μπορούσε με έναν σαφώς επιγραμματικό τρόπο να σκιαγραφήσει ικανοποιητικά το υπό εξέταση ζήτημα.

Πρώτα απ' όλα, παρατηρεί κανείς ότι όχι μόνο σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο το όλο αυτό θέμα των ΧΤ μαθητών στην Ελλάδα εξακολουθεί ουσιαστικά να μην απασχολεί (ή στην καλύτερη των περιπτώσεων να υπο-απασχολεί και μάλιστα περιστασιακά) τους ειδικούς κατά επιστημονικό κλάδο, αλλά (κύρια και πρώτιστα) δεν φαίνεται να απασχολεί την ίδια την καθημερινή σχολική διαδικασία και την ίδια την τρέχουσα εκπαιδευτική πράξη. Προφανώς, στο γενικό 'κάδρο' της όλης αυτής εικόνας της 'μη ουσιαστικής ενασχόλησης' με τους Χ/Τ μαθητές στη χώρα μας ακόμα και σήμερα, οι μάχιμοι δάσκαλοι ασφαλώς και

περιλαμβάνονται εξ ολοκλήρου –έστω και χωρίς τη δική τους άμεση ευθύνη. Το αδιαμφισβήτητο αυτό γεγονός έχει ήδη υπογραμμιστεί με τη δέουσα έμφαση από όλους εκείνους (τους λιγοστούς, είναι αλήθεια) που έχουν κατά περιόδους ασχοληθεί με το 'σχολικό' των ΧΤ παιδιών στη χώρα μας. Δεν έχουν περάσει και πολλά χρόνια από τότε που η σύγχρονη βιβλιογραφική παραγωγή μας σημείωνε κατηγορηματικά: «*Η παραδοσιακή εκπαίδευση, όλων των βαθμίδων στη χώρα μας, αγνοεί επιδεικτικά ή στην καλύτερη περίπτωση δεν υπολογίζει επαρκώς τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών*» (Πούλος, 2010: 1).

Μεταξύ άλλων απτών 'ενδείξεων' για τη συνολική στάση και την ουσιαστική (μη) ενασχόληση από την πλευρά τής επίσημης ελληνικής πολιτείας σχετικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα των ΧΤ παιδιών, θα μπορούσε να αναφέρει κανείς στο σημείο αυτό το 'νομικό καθεστώς' που διέπει και κανονιστικά ρυθμίζει αυτά τα συγκεκριμένα ζητήματα. Μια επισήμως νομοθετική ρύθμιση, δηλαδή, με χρονική αφετηρία μόλις τις αρχές της δεκαετίας του 2000, όταν σε πολλές άλλες χώρες οι αντίστοιχες νομοθετικές πρωτοβουλίες και ρυθμίσεις χρονολογούνται (τουλάχιστον) από τις πρώτες κιόλας δεκαετίες του 20ου αιώνα (Brody & Mills 1997).

Έτσι, δυο λόγια απλής υπόμνησης αλλά και ενημέρωσης προς κάθε κατεύθυνση καταγράφονται στη συνέχεια, για να θυμηθούμε συγκεκριμένες πτυχές της επίσημης ελληνικής νομοθεσίας και του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου όσον αφορά στην εκπαίδευση των ΧΤ παιδιών/μαθητών. Να σημειωθεί εδώ και το αυτονόητο. Αναμφίβολα, το νομοθετικό αυτό πλαίσιο όχι μόνο αφορά και επηρεάζει καθοριστικά (και) την καθημερινή σχολική δουλειά τού μάχιμου δασκάλου στο σχολείο γενικά και στη σχολική του τάξη ειδικότερα, αλλά καταδεικνύει με τον πιο γλαφυρό τρόπο και τη 'στάση' τής επίσημης ελληνικής πολιτείας σε σχέση με τα εκπαιδευτικά ζητούμενα των παιδιών αυτών. Με την έννοια αυτή βλέπει κανείς ότι κανένας από τους νόμους ή τις νομοθετικές ρυθμίσεις περί «ειδικής αγωγής» από το 1980 μέχρι και το 2000 (1143/1981, 1566/1985, 2817/2000), δεν έκανε καν λόγο για τα χαρισματικά παιδιά ως παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες.

Και φτάνουμε στις σχετικές νομοθεσίες του 2003, όπου για πρώτη 'αναγνωρίζεται' και νομοθετικά 'περιγράφεται' ότι: «*Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα*». (στις 29η Οκτωβρίου 2003 ψηφίστηκε σχέδιο νόμου στην ΙΔ' Συνεδρίαση της Ολομέλειας της Βουλής των Ελλήνων, άρθρο 2, παράγραφος 7α). Παρ' όλα ταύτα και παρά 'το θετικό' του πράγματος μέσω της νεοπαγούς αυτής νομοθεσίας: *«για τα ελληνικά δεδομένα η έννοια της χαρισματικότητας είναι ένα ζήτημα αδιευκρίνιστο, που επιδέχεται πολλές ερμηνείες και καλύπτει ένα μεγάλο μέρος ικανοτήτων.» (Μανωλάκος, 2010: 230).*

Βεβαίως, για να είμαστε όσο γίνεται και πιο ακριβείς στις περιγραφές μας, είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι το τελευταίο, ιδίως, χρονικό διάστημα, μια σειρά από ενδιαφέρουσες μελέτες (Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003, Μανωλάκος 2010, Τσιάμης 2012, Αντωνίου, 2008, Δαβάζογλου & Σιμοπούλου, 1999) και σχετικοί προβληματισμοί γύρω από τα εκπαιδευτικά των ΧΤ παιδιών έχουν ήδη κάνει την εμφάνισή τους (και) στην ελληνική βιβλιογραφική σκηνή. Ένας –αρκετά περιορισμένος και μάλλον αποσπασματικός, είναι αλήθεια- διάλογος σε επίπεδο ακαδημαϊκών και σχετικών ερευνητών, έχει ήδη αρχίσει να καταγράφει δειλά-δειλά την παρουσία του (και) στα ελληνικά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά fora με τις δική του δυναμική και αξιώσεις. Φαίνεται ότι κάτι πιο συγκεκριμένο και πιο ουσιαστικό σε αυτά τα ζητήματα πάει να 'κινηθεί' με κάποια υποσχόμενη προοπτική.

Για παράδειγμα ο συλλογικός τόμος με την εποπτεία-επίβλεψη του Ματσαγγούρα (2008), αποτελεί σίγουρα μια 'χειροπιαστή' απόδειξη της - κατά κάποιο τρόπο- αναδυόμενης αυτής τάσης ενασχόλησης και

ενδιαφέροντος σε θεωρητικό/ερευνητικό κυρίως επίπεδο. Οι εισαγωγικές υπογραμμίσεις αυτής της συλλογικής έκδοσης για τα Χ/Τ, προϊδεάζουν ικανοποιητικά τον αναγνώστη γύρω από τις πολύ βασικές πτυχές τού όλου αυτού ζητήματος στην Ελλάδα τού σήμερα: «*Ο παρόν συλλογικός τόμος θέτει το πρόβλημα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με Υψηλές Ικανότητες Μάθησης (ΥΨΙΜ) στο ενιαίο γενικό σχολείο με το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα και εξετάζει τις δυνατότητες διαφοροποίησης του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους… Συμφωνούν (οι συγγραφείς), ωστόσο, όλοι ότι οι ΥΨΙΜ έχουν ανάγκη από ειδικά εκπαιδευτική μέριμνα και ότι το ενιαίο σχολείο έχει συνταγματικό και παιδαγωγικό χρέος να τους την προσφέρει*». Επιπροσθέτως, σημειώνεται ότι η 'τάση' αυτή του συγκριτικά όψιμου ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των ΧΤ παιδιών στην Ελλάδα του 2013, έχει επίσης 'εκφραστεί' και με τη μορφή οργάνωσης σχετικών ημερίδων, συμποσίων και συνεδρίων («Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης στο Σχολείο: Ψυχολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση» 2009, «Γονείς και Εκπαιδευτικοί: 'Σημαντικοί Άλλοι' στο Περιβάλλον των Χαρισματικών Παιδιών και Εφήβων» 2008), με την εκπόνηση μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών («Μια ποιοτική διερεύνηση των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών εμπειριών Ελλήνων χαρισματικών μαθητών» 2011, «Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδική αγωγής σχετικά με την εκπαίδευση ΧΤ παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» 2011), καθώς και με τη δημιουργία συλλογικών φορέων (π.χ. ΔΗ.ΧΑ.ΤΑ.ΠΕ.) που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στα ΧΤ παιδιά και στην εν γένει παιδαγωγική και εκπαιδευτική του πορεία.

Κάτω από αυτό το πρίσμα των πιο πρόσφατων εξελίξεων στον ελληνικό χώρο, φαίνεται πως σε θεωρητικό/εξωσχολικό, ας πούμε, περιβάλλον, το όλο αυτό σοβαρό ζήτημα έχει αρχίσει να 'μπαίνει στη δημόσια ατζέντα' -με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Και αυτή η εξέλιξη, έστω και αργοπορημένα, έστω και στην αποσπασματική της μορφή, συνιστά εν δυνάμει μια θετική, αναντίρρητα, προοπτική και ως τέτοια θα πρέπει να εκλαμβάνεται και να αξιοποιείται από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η εκτεταμένη μονογραφία που εκπονήθηκε το 2004 από το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τον τίτλο «Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα», αποτελεί και αυτή με τη σειρά της μια ακόμα έμπρακτη πρωτοβουλία στο πεδίο της εκπαίδευσης των ΧΤ παιδιών, με αρκετές μάλιστα χρηστικού χαρακτήρα οδηγίες και κατευθύνσεις για την καθημερινή σχολική πράξη.

Ως ένα είδος κατακλείδας σε αυτή τη 'δειγματοληπτική' επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας όσον αφορά σε συγκεκριμένες πτυχές και χαρακτηριστικά από τα της εκπαίδευσης των ΧΤ παιδιών/μαθητών διεθνώς, με το 'βλέμμα' πάντα στραμμένο στον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης του ελληνικού σχολείου σήμερα, δεν μπορεί παρά -έστω μονολεκτικά- να αναφερθούν εδώ οι τρέχουσες έννοιες και σύγχρονες πραγματικότητες: α) της αποκαλούμενης παγκοσμιοποίησης, β) της πολυπολιτισμικότητας ως ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς (και) για την εκπαίδευση των ΧΤ παιδιών, και γ) της έκρηξης της τεχνολογίας με κυριολεκτικά απρόβλεπτες διαστάσεις και εξελίξεις. Πραγματικότητες οι οποίες είναι ανά πάσα στιγμή παρούσες, επιτακτικά και απαιτητικά, ανεξαρτήτως με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί κανείς λιγότερο ή περισσότερο. Προφανώς οι φαινομενικά γενικόλογες αυτές γνωστές επισημάνσεις, που τόσο έντονα και καταλυτικά 'μπολιάζουν' σήμερα καταλυτικά κάθε επιμέρους πτυχή τής προσωπικής και της κοινωνικής ζωής διεθνώς, κάθε άλλο παρά αδιάφορη ή αλώβητη αφήνουν τη δική μας, τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα συνολικά –τα τρέχοντα εκπαιδευτικά πράγματα και τα της εκπαίδευσης (και) των ΤΧ παιδιών ειδικότερα.

Κι έτσι, ο Έλληνας δάσκαλος;

Για την οικονομία τής συζήτησης στο καταληκτικό αυτό σημείο τής παρούσας εργασίας και για να σκιαγραφηθεί με ευκρίνεια ένα κατατοπιστικό πλαίσιο αναφοράς και άμεσου προβληματισμού από τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης (αλλά και για λογαριασμό...τού δασκάλου από πλευράς του υπογραφόμενου), μια άκρως επιγραμματική 'λεκτική τακτοποίηση' των πιο βασικών επισημάνσεων που αβίαστα προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία, ακολουθούν στη συνέχεια. Πολύ συγκεκριμένα σημεία, μάλιστα, διατυπωμένα στην ερωτηματική τους μορφή ως αφετηρία και ερέθισμα περαιτέρω διαλόγου δημιουργικού, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διεκδικούν βάσιμα την προσοχή και το ενδιαφέρον ενός ευαισθητοποιημένου -πάνω σε αυτά τα ζητήματα- ακροατηρίου.

Με άλλα λόγια, συμβουλευόμενος ο δάσκαλος με επαγγελματική επάρκεια και συνέπεια όλα αυτά τα προαναφερθέντα ως επιτομή τής σχετικής βιβλιογραφίας όσον αφορά στα ΧΤ παιδιά γενικά και στα της εκπαίδευσής τους ειδικότερα, και ευρισκόμενος καθημερινά στο συγκεκριμένο ελληνικό σχολείο που υπηρετεί με τα δικά του (καθόλα γνωστά, και μη εξαιρετέα) ενδογενή αλλά και πολλά εξωγενή χαρακτηριστικά/προβλήματα, ως ο κατ' εξοχήν πρωταγωνιστής και κατά τεκμήριο κύριος υπεύθυνος τής διδασκαλίας και της μάθησης με τα παιδιά/μαθητές του 'απέναντι':

Πώς 'αναγνωρίζει' και πώς 'εντοπίζει' στην καθημερινή του σχολική πράξη τα παιδιά που δυνητικά θα μπορούσαν να ενταχθούν στην αποκαλούμενη κατηγορία Χ/Τ μαθητές;

Πώς άραγε αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται αποτελεσματικά (και) τους όποιους/όσους Χ/Τ μαθητές του;

Πώς 'διαβάζει' και πώς 'ενσωματώνει' στη δική του αμείλικτη παιδαγωγική και εκπαιδευτική καθημερινή σχολική κονίστρα όλα αυτά που η σχετική βιβλιογραφία (τού) υπογραμμίζει μέσα από το θεωρητικό της -για εκείνον- επίπεδο;

Και πώς 'απαντά' στα κεφαλαιώδη αυτά ερωτήματα που έχουν άμεσα να κάνουν με τους Χ/Τ μαθητές του στη συγκεκριμένη σχολική πράξη, έχοντας μοναδικό του 'σύμμαχο' την ανύπαρκτη (ή έστω, πλημμελή, περιστασιακή και αποσπασματική, στην καλύτερη των περιπτώσεων) επαγγελματική και επιστημονική του κατάρτιση και επιμόρφωση, υπό τις 'ευλογίες' και τη συγκεντρωτικού τύπου 'εποπτεία/φροντίδα' (πάντα) της επίσημης ελληνικής πολιτείας;

Αναμφίβολα, αυτά τα, εν πολλοίς, πασίγνωστα ερωτήματα έρχονται με τη σειρά τους να προστεθούν στην όλη προβληματική που επιχειρεί, με κάθε δυνατό τρόπο, να έχει πάντα σε 'πρώτο πλάνο' τον μάχιμο δάσκαλο, και δη 'επί τω έργω' στην απολύτως πραγματική και ουσιαστική του αποτύπωση.

Σε κάθε περίπτωση, τα ερωτήματα/προβληματισμοί με αμιγώς πρακτική διεκδίκηση και πραξιακό αντίκρισμα σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης όσον αφορά στα της εκπαίδευσης των Χ/Τ παιδιών/μαθητών, στέκονται εκεί σε περίοπτη για τον μάχιμο δάσκαλο θέση. Άμεσα διαθέσιμα και προσβάσιμα για κάθε γόνιμη και δημιουργική 'χρήση', με τη δική τους διαρκή απαίτηση να λαμβάνονται σοβαρά και συστηματικά υπόψη σε κάθε επιμέρους πρακτική 'έκφανση' της σχολικής καθημερινότητας. Ερωτήματα, όπως:

=*Χ/Τ παιδιά/μαθητές και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες;*
=*Χ/Τ και μαθησιακές δυσκολίες;*
=*Χ/Τ παιδιά και συναισθηματική/κοινωνική δυσκολία ή απομόνωση;*
=*ΧΤ παιδιά και χωριστά σχολεία/τμήματα για τα παιδιά αυτά;*

=Χ/Τ παιδιά στον 'αυτόματο πιλότο' τους, αφημένα στην 'τύχη' τους, μιας και θα τα καταφέρουν έτσι κι αλλιώς από μόνα τους με τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτουν;
=Η τεκμηριωμένη ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τα Χ/Τ παιδιά ως προς τα χαρακτηριστικά τους και τις επιμέρους επιδόσεις τους στο σχολείο και στα διάφορα μαθήματα/σχολικές τους υποχρεώσεις αλλά και σε μη σχολικά ζητήματα, λαμβάνεται σοβαρά και συστηματικά στα 'υπ' όψη' από τους όποιους 'άλλους' που ασχολούνται μαζί τους;
=Ποια είναι ακριβώς η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα εν έτει 2013 όσον αφορά, συγκεκριμένα, στα Χ/Τ παιδιά/μαθητές ;
=Να 'δούμε' και τι κάνουν οι άλλοι εκτός Ελλάδος σχετικά με Χ/Τ παιδιά/μαθητές εδώ και δεκαετίες;
=Οργανισμοί, σύλλογοι, εταιρείες, περιοδικά, συνέδρια κλπ σχετικά με ζητήματα γενικά αλλά και της εκπαίδευσης ειδικότερα διεθνώς; Στην Ελλάδα;
=Κάτω από την 'ομπρέλα' της Ειδικής Αγωγής 'μπαίνουν/χωράνε' και τα Χ/Τ παιδιά/μαθητές;
=Γιατί ο δημόσιος λόγος/διάλογος την Ελλάδα για τα Χ/Τ παιδιά/μαθητές, όπως πιστοποιείται μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, έχει μείνει τόσο πίσω; Ποιες είναι και πως διαγράφονται οι προοπτικές εν προκειμένω;
=Αναπτύσσεται/καταγράφεται σχετική συζήτηση και συνακόλουθος προβληματισμός μεταξύ των ίδιων των μάχιμων δασκάλων που να αφορά και να επικεντρώνεται ειδικά στα Χ/Τ παιδιά/μαθητές;

Στο σημείο αυτό της παρουσίασης, χρήσιμο είναι να ειπωθεί και τούτο. Μεταξύ πολλών άλλων επιμέρους ζητημάτων που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές, ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος ή τρόποι και 'τεχνικές' επισήμανσης –και μάλιστα έγκαιρης και έγκυρης- των Χ/Τ μαθητών από τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης, έχουν συχνότατα αναζητηθεί και συζητηθεί στο πλαίσιο τής εκπαίδευσης αυτών των παιδιών. Έτσι, ανατρέχοντας κανείς στις υπάρχουσες βιβλιογραφικές πηγές μπορεί κάλλιστα να εντοπίσει συγκεκριμένες 'υποδείξεις', 'τεχνικές' και μια σειρά από σχετικά 'κριτήρια' που -σύμφωνα, πάντα, με τους ισχυρισμούς και τις αντίστοιχες επιχειρηματολογίες των υποστηρικτών τους- είναι σε θέση να βοηθήσουν τον δάσκαλο της σχολικής τάξης στον εντοπισμό των Χ/Τα μαθητών του.

Αναμφίβολα, παρά το εξαιρετικά δύσκολο στην υλοποίηση του όλου αυτού εγχειρήματος από τη μεριά του δασκάλου, πρωτεύουσα θέση στη διαδικασία αυτή δεν μπορεί παρά να έχει (και πάλι) τόσο η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση του δασκάλου, όσο και το διαρκές και ανανεούμενο επιμορφωτικό του «status" σε ζητήματα και πτυχές που αφορούν πολύ συγκεκριμένα (και) στα παιδιά αυτά.

Στο ζήτημα των 'κριτηρίων ανίχνευσης', στη λογική των οποίων και με την αξιοποίηση των οποίων ο δάσκαλος 'εντοπίζει' τους Χ/Τ μαθητές του, διάφορες απόψεις και προτάσεις έχουν παρουσιαστεί από τους ειδικούς. Ο Μανωλάκος (2010), για παράδειγμα, επιχειρώντας να φανεί πρακτικά χρήσιμος και αναφερόμενος στο πώς ο ίδιος ο διδάσκων μπορεί να 'εντοπίζει' τους Χ/Τ μαθητές του μέσα από την τρέχουσα σχολική καθημερινότητα (περιγράφοντας, έτσι, μια σειρά από συγκεκριμένα κριτήρια που 'εμφανίζονται' στη διάρκεια των μαθημάτων και της διαρκούς αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητών), σημειώνει χαρακτηριστικά ότι: *« Ο διδάσκων διαπιστώνει την ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν οι χαρισματικοί μαθητές, τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται στην τάξη, το ρυθμό ομιλίας τους, την προσοχή τους, τις κινήσεις, τη μνήμη και τη γενικότερη συμπεριφορά τους, καθώς αυτά είναι οι ενδείξεις των εξαιρετικών ικανοτήτων τους».* Από την άλλη πλευρά, όμως, ο Μυλωνάς (2009) καταθέτοντας τη δική του πρόταση εν προκειμένω, όπως άλλωστε έχουν ήδη υποστηρίξει με σχετικές εργασίες τους και πολλοί άλλοι ερευνητές διεθνώς, προτάσσει τα «ψυχομετρικά και στατιστικά κριτήρια» όταν πρόκειται για τον «εντοπισμό χαρισματικών μαθητών». Μια ευδιάκριτα διαφορετική,

δηλαδή, μεθοδολογική προσέγγιση που μάλλον φαίνεται να προσιδιάζει πολύ περισσότερο σε ποσοτικές και αισθητά λιγότερο σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας.

Και ο μαθητής; Και οι μαθητές;

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής και των 'εκκρεμοτήτων' που με τη μορφή ενδεικτικής βιβλιογραφικής επισκόπησης αναφέρθηκαν πιο πάνω, ο Χ/Τ μαθητής στη σχολική τάξη δεν έχει άλλη επιλογή από το να 'περιμένει'. Να περιμένει(;) τις σχετικές εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και τον ακριβή προσδιορισμό των αντίστοιχων κριτηρίων, για να αποτελέσει (ή να μην αποτελέσει) οργανικό τμήμα τού συγκεκριμένου μαθητικού 'υπο-πληθυσμού' της τάξης του που θα χαρακτηρίζεται ως Τ/Χ.

Ταυτόχρονα, για μια ακόμα φορά, και στο 'τεραίν' αυτό των Χ/Τ μαθητών του, ο μάχιμος δάσκαλος, εκ των αντικειμενικών αλλά και των υποκειμενικών συνθηκών, στερείται της καθοδήγησης, της συγκεκριμένης 'βοήθειας' και της διαρκούς υποστήριξης, που αναντίρρητα χρειάζεται και πολλές φορές επιζητά όπως αυτός νομίζει πιο ενδεδειγμένα. Στην καθημερινή του σχολική 'συνύπαρξη' και στη θεσμοθετημένη 'συμβίωσή' του (και) με τους ΧΤ μαθητές του στην τάξη, εξακολουθεί να είναι, στην ουσία, 'απελπιστικά μόνος και αβοήθητος'. Απειροελάχιστα 'ψήγματα' βελτίωσης που σε πολύ μεμονωμένες περιπτώσεις θα μπορούσε να διακρίνει κανείς μέσα από προσωπικές πρωτοβουλίες και 'τολμηρούς νεωτερισμούς', μάλλον δύσκολα ανατρέπουν την όλη αυτή 'εικόνα' τού μάχιμου δασκάλου 'απέναντι' στους Χ/Τα μαθητές του.

Ο Έλληνας δάσκαλος τού 2013, λοιπόν, 'απέναντι' και 'παρέα' με τους Χ/Τ μαθητές του, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ποικιλοτρόπως και διαχρονικά, κατά τεκμήριο και κατά κοινή ομολογία, 'χωλαίνει' αξιοπρόσεκτα και σε πολλά επίπεδα (Μπόμπας, 1995). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο, στην οποιαδήποτε συγκριτική του αντιπαραβολή και απεικόνιση σε σχέση με εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, υστερεί και υπολείπεται διαχρονικά. Αναμφίβολα, αυτή η και ερευνητικά τεκμηριωμένη 'διαχρονική συγκριτική υστέρηση' του εκπαιδευτικού μας συστήματος, βρίσκει άμεσα και αποκαλυπτικά την έκφρασή της (και) στο συγκεκριμένο ζήτημα των Χ/Τ μαθητών που συζητείται εδώ.

Ο Έλληνας δάσκαλος (και σήμερα) σε ένα δημόσιο σχολείο ανά την επικράτεια, ένα σχολείο που, όχι σπάνια, πασχίζει 'να κάνει καλά τη δουλειά του', ασφυκτιώντας μέσα σε έναν διάχυτο γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό, που ολοένα 'μεταρρυθμίζεται και μεταρρυθμίζει' κατά τη βούληση του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας. Σε ένα σχολείο με τους δικούς του Χ/Τ μαθητές (υπό διερεύνηση), που αρκετές φορές αυτοσχεδιάζει βραχυπρόθεσμα και αποσπασματικά, με κύρια ευθύνη των ιθυνόντων του καθ' ύλην αρμόδιου Υπουργείου Παιδείας, ενώ συχνά αναγκάζεται εκ των αντικειμενικών συνθηκών καθημερινής λειτουργίας του να ακροβατεί 'επικινδύνως' -κατά περίπτωση.

Όλως ιδιαιτέρως, μάλιστα, σήμερα. Με την πολύπλευρη οικονομική (και όχι μόνο) κρίση και τις πολλαπλές συνέπειές της στο απόγειο.

Και αυτός ο Έλληνας δάσκαλος, δάσκαλος 'παντός καιρού' όπως τον αποκαλούν ορισμένοι, καλείται και προ(σ)καλείται (εντέλλεται;) να βρεθεί και να βρίσκεται 'απέναντι' αλλά και 'μαζί' με όλα τα παιδιά τής σχολικής του τάξης σε μια διαρκή καθημερινή δημιουργική συνύπαρξη και 'απόδοση', ανταποκρινόμενος παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά με επάρκεια και αποτελεσματικότητα ΚΑΙ στα ΧΤ παιδιά της τάξης του. Γιατί όχι;...

Το κεντρικό ερώτημα που συνοψίζεται στην, κατά τα άλλα, κοινότοπη φραστική διατύπωση «Πώς αντιμετωπίζεται ένα χαρισματικό παιδί;» (Αντωνίου 2008) στη σχολική του τάξη στην Ελλάδα τού σήμερα, ίσως και να 'στοιχειώνει' στη σκέψη του δασκάλου. «*Άμεση συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι και η ουδέτερη έως και αρνητική πολλές φορές στάση των εκπαιδευτικών*

απέναντι στο θέμα αυτό με αποτέλεσμα αυτό να μην αναδεικνύεται καν»(Λεπτοκαρίδης, 2011: 4).

Ο ίδιος ο συγκεκριμένος ερευνητής (Λεπτοκαρίδης, 2011: 25), επιχειρώντας επίσης να διαφωτίσει στάσεις και απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά σε ειδικούς εκπαιδευτικούς διακανονισμούς για τους ΧΤ μαθητές, παρουσιάζει την ακόλουθη ερευνητική διαπίστωση: « *Τέλος διαφωνούν (οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της έρευνας) με την τοποθέτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικές τάξεις πιστεύοντας προφανώς σε κάποιο μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Ταυτόχρονα θεωρούν πως δεν αισθάνονται κάποιο είδος 'απειλής' του κύρους τους από κάποιο χαρισματικό μαθητή θεωρώντας πιθανώς πως έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε μια τέτοια πρόκληση».*

Τέλος, ας δοκιμάσουμε να ολοκληρωθεί αυτή η παρουσίαση για τον Έλληνα δάσκαλο και τα ΧΤ παιδιά/μαθητές του με μια αισιόδοξη -ας πούμε- νότα, που ο καθένας θα ήθελε όχι μόνο να έχει διάρκεια και συνέχεια αλλά και να επεκταθεί και να υιοθετηθεί ειλικρινά ως επίσημη 'στάση' από την πλευρά όλων των αρμοδίων φορέων ή και ατόμων που αυτάρεσκα ισχυρίζονται (καμώνονται;) πως εκπροσωπούν και εκφράζουν την επίσημη ελληνική πολιτεία. Αναφερόμαστε στην αρκετά εκτεταμένη μελέτη που παρουσιάστηκε δημόσια υπό την εποπτεία στελεχών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (κάποια χρόνια πριν την κατάργησή του, προφανώς) και στην οποία, μεταξύ άλλων σημαντικών επισημάνσεων, ο εισαγωγικός λόγος αυτής της έκδοσης, με μια ευσύνοπτη παραστατικότητα, επεξηγεί στον αναγνώστη: « *Ο οδηγός που έχετε στα χέρια σας, κάνοντας το πρώτο βήμα προκειμένου να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική κοινότητα στο θέμα της αγωγής και της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, περιλαμβάνει...»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004: 5).

Προφανώς, δεν γίνεται διαφορετικά αν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς και προσγειωμένοι πραγματιστές -τουλάχιστον με τα δεδομένα ως αυτή την ίδια τη στιγμή που γράφονται και διαβάζονται ετούτες οι διερευνητικές επισημάνσεις.

Και αύριο το πρωί-πρωί, όπως χθες, προχθές, πέρυσι και όλα τα προηγούμενα χρόνια και χρόνια…, ο Έλληνας δάσκαλος της υπαρκτής σχολικής τάξης θα βρίσκεται στο 'πόστο' του να συνεχίσει την καθημερινή του δουλειά σε σχολείο και τάξη.

Όπως επίσης στο δικό τους το 'μαθητικό πόστο' θα βρίσκονται και όλοι οι μαθητές του, χαρισματικοί/ταλαντούχοι και μη.

Στη συνέχεια, βλέπουμε και πάλι!

Ευελπιστούμε πως εδώ θα είμαστε να τα ξαναπούμε...όσο γίνεται πιο σύντομα. Απαλλαγμένοι κατά πολύ από τις παγιωμένες -και φαινομενικά- ανίκητες αγκυλώσεις τού εκπαιδευτικού μας συστήματος του οποίου, βεβαίως, όλοι εμείς είμαστε ταυτόχρονα δικά του 'προϊόντα' αλλά και κατά 'συρροή' κριτές.

==========

(Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, με θέμα: **«ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ».** Αθήνα: 11-14/4, 2013).

4

Καλώς μας ήρθες τεχνολογία: Επτά και ένας (αναμενόμενα, γνωστοί) λόγοι με την υπογραφή τού δασκάλου

Η (σχεδόν) απαραίτητη εισαγωγική επεξήγηση

Στο πλαίσιο της ευρύτερης θεματικής τού παρόντος Συνεδρίου και της ευάριθμης πανσπερμίας των σχετικών θεωρητικών και εμπειρικών ανακοινώσεων που επιχειρούν να προσεγγίσουν κριτικά και συστηματικά να διερευνήσουν τη δυναμική παρουσία και τη διαρκώς αυξανόμενη χρήση των ΤΠΕ στις βασικότερες πτυχές της καθημερινής μας ζωής συνολικά, η παρούσα μικρής κλίμακας ερευνητική προσπάθεια επικεντρώνει το ενδιαφέρον της -για μια ακόμα φορά- στον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης και στα όποια «θετικά» αυτός αντιλαμβάνεται και αξιολογεί ως τέτοια, μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική του πράξη και 'διδακτική/επαγγελματική ανησυχία'.

Εκτιμώντας, εν προκειμένω, ότι οι βιωματικές εμπειρίες και οι αντίστοιχες επαγγελματικές απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών τής πράξης, όχι μόνο εκφράζουν στο ακέραιο μια συγκεκριμένη άμεση σχολική πραγματικότητα όπως αυτή εξελίσσεται καθημερινά με τη χρήση των ΤΠΕ στο προσκήνιο, αλλά ότι, ταυτόχρονα, οι προσωπικές αυτές καταγραφές μπορούν να έχουν και θεωρητική αλλά -κυρίως- πρακτική σημασία και αξία για την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά, τα ενδεικτικά αποτελέσματα της μικρο-έρευνας που παρουσιάζονται στη συνέχεια, θεμελιώνουν το δικαίωμα να διεκδικούν την προσοχή αλλά και το ενδιαφέρον όλων των περί τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα ασχολούμενων. Αυτή είναι, τουλάχιστον, η πεποίθηση και -ταυτόχρονα- η επιδίωξη του κατατοπιστικού κειμένου που ακολουθεί.

Εδώ και αρκετά χρόνια, πλέον, με βάση την ίδια την υπαρκτή καθημερινότητα διεθνώς, το να επιχειρήσει κανείς να 'αποδείξει' με τη συνδρομή της βιβλιογραφίας την καταλυτική παρουσία των ΤΠΕ σε κάθε σχεδόν πτυχή της προσωπικής και της κοινωνικής μας ζωής, αποτελεί σίγουρα έναν αχρείαστο -ουσιαστικά- πλεονασμό και μια ακόμα καταγραφή τού αυτονόητου. Τα αντικειμενικά δεδομένα και η τρέχουσα πραγματικότητα παγκοσμίως μιλούν, έτσι κι αλλιώς, από μόνα τους. Ως εκ τούτου, οι ευσύνοπτες αυτές εισαγωγικές επισημάνσεις που εντελώς τηλεγραφικά παρουσιάζονται εδώ ως προοιμιακός 'ξεναγός' στην παρούσα διερευνητική εργασία, εντελώς μονολεκτικά και άκρως ενδεικτικά αναφέρονται στις ολοένα αυξανόμενες σε αριθμητικά μεγέθη αλλά και σε ποιοτικές υπογραμμίσεις βιβλιογραφικές πηγές, γύρω από τη χρήση και την πολυεπίπεδη/πολύπλευρη αξιοποίηση των σύγχρονων ΤΠΕ γενικώς. Μεταξύ πολλών άλλων ερευνητών ο Κεκές (2002:91) με τη δική του διατύπωση, για παράδειγμα, σκιαγραφεί και αποτυπώνει στο κείμενό του με παραστατικότατο τρόπο το όλο αυτό τοπίο, που τόσο έντονα χαρακτηρίζει αλλά και έχει ήδη 'μπολιάσει' για τα καλά την εποχή μας: «Η σύγχρονη τεχνολογία παράγει, αναπτύσσει και εμπορεύεται τα προϊόντα της με ταχύτατους ρυθμούς. Πριν ακόμη καταφέρουμε να εξοικειωθούμε με

τις τελευταίες ανακαλύψεις της έχουν ήδη φθάσει στα χέρια μας οι επόμενες».

ΤΠΕ και εκπαίδευση: Μια συνάντηση άκρως ενδιαφέρουσα

Έτσι εχόντων των πραγμάτων, ο χώρος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση στην καταιγιστική αυτή παρουσία των ΤΠΕ. Αναμενόμενα, υπό το πρίσμα των σύγχρονων εξελίξεων και των σχετικών δεδομένων παγκοσμίως, η ολοένα και αυξανόμενη παρουσία των ΤΠΕ (και) στα πεδία της εκπαίδευσης (επισήμως θεσμοθετημένης ή άλλως πως παρεχόμενης) αποτελεί ήδη αναμφισβήτητο γεγονός.

Με επιρροές, συνέπειες και αποτελέσματα που υπερβαίνουν κατά πολύ κάθε προηγούμενη περίοδο στα εκπαιδευτικά μας πράγματα, με σχετικές άμεσες αναφορές από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά-πολιτικά περιβάλλοντα (Hawkins, 2004; Samuelsson, 2010; Tay, et al 2012), οι ΤΠΕ επεκτείνουν και ενισχύουν διαρκώς την 'επικυριαρχία' τους. Η ίδια η καθημερινή εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία τελεί ήδη υπό την «κατοχή» των διαφόρων μέσων και προγραμμάτων των ΤΠΕ, με τις μακροχρόνιες επιπτώσεις μιας τέτοιας «δημιουργικής κατοχής» να μην μπορούν (ακόμα) να απαντηθούν με βεβαιότητα και με συμπερασματικά επιχειρήματα. Οι όποιες υπαρκτές και πολλές φορές σημαντικές διαφοροποιήσεις από περίπτωση σε περίπτωση (από χώρα σε χώρα) επί του προκειμένου, ουδόλως αναιρούν τη γενίκευση αυτή περί της μαζικότατης και δυναμικότατης εξάπλωσης των ΤΠΕ σε όλες τις επιμέρους πτυχές των παιδαγωγικών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών παγκοσμίως. «Τα Μέσα - και ιδιαίτερα οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας - διαδραματίζουν σήμερα αναμφισβήτητα έναν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση του ανθρώπου, τόσο στη βασική του κατάρτιση, όσο και στην επιμόρφωσή του» (Κοντάκος, 2002 : 393).

Ανάλογες πολλαπλές επισημάνσεις συναντά κανείς και στην πληθώρα των σχετικών πηγών από τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου με ιδιαίτερη έμφαση υπογραμμίζεται το διαρκές και δυναμικό αυτό «πάντρεμα» εκπαίδευσης και ΤΠΕ. Ολόκληροι επιστημονικοί και ερευνητικοί κλάδοι έχουν αναπτυχθεί παντού στον κόσμο και διαρκώς επεκτείνουν τις επιμέρους θεματικές τους αλλά και τις αντίστοιχες αναλύσεις τους, σε μια συντονισμένη και συλλογική προσπάθεια να διερευνηθούν συστηματικά οι διάφορες πτυχές/μεταβλητές αυτής της καταιγιστικής 'εμπλοκής' των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά σημειώνεται εδώ μια μόνο από τις πάρα πολλές σχετικές αναφορές (Al-Zaidiyeen, 2010:243), που παραστατικά και με κατηγορηματικό τρόπο συνοψίζει το όλο αυτό ζήτημα σε δυο προτάσεις: «Σε ολόκληρο τον κόσμο παρατηρείται μια αφύπνιση όσον αφορά στον θεμελιώδη ρόλο των νέων ΤΠΕ στον χώρο της εκπαίδευσης. Θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες εξετάζουν και ερευνούν τη σημασία των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης».

Προφανώς, η μαζικότατη αυτή εξάπλωση και η κατά συγκεκριμένη περίπτωση χρήση των ΤΠΕ στα καθημερινά εκπαιδευτικά δρώμενα, δημιουργώντας με την καταλυτική της παρουσία εντελώς νέα και (ενδεχομένως) ακόμα και απρόβλεπτα δεδομένα που αναντίρρητα διαπερνούν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκαλούν ταυτόχρονα και καθόλα θεμιτούς προβληματισμούς με τα αντίστοιχα καίρια και επιτακτικά ερωτήματα πάντα στο προσκήνιο των αναζητήσεων (Hayes, 2007). Το όλο (εν πολλοίς) γνωστό και συμβατικά αποδεκτό μέσα από την καθημερινή του επαναληπτικότητα σκηνικό τής εκπαίδευσης, αλλάζει και μετεξελίσσεται διαρκώς σε δομές και λειτουργίες πρωτόγνωρες. Οι παραδοσιακές στοχοθεσίες των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές, ρόλοι εκπαιδευτικών και μαθητών (ακόμα και γονέων),

μπαίνουν στο μικροσκόπιο μιας διαφορετικής οπτικής και στόχευσης. Η αδιάκοπη και εξ ορισμού 'απαιτητική' παρουσία (παρέμβαση) των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη, τείνει να μεταβάλλει ασταμάτητα το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρά το γεγονός ότι ο χώρος τής εκπαίδευσης έχει συχνά-πυκνά χαρακτηριστεί ως ένας σχετικά συντηρητικός και ελάχιστα 'φιλικός' σε αλλαγές θεσμός.

Ο αστερισμός των ΤΠΕ, με τη δυναμική του ολική κυριαρχία στον γαλαξία της εκπαίδευσης, ανατρέπει και δημιουργεί ταυτόχρονα. Κλείνει με νόημα το μάτι σε θιασώτες και ένθερμους υποστηρικτές αυτής της σύγχρονης πραγματικότητας με διαρκώς αυξανόμενη ένταση και συχνότητα, χωρίς όμως να παραλείπει να δίνει τον απαραίτητο 'ζωτικό χώρο' και σε σκεπτικιστές που εξακολουθούν να προβληματίζονται με τα δικά τους αξιοπρόσεκτα επιχειρήματα. Όχι απρόσμενα, ο δημόσιος αυτός 'διάλογος' μεταξύ υποστηρικτών, σκεπτικιστών και (διαφόρων προσεγγίσεων) αντιτιθεμένων με επίκεντρο την παρουσία των νέων ΤΠΕ στην εκπαίδευση, εκφράζεται τόσο σε ακαδημαϊκό/θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο της ίδιας της καθημερινής σχολικής πράξης. Και παρότι οι εν γένει υποστηρικτές φαίνεται να αποτελούν τη συγκριτική αριθμητική πλειονότητα με την πιο 'δυνατή φωνή' τους να ηχεί αισθητά πιο έντονα στα αντίστοιχα fora, οι διαφορετικές φωνές 'επιφύλαξης', και 'δεύτερων σκέψεων' –όπως αυτή των Πανέτσου & Κατσίρη, που καταγράφεται στη συνέχεια- δεν χάνουν καθόλου από τη δική τους θεμιτή διεκδίκηση: «Η ραγδαία ανάπτυξη της ηλεκτρονικής τεχνολογίας δημιουργεί νέους προβληματισμούς και ερωτήματα σχετικά με την εισαγωγή της στην εκπαίδευση, τις νέες δυνατότητες που παρέχει, τους νέους ρόλους που διαμορφώνει αλλά και τα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν από αυτή τη χρήση» (Σ. Πανέτσος & Ι. Κατσίρης, 2008).

Με δεδομένο ότι η παρούσα εργασία επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στα 'δικά μας τα χωράφια', στο σημείο αυτό έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να αναφερθεί το γεγονός τής σχετικά 'αργοπορημένης ή και 'καθυστερημένης' εξέλιξης στον τομέα ΤΠΕ και εκπαίδευση όσον αφορά τη χώρα μας.

Όπως προκύπτει από μια σειρά ερευνητικών εργασιών και σχετικών επισημάνσεων, ατυχώς, για μια ακόμα φορά τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Ελλάδα και η ˈσχέσηˈ τους με τις ΤΠΕ φαίνεται να κινούνται στους δικούς τους, μάλλον αισθητά 'αργόσυρτους' (συγκριτικά) ρυθμούς. Κάτι, δηλαδή, που κάθε άλλο παρά ασυνήθιστο ή 'πρωτότυπο' φαινόμενο είναι για το σύνολο των εκπαιδευτικών πραγμάτων και εξελίξεων στη χώρα μας. Η ιστορία της νέο-ελληνικής εκπαίδευσης άλλωστε, στην οποιαδήποτε καταγραφή της και αναλυτική παρουσίαση διαχρονικά, βρίθει τέτοιων 'καθυστερήσεων' και 'ανακολουθιών'. Σε κάθε περίπτωση, όσον αφορά στις νέες ΤΠΕ και το σημερινό εκπαιδευτικό μας σύστημα, πολύ πρόσφατες είναι οι συγκεκριμένες αναφορές τής Κεραμιδά (2011) η οποία, συνοψίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα εμπειρικών μελετών, επιχειρεί να αναδείξει το αντιφατικό αυτό φαινόμενο της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας: «Στην περίπτωση της Ελλάδας, αν και με κάποια σχετική χρονική υστέρηση, εντούτοις, παρουσιάζεται το αντιφατικό φαινόμενο να πραγματοποιούνται υψηλές επενδύσεις στις ΤΠΕ αλλά η εισαγωγή τους στην εκπαίδευση να υλοποιείται με συγκριτικά πολύ αργούς ρυθμούς».

Το δίπολο, κατά κάποιο τρόπο, «θετικά/αρνητικά» ως παραγόμενο αποτέλεσμα ή ακόμα και ως 'παρενέργεια' από τη χρήση αυτή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση 'καλά κρατεί'. Χωρίς ασφαλώς να παραγνωρίζει ή να υποτιμά κανείς τα «αρνητικά» που όχι σπάνια έχουν εύστοχα και με ισχυρή επιχειρηματολογία υπογραμμιστεί σε πολλές περιπτώσεις, είναι τα «θετικά» από τη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική πράξη που (και) αυτή η μικρής κλίμακας εμπειρική εργασία θα επιχειρήσει να αναδείξει -και μάλιστα μέσα από τη βιωματική εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Ας μπούμε όμως τώρα στο πιο συγκεκριμένα. Μεταξύ άλλων ερευνητικών προσεγγίσεων στο όλο αυτό κεφαλαιώδες ζήτημα της 'σύζευξης ή/και συμβίωσης' των ΤΠΕ με την εκπαίδευση, οι στάσεις και οι απόψεις των ίδιων των μάχιμων εκπαιδευτικών τής καθημερινής σχολικής πράξης έχουν αποτελέσει (και εξακολουθούν, ασφαλώς, να αποτελούν) σημαντικότατη θεωρητική και κυρίως ερευνητική παράμετρο με πολλαπλές προεκτάσεις και δυνητικές ερμηνείες.

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες σχετικά με τις στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τις Τ.Π.Ε σε συνάρτηση με διάφορες μεταβλητές όπως: φύλο, ηλικία, εμπειρία χρήσης υπολογιστών, βαθμίδα εκπαίδευσης, κλπ. (Hismanoglu, 2012). Ως αποτέλεσμα αυτών των ερευνών, καταγράφονται σημαντικές διαφορές στις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την χρήση των Τ.Π.Ε ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αυτοί ανήκουν. Υπογραμμίζεται σχετικώς ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό φόβο για τους υπολογιστές (computer phobia) και αποφεύγουν την χρήση τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ αλλά δεν θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ώστε να διδάξουν με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και παρουσιάζονται διστακτικοί σχετικά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πάντως, όπως προκύπτει από το μεγάλο σύνολο της υπάρχουσας βιβλιογραφικής παραγωγής επί του θέματος, τα «θετικά» από τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να αναδεικνύονται με συγκριτικά μεγαλύτερη ένταση και πειστικότητα από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Πολύ συχνά, μάλιστα, είναι αυτά τα «θετικά» των νέων ΤΠΕ στην εκπαίδευση που, όχι μόνο εντοπίζονται και λεπτομερώς περιγράφονται, αλλά και με έμφαση υπογραμμίζονται σε κάθε παρουσιαζόμενη ευκαιρία από τη συντριπτική πλειονότητα των ίδιων των μάχιμων εκπαιδευτικών τής σχολικής πράξης.

Της δικής μας 'μικρο-έρευνας' τα δεδομένα

Είκοσι τρεις δάσκαλοι και των έξι τάξεων ενός ιδιωτικού δημοτικού σχολείου μαζί με άλλους 12 καθηγητές ξένων γλωσσών και μουσικής που δίδασκαν στο ίδιο σχολείο αποτέλεσαν τον πληθυσμό-δείγμα αυτής της μικρο-έρευνας (N=35). Οι συμμετέχοντες, μέσω ενός ειδικά κατασκευασμένου ερωτηματολογίου, κλήθηκαν να εκφράσουν γραπτώς τη γνώμη τους όσον αφορά τα «θετικά και τα «αρνητικά» που οι ίδιοι θα επιθυμούσαν να υπογραμμίσουν σχετικά με τη χρήση/αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη.

Οι δύο ('ανοιχτού τύπου') ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, είχαν την ακόλουθη διατύπωση: «Όπως είναι γνωστό, εδώ και αρκετά χρόνια τώρα, η χρήση και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης και της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και μεθοδολογία, έχουν μπει 'για τα καλά στο παιχνίδι' -αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο, κατά περίπτωση.

Κατά την προσωπική σας άποψη (συνοπτικά):

Α) Ποια είναι τα θετικά στοιχεία και χαρακτηριστικά από αυτή τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σημερινή (ελληνική) εκπαιδευτική πραγματικότητα, όσον αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στα της εκπαίδευσης και το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Β) Υπάρχουν (και) αρνητικά στοιχεία και χαρακτηριστικά στην όλη αυτή διαδικασία/σχολική πρακτική; Αν ναι, ποια είναι αυτά».

Η όλη αυτή ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Μαρτίου 2013. Οι συμμετέχοντες είχαν στη διάθεσή τους μία ολόκληρη 'σχολική εβδομάδα' για να συμπληρώσουν και να παραδώσουν το σχετικό έντυπο με τις απαντήσεις τους.

Αποτελέσματα

Μετά από μια διεξοδική ανάλυση περιεχομένου όλων των σχετικών απαντήσεων και κωδικοποιώντας κατά κάποιο τρόπο τις επιμέρους επισημάνσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα «θετικά» και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, οι ακόλουθες οκτώ «κατηγορίες» ή ενότητες υπογραμμίστηκαν ως τα «θετικά» στοιχεία και χαρακτηριστικά αποτελέσματα από τη χρήση και την αξιοποίηση των σύγχρονων ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη:

α) <u>*Διερευνητική διδασκαλία:*</u> Δυνατότητα διερεύνησης πραγματικών ή φανταστικών καταστάσεων , έτσι ώστε να διευκολύνεται η ανάπτυξη της ανακαλυπτικής μάθησης. Ο κάθε μαθητής μπορεί να κάνει χρήση αυτών των εργαλείων μάθησης, σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς και του προσωπικού του τρόπου μάθησης. Προωθείται μέσω της χρήσης των ΤΠΕ η διερευνητική μάθηση και γενικότερα η απόκτηση νέων γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων. Προσφέρει τη δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει μεθοδικό και επιστημονικό τρόπο σκέψης. Δίνονται κίνητρα εσωτερικά για εμβάθυνση μέσω της ανακάλυψης της γνώσης και οι μαθητές αποκτούν έναν επιστημονικό και μεθοδικό τρόπο σκέψης. Έργο των εκπαιδευτικών θα είναι να θέτουν ερωτήσεις και να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών.

β) <u>*Συνεργατική μάθηση:*</u> Η χρήση των ΤΠΕ βοηθά δασκάλους και μαθητές στη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά και με άλλους μαθητές/εκπαιδευτικούς από το ίδιο ή και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Παρέχονται πολύ συγκεκριμένες ευκαιρίες και δυνατότητες στους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους και ενισχύεται η διάθεσή τους και η ικανότητά τους για ομαδικές εργασίες και κοινά projects.

γ) <u>*Διαθεματικότητα:*</u> Η επέκταση πέρα από τα στενά όρια του προγράμματος γίνεται δεδομένη. Η χρήση του Η/Υ επιτρέπει τη σύνδεση του μαθήματος με άλλους γνωστικούς τομείς και με άλλα μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα και σχετικές πληροφορίες, κάτι που στις μέρες μας, ιδιαίτερα, είναι όχι μόνο ζητούμενο και επιθυμητό για τις νέες γενιές αλλά και απολύτως απαραίτητο στην περιώνυμη εποχή τής παγκοσμιοποίησης και της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας.

δ) <u>*Ξενοφοβία:*</u> Αναμφίβολα, η χρήση και η σωστή αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή μας σχολική διαδικασία διευρύνει τον τρόπο σκέψης των μαθητών, ανοίγει νέους ορίζοντες και δυνατότητες γνωριμίας και κατανόησης του «άλλου», του «διαφορετικού». Παρέχεται η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί ίσως μία συνεργασία ή μία ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητών από διαφορετικές χώρες-περιβάλλοντα σε μικρότερη και ή και σε μεγαλύτερη κλίμακα, έτσι ώστε προοδευτικά να αμβλύνονται οι κάθε μορφής ξενοφοβικές στάσεις, απόψεις και συμπεριφορές.

ε) *Καινοτομίες στην εκπαιδευτική πράξη:* Εμπλουτισμός τής εκπαιδευτικής διαδικασίας με νέους τρόπους επικοινωνίας, έκφρασης και πληροφόρησης. Εμπλουτισμός τής ύλης και των ερεθισμάτων που δύναται να παράσχει ο δάσκαλος στους μαθητές. Η χρήση των ΤΠΕ συνδράμει στην καλύτερη «απορρόφηση» της γνώσης μέσα από τον συνδυασμό ήχου-εικόνας-κίνησης αφού διεισδύει πιο εύκολα στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των παιδιών, ικανοποιώντας με τον τρόπο αυτό όλους τους τύπους προσοχής και ενδιαφέροντος. Μας δίνει τη δυνατότητα να έχουμε πληροφορία οποιουδήποτε τύπου, τη στιγμή που τη θέλουμε. Ο Η/Υ μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν βίντεο, σαν κασετόφωνο ή ακόμα και σαν πίνακας. Ποικιλία στην πηγή γνώσης. Παρέχει ποικιλία διδακτικών εργαλείων στα χέρια του δασκάλου, που καθιστούν το μάθημα πιο ευχάριστο για τους μαθητές και πιο αποδοτικό ως προς το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Κάνουν την εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα, ενώ μετατρέποντάς την ως παιχνίδι, αυξάνουν την αποδοτικότητα. Παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση σε σύντομο χρονικό διάστημα, συνδέει τη μαθησιακή δραστηριότητα με την καθημερινή ζωή. Οι ΤΠΕ συμβάλλουν θετικά στο να προσεγγίζουν και να κατανοούν οι μαθητές τον κόσμο σχετικά πιο εύκολα και πληρέστερα.

στ) *Χειρισμός μεγάλου όγκου πληροφοριών σε 'μικρό χρόνο':* Ο παράγοντας 'σχολικός χρόνος', που ως γνωστό αποτελεί διαχρονικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς και που πάντα 'υπολείπεται' για να καλυφθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα ο μεγάλος όγκος της επισήμως οριζόμενης διδακτικής ύλης, βρίσκει έναν πολύ ουσιαστικό σύμμαχο στη χρήση των ΤΠΕ. Μια νέα σχολική πραγματικότητα, δηλαδή, που και τον δάσκαλο διευκολύνει σημαντικά στο καθημερινό του παιδαγωγικό και διδακτικό έργο αλλά και στους μαθητές προσφέρει το απαραίτητο εκείνο χρονικό περιθώριο για κατανόηση και εμπέδωση των διδασκόμενων σχολικών αντικειμένων-μαθημάτων.

ζ) *Λιγότερο 'Δασκαλοκεντρικό' το μάθημα:* Ενεργοποίηση της περιέργειας των παιδιών και ενίσχυση της διάθεσης για πραγματική συμμετοχή στο μάθημα. Οι μαθητές έχουν ένα επιπλέον αλλά και διαφορετικό κίνητρο ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά και με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο μάθημα. Ο μαθητής μπορεί να αλληλοεπιδρά με τον δάσκαλο και να συμμετέχει στον σχεδιασμό της μαθησιακής δραστηριότητας (ο δάσκαλος λειτουργεί καθοδηγητικά). Το μάθημα αποκτά ένα ξεχωριστό και ιδιαίτερο ενδιαφέρον δεδομένου ότι ξεφεύγει από τα τετριμμένα μονοπάτια. Υπάρχει μια πιο έντονη αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή , γιατί μπορούν και οι δύο πλευρές να αποθηκεύουν, αντιγράφουν , να μεταφέρουν αρχεία μεταξύ τους. Ο μαθητής γίνεται το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά συνέπεια ο δάσκαλος ολοένα και λιγότερο 'μιλάει' αυτός στην τάξη και στο μάθημα.

η) *Μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή/και δυσκολίες μάθησης:* Διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης και της συμμετοχής στα της σχολικής τάξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ενώ σε μια παραδοσιακή μαθησιακή διαδικασία ενδεχομένως αυτά τα παιδιά να βρίσκονταν στο περιθώριο, η χρήση των ΤΠΕ τους δίνει την ευκαιρία-ικανοποίηση για μια πιο ενεργή συμμετοχή στο μάθημα και στην τάξη γενικότερα. Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση συντελούν σε ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης και λειτουργούν ως ένα επιπλέον μέσο για την προσέγγιση ομάδας μαθητών που δεν

ανταποκρίνονται τόσο καλά μέσω της ακουστικής –κυρίως- οδού που αποτελεί το βασικό και συνηθέστερο 'κανάλι' της παραδοσιακής μας διδασκαλίας και μάθησης.

Συνοψίζοντας 'τη φωνή' των εκπαιδευτικών

Κατ' αρχάς είναι απολύτως σαφές ότι, από την παράθεση και μόνο των επιμέρους κατηγοριών ή ενοτήτων/περιοχών πρωταρχικού ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική διαδικασία γενικά που υπογράμμισαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ως «θετικά» στοιχεία ή χαρακτηριστικά από τη χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή τους σχολική πράξη, οι ΤΠΕ στη σχολική τάξη διαπερνούν καθοριστικά ολόκληρο το οικοδόμημα που σχηματικά αποκαλείται σχολειοποίηση των παιδιών.

Η γκάμα και το εύρος αυτών των «θετικών επιπτώσεων», όπως πολύ συγκεκριμένα σκιαγραφήθηκαν μία-μία αυτές οι «επιπτώσεις» στο πλαίσιο της παρούσας μικρο-έρευνας, περιλαμβάνει οκτώ από τις βασικότερες παραμέτρους-επιδιώξεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού μας γίγνεσθαι (Κοσσυβάκη, 2003; So & Kim, 2009). Τόσο η σχετική βιβλιογραφία διεθνώς όσο και οι καθημερινές βιωματικές αφηγήσεις χιλιάδων και χιλιάδων εκπαιδευτικών του «υπαρκτού σχολείου» (Γκότοβος, 1990), τεκμηριώνουν και πιστοποιούν με τον πλέον αδιάψευστο τρόπο την ορθότητα μιας τέτοιας συμπερασματικής υπογράμμισης. Διερευνητική διδασκαλία, συνεργατική μάθηση, διαθεματικότητα, ξενοφοβία, καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αλεξανδράτος & Μαντζαρίδου, 2011), λιγότερο δασκαλοκεντρικό μάθημα, θεώρηση και κατανόηση του κόσμου από τους μαθητές, μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυσκολίες μάθησης συγκροτούν, αναμφίβολα, τον βασικό κορμό -τη ραχοκοκαλιά, ας πούμε, αλλά και το διαρκές ζητούμενο- της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στον σύγχρονο κόσμο (Ξωχέλλης, 2006; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Με την έννοια αυτή, οι πολύ συγκεκριμένες αυτές επισημάνσεις ενός (πολύ μικρού, έστω, και κάθε άλλο παρά αντιπροσωπευτικού) ενδεικτικού αριθμού μάχιμων εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης (και όχι του γραφείου), έρχονται με τη σειρά τους να τονίσουν ως «θετικά» στοιχεία τη φωτεινή πλευρά του φεγγαριού όσον αφορά τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, οι επισημάνσεις αυτές έρχονται να προσδώσουν και πτυχές προσθετικής αξίας σ' αυτά τα ίδια τα ευρήματα που εκφράζουν ευθέως και άμεσα τους εκπαιδευτικούς-πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης.

Αν και όπως στις σύντομες εισαγωγικές επισημάνσεις που καταγράφηκαν σ' αυτή την παρουσίαση, ο κίνδυνος του πλεονασμού και η αναφορά του αυτονόητου και σε τούτο το καταληκτικό σημείο της εργασίας δεν απουσιάζουν, ας πούμε δυο μόνο (πρόσθετα) λόγια υπόμνησης γύρω από και για τα «θετικά» στοιχεία από τη χρήση των ΤΠΕ, όπως αυτά τόσο εύγλωττα και με κατηγορηματικό τρόπο αποτυπώθηκαν στο χαρτί από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Διερευνητική διδασκαλία, *συνεργατική μάθηση* (Γρηγοριάδης & Γραμματικόπουλος, 2011), μια σύγχρονη *διαθεματικότητα* (Ματσαγγούρας, 2003), *καινοτομίες στην εκπαίδευση* αποτελούν ένα θεμελιώδες τετράπτυχο, που εδώ και αρκετά χρόνια τώρα απασχολεί και προβληματίζει δημιουργικά το σύνολο της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας μέσα από σχετικές θεωρητικές αναλύσεις και εμπειρικές έρευνες 'πολλαπλών αναγνώσεων και χρήσεων'. Παράλληλα, το ίδιο αυτό τετράπτυχο της σχολικής καθημερινότητας στην όποια υπαρκτή εκδοχή του και έκφραση απανταχού, εξακολουθεί να ταλανίζει ακατάπαυστα και με πολύ συγκεκριμένους και ουσιαστικούς τρόπους τους ίδιους τους μάχιμους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και στη σχολική αίθουσα/τάξη. Κατά συνέπεια, λοιπόν, στον βαθμό και στο μέτρο που (και) η χρήση των σύγχρονων ΤΠΕ

συμβάλλουν θετικά και με προοπτική στην ολοένα και περισσότερο απαιτητική εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο διερευνητικής διδασκαλίας, συνεργατικής μάθησης, διαθεματικότητας και δυνατότητας καινοτομιών στην εκπαίδευση, η παρουσία των ΤΠΕ στο σχολείο και στη σχολική τάξη θα πρέπει να θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ.

Επιπροσθέτως, η άοκνη και επίμονα επαναλαμβανόμενη προσπάθεια για την πραγματική επίτευξη όσο γίνεται *λιγότερο δασκαλοκεντρικού μαθήματος* (Ματσαγγούρας 2002, Φύκαρης 2010), καθώς και η πολλαπλώς οφειλόμενη στόχευση του σύγχρονου σχολείου για *σεβασμό της ετερότητας* και ουσιαστική προώθηση μιας *δημιουργικής διαπολιτισμικότητας* (Δαμανάκης 1997, Μπόμπας 2001), φαίνεται να βρίσκουν τη δική τους γραμμική αντιστοίχηση με τη σωστή αξιοποίηση των ΤΠΕ: «Έρευνες έδειξαν ότι η χρήση των ΤΠΕ συνδέεται με μείωση της 'κυριαρχίας' των εκπαιδευτικών και αντίστοιχη αύξηση της αυτενέργειας, της αυτονομίας και της συνεργασίας των μαθητών» (Νικολοπούλου, 2010).

Ανάλογες καταληκτικές επισημάνσεις προκύπτουν αβίαστα σε σχέση και με τα υπόλοιπα ευρήματα της έρευνας όπου οι σχετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υπογράμμισαν τον θετικό αντίκτυπο και τη δημιουργική επίδραση των ΤΠΕ όσον αφορά στα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα *παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές* (Λιμνιωτάκη, 2006) και *άλλες 'σχολικά ελεγχόμενες' δυσκολίες* (Φλωράτου, 2004). Μια ακόμα επισήμανση, δηλαδή, η οποία αφορά σε ένα σημαντικό 'τμήμα' του συνολικού μαθητικού πληθυσμού και η οποία μπορεί και πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα σε πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις της σχολικής ζωής/πράξης. Χωρίς αμφιβολία, η διαρκώς αυξανόμενη και με ερευνητικά δεδομένα εμπλουτιζόμενη βιβλιογραφική παραγωγή σε πτυχές και ζητήματα μαθητών και ατόμων (γενικότερα) με μαθησιακές δυσκολίες, προσδίδει προσθετική αξία αλλά και άμεση χρηστικότητα στις συγκεκριμένες αυτές καταθέσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τη «θετική» συμβολή των ΤΠΕ.

Να ειπωθεί, μάλιστα, και τούτο. Η συγκεκριμένη αναφορά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που υπογραμμίζει τη δυνατότητα *διαχείρισης μεγάλου όγκου πληροφοριών σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα* με τη σωστή και λελογισμένη (πάντα) χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί κάλλιστα να αποτελέσει εξαιρετικά χρήσιμη καθοδηγητική παρότρυνση και συμβουλή. Ο αμείλικτος σχολικός χρόνος των αναλυτικών και των ωρολογίων προγραμμάτων, σε άμεση συνάρτηση με τον ολοένα και απαιτητικά αυξανόμενο 'όγκο' της διδακτέας ύλης αλλά και με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των σημερινών μαθητικών πληθυσμών παγκοσμίως, ίσως να μπορούν να γίνουν πολύ πιο διαχειρίσιμες μεταβλητές από τους διδάσκοντες (και) μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ. Πάντως είναι σαφές πως τα ενδεικτικά αποτελέσματα και οι προκύπτουσες επισημάνσεις μέσα από την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, σε αυτή την κατεύθυνση φαίνεται να κινούνται με σαφήνεια και με τη δική τους χαρακτηριστική πειστικότητα.

Εν ολίγοις, ως μια μορφή συνοπτικής κατακλείδας σε αυτή τη διερευνητική παρουσίαση των «θετικών» δεδομένων από τη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική πράξη μέσα από τις βιωματικές αφηγήσεις μάχιμων εκπαιδευτικών, ας υπογραμμιστεί και τούτο με την απαιτούμενη έμφαση.

Το συνολικό πεδίο, εν προκειμένω, φυσικά και παραμένει ορθάνοιχτα προκλητικό για κάθε έναν από του μάχιμους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης. Το ίδιο ισχύει, αναμφίβολα, και για μελλοντικές ερευνητικές πρωτοβουλίες μεγαλύτερου βεληνεκούς και αντιπροσωπευτικότητας, με τις σύγχρονες ΤΠΕ στα 'χωράφια' της εκπαιδευτικής πράξης πολλά και ελπιδοφόρα υποσχόμενες. Η αλήθεια είναι ότι βήματα (ακόμα και στην περίπτωση της χώρας μας που, κατά παράδοση, 'αργοπορεί') έχουν ήδη

γίνει πολλά και αξιοσημείωτα, κάτι που δύσκολα θα μπορούσαν να αμφισβητηθούν με επιχειρήματα στέρεα και πειστικά. Εν τούτοις, ο δρόμος που μένει, δημιουργικά και με συγκεκριμένα θετικά αποτελέσματα να διανυθεί, είναι μπροστά και φαντάζει κάτι παραπάνω από ενδιαφέρων και ελκυστικός για τους τολμηρούς και καινοτόμους -φορείς και/ή άτομα- της επιστημονικής και της εκπαιδευτικής μας κοινότητας. Οι πολλαπλές και πολλά υποσχόμενες προκλήσεις των ΤΠΕ στον ιδιαίτερο ευαίσθητο και καταλυτικής σημασίας χώρο της μαχόμενης εκπαίδευσης, το πιο πιθανό είναι να ενισχύονται και να απαιτούν διαρκώς παρά να ατονίσουν στα χρόνια που έρχονται.

Ασφαλώς, οι απαραίτητες πάντα υποσημειώσεις που καιροφυλακτούν ανά πάσα στιγμή για τις χρησιμότατες εξειδικεύσεις, καθώς και οι σημαδιακοί αστερίσκοι που χρειάζονται για να αποσαφηνίζονται (ή και αποφεύγονται) οι άκριτες γενικεύσεις, διεκδικούν απολύτως θεμιτά το δικό τους μερίδιο για κατανυκτική προσοχή, επιστημονική συστηματικότητα και κρίση ορθή.

Τα όποια (υπαρκτά ή εικαζόμενα) «αρνητικά» στοιχεία και χαρακτηριστικά που ενδεχομένως μπορεί να προκύπτουν (και κατά πολλούς, προκύπτουν) από αυτή την ίδια τη χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη και τα οποία δεν εξετάστηκαν και δεν συζητήθηκαν καθόλου σε τούτη την παρουσίαση, ίσως να περιμένουν (και σίγουρα, περιμένουν) 'στη γωνία' για τη δική τους σειρά -και με το δίκιο τους.

Πάντως, για μια φορά ακόμα και για τις συγκεκριμένες ανάγκες (επιλογές;) της παρούσας διερευνητικής εργασίας, είναι τα «θετικά», ως δεδομένα και ως πρώτιστη υπογράμμιση, τα οποία και θα επιχειρήσουν να κλείσουν -προς το παρόν- την εξώπορτα αυτού του συγκεκριμένου κειμένου που ως τώρα ξεδιπλώθηκε στις σελίδες που προηγήθηκαν.

==========

(Ανακοίνωση στο ΙΕ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος – International Scientific Conference eRA -8, με θέμα **«Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ, ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ, ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».** Πειραιάς (ΤΕΙ Πειραιά), 23-25 Σεπτεμβρίου 2013).

5

Η φωνή των ίδιων των μαθητών: Αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό

Για τον πρόλογο

Από τα πολύ παλιότερα χρόνια που η ίδια η έννοια και πρακτική της αποκαλούμενης θεσμοθετημένης εκπαίδευσης ήταν ουσιαστικά άγνωστη και ανύπαρκτη ως στοιχείο της καθημερινής πραγματικότητας, έως στις μέρες μας που, αφού περάσαμε ήδη από ένα είδος «θεοποίησης» της επισήμως θεσμοθετημένης εκπαίδευσης έχουμε αναδυθεί σε μια (καθόλα δικαιολογημένη, κατά τη γνώμη μου) συντονισμένη προσπάθεια διαμόρφωσης και εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης (για παράδειγμα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η αυτο-μάθηση, κλπ., που τόσο συστηματικά προωθούνται και στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινότητος 1991, 1993), ο ρόλος και η καταλυτικής σημασίας συμβολή του εκπαιδευτικού κάθε βαθμίδας εξακολουθούν να θεωρούνται «εκ των ων ουκ άνευ». Η διαχρονικά τεκμηριωμένη βιβλιογραφία διεθνώς (Πυργιωτάκης 1992, Morisson & McIntyre 1969) και οι αδιάψευστες βιωματικές εμπειρίες των ίδιων των «πρωταγωνιστών» της εκπαιδευτικής διαδικασίας διεθνώς, πιστοποιούν και καταδεικνύουν με τον πλέον κατηγορηματικό τρόπο μια τέτοια εισαγωγική επισήμανση ως προς τον κεντρικό και καθοριστικής σημασίας/αξίας ρόλο τού μάχιμου εκπαιδευτικού.

Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες, οι οποίες όντως είναι πολλές και σε συχνότητα και σε αριθμό, που ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως το ερέθισμα αλλά και ως ο άμεσος δέκτης αρνητικών επισημάνσεων και κριτικών από επαΐοντες και μη, ουδέποτε απομειώνεται ή «ξεφτάει» ο κεντρικός και πολυσήμαντος ρόλος του. Τόσο μέσα στην ίδια τη σχολική τάξη και τη σχολική αίθουσα αυτή καθαυτή, κατά μείζονα λόγο, όσο και στο συνολικό σχολικό περιβάλλον αλλά και το σύνολο της «περιρρέουσας ατμόσφαιρας» ευρύτερα. Σημειώνοντας εδώ το προφανές, θεσμοθετημένη -και όχι μόνο- εκπαίδευση και εκπαιδευτικός «πάνε πάντα μαζί».

Δεν θα μπορούσε, άλλωστε, να είναι και διαφορετικά. Το σκηνικό είναι, εν πολλοίς, δεδομένο. Αναφερόμαστε σε ένα συγκεκριμένο «πεδίο αγωγής και μάθησης» στο οποίο ο εκπαιδευτικός 'ενδεδυμένος' με τον ένα χαρακτηρισμό ή τον άλλο (π.χ. δημοκρατικός, αυταρχικός, φιλελεύθερος, laisser faire, κλπ.) και 'υποδυόμενος' ως συνεπής επαγγελματίας τού χώρου τον αντίστοιχο κάθε φορά ρόλο του σε σχολική τάξη και σχολείο, αποτελεί τον ένα πυλώνα -και μάλιστα τον καθοριστικότερο λόγω θέσης- της διαρκούς αυτής υποχρεωτικής συνύπαρξης και (κατά κάποιο τρόπο) συμβίωσης με τους μαθητές του.

Το να γνωρίζουμε, λοιπόν, «από πρώτο χέρι» τι πιστεύουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εκπαιδευτικό τους ως άτομο, ως επαγγελματία στην εκπαιδευτική κονίστρα και ως υποσύνολο μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, όλα αυτά είναι άκρως απαραίτητα πληροφοριακά στοιχεία για μια πληρέστερη κατανόηση των κρίσιμων πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής πράξης. Σίγουρα κανείς δεν θα μπορούσε να εναντιωθεί με πειστικά επιχειρήματα σε μια τέτοια αυτονόητη και, μάλλον, καθολικά αποδεκτή παραδοχή.

Όπως προκύπτει μέσα από μια πρώτη ιχνηλάτηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και όπως, ασφαλώς, είναι αναμενόμενο, στην κατεύθυνση διερεύνησης και χαρτογράφησης αυτών των 'δασκαλίστικων παραμέτρων' από την 'οπτική των ίδιων των μαθητών', έχουν καταγραφεί πολλές και σημαντικές πρωτοβουλίες στο πάνθεο της παγκόσμιας ερευνητικής παραγωγής. Αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες έχουν αναληφθεί και εξακολουθούν να αναπτύσσονται κατά περιόδους και στον Ελλαδικό χώρο, όπου τα θέματα αυτά έχουν αρχίσει να αποκτούν μια ζέουσα επικαιρότητα. Ο κεντρικός ρόλος τού εκπαιδευτικού στο συνολικό σχολικό περιβάλλον διερευνάται από πολλές και διαφορετικές οπτικές, ενώ σε αρκετές, πλέον, ερευνητικές προσεγγίσεις έχει αρχίσει να 'βλέπεται (και) μέσα από τα μάτια των μαθητών' του, καταγράφοντας και αναλύοντας το πλέγμα και το εύρος των στάσεων, των διαθέσεων, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών τού κάθε συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Ο εκπαιδευτικός στο επίκεντρο διερευνητικών αναζητήσεων

Τόσο η διεθνής όσο και η ελληνική βιβλιογραφία έχουν να επιδείξουν σειρά αναλύσεων, μελετών και ερευνών με κεντρικό αντικείμενο διερεύνησης τον εκπαιδευτικό. Ακολουθώντας τις τρέχουσες παιδαγωγικές εξελίξεις κάθε συγκεκριμένης περιόδου και υιοθετώντας τα αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα/παραδείγματα, πληθώρα ερευνητών στην παγκόσμια παιδαγωγική σκηνή έχουν καταθέσει τις θέσεις και τις απόψεις τους για τον εκπαιδευτικό και το έργο του (Πυργιωτάκης 1992α, 1992β, Δημητριάδου 1982, Ξωχέλλης 1989). Η πολυμορφία και τα επιμέρους χαρακτηριστικά αυτής της διαρκώς εμπλουτιζόμενης βιβλιογραφίας, έχουν να προσφέρουν πλούσιο και αξιοσημείωτο 'πρωτογενές αλλά και δευτερογενές υλικό' σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Από τη μορφή ή το όραμα του «ιδανικού» εκπαιδευτικού ως την προσπάθεια οριοθέτησης του «υπαρκτού» εκπαιδευτικού στη μάχιμη σχολική πραγματικότητα, η υπάρχουσα βιβλιογραφία διατρέχει κατά μήκος όλο αυτό το «συνεχές» από τον ιδανικό στον υπαρκτό εκπαιδευτικό και το αντίστροφο.

Οι εξαγγελλόμενες και κατά περίσταση επιλεκτικά (και μεροληπτικά) εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές πάντοτε επιχειρούν, μεταξύ άλλων μέτρων και ρυθμίσεων, να «γεφυρώσουν» την απόσταση μεταξύ του θεωρούμενου ως ιδανικού και του υπαρκτού/πραγματικού εκπαιδευτικού. Η εμπειρική έρευνα, από την πλευρά τη δική της, έχει ήδη κάνει την επιλογή της εστιάζοντας το ερευνητικό της ενδιαφέρον στον εκπαιδευτικό της αδυσώπητης καθημερινής και αμείλικτης εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης. Η πρόσφατη εμπειρική έρευνα του Πυργιωτάκη (1992), που ασχολείται με τον Έλληνα εκπαιδευτικό της πρ6.ιτοβάθμ.ιας εκπαίδευσης και τα πολύπλευρα προβλήματα που (κατά τη γνώμη των ίδιων των δασκάλων) «στέκονται εμπόδια» στην άσκηση του επαγγέλματος του, αποτυπώνει αυτή την τάση στην ελληνική βιβλιογραφική παραγωγή.

Μια ενδεικτική, απλώς, απαρίθμηση ορισμένων βασικών πτυχών και παραμέτρων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την προσωπικότητα και το έργο του εκπαιδευτικού, είναι από μόνη της αρκετή για να αποτυπώσει το εύρος των επιμέρους θεμάτων που αντικειμενικά αναφέρονται στον μάχιμο εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια και για τις ανάγκες της παρούσας πιλοτικής εργασίας θα μπορούσε κανείς να σταθεί, έτσι μονολεκτικά, σε κάποια καίρια ζητήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ανθολογώντας από τη θεματική της σχετικής βιβλιογραφίας μεταβλητές και χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως:

= Τα κίνητρα που οδηγούν ένα άτομο να επιλέξει το επάγγελμα (λειτούργημα, ως γνωστό, είναι μια αρκετά παλιά «ορολογία» που, παρότι και σήμερα έχει κάποιους θιασώτες, έχει από καιρό χάσει την

όποια «μαγεία» ενδεχομένως είχε) του εκπαιδευτικού. Μεταξύ άλλων, η Δημητριάδου (1982) και ο Βάμβουκας (1982) έχουν ασχοληθεί με πτυχές αυτού του ζητήματος στην ελληνική πραγματικότητα και έχουν επιχειρήσει ορισμένες κατηγοριοποιήσεις αυτών των κινήτρων στη βάση τόσο της διεθνούς βιβλιογραφίας όσο και συγκεκριμένων εμπειρικών δεδομένων που οι ίδιοι συγκέντρωσαν στο πλαίσιο των δικών τους ερευνών. Αναφορές γίνονται στα «κίνητρα σκοπού» και στα «κίνητρα αιτίας», μια τυπολογία του Schultz (1953) στην προσπάθεια κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παράλληλα, η παράμετρος «έμφυτη κλίση» υπογραμμίζεται σχετικώς, καθώς και η «μονιμότητα στην επαγγελματική αποκατάσταση».

= Ο ρόλος και οι εν γένει επιρροές του συνόλου της προσωπικής (βιογραφίας» του εκπαιδευτικού στην προσωπικότητα του, στο έργο και στην καθημερινή συμβίωσή του με τους μαθητές του (π.χ. Σπυρόπουλος 1990). Χαρακτηριστικά που αναφέρονται στο φύλο τού εκπαιδευτικού, στην ηλικία του, στα χρόνια προϋπηρεσίας, στην κοινωνικο-οικονομική του προέλευση και καταγωγή, κλπ. και στο πως αυτά τα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού «εξωτερικεύονται» ή και «παρεμβάλλονται» στην εκπαιδευτική πράξη και στις σχέσεις του με τους μαθητές. Και ειδικότερα, ο κοινωνικός ρόλος που καλείται να υπηρετήσει ή και να υποδυθεί ο εκπαιδευτικός (Ξωχέλλης 1989, Σιάνου-Κύργιου 1992, Μυλωνάς 1989). Ένας συγκεκριμένος ρόλος με «δικές του προδιαγραφές» που υπαγορεύει ή και επιβάλλει συγκεκριμένες συμπεριφορές και συγκεκριμένη στάση ζωής στο σχολείο, αλλά και έξω από το σχολείο (Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991, Ματσαγγούρας 1993, Purvis 1973, Κυριακίδης 1976).

= Η πιο συνήθης (αλλά και συμβατική –κυρίως- σήμερα) περιγραφή, ή διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε δημοκρατικούς, αυταρχικούς, φιλελεύθερους, συντηρητικούς, κλπ., μια ευρύτατα διαδεδομένη σχηματοποίηση που αναφέρεται σε πληθώρα σχετικών βιβλιογραφικών πηγών (Κορυφίδης 1983, Τσιπλητάρης 1984). Η πολυπλοκότητα όμως αυτού του ζητήματος προειδοποιεί μέσω της βιβλιογραφίας και μέσα από βιωματικές καταγραφές πως η απόσταση που χωρίζει τον δημοκρατικό από τον αυταρχικό εκπαιδευτικό στην πράξη είναι «μικρή και ιδιαιτέρως ελαστική». Έτσι που και οι όποιοι κάθετοι (απόλυτοι) διαχωρισμοί στους «μεν» και στους «δε», να επιδέχονται πάντα πολύ συζήτηση και τις αντίστοιχες ερμηνευτικές προσεγγίσεις κατά περίσταση.

= Η διαφορετική και η διαφοροποιημένη μεταχείριση ή και αντιμετώπιση των μαθητών από πλευράς των εκπαιδευτικών στη βάση έξω-εκπαιδευτικών και εξω-σχολικών χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή. Μια «δασκαλίστικη αντιμετώπιση» βασισμένη σε διακρίσεις καθημερινής σχολικής πρακτικής (συνειδητά ή όχι) η οποία, με τη σειρά της, συμβάλλει πολλαπλώς και ενισχύει υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Η σχετική βιβλιογραφία από τον χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (και όχι μόνο) έχει να επιδείξει πληθώρα ερευνών και αναλύσεων για τα ζητήματα αυτά σε διεθνές επίπεδο (Φραγκουδάκη 1985). Κλασική βιβλιογραφική αναφορά έχει γίνει πλέον η καθόλα πασίγνωστη περιγραφή τού αποκαλούμενου αγγλιστί "Pygmalion Effect" από τη μελέτη των Rosenthal & Jacobson (1968).

= Η σκιαγράφηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που οριοθετούν και συνθέτουν τον «καλό», τον «κακό», ή τον «δημοφιλή» εκπαιδευτικό. Πολλές είναι οι εμπειρικές έρευνες όπου οι ίδιοι οι μαθητές είναι αυτοί που τις περισσότερες φορές σκιαγραφούν και «ζωγραφίζουν» {μέσα από τις προσωπικές τους βιωματικές εμπειρίες στο σχολείο και στην τάξη) τον καλό, τον κακό και τον δημοφιλή εκπαιδευτικό (Παπαναούμ-Τζίκα 1984, Μπέλλας 1984, Ξηροτύρης 1940).

= Επιπροσθέτως, ειδική μνεία πρέπει να γίνει στη συγκεκριμένη αυτή ενότητα της παρουσίασης στα διάφορα ζητήματα που έχουν απασχολήσει συχνά τη σχετική βιβλιογραφία και τα οποία άμεσα ή και έμμεσα σχετίζονται με: α) την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Παπαμιχαήλ 1992,Bell 1992, Bigge 1987, Παπούλια-Τζελέπη 1991), β) την αντικειμενική αξιολόγηση των ίδιων και του συνολικού τους έργου στην τάξη και στο σχολείο -θέμα αιχμής που διατηρεί πάντα την «καυτή» του επικαιρότητα διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας όλως ιδιαιτέρως- (Ανδρέου 1992, Κασσωτάκης 1992) και γ) τη συστηματική και διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παπάς 1991, Eraut 1992). Παράλληλα, ορισμένοι παιδαγωγοί έχουν εστιάσει το ερευνητικό τους ενδιαφέρον και την αντίστοιχη προβληματική τους στο επαγγελματικό ήθος που έχει (ή οφείλει να έχει) ο μάχιμος εκπαιδευτικός (Brezinka 1992).

Αυτά εν ολίγοις και εντελώς δειγματοληπτικά όσον αφορά ορισμένα από τα βασικά θέματα και ζητήματα που αφορούν στον εκπαιδευτικό και το έργο του, όπως όλα αυτά κατά περιόδους και με τη δική τους δυναμική κάθε φορά έχουν αποτυπωθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Από μεθοδολογική άποψη προσέγγισης αυτών των επιμέρους ζητημάτων, θα μπορούσε κανείς, έτσι σχηματικά, να κάνει λόγο για δύο μεγάλες κατηγορίες ή τάσεις, ανάλογα με την «πηγή» και τα συγκεκριμένα «υποκείμενα» που φέρνουν στην επιφάνεια τα δεδομένα για τους εκπαιδευτικούς γενικά, για την προσωπικότητα τους και το έργο των εκπαιδευτικών ειδικότερα.

Με την έννοια αυτή οι 'παραγωγοί' ή 'προμηθευτές' των σχετικών δεδομένων για θεωρητικές και εμπειρικές αναλύσεις είναι: α) Οι διάφοροι «τρίτοι» (οι όποιοι τρίτοι εντός ή εκτός του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος), οι οποίοι καλούνται ή και αυτό-προσκαλούνται στην «παραγωγή» δεδομένων για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους και/ή β) οι άμεσοι πρωταγωνιστές τής δυαδικής σχέσης και συμβίωσης στο σχολείο, οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι, δηλαδή, οι οποίοι και ασφαλώς είναι εκείνοι που βιώνουν και 'δημιουργούν' πρωτογενώς το σύνολο της καθημερινής σχολικής διαδικασίας.

Χωρίς αμφιβολία, τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν a priori απολύτως πρωταγωνιστικό ρόλο έναντι των μαθητών τους, όσο και οι μαθητές οι ίδιοι οι οποίοι υποχρεωτικά και χωρίς περιθώρια επιλογών «σχολειοποιούνται» ή (κατά περίσταση) «υφίστανται» τον εκπαιδευτικό ως άτομο και ως επαγγελματία τής μάθησής τους και της αγωγής, είναι τα βασικά «υποκείμενα» στα οποία πρωτίστως οφείλει να προσφεύγει κανείς για να μελετήσει -στην πράξη- χαρακτηριστικά τού εκπαιδευτικού και του έργου του. Όπου και όταν μάλιστα υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής και αποτύπωσης της δυναμικής αλληλεπίδρασης διδάσκοντα και διδασκομένων «εν τη γενέσει» μέσα στην ίδια τη σχολική αίθουσα και στο άμεσο σχολικό περιβάλλον (π.χ. με τη συνδρομή της συμμετοχικής παρατήρησης), τότε βάσιμα θα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι είναι ακόμα πιο ακριβής η προσφερόμενη συνολική «εικόνα» του εκπαιδευτικού και του έργου του. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, στην όποια μεθοδολογική επιλογή και εάν προσχωρήσει ο ενδιαφερόμενος ερευνητής, το απαραίτητο θεωρητικό περίγραμμα στην μια του ή στην άλλη εκδοχή υπάρχει και είναι εύκολα προσβάσιμο για την πραγματοποίηση συστηματικών και ενδελεχών διερευνήσεων.

Τώρα, το κατά πόσον και εάν η υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία στο σύνολό της -για να περιοριστούμε στα «του οίκου» μας- έχει «μιλήσει» στους μαθητές και με τους μαθητές για τον εκπαιδευτικό, την προσωπικότητά του και το συνολικό του έργο και κατά πόσον έχει εντρυφήσει στη δυναμική τής διαρκώς μεταλλασσόμενης σχολικής πραγματικότητας στο πλαίσιο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αυτό είναι

ένα καίριας σημασίας ζήτημα που μάλλον δύσκολα θα μπορούσε να απαντηθεί σε απόλυτα καταφατικό τόνο. Με άλλα λόγια, σε γενικές γραμμές, είναι συγκριτικά αισθητά λιγότερες οι υπάρχουσες μελέτες που έχουν αξιοποιήσει τις πρωτογενείς «γνώμες και απόψεις» των ίδιων των μαθητών vis-a-vis τους εκπαιδευτικούς τους και το συνολικό τους έργο στο σχολείο και στη σχολική τάξη. Γεγονός είναι, πάντως, πως τα τελευταία κυρίως χρόνια ολοένα και περισσότεροι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της «πρωτογενούς» αυτής πηγής συγκέντρωσης και «παραγωγής» δεδομένων που λέγεται διδασκόμενος, επιχειρώντας να προσεγγίσουν το έργο τού εκπαιδευτικού και να κατανοήσουν καλύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία/πράξη μέσα από τα «μάτια», το «βίωμα» και την «ψυχή» των μαθητών. Και τούτο, παρά τα οποιαδήποτε μειονεκτήματα, ελλείψεις ή και ατέλειες -θεωρητικής, μεθοδολογικής, πρακτικής φύσης- που ενδεχομένως ενυπάρχουν σε μια τέτοια ερευνητική προσέγγιση.

Η έρευνα

Εν ολίγοις, η παρούσα -εμφανώς, μικρής και περιορισμένης κλίμακας- έρευνα, υιοθετώντας στην πράξη την μεθοδολογική προσέγγιση «άντλησης δεδομένων» από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές τής καθημερινής σχολικής ζωής, προσπάθησε να καταγράψει ορισμένες πτυχές των στάσεων και των απόψεων μιας πολύ μικρής ομάδας μαθητών Λυκείου, εστιάζοντας σε μια σειρά από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του έργου των εκπαιδευτικών τους.

Με βάση ορισμένες κεντρικές επισημάνσεις, όπως αυτές αναδύονται μέσα από την υπάρχουσα ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που συνοπτικά παρουσιάστηκαν πιο πάνω, η συλλογιστική που καθοδήγησε την έρευνα αυτή και η μεθοδολογική προσέγγιση που στη συνέχεια υιοθετήθηκε, στράφηκαν στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους για τη συγκέντρωση πρωτογενούς εμπειρικού υλικού. Και τούτο, έχοντας πλήρη επίγνωση των θεμιτών ενστάσεων που μπορεί να προβάλει κανείς για τη μεθοδολογική εγκυρότητα και τη δυνατότητα γενικεύσεων από μια τέτοια συγκεκριμένη επιλογή/προσέγγιση. Για τις ανάγκες της παρούσας πιλοτικής εργασίας είναι αρκετό το γεγονός πως, εν πολλοίς, μια τέτοια εν γένει «εικόνα» εκφράζει τις στάσεις και τις απόψεις (τα «νομίζω», τα «πιστεύω», τις «επιθυμίες», τις «αξιολογήσεις» και τις όποιες υποκειμενικές «ιεραρχήσεις») των ίδιων των μαθητών.

Δεν υπάρχει, άλλωστε, αμφιβολία πως η εντύπωση που έχει σχηματίσει κάποιος, η συνολική «εικόνα» που έχει αποτυπωθεί στο μυαλό του για τον «απέναντι», ή τον «άλλο», σε μια δυναμική σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης (οι σχετικές εργασίες των φαινομενολόγων έχουν εύστοχα και επαρκώς υπογραμμίσει αυτά τα φαινόμενα συμβολικών αλληλεπιδράσεων, π.χ. Symbolic Interactionists, όπως: Blumer 1969, Speier 1976, Schutz 1977), επηρεάζει καθοριστικά τη μεταξύ τους σχέση και το «ολικό» αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης. Πολύ περισσότερο μάλιστα όταν αυτός ο «απέναντι» κατέχει τόσο σημαντική και αποφασιστικής σημασίας θέση/ρόλο, όπως είναι ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τους μαθητές του (Kohl, 1977). Το ότι η «εικόνα» αυτή που ο μαθητής έχει σχηματίσει (σωστά ή λιγότερο σωστά, δίκαια ή όχι, κατά περίπτωση) για τον εκπαιδευτικό του διαδραματίζει τον δικό της ξέχωρο ρόλο -λειτουργώντας στο πλαίσιο μιας άτυπης και εν δυνάμει πάντα ανατροφοδότησης {feedback}- στη διαμόρφωση της καθημερινής πρακτικής του ίδιου εκπαιδευτικού, προσδίδει μια πρόσθετη βαρύτητα και αξία στη συγκεκριμένη αυτή εξαρτημένη μεταβλητή που ερευνάται εδώ. Με την έννοια αυτή, η κατά το δυνατόν ακριβέστερη «ανίχνευση» και «καταγραφή» με έναν αποδεκτό ερευνητικά τρόπο τής «εικόνας» του

εκπαιδευτικού μέσα από τη βιωματική «ματιά» των μαθητών του, διατηρεί πάντοτε ένα εξαιρετικό θεωρητικό αλλά και -πρωτίστως- πρακτικό και εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά χρηστικό ενδιαφέρον.

i) Το δείγμα της ερευνάς

Τριάντα έξι (36) συνολικά μαθητές και μαθήτριες της Γ' Λυκείου (14 αγόρια και 22 κορίτσια) έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή, απαντώντας ανώνυμα και εθελοντικά στις σχετικές ερωτήσεις ενός ειδικά κατασκευασμένου ερωτηματολογίου. Όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούσαν στο ίδιο Γενικό Λύκειο (πολύ κοντά στο κ*έντρο* της Αθήνας) και κατοικούσαν στη γύρω περιοχή. Ενημερωτικά και όποια πρόσθετη αξία μπορεί να έχει μια τέτοια μεταβλητή εν προκειμένω, σημειώνεται ότι οι εννέα (25%) από τους συμμετέχοντες είχαν επιλέξει την Α' Δέσμη, πέντε (13,9%) την Β', δώδεκα (33,3%) μαθητές/μαθήτριες είχαν επιλέξει την Γ ' Δέσμη και οι υπόλοιποι δέκα (27,8%) επρόκειτο να συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις (εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) μέσω της Δ' Δέσμης (σχολικό έτος 1992-93).

Το 44,4% του συνολικού δείγματος είχε πατέρα με επίπεδο εκπαίδευσης που έφτανε ως τα 12 χρόνια -δημοτικό (13,9%), γυμνάσιο (8,3%), λύκειο (22,2%)- ενώ το 52,7% των μαθητών/μαθητριών είχε πατέρα με μεταλυκειακή ή και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τη μητέρα ήταν 49,9% μέχρι και την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -δημοτικό (19,4%), γυμνάσιο (11,1%), λύκειο (19,4%)- και 47,2% μέχρι και πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα, ενδεικτικά σημειώνεται ότι το 1/3 περίπου των μαθητών δήλωσαν πως ο πατέρας τους εργάζεται στο δημόσιο (υπάλληλος, καθηγητής, αστυνομικός) ή σε τράπεζα, ενώ ένα ποσοστό 13% περίπου είχαν πατέρα βιοτέχνη ή έμπορο. Καταγράφηκαν πολλά και διαφορετικά επαγγέλματα όπως, για παράδειγμα, ναυτικός, τυπογράφος και ξενοδοχειακός υπάλληλος, αλλά ελάχιστα στην κατηγορία τεχνίτης. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε «ανειδίκευτος εργάτης» όσον αφορούσε στο επάγγελμα του πατέρα. Το 35% περίπου των μαθητών/τριών στην ερώτηση για το επάγγελμα της μητέρας δήλωσαν «οικιακά», ενώ ένα ποσοστό γύρω στο 23% δήλωσαν πως η μητέρα τους εργαζόταν στο δημόσιο. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες είχαν μητέρα που εργαζόταν ως νοσηλεύτρια, αισθητικός, ή έμπορος. Να σημειωθεί ότι μια μόνο περίπτωση μητέρας τεχνίτριας/εργάτριας (γαζώτρια) καταγράφηκε σχετικώς μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών.

ii) Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας περιελάμβανε συνολικά 30 ερωτήσεις. Η πρώτη ενότητα (10 ερωτήσεις) αναφερόταν στα βιογραφικά χαρακτηριστικά τού δείγματος, ενώ η δεύτερη (20 ερωτήσεις) διερευνούσε τη συνολική «εικόνα» που μαθητές και μαθήτριες είχαν για τους καθηγητές τους (και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα), καθώς επίσης τις πιθανές σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ εκπαίδευσης, σχολείου, εκπαιδευτικού και της πολιτικής με την ευρεία έννοια. Οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε όλες ανεξαιρέτως τις ερωτήσεις, χωρίς κανέναν απολύτως χρονικό περιορισμό. Από την αρχή τους εξηγήθηκε επαρκώς πως το ερωτηματολόγιο και οι όποιες απαντήσεις τους δεν επρόκειτο να επηρεάσουν καθ' οιονδήποτε τρόπο τη σχολική τους επίδοση/βαθμολογία και, ενγένει, τα «σχολικά τους πράγματα». Προηγήθηκε η απαραίτητη σχετική ενημέρωση και η σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή τού Λυκείου.

iii) Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που αφορούσαν στα βιογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (10 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου), παρουσιάστηκαν ήδη πιο πάνω σκιαγραφώντας το 'δείγμα' της έρευνας. Στη συνέχεια, εδώ, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα με τη μορφή ποσοστών κατά ερώτηση, ταξινομούμε το σύνολο των 20 ερωτήσεων (ενότητα δεύτερη του ερωτηματολογίου) σε πέντε αλληλοσυνδεόμενες κατηγορίες.

Στην (Α) πρώτη κατηγορία απαντήσεων παρατηρούμε ότι στα «μάτια» ενός μεγάλου ποσοστού (50,0%) των μαθητών, το φύλο του διδάσκοντα δεν φαίνεται να «παίζει» και σημαντικό ρόλο όσον αφορά στη συμπεριφορά τού εκπαιδευτικού, όπως τουλάχιστον την αντιλαμβάνονται και την καταγράφουν οι ίδιοι οι μαθητές. Μόνο ένα ποσοστό 11,1% των συμμετεχόντων σημειώνουν «πάντα» σ΄ αυτή την παράμετρο. Αντίθετα, η ηλικία τού εκπαιδευτικού φαίνεται να «καταγράφεται» ως μια εντόνως αξιοπρόσεκτη 'διαφοροποιητική' παράμετρος. Μόνο το 8,3% του δείγματος πιστεύει πως η ηλικία τού εκπαιδευτικού δεν κάνει καμιά διαφορά, ενώ το 66,7% των μαθητών πιστεύουν πως η ηλικία επηρεάζει, και μάλιστα «πάντα», την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το έργο του. Σε γενικές γραμμές, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δείχνουν με σαφήνεια πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν και τα πιο θετικά σχόλια από πλευράς των μαθητών.

Στη (Β) δεύτερη κατηγορία απαντήσεων, όπου περιλαμβάνονται και οι σχετικές μαθητικές απαντήσεις σε μια «ανοιχτού τύπου» ερώτηση, παρατηρούμε ότι οι μαθητές γνωρίζουν και δείχνουν ότι έχουν πλήρη συναίσθηση του γεγονότος πως η σχολική επιτυχία/αποτυχία έχει «ισχυρούς δεσμούς» με τον εκπαιδευτικό, άμεσα ή/και έμμεσα (88,9%). Επιπροσθέτως, παρά πολύ συχνή εμφανίζεται να είναι στην αντίληψη των παιδιών η διαφοροποιημένη και η με διακρίσεις αντιμετώπιση/μεταχείριση των μαθητών από τους διδάσκοντες. Περίπου, τα έξι στα δέκα (58,3%, για την ακρίβεια) παιδιά τού δείγματος πιστεύουν πως οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους και χρησιμοποιούν («μερικές φορές», κυρίως) τρόπους για να «τιμωρούν» τους εκπαιδευτικούς τους. Εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών φαίνεται πως προκύπτουν -κύρια και πρωταρχικά- από «έλλειψη επικοινωνίας και κατανόησης», από την αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές ως «άδικη βαθμολογία» και από την «αυταρχικότητα των εκπαιδευτικών». Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θεωρούνται ουσιαστικά οι υπεύθυνο για τις συγκρούσεις μαθητών-καθηγητών.

Στην επόμενη (Γ) κατηγορία με δύο «ανοιχτές» και δύο «κλειστές» ερωτήσεις, τα 2/3 των παιδιών (69,4%) που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν πως «καλός» και «δημοφιλής» εκπαιδευτικός πάνε «παρέα», είτε «πάντα» είτε «μερικές φορές». Οι βασικές διαφορές μεταξύ καλού και κακού εκπαιδευτικού συνοψίζονται, κατά μείζονα λόγο, στη «μεταδοτικότητα και στο σωστό τρόπο διδασκαλίας», στην «επικοινωνία/διάλογο» με τους μαθητές και στην «αντικειμενική βαθμολογία». Η γκάμα των χαρακτηρισμών με τη μορφή των χρησιμοποιούμενων επιθέτων που συνάδουν με τον καλό εκπαιδευτικό εκτείνεται από το «κοινωνικός, φιλικός, άμεσος και καινοτόμος» έως το «συγκαταβατικός, ειλικρινής, και προγραμματικός». Πάντως η «μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού» φαίνεται να κατέχει την πρώτη θέση/επιλογή στα μάτια της μεγάλης πλειονότητας των μαθητών, όταν αυτοί καλούνται να οριοθετήσουν και να περιγράψουν τον καλό εκπαιδευτικό, με τα δικά τους πάντα κριτήρια και προτιμήσεις.

Απ᾽ την άλλη, ο αυταρχικός εκπαιδευτικός διατηρεί το δικό του ξέχωρο «προφίλ», όπως αυτό με ευκρίνεια σκιαγραφείται μέσα από τις σχετικές απαντήσεις των μαθητών τής έρευνας. Το προφίλ αυτό «χρωματίζεται» κατά βάση από: «αυστηρότητα, έλλειψη διαλόγου, αδιαλλαξία και έλλειψη επικοινωνίας», ενώ σε απόσταση ακολουθούν χαρακτηριστικά όπως «επιβολή τιμωρίας, αδιαφορία, χαμηλή βαθμολογία και προκαταλήψεις σε βάρος των μαθητών».

Αναφορικά με το κοινωνικό κύρος/status των εκπαιδευτικών των διαφόρων σχολικών βαθμίδων, η νηπιαγωγός (5,96%) βρίσκεται στο χαμηλότερο σκαλοπάτι της σχετικής κλίμακας αξιολόγησης (μικρότερο το 1 και μεγαλύτερο το 10), ενώ ο καθηγητής Πανεπιστημίου στην υψηλότερη (9,51%) τιμή της κλίμακας. Οι απαντήσεις των μαθητών έρχονται να επιβεβαιώσουν την κρατούσα, γενικώς, άποψη στο μεγαλύτερο σύνολο της κοινωνίας, πως υψηλότερη σχολική βαθμίδα σημαίνει και υψηλότερο κύρος για τον εκπαιδευτικό αυτής της βαθμίδας και αντιστρόφως (Κυριακίδης 1976, Μπέλλας 1984}.

Αναφερόμενοι οι μαθητές/τριες πιο συγκεκριμένα στο εάν ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα (και εάν μπορεί) να «κάνει δικά του πράγματα» στην τάξη και στο σχολείο αναπτύσσοντας, αν θέλει, πρωτοβουλίες (παράλληλα και ενδεχομένως πέρα από τα αυστηρώς προβλεπόμενα), παραπάνω από τα 3/4 των μαθητών (77,8%) αισθάνονται πως αυτό μπορεί να γίνεται «πάντοτε», ή «μερικές φορές». Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στα διάφορα θέματα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να «ενθαρρύνουν» (19,4%) τη συμμετοχή των γονέων και την ανάμειξη τους στα τού σχολείου, αφού κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε προβλήματα. Όμως αντίθετη άποψη εκφράζουν οι έξι (58,3%) περίπου στους δέκα μαθητές για τους οποίους μια τέτοια ενθάρρυνση, «κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις», είναι επιθυμητή (Ginott 1975).

Οι μαθητές ιεραρχούν με τον δικό τους τρόπο τις επιλογές και τις συγκεκριμένες συμπεριφορές/πρακτικές τού εκπαιδευτικού, κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός θέλει ή είναι εκ των πραγμάτων υποχρεωμένος να αποφύγει τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που συχνά εμφανίζονται στην τάξη του και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον μεταξύ μαθητών και του ίδιου του διδάσκοντα. Έτσι, σε τέτοιες συγκρουσιακές (ή δυνητικά έκρυθμες) καταστάσεις ο εκπαιδευτικός, κατά μείζονα λόγο, «κάνει πως δεν καταλαβαίνει», ή δευτερευόντως, «απευθύνεται στον Διευθυντή» του σχολείου. Ακολουθούν με αισθητά χαμηλότερη συχνότητα οι επιλογές «επιβολή διαφόρων μορφών τιμωριών» και η «κλήση των γονέων στο σχολείο». Η χρησιμοποίηση του «όπλου τής βαθμολογίας», μια «απειλή» γνωστότατη πολύ καλά σε μαθητές (και όχι μόνο), καταγράφεται αρκετά χαμηλά (μόλις 5η) στο ρεπερτόριο των έξι σχετικών επιλογών που είχαν στη διάθεση τους οι συμμετέχοντες.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα σημαντικό ποσοστό ευθύνης (20,5%) για τη γενικότερη «κρίση» και τα διάφορα προβλήματα που χαρακτηρίζουν και ταλανίζουν το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Το αντίστοιχο ποσοστό ευθύνης των ίδιων των μαθητών φτάνει το 13%, ενώ οι γονείς «χρεώνονται» με το συγκριτικά μικρότερο ποσοστό (8,5%) ευθύνης σε σχέση με την κρίση στο σύνολο του ελληνικού εκπαιδευτικού ορίζοντα. Η μέγιστη ευθύνη, όμως, αποδίδεται από τα παιδιά τού δείγματος της έρευνας στην επίσημη ελληνική πολιτεία (58,0%) και στις πράξεις/παραλείψεις της έναντι του θεσμού της παιδείας/εκπαίδευσης.

Τέλος, η πέμπτη κατηγορία (Ε) απαντήσεων, διερευνώντας πτυχές τής σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης/σχολείου, εκπαιδευτικού και πολιτικής μέσα από τα «μάτια» των μαθητών, υπογραμμίζει μια σειρά δεδομένων εξαιρετικού ενδιαφέροντος. Ειδικότερα, το σημερινό ελληνικό σχολείο τής

τρέχουσας δεκαετίας τού 1990 θεωρείται (συνολικά) ως δημοκρατικό από το 47,2% των μαθητών. ενώ ως αυταρχικό από ένα αισθητά μικρότερο ποσοστό (36,1%). Στη συγκεκριμένη αυτή ερώτηση παρατηρείται και ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό (11,1%) μαθητών που δεν απαντούν καθόλου, «ανοίγοντας» έτσι το δρόμο για πιθανές ερμηνευτικές αναλύσεις προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση. Εν πάση περιπτώσει, τα «πολιτικά πιστεύω» των μαθητών φαίνεται πως επηρεάζονται είτε ελάχιστα (38,9%), είτε και καθόλου (19,4%) από τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων σχολικών τάξεων. Μόνο για ένα σχετικά μικρό ποσοστό (11,1%) των μαθητών η επιρροή αυτή θεωρείται ως δεδομένη.

Σχεδόν το σύνολο του δείγματος (91,6%) αισθάνεται πως «ότι γίνεται εκτός σχολείου» στην ευρύτερη κοινωνία, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο και μορφή, «περνάει» και μέσα στο σχολείο και στη σχολική αίθουσα/τάξη. Ο εκπαιδευτικός, συνειδητά ή όχι, μεταφέρει και «περνάει» στο σχολείο και στην τάξη του αυτό που (σχηματικά) αποκαλούμε συνήθως πολιτική άποψη. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται πλήρως και από τα αντίστοιχα ποσοστά των απαντήσεων κατά συγκεκριμένη επιλογή στην εν λόγω ερώτηση. Είτε «πάντα» (16,7%), είτε τις «περισσότερες φορές» (30,6%), είτε «μερικές φορές» (33,3%) ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται να λειτουργεί και «πολιτικά» στην καθημερινή του παρουσία/δουλειά στο σχολείο.

Η ύπαρξη σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής αμφισβητείται από ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών (11,1%). Η σχέση αυτή υπογραμμίζεται με έμφαση από το 75% των συμμετεχόντων, ενώ στη συγκεκριμένη αυτή ερώτηση για τη σχέση εκπαίδευσης και πολιτικής παρατηρούμε και το υψηλότερο ποσοστό (13,9%) από όλες τις άλλες ερωτήσεις στην επιλογή «δεν ξέρω», Μια καταγραφή που ασφαλώς έχει τη δική της σημασία στο πλαίσιο των παραμέτρων που διερευνητικά προσεγγίζονται στην παρούσα πιλοτική εργασία.

Απόψεις για τον εκπαιδευτικό και το έργο του

Σε γενικές γραμμές το σύνολο των αποτελεσμάτων αυτής της πιλοτικής έρευνας, η οποία όπως έχει ήδη επισημανθεί, βασίστηκε σε ένα ελάχιστο και ασφαλώς μη αντιπροσωπευτικό δείγμα του αντίστοιχου μαθητικού πληθυσμού, παρουσιάζουν μια ενδιαφέρουσα απεικόνιση τάσεων και απόψεων που φαίνεται πως χαρακτηρίζουν το 'μαθητικό σώμα' σε επίπεδο Λυκείου.

Οι απαντήσεις των μαθητών, στο συγκριτικά μεγαλύτερο μέρος τους, φαίνονται να κινούνται στη «λογική» της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, υπογραμμίζοντας και ενισχύοντας επισημάνσεις και δεδομένα από προηγούμενες σχετικές μελέτες για τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Ορισμένες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μέσα από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, έρχονται να προστεθούν με τη σειρά τους στο ζητούμενο μιας διαρκούς και ενδελεχούς διερεύνησης στα «περί των μάχιμων εκπαιδευτικών». Απ[1] αυτή τη σκοπιά και μόνο, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων -παρά τις εγγενείς αδυναμίες/ελλείψεις αυτής της (μικρής κλίμακας) έρευνας- αποκτούν χρησιμότητα και ενδιαφέρον με προστιθέμενη θεωρητική αλλά και πρακτική αξία.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω σε μια περιγραφική μορφή, παρατηρούμε ότι:

= Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν συγκριτικά πλεονεκτήματα στα «μάτια» των μαθητών τους,

= όλοι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν (άμεσα ή έμμεσα) τη σχολική επιτυχία/αποτυχία των μαθητών,

= οι διακρίσεις σε βάρος συγκεκριμένων μαθητών, κατά τη βιωματική άποψη των μαθητών, φαίνεται να αποτελούν «πάγια» σχεδόν τακτική τής μεγάλης πλειονότητας των διδασκόντων,
= ο αυταρχικός εκπαιδευτικός έχει το δικό του ξέχωρο «προφίλ» στη συνολική εικόνα που σκιαγραφούν οι μαθητές. Τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έχει, σαφέστατα, ο καλός και ο δημοφιλής εκπαιδευτικός σε αντιδιαστολή με τον κακό εκπαιδευτικό,
=οι μαθητές κρίνουν και αξιολογούν ανά πάσα στιγμή τον εκπαιδευτικό, τον κατατάσσουν στην μια ή στην άλλη κατηγορία και αναλόγως συμπεριφέρονται και «λειτουργούν». Το ίδιο βεβαίως συμβαίνει και με τον διδάσκοντα στην καθημερινή και δυναμική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, που καλείται να «απαντά» στις συμπεριφορές των μαθητών του αναλόγως. Και ο κύκλος συνεχίζεται μέσα από τη συμβίωση διδάσκοντα-διδασκομένου και την «εικόνα» που ο κάθε ένας από αυτούς έχει σχηματίσει (σωστά ή όχι) για τον άλλο (Blumer 1969),
= οι μαθητές αισθάνονται πως έχουν στο «ρεπερτόριο» τους ορισμένα μέσα και τρόπους ώστε, όταν έτσι κρίνουν, να «εκβιάζουν» ή και να «τιμωρούν» τους εκπαιδευτικούς τους,
= οποτεδήποτε δημιουργούνται εντάσεις ή/και συγκρούσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών, οι τελευταίοι έχουν πολύ μικρό ποσοστό ευθύνης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η περίπτωση επίλυσης των εντάσεων και των συγκρούσεων στην τάξη και στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός «επιλύει» ή «διευθετεί» αυτές τις συγκρουσιακές καταστάσεις «κάνοντας πως δεν καταλαβαίνει», ή προστρέχοντας στη «δύναμη/εξουσία» του Διευθυντή, ο οποίος και «χρεώνεται» το διακανονισμό των όποιων εντάσεων και διαφορών μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένου,
= το «όπλο» της βαθμολογίας δεν φαίνεται να αποτελεί μια από τις πρώτες επιλογές τού εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση τέτοιων εντάσεων, ή έτσι τουλάχιστον το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές που βρίσκονται ανά πάσα στιγμή πρόσωπο με πρόσωπο με ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Και εδώ, ίσως, πρόκειται για μια μη αναμενόμενη τάση, δεδομένου πως η κρατούσα άποψη/αντίληψη στο ευρύ κοινό είναι πως η βαθμολογία παίζει κυρίαρχο ρόλο στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή. Ενδεχομένως το συγκεκριμένο αυτό αποτέλεσμα να επηρεάστηκε εντόνως από το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν τελειόφοιτοι λυκείου, έχοντας -κατά κάποιο τρόπο- «ξεπεράσει» το θεσμοθετημένο 'φόβητρο' της βαθμολογίας από την πλευρά τού διδάσκοντα,
= στην αντίληψη των παιδιών είναι σαφές πως οι εκπαιδευτικοί, παρά τα γραφειοκρατικά ή άλλα εμπόδια, τις δυσκολίες και τις διάφορες διατάξεις που τους υπαγορεύουν «το τι θα κάνουν και πότε, πώς και πόσο», έχουν τη δυνατότητα και μπορούν -αν θέλουν- να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο σχολείο. Αν κάτι τέτοιο γίνεται και σε τι έκταση, βαθμό και συχνότητα από τάξη σε τάξη και από σχολείο σε σχολείο, είναι ασφαλώς ζητούμενα με πρόσθετο ενδιαφέρον. Ανάλογη επιχειρηματολογία στο πλαίσιο της δικής της συλλογιστικής έχει αναπτύξει σε πρόσφατη εργασία της η Σιάνου-Κύργιου (1992), η οποία και υπογραμμίζει μια σειρά από προσφερόμενες δυνατότητες που θα μπορούσε και θα πρέπει να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός τής κάθε σχολικής βαθμίδας,
=όσον αφορά στο κατά παράδοση επίμαχο ζήτημα της λεγόμενης «γονεϊκής συμμετοχής» στα του σχολείου, οι μαθητές, αν και δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με μια τέτοια προοπτική, δεν την απορρίπτουν κιόλας ολοσχερώς. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων, αλλά κάτω από

ορισμένες προϋποθέσεις προς αποφυγή συγκρούσεων και προβληματικών καταστάσεων, που κάθε άλλο παρά σπανίζουν στο σχολικό περιβάλλον,
= την κύρια ευθύνη για τη γενικότερη «κρίση» που (όπως συχνά λέγεται και σε διάφορους τόνους διατυμπανίζεται από ειδήμονες του χώρου και μη) ταλανίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό και ένταση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πυργιωτάκης & Κανάκης 1992, Μυλωνάς 1989, Ανδρέου 1992, Κορυφίδης 1983), φέρει πρωτίστως η ίδια η επίσημη ελληνική πολιτεία. Μια επισήμανση, μέσα από τις απαντήσεις τού συνόλου των συμμετεχόντων, στην οποία δύσκολα θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει διαφορετική άποψη με τεκμηριωμένα επιχειρήματα,
= οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί «χρεώνονται» από τα παιδιά με το δικό τους «μερίδιο» ευθύνης (και μάλιστα καθόλου ευκαταφρόνητο) για τα κακώς κείμενα της παιδείας στη χώρα μας σήμερα. Πολιτεία και εκπαιδευτικοί μαζί αγγίζουν το 80% της αποδιδόμενης ευθύνης, ένα ποσοστό -μάλλον αναμενόμενο- που απαιτεί πρόσθετη και πολύ προσεκτική «ανάγνωση»,
= ο νηπιαγωγός και ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου εξακολουθούν και σήμερα να «τοποθετούνται» στους παρίες τής κοινωνικής ιεραρχίας/status του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ο πανεπιστημιακός δάσκαλος «στέκεται» στο υψηλότερο σκαλοπάτι τής σχετικής κλίμακας κοινωνικού κύρους, ενώ καθηγητές γυμνασίου και λυκείου συμπληρώνουν τις «ενδιάμεσες» θέσεις. Προφανώς, στα μάτια των συμμετεχόντων (και όχι μόνο), με όσο μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα ασχολείται ο εκπαιδευτικός τόσο «ανεβαίνει» και το κύρος του στην κοινωνία (Μπέλλας 1984, Κυριακίδης 1976, Πυργιωτάκης 1992, Ξωχέλλης 1990). Λες και είναι ευκολότερο ή «υποδεέστερο» να ασχολείσαι και να διδάσκεις άτομα προ-σχολικής και σχολικής (βασικής εκπαίδευσης) ηλικίας (Ginott 1975). Κι όμως, φαίνεται πως παραδοσιακές αντιλήψεις και στάσεις έναντι των εκπαιδευτικών, παρά τις σημαντικές εξελίξεις και ανακατατάξεις σε όλους ανεξαίρετα τους τομείς τής προσωπικής και κοινωνικής ζωής, ελάχιστα έχουν μεταβληθεί -ακόμα και μεταξύ αυτών των ίδιων των εκπαιδευτικών,
= η συνολική σχέση παιδείας/σχολείου/εκπαιδευτικού και πολιτικής με την ευρεία έννοια του όρου (Νούτσος 1982, Πολυχρονόπουλος 1980, Τερλεξής 1975), ελάχιστα αμφισβητείται από τους μαθητές, παρά τις οποιεσδήποτε προσπάθειες ορισμένων που επιμένουν να θεωρούν το σχολείο «μακριά και ξεκομμένο» από την πολιτική. Αυτό δεν σημαίνει όμως, κατ΄ ανάγκη, ότι αυτό που σχηματικά αποκαλούμε «πολιτικό πιστεύω» των μαθητών, μορφοποιείται και αποκρυσταλλώνεται κατά κύριο λόγο μέσα στο σχολείο και με βασικές επιρροές του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Η εξωσχολική πολιτική κοινωνικοποίηση φαίνεται να διαδραματίζει συγκριτικά πιο καθοριστικό ρόλο στις σημερινές ανεπτυγμένες κοινωνίες τής τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης.

Η πρακτική σημασία αυτών των δεδομένων για τους εντεταλμένους στο σχεδιασμό και στη χάραξη/εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής και, κατ' επέκταση στη συστηματική και αποτελεσματική ανάπτυξη αντίστοιχων σχολικών προγραμμάτων και εγχειριδίων είναι προφανής. Και στο σημείο αυτό αποκτά πρόσθετο ενδιαφέρον η υπόμνηση από πλευράς των μαθητών της έρευνας, πως το ελληνικό σχολείο σήμερα είναι περισσότερο δημοκρατικό παρά αυταρχικό. Μια «μαθητική απάντηση» που ίσως ηχεί ασυνήθιστη ή και παράξενη στο ελληνικό σχολείο του 1994, ή ακόμα και αντιφατική σε σχέση με προηγούμενες επισημάνσεις των ίδιων μαθητών. Παρότι οι επιρροές και οι κάθε λογής επιδράσεις των εκπαιδευτικών στα «πολιτικά πιστεύω» των μαθητών δεν φαίνεται να λειτουργούν με ιδιαίτερη ένταση και συχνότητα (ενάντια, ίσως, σε διάχυτες απόψεις περί του αντιθέτου), η εξω-σχολική πραγματικότητα

και οι ενγένει, εξελίξεις στην κοινωνία «περνούν» το σχολικό προαύλιο και τους τοίχους της σχολικής αίθουσας αδιαλείπτως. Είτε μέσω των διδασκόντων και των διδασκομένων στο σχολείο, είτε μέσα από μια άτυπη διαδικασία «ώσμωσης» που λειτουργεί με τον δικό της αποτελεσματικό τρόπο, η «έξω ζωή» καταφέρνει και βρίσκει θέση στα σχολικά δρώμενα -συνειδητά ή αλλιώς πως. Η σχολική τάξη γίνεται δέκτης και αποδέκτης όλων αυτών που «τεκταίνονται» εκτός σχολικού κτιρίου, υπογραμμίζοντας έτσι για μια ακόμα φορά τη διαρκή και δυναμική σχέση σχολείου και κοινωνίας (Φραγκουδάκη 1985, Παπάζογλου 1978). Κι εδώ οι μαθητές εισφέρουν τη δική τους βιωματική κατάθεση. Μια συγκεκριμένη εμπειρική καταγραφή η οποία κάλλιστα θα μπορούσε να ερμηνευτεί και ως ένσταση έναντι και προς όλους εκείνους που επιχειρούν να 'μεταρρυθμίσουν το σχολείο' μονομερώς και μονοσήμαντα, χωρίς να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους αυτό που χαρακτηριστικά θα αποκαλούσε κανείς ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Επιλογικές επισημάνσεις

Από το σύνολο των δεδομένων και των αντίστοιχων τάσεων που αναδύονται στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, υπάρχουν ορισμένα επιμέρους στοιχεία στα οποία, δίκην επιλόγου, θα κάνουμε μια ξέχωρη μνεία.

Πρώτα απ΄ όλα στο «ζέον» θέμα της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας που, εν πολλοίς, αποτελεί και την ίδια τη raison d'etre της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης -όσο απλουστευμένη ή και απλοϊκή μπορεί να ακούγεται μια τέτοια θεώρηση. Όπως επισημάνθηκε πιο πάνω, οι μαθητές «βλέπουν» τον εκπαιδευτικό ως καθοριστικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας η οποία, βεβαίως, διατηρεί πάντα το «κοινωνικό και επαγγελματικό της αντίκρισμα -κακώς ή καλώς, αυτό είναι μιας άλλης τάξης ζήτημα που δεν θα αναλυθεί στην παρούσα συγκυρία. Υπ' αυτό το πρίσμα, ο ρόλος και το έργο τού εκπαιδευτικού αποκτούν πρόσθετη βαρύτητα, αφού με τις πράξεις του ή τις παραλείψεις του «οδηγεί» (ή συμβάλλει στο να οδηγηθούν) τους μαθητές στην κατεύθυνση της σχολικής επιτυχίας ή της αποτυχίας. Όσο κι αν μια τέτοια επαναλαμβανόμενη υπογράμμιση, στη βάση πάντα των περιορισμένης αντιπροσωπευτικότητας δεδομένων αυτής της έρευνας, «φορτώνει» τους ώμους των εκπαιδευτικών με κολοσσιαίες ευθύνες και καταλυτικής σημασίας δυνατότητες, δεν θα πρέπει να απορρίπτεται a priori και «χωρίς περίσκεψη», επειδή ίσως να μη βολεύει μερικούς. Απ' την άλλη μεριά, βεβαίως, λέγοντας τα πράγματα με το όνομά τους οι μαθητές από τη δική τους βιωματική οπτική, δεν σημαίνει πως απαραίτητα έχουν όλο το δίκιο με το μέρος τους ή ότι κατέχουν τη μοναδική και απόλυτη αλήθεια για τον ρόλο τού εκπαιδευτικού στη σχολική τους επιτυχία/αποτυχία. Δεν επιτρέπεται όμως ποτέ και σε κανέναν να υποβαθμίζει ή και να αγνοεί πλήρως τη δική τους «εικόνα». Αυτή που είναι και όπως διατυπώνεται. Με την όποια αξία μπορεί να έχει, ή θα ήθελε να της προσδώσει κάποιος αντικειμενικός και επιστημονικά ψύχραιμος αναλυτής.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται και οι υπεύθυνοι σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών εντέλλονται, να αντιστοιχίζουν με κριτικό τρόπο και αποτελεσματικότητα τις επιμέρους πρακτικές τους (και) προς τη φορά αυτών των δεδομένων. Επιπρόσθετα αφού ο εκπαιδευτικός μέσα από την «εικόνα» των μαθητών του μπορεί –αν και όταν θέλει- να καινοτομεί και να λειτουργεί ακόμα και πρωτοβουλιακά στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική πράξη, ελάχιστα δικαιολογείται (;) όταν, εν γνώση του, δεν προσπαθεί και προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο αντίλογος που έρχεται αβίαστα στα χείλη ειδημόνων και μη και ο οποίος σαφέστατα, διαθέτει τη δική του βάσιμη επιχειρηματολογία που θέλει τον εκπαιδευτικό «δέσμιο» γραφειοκρατικών συστημάτων, {Κορυφίδης 1983), αν και γίνεται απόλυτα σεβαστός και κατανοητός ως διαφορετική άποψη, δύσκολα πείθει με βάση τις διατυπωμένες πεποιθήσεις των μαθητών αυτής της έρευνας. Άλλωστε, είναι ήδη γνωστό ότι ανάλογες

τοποθετήσεις σχετικά με τις «εν δυνάμει» δυνατότητες καινοτομιών και πρωτοβουλιών από τη μεριά των εκπαιδευτικών, έχουν κατά καιρούς παρουσιαστεί στην ελληνική βιβλιογραφία και πάντοτε με τις καλύτερες των προθέσεων από πλευράς των ερευνητών {Σιάνου-Κύργιου 1992). Ως εκ τούτου, οι διάφορες προβληματικές για την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ράπτης 1993, Παπούλια-Τζελέπη 1991), καθώς και οι εναλλακτικές προτάσεις για συστήματα και μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους (Αθανασίου 1990, Ανδρέου 1992, Κασσωτάκης 1992), οφείλουν να συμπεριλαμβάνουν στις προσεγγίσεις τους «τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία με δυνατότητα πρωτοβουλιών και με δυνατότητα άμεσης επιρροής στη σχολική επιτυχία (ή αποτυχία) των μαθητών του».

Για μια σειρά από λόγους και αιτίες, στις οποίες δεν θα επεκταθούμε ιδιαίτερα, φαίνεται πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί «ταιριάζουν» ή «τα βρίσκουνε» καλύτερα και πιο αποτελεσματικά με τους μαθητές. Έτσι, τουλάχιστον, φαίνεται να ισχυρίζονται οι ίδιοι οι μαθητές. Τώρα, το εάν αυτό είναι «καλό» ή «κακό» και ποια είναι τα ορθότερα κριτήρια αξιολόγησης των προτιμήσεων των μαθητών για τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, όλα αυτά παραμένουν ζητήματα «ανοιχτά» και προφανώς επιδέχονται και πάρα «πολλή συζήτηση». Μεταξύ άλλων, η δυνατότητα επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων βρίσκονται στο επίκεντρο των εξηγήσεων για την συγκριτική προτίμηση των νεότερων εκπαιδευτικών από τους μαθητές τής έρευνας. Παρότι οι πιο ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να «πείθουν» με τη σωρευμένη εμπειρία τους ένα σχετικά μικρό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, η συνολική τους αξιολόγηση υπολείπεται κατά πολύ της αντίστοιχης των νεότερων σε ηλικία συναδέλφων τους.

Απ' την άλλη, όμως, οι εκφρασμένες αυτές προτιμήσεις δεν μπορεί να απορρίπτονται ως «διχαστικές» ή και «άσχετες» απαντήσεις κάποιων 'χρηστών' τής παρεχόμενης εκπαίδευσης σήμερα. Αν δούμε τις επισημάνσεις των μαθητών ως ένα συγκεκριμένο ερέθισμα κατάλληλης χρησιμοποίησης και αξιοποίησης της κάθε ηλικιακής (και όχι μόνο, βεβαίως) κατηγορίας στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, και αν με τόλμη στηρίξουμε αντίστοιχες πολιτικές σε κεντρικό και σε τοπικό επίπεδο, τότε είναι εξαιρετικά πιθανό πως κάποια βήματα μπροστά θα γίνουν. Αυτή είναι, άλλωστε, και η «συνολική λογική» που διέπει όλες τις επιμέρους αναφορές και τα εμπειρικά δεδομένα τής παρούσας εργασίας.

Οι «φωνές» των μαθητών που καταγράφηκαν εδώ στις συγκεκριμένες εξαρτημένες μεταβλητές που διερεύνησε αυτή η μικρής κλίμακας έρευνα και η συνολική «εικόνα» των μαθητών για τον εκπαιδευτικό και το έργο του όπως σκιαγραφήθηκε πιο πάνω, είναι δεδομένα αδιαμφισβήτητα. Το «μεθοδολογικό έλλειμμα» της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, που εξ ορισμού λειτουργεί ως απαγορευτικός βραχίονας επιθυμητών γενικεύσεων, θα πάψει να υφίσταται, με την πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών που θα χρησιμοποιούν απολύτως αντιπροσωπευτικό δείγμα/πληθυσμό από το υπάρχον 'μαθητικό σώμα'. Έως τότε ο, εν πολλοίς, ενδεικτικός αλλά και καθόλα κατατοπιστικός χαρακτήρας τής παρούσας εργασίας θα παραμένει στην πιλοτική του μορφή, ενώ ταυτόχρονα θα επιμένει να υπενθυμίζει και να υπογραμμίζει αυτά ακριβώς τα αποτελέσματα προς κάθε ενδιαφερόμενο.

==========

(**«ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»**, τεύχος 75, Καλοκαίρι 1995, σελ. 148-167).

6

Ποιοτική εκπαίδευση και δάσκαλος με τη 'ματιά' των γονέων

Έχουμε και λέμε…

Αν και απολύτως βάσιμα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι τα ζητήματα και οι επιμέρους πτυχές που σχετίζονται με την ποιότητα στην εκπαίδευση (ΠΕ) έχουν απασχολήσει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και συχνότητα ερευνητές και παιδαγωγούς (τουλάχιστον) από τα πρώτα κιόλας χρόνια που θεσμοθετήθηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα με την άνθηση της βιομηχανικής επανάστασης, το βέβαιο είναι ότι στις μέρες μας οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί ειδικών και μη για την ΠΕ, έχουν ήδη αποκτήσει ένα ξεχωριστό status και μια διαρκώς υπογραμμιζόμενη επικαιρότητα διεθνώς. Το συγκεκριμένο μάλιστα momentum αυτής της ιδιαιτέρως επαμφοτερίζουσας και σχετικίζουσας επικαιρότητας, με την ΠΕ στο επίκεντρο έντονων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων, τείνει να αποκτήσει σχεδόν 'ενδημικές διαστάσεις'. Όσον αφορά στα δικά μας, η ελληνική, ας πούμε, εκδοχή αυτού του ενδιαφέροντος για όλες τις σχετικές με την ΠΕ πτυχές, αποτυπώνεται (και) στον πρόλογο του Μλεκάνη (2005: 13) με ευσύνοπτο αλλά και άκρως παραστατικό τρόπο: «Σήμερα, το πιο πολυσυζητημένο ίσως στην παιδαγωγική συζήτηση θέμα είναι η εξασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση».

Με φιλοσοφικούς, παιδαγωγικούς και διαφόρων μορφών και συχνότητας εκπαιδευτικούς 'διαξιφισμούς', με τη δημόσια διατύπωση λόγων και αντιλόγων ένθεν κακείθεν, με θερμούς υποστηρικτές και φανατικούς πολέμιους σε πολλαπλά μετερίζια κατά περίπτωση, ο σχετικός προβληματισμός 'καλά κρατεί', ενώ οι αντίστοιχες επιχειρηματολογίες ολοένα και εμπλουτίζονται σε περιεχόμενο και μαχητικότητα διεκδικώντας πειστικότητα και εγκυρότητα. Μεταξύ άλλων, χαρακτηριστικότατες είναι οι

σχετικές πρωτοβουλίες τής Ευρωπαϊκής Ένωσης και της UNICEF, που για αρκετά χρόνια τώρα ασχολούνται με όλες τις βασικές παραμέτρους αυτού που αποκαλούν ΠΕ. Ένα από αυτά τα επίσημα κείμενα με κύριο αντικείμενο την ΠΕ σημειώνει, εν προκειμένω, τον πάντα επίκαιρο προβληματισμό σχετικά με τους πιο έγκυρους δείκτες αποτύπωσης και οριοθέτησης της ΠΕ στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πράγματα διεθνώς: «Ο κύριος στόχος της παρούσας έκθεσης είναι να συμφωνηθεί σειρά δεικτών σε θέματα ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης με σκοπό τη διευκόλυνση της αξιολόγησης των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο» (European Commission, 2000).

Σε πολλές περιπτώσεις οι διεθνείς αυτοί οργανισμοί, από τη δική τους πάντα οπτική και σκοποθεσία βεβαίως ο κάθε οργανισμός, έχουν προβάλει με ιδιαίτερη έμφαση και διεξοδικότητα το καίριο ζήτημα της ΠΕ. Και αυτή η πρακτική ακολουθείται τόσο μέσα από ειδικά οργανωμένα συνέδρια, σεμινάρια και ομάδες εργασίας όσο και με τη συγγραφή/παρουσίαση ειδικών εκθέσεων και/ή εμπεριστατωμένων υπομνημάτων με συγκεκριμένες 'προδιαγραφές' και 'οδηγίες', στοχεύοντας -κατά τις δηλώσεις των υπευθύνων- στη βελτίωση και στην εμπέδωση μιας καθολικά επιθυμητής ΠΕ

στον εξαιρετικά απαιτητικό σύγχρονο κόσμο μας. Αναμενόμενα, στις πρωτοβουλίες αυτές που επικεντρώνονται σε θεωρητικά αλλά και σε πάρα πολλά πρακτικά ζητήματα της ΠΕ, οι συγκεκριμένες τοπικές συνθήκες και οι κατά γεωγραφική περιοχή (και όχι μόνο) απαιτήσεις και προτεραιότητες, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους εμπλεκόμενους στην όλη αυτή διαδικασία ειδικούς.

Εν πολλοίς, αν και το μεγαλύτερο μέρος αυτού του διαρκώς αυξανόμενου ενδιαφέροντος για όλα τα σχετικά με την ΠΕ φαίνεται να εστιάζεται κατά μείζονα λόγο (πρωτίστως) στα πεδία τής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολο των ανεπτυγμένων χωρών -με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται- έχει γίνει ήδη εμφανές πως και οι άλλες δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες (Α/θμια & Β/θμια) έχουν ήδη αρχίσει να διεκδικούν το δικό τους μερίδιο, εν προκειμένω. Δεν είναι λίγες, άλλωστε πλέον, οι συγκεκριμένες πρωτοβουλίες και οι αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία που παράμετροι της ΠΕ προσεγγίζονται και εξετάζονται στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας μαθητών δημοτικού σχολείου και γυμνασίου/λυκείου. Εντελώς παραδειγματικά και για του λόγου το αληθές από την ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με ζητήματα που άπτονται της ποιότητας στα ευαίσθητα πεδία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σημειώνεται εδώ η ίδρυση και λειτουργία ειδικής «Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας» στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου με στόχο «τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη Ολοκληρωμένου Συστήματος Ποιότητας του Πανεπιστημίου, το οποίο να ανταποκρίνεται στις παρούσες αλλά και μελλοντικές ανάγκες του και ταυτόχρονα να είναι συμβατό με τις απαιτήσεις του εθνικού θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση των ΑΕΙ (Ν. 3374/2005). Οι απαιτήσεις αυτές αφορούν στον συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης του ιδρύματος, βάσει των κριτηρίων/στόχων που θέτει η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.)».

Προσεγγίζοντας το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση

Με δεδομένο, λοιπόν, αυτό το δικαιολογημένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στα ολοένα και πιο απαιτητικά μονοπάτια τής ΠΕ από εξειδικευμένους παιδαγωγούς αλλά και αρκετούς άλλους ερευνητές από τον χώρο τής οικονομίας και του μάνατζμεντ, και με δεδομένο επίσης το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα δέχονται έντονη κριτική για τη συνολική τους 'δουλειά' και κυρίως την αποτελεσματικότητά τους στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα, ας μην βιαστεί να νομίσει κανείς ότι υπάρχει ομοφωνία όσον αφορά αυτόν τον ίδιο τον βασικό ορισμό και τη συγκεκριμένη εννοιολογική αποσαφήνιση της ΠΕ. Τουναντίον μάλιστα. Οι παρατιθέμενες βιβλιογραφικές πηγές βρίθουν διαφορετικών ορισμών και εννοιολογικών προσδιορισμών, με τις σχετικές ερμηνείες για το τι ακριβώς ο καθένας εννοεί και τί προτείνει/επιδιώκει στο πλαίσιο μιας (ζητούμενης) ΠΕ να βρίσκονται, αρκετά συχνά μάλιστα, σε διαμετρικά αντίθετες κατευθύνσεις. Ενδεικτική είναι και η ακόλουθη επισήμανση που υπογραμμίζει με τον δικό της τρόπο πώς, «όταν σκεφτόμαστε την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι χρήσιμο να κάνουμε τον διαχωρισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και στις διαδικασίες που οδηγούν σε αυτά τα αποτελέσματα» (EFA, 2005).

Αναμενόμενα, ο σχετικός δημόσιος λόγος-διάλογος-αντίλογος (κάθε άλλο παρά επιστημονικά ουδέτερος ή ιδεολογικά απαλλαγμένος από τις υποκειμενικότητες των εκάστοτε φορέων του, ατόμων ή συλλογικοτήτων) ως τεκμηριωμένη παραγωγική επιχειρηματολογία της μιας ή της άλλης προέλευσης, σκοποθεσίας και (ενδεχομένως;) σκοπιμότητας, εντόνως διανθίζεται με την απαιτούμενη παραστατικότητα από μια ολόκληρη στρατιά παραδειγμάτων και υποδείξεων προς άμεση και αμετάκλητη εφαρμογή. Και τούτο, αφού με τον τρόπο αυτό της δημόσιας παρουσίας

θέσεων, απόψεων, και της αναλογούσης επιχειρηματολογίας, προβάλλεται με εύληπτη ενάργεια και επιμονή ένας συγκεκριμένος ορισμός/ερμηνεία για την ΠΕ με τις συγκεκριμένες συνέπειες κάθε επιλογής, στο πλαίσιο πάντα προεπιλεγμένων στοχεύσεων και επιδιώξεων των άμεσα εμπλεκομένων.

Επιχειρώντας να διατυπώσουμε με συγκριτικά μεγαλύτερη ακόμα ευκρίνεια και πειστικότητα τον γενικό αυτό εννοιολογικό προβληματισμό που χαρακτηρίζει την όποια διερευνητική προσέγγιση της αποκαλούμενης ΠΕ στις μέρες μας, είναι χρήσιμο να επαναλάβουμε --ίσως και κάπως πλεονασματικά από τις γραμμές αυτού του προϊδεαστικού προλόγου- πως η υιοθέτηση στην πράξη τού ενός ή του άλλου ορισμού και των ερμηνειών που τον ακολουθούν ανυπερθέτως, προδικάζει και 'χρωματίζει' με ανάλογο τρόπο και τις ακολουθούμενες μεθοδολογίες αλλά και τα εκάστοτε συμπεράσματα. Αυτό το τελευταίο, μάλιστα, είναι σίγουρα μια πάρα πολύ καίρια και ουσιαστικής σημασίας υπενθύμιση προς κάθε ενδιαφερόμενο που 'κινείται' είτε στο επίπεδο των αμιγώς θεωρητικών αναζητήσεων και προβληματισμών είτε, κύρια και πρώτιστα, στα πραγματικά πεδία καθημερινής εκπαιδευτικής εφαρμογής και σχολικής πράξης. Μια υπενθύμιση του αυτονόητου, κατά τα λοιπά, η οποία όμως οφείλει να βρίσκει τη δημόσια και απροσχημάτιστη διατύπωσή της ευθύς εξ αρχής, σε οποιαδήποτε θεωρητική ή εμπειρική εργασία που θέλει να διεκδικεί κάποια σχετική, έστω, επιστημονικότητα με θεμιτές αξιώσεις και προοπτική ουσιαστικής συμβολής.

Μια σύντομη ματιά στο 'υπόβαθρο' που εντόνως χαρακτηρίζει και στηρίζει το εννοιολογικό αυτό πεδίο αντιπαράθεσης σχετικά με την ΠΕ, υπενθυμίζει με σαφήνεια το όλο σκεπτικό και το συγκεκριμένο πλαίσιο εντός του οποίου η κάθε εννοιολογική επιλογή για την ΠΕ έχει παγιωθεί από τους εκάστοτε υποστηρικτές της.

Το επιχείρημα εκείνο που μέσα από την ανάπτυξη και δυναμική παρουσία τού δικού του σκεπτικού στέκεται επιφυλακτικά έως και αρνητικά στην προωθούμενη σήμερα ΠΕ, σημειώνει χαρακτηριστικά πως είναι, πλέον καθολικά γνωστό ότι: «ασκήθηκε κριτική στην αναποτελεσματικότητα της προσπάθειας άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσω των προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και προτάθηκε να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη των 'βασικών δεξιοτήτων' και στην επίτευξη υψηλών ποιοτικών προδιαγραφών. Η εν λόγω τάση έγινε κυρίαρχη στην δεκαετία του 1980, όταν ξεκίνησαν οι νεοσυντηρητικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Μεγάλη Βρετανία και στις ΗΠΑ. Προτείνεται η επιστροφή στις 'παραδοσιακές', 'σταθερές', 'αναλλοίωτες' αξίες, πλέκονται ύμνοι για τη σημασία της σχολικής πειθαρχίας και της αποτελεσματικότητας των σχολείων, ενώ ταυτόχρονα πραγματοποιείται η εξιδανίκευση της άκρατης 'ελευθερίας της αγοράς' και του ελεύθερου ανταγωνισμού που παρουσιάζεται ως μοναδικός τρόπος για την άνοδο της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου παρουσιάζεται ως καταναλωτικό προϊόν, προσφερόμενο εμπόρευμα και οι γονείς των μαθητών ως πελάτες και υποψήφιοι αγοραστές του. Έτσι, ο ατομοκεντρικός καταναλωτής παρεμβαίνει με αποφασιστικό τρόπο στις ενδο-εκπαιδευτικές διαδικασίες, αρθρώνει παιδαγωγικό λόγο και μετατρέπεται σε αποφασιστικό παράγοντα αξιολόγησης της ποιότητας των σχολικών μονάδων» (Δαφέρμος).

Έτσι, στην εννοιολογική αυτή (και όχι μόνο) διελκυστίνδα έχουμε, από τη μία πλευρά, τους θιασώτες και τους με κάθε τρόπο έμπρακτους υποστηρικτές της τάσης αυτής που 'θεοποιεί' την κατά την άποψή τους σύγχρονη εκδοχή της ΠΕ, προτάσσοντας μια σειρά από σχετικά επιχειρήματα και αναγκαιότητες/κελεύσματα των καιρών στα οποία τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα δεν μπορούν και δεν έχουν καμιά άλλη

επιλογή από το να υιοθετήσουν στην καθημερινή τους πράξη. Καθόλα διαφωτιστικές και αντιπροσωπευτικές αυτής της προεξάρχουσας άποψης, εν προκειμένω, είναι οι σχετικά πρόσφατες επίσημες διακηρύξεις και το προτεινόμενο κανονιστικό πλαίσιο της ΕΕ, του ΟΟΣΑ, της UNICEF και άλλων διεθνών οργανισμών, οι οποίες με λεπτομερειακή μάλιστα επεξεργασία των δεδομένων τους περιγράφουν και οριοθετούν πολύ συγκεκριμένους δείκτες και τομείς στον «δρόμο προς ΠΕ» που, με τη σειρά τους, αποβλέπουν σε προκαθορισμένους στόχους και επιδιώξεις. Έτσι, σύμφωνα με τη διακήρυξη της UNICEF (2000), η ΠΕ σημαίνει την εξασφάλιση της δικαιοσύνης, έτσι όλοι οι μαθητές θα τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης, χωρίς διακρίσεις. Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι πλέον ο μαθητής και βασικός στόχος η βελτίωση των επιδόσεων του. Η βελτίωση των επιδόσεων περιλαμβάνει τη βελτίωση του μαθηματικού τρόπου σκέψης, της γλωσσικής ικανότητας, τη μείωση του αναλφαβητισμού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για τη ζωή. Επιπροσθέτως, σε μια σειρά από τα δικά της επίσημα κείμενα που η ΕΕ έχει δημοσιεύσει ειδικά για την ΠΕ, αφού περιγράφει το γενικότερο πλαίσιο αναφοράς και την άμεση επιτακτικότητα των καιρών για μια ΠΕ σε όλα τα κράτη μέλη, παρουσιάζει έναν αναλυτικότατο κατάλογο με τους δείκτες αποτελεσματικότητας και συγκρισιμότητας που θα πρέπει να ακολουθείται απαρέγκλιτα και διατοπικά από όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στην εποχή αυτή της ΠΕ.

Συγκεκριμένα: «Ο κύριος στόχος της παρούσας έκθεσης είναι να συμφωνηθεί σειρά δεικτών σε θέματα ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης με σκοπό τη διευκόλυνση της αξιολόγησης των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο. Οι δείκτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον καθορισμό των θεμάτων που θα πρέπει να εξετασθούν αναλυτικά και θα δοθεί με αυτόν τον τρόπο στις χώρες της Ένωσης η δυνατότητα, να μαθαίνουν οι μεν από τις δε συγκρίνοντας τα επιτυγχανόμενα αποτελέσματα» **(**Ευρωπαϊκή έκθεση του Μαΐου 2000, για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: δεκαέξι δείκτες ποιότητας-έκθεση με βάση τις εργασίες της ομάδας εργασίας «Δείκτες ποιότητας»).

Η συνολική αυτή 'εικόνα' όπως, εν πολλοίς, παρουσιάζεται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία με όλες τις διαφορετικές της εκφάνσεις, αντιφάσεις και αντιρρήσεις της μιας ή της άλλης πλευράς, με το πέρασμα του χρόνου και την ανάλογη αυξητική τάση τού ενδιαφέροντος για τα περί την ΠΕ και στη χώρα μας, έχει ήδη βρει τους αντίστοιχους κατά περίπτωση Έλληνες θιασώτες και υποστηρικτές. Τόσο στο ένα 'στρατόπεδο' των υπέρμαχων του σύγχρονου αυτού 'κινήματος' για ΠΕ, όσο και στο 'αντίπαλο στρατόπεδο' αυτών που με τα επιχειρήματά τους απορρίπτουν το ίδιο το περιεχόμενο και τις μακροπρόθεσμες στοχεύσεις αυτής της κατά τα φαινόμενα κυρίαρχης τάσης για ΠΕ, με τη μορφή και το περιεχόμενο που της προσδίδουν οι 'πρεσβευτές' της ανά την υφήλιο. Εύκολα μπορεί κανείς να εντοπίσει σε κείμενα και δημόσιες παρουσιάσεις Ελλήνων παιδαγωγών (και όχι μόνο) σχετικές αναφορές και επιμέρους επισημάνσεις και της μιας αλλά και της άλλης κατεύθυνσης, άλλοτε περισσότερο πειστικές και με αναλύσεις σε βάθος ουσίας και άλλοτε λιγότερο τεκμηριωμένες αλλά μεστές από πάθος και επιμονή. Στη δική της ανάλυση για την ΠΕ η Δρουσιώτη (2010), για παράδειγμα, επιχειρεί τη διατύπωση ορισμένων κρίσιμων ερωτημάτων τα οποία έχουν ήδη αποκτήσει περίοπτη θέση σε κάθε σχετικό προβληματισμό, αναθερμαίνοντας συχνά τις αντιπαραθέσεις και τις αντικρουόμενες απόψεις των ειδημόνων: «Στο σημείο αυτό αναδύονται τα εξής ερωτήματα: Είναι η ποιοτική Εκπαίδευση η καλύτερη επιλογή στο εκπαιδευτικό σύστημα; Μήπως με την εφαρμογή της παραλείπονται άλλες σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης, όπως η μόρφωση και η πνευματική καλλιέργεια, έννοιες που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της γνώσης; Ποια συμφέροντα κρύβονται πίσω από το όνομα της Ποιότητας;».

Από τη δική του οπτική ο Τριλιανός (2009), αναπτύσσοντας την επιχειρηματολογία του σε μια σειρά από σχετικά πρόσφατες εργασίες, στέκεται ιδιαίτερα στις θετικές πτυχές της ΠΕ και υπογραμμίζει το πόσο σημαντική είναι η ΠΕ, επικροτώντας έτσι και την εφαρμογή της σε Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση. Σπεύδει μάλιστα να προσθέσει με τη δέουσα έμφαση πως η ΠΕ ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις των κοινωνιών μας, απαιτήσεις και προτεραιότητες όπως αυτές που αναπόφευκτα 'συνοδεύουν' την παγκοσμιοποίηση και ότι, σε γενικές γραμμές, η ΠΕ στοχεύει μακροπρόθεσμα στη βελτίωση της ζωής μας. Οι επαρκώς καταρτισμένοι και διαρκώς επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, πάντα κατά τον Τριλιανό, συμπληρώνουν με τη δουλειά τους και εμπλουτίζουν αισθητά το έργο αυτό.

Από την άλλη πλευρά, μπορεί κανείς να επιλέξει μια κάπως διαφορετική βιβλιογραφική 'διαδρομή' και να ανατρέξει στις σχετικές επισημάνσεις του Ματθαίου (2009), ο οποίος, όπως και αρκετοί άλλοι παιδαγωγοί τού ελληνικού χώρου, δεν φαίνεται να είναι και πολύ ένθερμος θιασώτης αυτής της σύγχρονης εκδοχής της ΠΕ σε διεθνές συγκριτικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, και σθεναρά επιχειρηματολογεί κατά της ΠΕ, αξιοποιώντας μια εκτεταμένη και συστηματική αναδρομή στο παρελθόν, όπου η ποιότητα οριζόταν διαφορετικά: «Η ποιότητα στο παρελθόν σήμαινε την παροχή γνώσεων, την καλλιέργεια αξιών, τη διαμόρφωση υψηλού εθνικού φρονήματος, την κοινωνική συναντίληψη και πολιτισμική ομοιογένεια». Κάτι που, προφανώς σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση του Ματθαίου, στις μέρες μας δεν φαίνεται να 'συμπεριλαμβάνεται' (ή περιλαμβάνεται ελάχιστα και όχι ως προτεραιότητα) στη σύγχρονη εκδοχή τής ΠΕ.

Σε κάθε περίπτωση και έτσι εχόντων των πραγμάτων, είναι φανερό πως οι διάφοροι και από διαφορετική πολλές φορές αφετηρία υπέρμαχοι της εκπαιδευτικής ποιότητας, προσπαθώντας να την ορίσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, ξεκαθαρίζουν τους στόχους που θέτουν με αυτή και, ακολούθως, περιγράφουν τα μέσα που θα οδηγήσουν στην κατά τη δική τους άποψη και στόχευση πάντα, επιτυχή εφαρμογή της. Ένα εγχείρημα και μια εντόνως αμφισβητούμενη εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία -εντός αλλά και εκτός σχολείου- που κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να περάσει απαρατήρητη από το μεγάλο σύνολο της αποκαλούμενης εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα απολύτως υπαρκτά και αντικειμενικά τεκμηριωμένα αποτελέσματα από την όποια εφαρμογή της ΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη, είναι σίγουρα τα δεδομένα εκείνα που 'μετρούν' τα μέγιστα. Κι εδώ, αναμενόμενα, συναντά κανείς ανά πάσα στιγμή τη σχετική υπογράμμιση που διαμορφώνει τον ίδιο τον πυρήνα τού περιεχομένου για τα ονομαζόμενα διεθνώς αποτελεσματικά σχολεία και την επιθυμητή αποτελεσματική εκπαίδευση. Μια ευρύτατα διατυπωμένη υπογράμμιση διατοπικά, η οποία με κάθε της δυνατή έκφανση φαίνεται να έχει αποκτήσει ήδη μια καθολική επικυριαρχία σήμερα στον δημόσιο λόγο που -άμεσα ή/και έμμεσα- αναφέρεται στα της εκπαίδευσης (επισήμως θεσμοθετημένης και μη, δημόσιας ή/και ιδιωτικής).

Κατά συνέπεια, λοιπόν, η συζήτηση αυτή μας οδηγεί με τη σειρά της στο επόμενο βήμα που δεν είναι άλλο από το να 'ρίξουμε μια κατατοπιστική ματιά' -έστω- στις προβαλλόμενες επιχειρηματολογίες γύρω από τα αποτελεσματικά σχολεία στις μέρες μας, με τα της ΠΕ ζητήματα και πτυχές, βέβαια, να διεκδικούν πάντα τη δική τους προτεραιότητα και συνάφεια στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία οι γνωστές πλέον ονοματολογίες effective schools & effective education/learning, απολαμβάνοντας την ένθερμη υποστήριξη και αποδοχή τής συγκριτικά μεγαλύτερης μερίδας όλων αυτών που έχουν αποφασιστικό λόγο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών

πολιτικών, έχουν καταλάβει, σιγά-σιγά αλλά σταθερά, τις πιο περίοπτες θέσεις και στην επίσημη ελληνική εκπαιδευτική ατζέντα. Όλως ιδιαιτέρως, μάλιστα, αυτή η αυξητική τάση έχει κάνει την παρουσία της παραπάνω από αισθητή την τελευταία κυρίως δεκαετία (και) στη χώρα μας μέσα από διάφορες δημόσιες πρωτοβουλίες. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι ένας αυξανόμενος αριθμός επιστημονικών ανακοινώσεων και εισηγήσεων σε παιδαγωγικά/εκπαιδευτικά συνέδρια, ημερίδες και σεμινάρια ανά την Ελλάδα, αλλά και σχετικές δημοσιεύσεις άρθρων, μονογραφιών και βιβλίων εστιάζουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον και τις αναλύσεις τους σε ότι αφορά στα αποτελεσματικά σχολεία και στην αποτελεσματική μάθηση/εκπαίδευση, όπου η ΠΕ στην μία ή στην άλλη εκδοχή της κάθε άλλο παρά απουσιάζει.

Μεταξύ άλλων, ο προβληματισμός και η συζήτηση αυτή για τα αποτελεσματικά σχολεία έχει συμπεριλάβει πολλά στοιχεία από τη λεγόμενη 'Ολική Ποιότητα' που τόσο έντονα έχει 'μπολιάσει' καταλυτικά τον χώρο των επιχειρήσεων, προτείνοντας ασφαλώς τις απαραίτητες (αναγκαίες) κάθε φορά τροποποιήσεις και προσαρμογές που να 'ταιριάζουν' στα εκπαιδευτικά πράγματα. «Η έννοια της «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» στην εκπαίδευση δανείζεται καταρχήν αρκετά από τα πορίσματα της αντίστοιχης των επιχειρήσεων, τα οποία όμως προσαρμόζει κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αρμόζουν και να χαρακτηρίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στην εκπαίδευση, λοιπόν, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο αρχών, που με την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων, συντελούν στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεθόδων οι οποίες βασίζονται πάνω στην ορθολογική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, έτσι ώστε να οδηγούμαστε προς αποτελεσματικότερες και ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες». Στο σημείο αυτό, με τη μορφή υπομνηστικής, απλώς, υποσημείωσης που διατηρεί πάντα εξόχως ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα για τα συζητούμενα εδώ, θα πρέπει να γίνει υπογραμμισμένη αναφορά στην εντονότατη κριτική που ασκείται σε μιας τέτοιας προσέγγισης/περιεχομένου και στόχευσης ΠΕ, από όλους εκείνους που αντιτίθενται σθεναρότατα στην -κατά την άποψή τους- 'μετατροπή' των σχολείων σε επιχειρήσεις. Προφανώς, το όλο αυτό κεφαλαιώδες ζήτημα των ημερών μας σε διεθνές επίπεδο, παρότι σαφέστατα άπτεται και σχετίζεται άμεσα με τα της ΠΕ, αποτελεί μιας άλλης τάξης ξέχωρο προβληματισμό που, αντικειμενικά, δεν μπορεί να συζητηθεί διεξοδικά και ενδελεχώς μέσα από τις γραμμές αυτής της εργασίας.

Στο πλαίσιο αυτών των δεδομένων, οι σχετικές επεξηγήσεις που σε κάθε μία των περιπτώσεων καταγράφονται δημόσια άλλοτε με περισσότερο και άλλοτε με λιγότερο δόκιμο/πειστικό τρόπο και μεθοδολογία, 'παντρεύουνε' την ΠΕ ως ζητούμενο με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Οι διάφοροι ορισμοί και οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις γύρω από και για την ΠΕ έχουν, πράγματι, εξαιρετικό θεωρητικό ενδιαφέρον αλλά, πολλές φορές, και πρακτική χρησιμότητα. Έτσι, επιχειρώντας μιας σύνοψη των πιο 'διαδεδομένων' στοιχείων και χαρακτηριστικών της σύγχρονης αυτής έκφρασης της ΠΕ, βλέπουμε ότι προβάλλεται η ακόλουθη γενική 'εικόνα' όσον αφορά στην ΠΕ σήμερα: «Ο όρος ποιοτική εκπαίδευση περιλαμβάνει την αποτελεσματική εκπαίδευση. Ο ορισμός της ποιοτικής εκπαίδευσης αρχίζει με την επιδίωξη για επάρκεια των σχολικών μονάδων, ως προς τον αριθμό αλλά και την υποδομή. Επάρκεια σε εκπαιδευμένους δασκάλους, σε ειδικές αίθουσες, βιβλία, γραφική ύλη και στον αριθμό των παιδιών που τελειώνουν το σχολείο. Η ποιοτική εκπαίδευση καθορίζεται από πέντε θεμελιώδεις διαστάσεις, οι οποίες είναι: α) Το υπόβαθρο των μαθητών (γλώσσα, κουλτούρα, εμπειρίες, υγεία), β) Το περιβάλλον (υλικοτεχνική υποδομή, προστασία,

διακρίσεις, ισότητα), γ) Το περιεχόμενο (αναλυτικά προγράμματα, διδακτέα ύλη, βοηθητικό υλικό, γλώσσα διδασκαλίας), δ) Οι διαδικασίες (επίπεδο δασκάλων, επιμόρφωση, μέθοδοι διδασκαλίας και υποστήριξη), ε) Τα αποτελέσματα (οφέλη που θα αποκομίσουν τα παιδιά, εξέλιξη, στόχοι)».

Η κριτική που ασκείται από αρκετούς παιδαγωγούς αναφορικά με την ΠΕ, την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης από την επίσημη πολιτεία εκπαίδευσης και τα αποτελεσματικά σχολεία όπως όλα αυτά επιχειρηματολογούνται και προτείνονται από τους διάφορους υποστηρικτές τους (άτομα ή/και οργανισμοί, επίσημοι ή άλλως πως), είναι εξαιρετικά έντονη και εμφανέστατα καταγγελτική. Ο 'εργαλειακός' και ο 'χρησιμοθηρικός' χαρακτήρας τής εκπαίδευσης του άκρατου ανταγωνισμού και των κανόνων της αγοράς που, κατά τη δική τους πάντα θεώρηση και ανάγνωση της τρέχουσας πραγματικότητας, κυριαρχούν ως φιλοσοφία και ως ιδεολογία στα προτάγματα των υπέρμαχων της κατά αυτούς 'ποιοτικής εκπαίδευσης', αποτελούν κεντρικά στοιχεία εντονότατης αντιπαράθεσης και απόρριψης αυτού του 'τύπου' ΠΕ.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχουν πάρα πολλές εμπεριστατωμένες αναλύσεις 'αυτής της σχολής σκέψης' για την ΠΕ σε διεθνή fora, όπου οι απόψεις αυτές, με τα δικά τους κάθε φορά επιστημολογικά αλλά και πρακτικής φύσης επιχειρήματα, προσπαθούν και διεκδικούν μια άλλη, μια διαφορετική προσέγγιση στα ζέοντα ζητήματα της ΠΕ στην εποχή μας. Ως μια ενδεικτική πληροφοριακή απεικόνιση όλων αυτών των 'διαφορετικών' και κατά τεκμήριο συγκριτικά μειοψηφικών (αλλά κάθε άλλο παρά αμελητέων, ή λιγότερο διεκδικητικών) θέσεων και απόψεων, μπορεί κάλλιστα να εκληφθούν τα βασικά σημεία τής επιχειρηματολογίας τού Μαυρογιώργου (2007), ο οποίος ουσιαστικά 'επιτίθεται' κριτικά εναντίον όλου αυτού του κυρίαρχου σύγχρονου 'ρεύματος' που ακούει στο όνομα ποιοτική/αποτελεσματική εκπαίδευση σε αυτή του την εκδοχή: «Στο πλαίσιο όλων αυτών των εξελίξεων εντάσσεται και η ενδιαφέρουσα και αρκετά πλούσια συζήτηση που γίνεται και για τον ευρωπαϊκό ορισμό της «ποιότητας στην εκπαίδευση», η οποία συνδέεται με το στρατηγικό στόχο «να γίνει η Ένωση η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο»; Η ιστοριογραφία των σχετικών αναλύσεων για την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι αρκετά εκτενής και συμπληρώνει αρκετά χρόνια από την έναρξη της σχετικής συζήτησης. Το πρόταγμα για ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με μια υφέρπουσα δυσφήμιση, κριτική και καταγγελία του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών».

Επισκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία εντός και εκτός Ελλάδας, είναι προφανές ότι τόσο η διαρκώς εντεινόμενη 'αναμόχλευση' όλων των παραμέτρων και των πτυχών που αφορούν στην ΠΕ της εποχής μας, όσο και οι πολλαπλές ενδιαφέρουσες συζητήσεις, οι προβληματισμοί με τις αντίστοιχες επιχειρηματολογίες και οι διαμετρικά (πολλές φορές) αντικρουόμενες θέσεις και απόψεις που δημόσια προβάλλονται για τον ορισμό, τις ερμηνείες και τις στοχεύσεις της, όχι μόνο διατηρούν και ενισχύουν τη δυναμική παρουσία αυτού του κρίσιμου ζητήματος στην επικαιρότητα, αλλά καθιστούν και εξαιρετικά δύσκολη μια επιγραμματική (κατά το δυνατόν, όμως, κατατοπιστική) αποτύπωση όλων αυτών των βασικών σημείων. Με την έννοια αυτή, διακινδυνεύοντας να αφήσουμε εκτός ή να παραλείψουμε και να αδικήσουμε κάποια/κάποιες από τις βασικές πτυχές της μιας ή της άλλης επιχειρηματολογίας και με δεδομένη την επιλογή μας να ασχοληθούμε, κατά μείζονα και πρωταρχικό λόγο, με τον ρόλο και τη συμβολή του δασκάλου στην ΠΕ, προσθέτουμε σε αυτή την εισαγωγή μας δυο-τρεις ακόμα επισημάνσεις που αναφέρονται ακριβώς σε αυτό: στον ρόλο τού μάχιμου δασκάλου τής σχολικής τάξης vis-a-vis την

ΠΕ, όπως αυτή η ΠΕ αδρομερώς έχει περιγραφεί πιο πάνω υπό το πρίσμα των δύο βασικών/αντιτιθέμενων (εν πολλοίς) τάσεων.

Ο ρόλος τού δασκάλου στο 'τραπέζι' της συζήτησης

Στο πλαίσιο όλων αυτών των αναφορών και επισημάνσεων που προηγήθηκαν και με βάση τις σχετικές εννοιολογικές και όποιες άλλες ερμηνείες και παραδοχές προερχόμενες από διάφορες και διαφορετικές αφετηρίες και (τελικά) στοχεύσεις σε μικρο, αλλά κυρίως, σε μακρο-επίπεδο, δεν μπορεί παρά να υπάρχουν κρίσιμα και καθοριστικής σημασίας ερωτήματα για τον ρόλο τού δασκάλου. Κυρίαρχα ερωτήματα και διαρκείς θεμιτοί προβληματισμοί και 'ανοιχτά' ζητήματα τρέχουσας σχολικής καθημερινότητας, ορισμένα από τα οποία θα μπορούσαν σχηματικά να διατυπωθούν ως εξής:

Ο μάχιμος δάσκαλος τής σχολικής τάξης, στην αμείλικτη σχολική του καθημερινότητα με τις πολλαπλές απαιτήσεις πανταχόθεν ως οιονεί ζητούμενα και εκκρεμότητες 'πάνω από το κεφάλι του', τί ρόλο διαδραματίζει σε όλη αυτή την 'επιχείρηση' που σχηματικά αποκαλείται στις μέρες μας ΠΕ;

Πώς 'βλέπει' και πώς 'αισθάνεται' ο ίδιος ο δάσκαλος τον ρόλο του αυτό (εάν, όταν και εφόσον κάτι τέτοιο συμβαίνει και συνειδητοποιείται από τον ίδιο);

Πώς 'προσλαμβάνουν' αυτόν του τον ρόλο όλοι οι άλλοι εντός της λεγόμενης εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και πέρα/έξω από αυτή; Ποιες είναι οι προσδοκίες όλων αυτών των 'τρίτων' σχετικά με τον ρόλο και τη συμβολή τού δασκάλου στην επίτευξη των στόχων μιας 'μετρήσιμης'(;) ΠΕ;

Εν πολλοίς, πότε και πώς 'μπαίνει στο σκηνικό' αυτό της ΠΕ ο δάσκαλος της σχολικής τάξης; Ορίζει ο ίδιος αυτή του την 'παρουσία' σε όλη αυτή τη σημαντικότατη διαδικασία της ΠΕ, ή και εδώ ετεροκαθορίζεται ο δικός του ο ρόλος, όπως συμβαίνει με τις περισσότερες πτυχές του εκπαιδευτικού/παιδαγωγικού επαγγέλματος στην καθημερινή σχολική πράξη;

Προφανώς, αυτά τα πολύ καίρια ερωτήματα (και ασφαλώς αρκετά ακόμα που κάλλιστα θα μπορούσαν να απαριθμηθούν σε μια εξαντλητική παρουσίαση του όλου αυτού θέματος) που αγγίζουν τον ίδιο τον πυρήνα της ΠΕ ως επιδίωξη και ως διαρκές ζητούμενο με τον μάχιμο δάσκαλο σε διάταξη πρωταγωνιστή, συγκροτούν αναντίρρητα ένα δικό τους αξιοπρόσεκτο corpus προς διερεύνηση και συστηματική πολυεπίπεδη ανάλυση. Είναι γι' αυτό, άλλωστε, που, αναμενόμενα θα λέγαμε, σε όλες τις προσεγγίσεις και αναλύσεις που συστηματικά ασχολούνται με τις επιμέρους παραμέτρους της ΠΕ των καιρών μας, υπάρχει πάντα μια εκτεταμένη και ουσιαστική ενασχόληση με τον δάσκαλο. Δεν θα μπορούσε και δεν θα έπρεπε να είναι και διαφορετικά τα πράγματα, εν προκειμένω. Η οποιαδήποτε σχετική συζήτηση γύρω από τις κομβικές πτυχές τής ΠΕ, θα ήταν γράμμα κενό ουσιαστικού περιεχομένου αν ο καθοριστικός ρόλος τού δασκάλου 'έμενε' έξω από κάθε τέτοια συζήτηση. Κατά συνέπεια, ανεξαρτήτως από την οπτική και τη συγκεκριμένη ερμηνεία που υιοθετεί και προασπίζεται κανείς όσον αφορά στα της ΠΕ, όλοι ανεξαιρέτως οι μελετητές φαίνεται να συμφωνούν στον απολύτως καθοριστικό ρόλο τού δασκάλου και στη δική του προσωπική συμβολή στο πλαίσιο μιας ΠΕ, η οποία με τη σειρά της μπορεί να διατυπώνεται και να προωθείται στην μία ή στην άλλη εκδοχή και στόχευση.

Παραδειγματικά και μόνο σε τούτο το σημείο που εστιάζει στον κεντρικό ρόλο τού δασκάλου της σχολικής τάξης vis-à-vis την ΠΕ, θα μπορούσε να αναφερθεί (και) το γεγονός ότι: στο πρόγραμμα για την απόκτηση «Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» του έτους 2011-2012 του Οικονομικού Παν/μίου Αθηνών, περιλαμβάνεται

ειδική θεματική ενότητα «Ποιότητα στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία». Στο ίδιο πνεύμα και η σχετική αναφορά από την ιστοσελίδα τής Ανεξάρτητης Κίνησης Δασκάλων & Νηπιαγωγών, που με έμφαση υπογραμμίζει προς κάθε κατεύθυνση: «Πρώτη προϋπόθεση για την επίτευξη πραγματικά ποιοτικής εκπαίδευσης είναι ο πολύμορφα καταρτισμένος και επιμορφωμένος εκπαιδευτικός». Επιπροσθέτως, οι αντίστοιχες καταγραφές από τον διεθνή χώρο κινούνται και αυτές στην ίδια ακριβώς λογική. Ο μάχιμος εκπαιδευτικός διαδραματίζει πάντοτε πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο. Έτσι, σύμφωνα με τη διακήρυξη της Unicef (2000) για την ΠΕ, οι στόχοι αυτοί τής ΠΕ μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση και την ουσιαστική στήριξη των εκπαιδευτικών. Στην αξιωματική του αυτή διατύπωση, εν προκειμένω, το κείμενο της Unicef καταλήγει με κατηγορηματικό τρόπο: Όσο ικανότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο αποδοτικότεροι είναι οι μαθητές τους.

Τέλος, εξετάζοντας τον 'ρόλο κλειδί' των εκπαιδευτικών στην ΠΕ ο Fredriksson (2004: 9-11) σημειώνει στο συγκριμένο κεφάλαιο της μελέτης του: «Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώνουν την ποιότητα στην εκπαίδευση με την ικανότητά τους να αναστοχάζονται γύρω από τη διδασκαλία τους, να εξετάζουν κριτικά τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας...επιπροσθέτως, η επαγγελματική ελευθερία του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντική για την ανάπτυξη μιας ΠΕ, καθώς επίσης και η ύπαρξη/λειτουργία ενός επαγγελματικού κώδικα υποχρεώσεων και καθηκόντων».

Συλλέγοντας πρωτογενή δεδομένα

Θεωρώντας ότι οι στάσεις και οι δημόσια εκφρασμένες απόψεις των γονέων σχετικά με πολύ βασικά χαρακτηριστικά τού δασκάλου τού παιδιού τους διεκδικούν και διατηρούν σημαντικό ρόλο στην ενγένει εκπαιδευτική διαδικασία και στη δημιουργική συνεργασία οικογένειας-σχολείου, θελήσαμε να διερευνήσουμε ένα μικρό μέρος αυτών των απόψεων, στο πλαίσιο πάντα του γενικότερου προβληματισμού για τη σύγχρονη εκδοχή της ΠΕ. Με την έννοια αυτή, η παρούσα μικρής κλίμακας προσπάθεια που παρουσιάζεται στη συνέχεια ως ένα απτό ερέθισμα περαιτέρω αναζητήσεων και διαλόγου, επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο στις απόψεις που έχουν οι γονείς όσον αφορά στον ρόλο και στη συμβολή τού δασκάλου τού παιδιού τους στην επίτευξη των στόχων μιας ΠΕ στις μέρες μας.

i) Πληθυσμός - Ερωτηματολόγιο - Διαδικασία

Ζητήσαμε από όλους τους γονείς τού δημοτικού μας σχολείου (ιδιωτικό δημοτικό στην περιοχή του Αλίμου) μέσω ενός ευσύνοπτου ερωτηματολογίου (δύο ερωτήσεις με «ανοιχτού τύπου» δυνητικές απαντήσεις) που τους μετέφεραν τα παιδιά τους, να καταγράψουν (όσοι ήθελαν και ανωνύμως) με σχετικά σύντομο τρόπο τις απόψεις τους σχετικά με το:

α) *τί εννοείται και ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής εκπαίδευσης,* και

β) *ποιος είναι ο ρόλος/συμβολή τού δασκάλου τής τάξης στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης ποιότητας.*

Από το γενικό σύνολο των γονέων των 600 μαθητών (αρκετοί γονείς του σχολείου είχαν παραπάνω από ένα παιδί που παρακολουθούσε μαθήματα στο ίδιο σχολείο), μόνο οι 88 γονείς, τελικά, επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο με τις απόψεις τους στα δύο αυτά ερωτήματα. Κατά τάξη οι αριθμοί αυτοί αντιστοιχούσαν σε 22 γονείς για την Α' τάξη, 17 για τη Β', 15 για τη Γ, 11 για τη Δ', 12 για την Ε' και 11 γονείς για την ΣΤ'.

Αφού έγινε μια ανάλυση περιεχομένου των 88 απαντήσεων και μια κατά το δυνατόν κωδικοποίηση των επιμέρους βασικών σημείων από αυτές τις περιγραφικές απαντήσεις των γονέων, οι κατά κάποιο σημαντικότερες επισημάνσεις σε μια ομαδοποιημένη μορφή από αυτά τα πρωτογενή δεδομένα που αφορούν μόνο στις απόψεις τους για τον ρόλο/συμβολή του δασκάλου στην ΠΕ, παρουσιάζονται στη συνέχεια. Οι αντίστοιχες απόψεις των γονέων που αφορούν στα κατά τη γνώμη τους χαρακτηριστικά μιας ΠΕ δεν εξετάζονται και δεν αναλύονται σ' αυτή τη συγκεκριμένη παρουσίαση.

ii) Αποτελέσματα

Επιχειρώντας μια κατηγοριοποίηση όλων των απαντήσεων και των 88 'γονεϊκών απαντήσεων' συνολικά, διατηρώντας πάντα την αποκλειστική εστίαση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας στον ρόλο και στη συμβολή τού δασκάλου στο επίκεντρο μιας ΠΕ, μπορεί αβίαστα να διακρίνει κανείς μέσα από τις περιγραφικές καταγραφές των συμμετεχόντων, τα παρακάτω εμπειρικά ευρήματα:

= Η προσωπικότητα και η διαρκής κατάρτιση/επιμόρφωσή του,

= ο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός του χαρακτήρας σε σχέση με τους μαθητές του,

=ο εντοπισμός και η προσεκτική διαχείριση των κλίσεων και αναγκών των παιδιών,

=η αγάπη του για τα παιδιά και ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ τους,

=η παροχή με τον κατάλληλο τρόπο και μεθοδολογία παιδείας και όχι μόνο εκπαίδευσης και στείρα απομνημόνευσης της διδακτέας ύλης,

=ο δάσκαλος 'παράδειγμα προς μίμηση',

=διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι και βιωματικά προγράμματα.

Όλα αυτά τα παραπάνω χαρακτηριστικά ή/και σχολικές πρακτικές τού κάθε μάχιμου δασκάλου στην επιγραμματική τους μορφή, συγκροτούν τις πιο βασικές επισημάνσεις των γονέων σε σχέση με τον ρόλο και τη συμβολή τού ίδιου του δασκάλου σε οποιαδήποτε αναφορά για ΠΕ στην καθημερινή σχολική διαδικασία και σχολική πράξη.

Επιπροσθέτως, γίνεται φανερό από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων πως οι γονείς των μαθητών έχουν και εκφράζουν πολύ συγκεκριμένες απόψεις επί του προκειμένου, αναζητώντας μάλιστα τρόπους και διαύλους να κοινοποιήσουν (και) 'προς τα έξω' αυτές τους τις απόψεις. Αρκεί, βεβαίως, να τους δοθεί η ευκαιρία και η δυνατότητα να εκθέσουν τις θέσεις και τις απόψεις τους με τον δικό του τρόπο και ύφος. Ορισμένες αυτούσιες διατυπώσεις που υπογραμμίζονται εξαιρετικά ιδιαίτερα από τους γονείς τού μικρού αυτού ενδεικτικού δείγματος, σκιαγραφούν με περισσή παραστατικότητα τον ρόλο -ή καλύτερα, τους πολλαπλούς και εξαιρετικά απαιτητικούς ρόλους από την οπτική των γονέων- που ο δάσκαλος της σχολικής τάξης καλείται να 'παίζει' καθημερινά και αδιάλειπτα, με απώτερη στόχευση μια ΠΕ για όλα τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία μας:

«Ο δάσκαλος πρέπει να εμπνέει με την συμπεριφορά του και την προσωπικότητά του...Να είναι σε επαφή με την πραγματικότητα και να την μεταφέρει στους μαθητές του με τον κατάλληλο τρόπο φυσικά...Βοηθητικός, συμβουλευτικός, ερευνητικός. Να συνδυάζει ποικιλία ιδιοτήτων: παιδαγωγός, εμψυχωτής, καθοδηγητής, οργανωτής, μεταρρυθμιστής, φίλος.... Να καταλαβαίνει τις συναισθηματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών... Πέρα από την επιστημονική κατάρτιση πρέπει να υπάρχει ΠΑΘΟΣ και όχι απλό ΒΟΛΕΜΑ».....

«Να αποδέχεται την προσωπικότητα των μαθητών και να χρησιμοποιεί τις ιδέες τους...Να μπορεί να 'εκμαιεύσει' τις ιδιαίτερες δεξιότητες του κάθε παιδιού...Να ανοίγει τους ορίζοντες στη γνώση... Είναι ευέλικτος και αναγνωρίζει ότι πρέπει να προσαρμόζεται στην τάξη όπως και η τάξη σ'

αυτόν.... Να διατηρεί δημιουργικό διάλογο με τους γονείς, μεταφέροντας τις προθέσεις του και τους σχεδιασμούς του.... Ενθαρρύνει ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών... Να γνωρίζει άριστα το γνωστικό αντικείμενο που καλείται να διδάξει... Μιλάει λίγο και ακούει πολύ, έχει υπομονή και ενσυναίσθηση... Να αγαπά πολύ αυτό που κάνει...Να ξέρει να επιβραβεύει και να τιμωρεί ανάλογα με τη περίσταση».

Επιλεγόμενα

Στη βάση όλων όσων αναφέρθηκαν πιο πάνω επισκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρεται στα της ΠΕ και τις επιμέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ των ένθερμων υποστηρικτών της και εκείνων που στέκονται κριτικά έως και απορριπτικά έναντι της σύγχρονης αυτής τάσης για ΠΕ, και υπογραμμίζοντας κατά κοινή ομολογία (αναμενόμενα) τον καθοριστικό ρόλο τού μάχιμου δασκάλου στην όλη αυτή προσπάθεια για ΠΕ στις μέρες μας, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της ενδεικτικής αυτής 'μικρο-έρευνας' έρχονται να προσθέσουν τη δική τους χαρακτηριστική συμβολή στα συζητούμενα εδώ. Οι απόψεις των γονέων τού συγκεκριμένου δείγματος δεν φαίνεται να διαφέρουν αισθητά από τις γενικότερα κρατούσες στάσεις και αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν το διδασκαλικό επάγγελμα συνολικά και τον κάθε δάσκαλο ιδιαίτερα, τόσο ως επαγγελματία στον χώρο τής επισήμως θεσμοθετημένης εκπαίδευσης όσο και ως άτομο/πολίτη σε μια κοινωνία υπό διαρκή αμφισβήτηση και αναίρεση.

Είναι σαφές ότι στον ίδιο τον πυρήνα μιας ΠΕ ως στόχευση και ως ζητούμενο τοποθετείται από τους γονείς ο δάσκαλος. Ο οποίος μάχιμος δάσκαλος της υπαρκτής σχολικής τάξης, επιφορτισμένος με έναν τόσο πολυσύνθετο και εξαιρετικά απαιτητικά ρόλο σε ένα ελληνικό σχολείο που διαχρονικά εξακολουθεί να 'ακροβατεί', καλείται και -στην ουσία- εντέλλεται να είναι και να κάνει καθημερινά και αδιάλειπτα ΤΟΣΑ ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΜΑΖΙ, που σίγουρα δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Κάθε άλλο, μάλιστα. Αν μάλιστα συνυπολογίσει κανείς και «ΟΛΑ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ» (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, συστηματική/διαρκής επιμόρφωση, κοινωνικό status/κύρος τού εκπαιδευτικού σήμερα, οικονομικά ζητήματα, κλπ, ζέοντα και πάντα επίκαιρα θέματα που μόνο «ΥΠΟΛΟΙΠΑ» δεν είναι) στην καθημερινή λειτουργία ενός σχολείου και μιας σχολικής τάξης που χωλαίνουν αρκετά και χρονίως στη χώρα μας, τότε και η πορεία τού μάχιμου δασκάλου προς την ΠΕ γίνεται εξαιρετικά δύσκολη έως και αμφίβολη.

Απ' την άλλη, βεβαίως, το ότι οι γονείς 'βλέπουν' τον δάσκαλο γενικά, τον συγκεκριμένο δάσκαλο του δικού τους παιδιού ειδικότερα, ως προέκταση του εαυτού τους σε σχέση με το παιδί τους ή ακόμα και ως υποκατάστατο δικό τους έναντι του παιδιού τους -πέρα και παράλληλα με τα αμιγώς διδακτικά του καθήκοντα και υποχρεώσεις- που οφείλει να λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης, ως καθοδηγητής, ως σύμβουλος και φίλος, ως μέντορας στο πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού και αγάπης, όλο αυτό το πλέγμα των 'γονεϊκών απόψεων' προσδίδει στον δάσκαλο 'φόρτο κολοσσιαίων υποχρεώσεων και ευθυνών'. Ταυτόχρονα, όμως, οι ίδιες αυτές 'γονεϊκές απόψεις' σε μια άλλη, θετική ανάγνωση και ερμηνεία, έρχονται να προσδώσουν και μια ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ ΑΞΙΑ σε ένα ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΟ για τους ίδιους τους γονείς και το παιδί τους, ένα πρόσωπο που είναι αυτός ο ίδιος ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ στο δρόμο για μια ποιοτική εκπαίδευση.

==========

(Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα: **«Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ»**, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: 11-13/5, 2012.

7

«Δουλειά τού δασκάλου είναι να:…» «Ο δάσκαλος δεν πρέπει να:…»

Ανθολογώντας και υπενθυμίζοντας παραδοχές

Ας ξεκινήσουμε αυτή τη σύντομη διερευνητική περιπλάνηση σε θέματα και πτυχές που αφορούν άμεσα στα του μάχιμου δασκάλου τής σχολικής τάξης σήμερα, καταγράφοντας με τη μορφή 'κοινότοπων υπομνήσεων' προς κάθε ενδιαφερόμενο ορισμένες βασικές από τις φαινομενικά ή σε επίπεδο θεωρίας (τουλάχιστον) παγκοίνως αποδεκτές παραδοχές. Πασίγνωστες και ουσιαστικά χιλιοειπωμένες παραδοχές που διαχρονικά, πλέον, έχουν αποτελέσει και αποτελούν ευκόλως προσβάσιμα στοιχεία μέσω της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αλλά και μέσα από την προσεκτική ανάγνωση πληθώρας βιωματικών μαρτυριών των ίδιων των δασκάλων της σχολικής τάξης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Αναμφίβολα μια σχηματική και, κατ' ανάγκη, πολύ περιορισμένου βεληνεκούς τέτοια εισαγωγική δρομολόγηση σε απολύτως γνωστά και καθολικώς αποδεκτά δεδομένα στα του μάχιμου δασκάλου διατοπικά και διαχρονικά, έρχεται εκ των πραγμάτων να λειτουργήσει και ως το απαραίτητο εκείνο θεωρητικό περίγραμμα για το σύνολο της παρούσας εργασίας που εκδιπλώνεται στη συνέχεια. Με την έννοια αυτή, ένας επιδιωκόμενος στόχος αυτής της Ανακοίνωσης βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη μέσα από την επιγραμματική απαρίθμηση επιλεκτικά διατυπωμένων σημείων και δευτερογενών αναφορών, που συνειδητά μεταθέτουν και επικεντρώνουν την όλη προσοχή μας στον μάχιμο δάσκαλο της υπαρκτής σχολικής τάξης. Το διαρκώς αυξανόμενο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας τηρουμένων των απαραίτητων αναλογιών κατά περίπτωση, για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γενικά (Ξωχέλλης 2006, Neave, 2001, Μπόμπας 2004, 2010), του μάχιμου δασκάλου τής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικότερα, προσφέρεται ως πρόσθετο ερέθισμα και αφορμή για ολοένα και περαιτέρω διερευνήσεις του κομβικού αυτού παράγοντα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης.

Έχουμε και λέμε, λοιπόν, επιλέγοντας στην παρούσα συγκυρία ορισμένα μόνο από τα πιο βασικά σημεία, τα ευρέως αποδεκτά δεδομένα και τις αντίστοιχες επισημάνσεις. Από αυτά τα πολύ συγκεκριμένα δεδομένα, δηλαδή, που όλοι μας καλά γνωρίζουμε και χωρίς δεύτερη σκέψη παραδεχόμαστε και αποδεχόμαστε στον δημόσιο και στον ιδιωτικό μας λόγο, κάθε φορά που η συζήτηση επικεντρώνεται στα της σχολικής πραγματικότητας, στα του μάχιμου δασκάλου ειδικότερα:

= Η για πάρα πολλά χρόνια τώρα παγιωμένη και ερευνητικά τεκμηριωμένη αντίληψη σχετικά με τον ***πρωταρχικό και απολύτως καθοριστικό ρόλο τού δασκάλου*** στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα –όποια κι αν είναι αυτή η πραγματικότητα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και τις ιδιομορφίες της κατά συγκεκριμένη περίπτωση, συμπεριλαμβανομένων και των προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του ίδιου του δασκάλου- δεν επιδέχεται καμιά συζήτηση ή αμφισβήτηση (Παπαναούμ, 2003). Το αντίθετο μάλιστα. Οι όποιες

επιμέρους διαφοροποιήσεις ή αποκλίνουσες αποχρώσεις σε αυτό το κατά κάποιο τρόπο «αξίωμα» -όπου, εάν και όταν διατυπώνονται- είναι συγκριτικά απειροελάχιστες σε αριθμό, χωρίς στερεή και πειστική επιχειρηματολογία, ρηχές ως προς το συγκεκριμένο περιεχόμενό τους και με θιασώτες που από μόνοι τους αδυνατούν να συγκροτήσουν 'κρίσιμη μάζα' με θεμιτές αξιώσεις εναλλακτικού λόγου και επιχειρήματος αξιόπιστου. Ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που, ενδεχομένως, υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος (και) άλλων παραγόντων ή συνιστωσών τής καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, κοινωνική διαστρωμάτωση του μαθητικού πληθυσμού, έλλειψη παιδαγωγικής και συμβουλευτικής καθοδήγησης, ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, 'προβληματικό' ωρολόγιο πρόγραμμα και όχι καλά σχολικά εγχειρίδια), ο κεντρικός και αποφασιστικός ρόλος τού δασκάλου, όχι μόνο δεν μειώνεται ή υποβαθμίζεται, αλλά ενισχύεται ακόμα περισσότερο. Και όπως, μεταξύ πολλών άλλων παιδαγωγών, τόσο εύστοχα έχει παρατηρήσει ο Τσιπλητάρης (1998: 198) αναφερόμενος σε μια καίριας σημασίας πτυχή της σχολικής καθημερινότητας: «Ο δάσκαλος είναι εκείνος από τον οποίο εξαρτάται κυρίως η μόνιμη απομόνωση του μαθητή ή η ένταξή του στη σχολική τάξη».

=***Εκπαιδευτικές αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και εκπαιδευτικές καινοτομίες*** που στοχεύουν και αφορούν στο επίπεδο της κάθε σχολικής μονάδας και της κάθε σχολικής τάξης, είναι στην ουσία καταδικασμένες σε μια a priori μερική ή αποσπασματική βιωσιμότητα, με την αποτυχία τους να καραδοκεί στη μεγάλη πλειονότητα των περιπτώσεων, εάν δεν συμπεριλάβουν και δεν κινητοποιήσουν ανάλογα (και) τον μάχιμο εκπαιδευτικό σε όλα (ή, εν πάση περιπτώσει, στα περισσότερα) τα στάδια και τις διαδικασίες αυτών των επιχειρούμενων πρωτοβουλιών στον ζωτικό χώρο τής μάχιμης εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική, επί του προκειμένου, είναι και η επιγραμματική υπογράμμιση του Μλεκάνη (2005) στην ερευνητική του προσπάθεια να μελετήσει εμπειρικά τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών: «Ο ρόλος τού εκπαιδευτικού για την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των καινοτομιών είναι καταλυτικός». Μια συγκριτική ματιά, άλλωστε, στην υπάρχουσα πανσπερμία των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων ανεπτυγμένων χωρών και στις αντίστοιχες προσπάθειές τους για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης και εμβέλειας, μπορούν κάλλιστα να αναδείξουν με σαφήνεια την καθολικότητα αυτής της επισήμανσης, είτε με την επιτυχημένη εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής όπου ο μάχιμος εκπαιδευτικός συμμετέχει άμεσα και ουσιαστικά, είτε με την αποτυχία μιας τέτοιας αλλαγής σε εκπαιδευτικά πράγματα μιας χώρας, όπου ο μάχιμος εκπαιδευτικός έχει αγνοηθεί συστηματικά και η συμμετοχή του έχει εκ των συνθηκών αποκλεισθεί. Κάτι που κάθε άλλο παρά σπάνιο ή μεμονωμένο φαινόμενο θα μπορούσε, ατυχώς, να χαρακτηριστεί σε πάρα πολλά εκπαιδευτικά συστήματα -του δικού μας, βεβαίως, του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μη εξαιρουμένου. Η δημόσια κριτική επ' αυτού τού ζητήματος από την πλευρά τού συνόλου τής εκπαιδευτικής μας κοινότητας, χρόνια τώρα, έχει τη δική της ιστορική καταγραφή που είναι γνωστή και αποδεκτή ευρύτατα όσον αφορά στην 'κατά πάγια παράδοση' ουσιαστική αγνόηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης, στον σχεδιασμό και στις προτάσεις υλοποίησης των όποιων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας.

= ***Πλημμελής ή και ελλειμματική αρχική κατάρτιση των δασκάλων με συγκριτικά περιορισμένο χρόνο πρακτικής άσκησης*** στη διάρκεια αυτής της αρχικής (πανεπιστημιακής) κατάρτισης, δυσχεραίνει εξαιρετικά την προσδοκώμενη συνολική απόδοση του δασκάλου στο σχολείο και στην τάξη του. Το έλλειμμα αυτό στην καθημερινή του σχολική παρουσία και

λειτουργία, αναπόφευκτα, επηρεάζει αρνητικά τα σχολικά δρώμενα στο σύνολό τους, μειώνοντας ή και υπονομεύοντας στην πράξη τη θετική έκβαση του εξ ορισμού και εξ επαγγέλματος θεσμοθετημένου και κοινά αποδεκτού καθοριστικού ρόλου τού δασκάλου, στην ενγένει εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Οι κατά κοινή παραδοχή βελτιωτικές αλλαγές και η πανεπιστημιακού επιπέδου αναβάθμιση της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων Α/θμιας Εκπαίδευσης της τελευταίας 25ετίας στη χώρα μας, παρά τη δεδομένη συνολική τους θετική συνεισφορά, δεν φαίνεται να έχουν απαντήσει απολύτως πειστικά και οριστικά στο σύνολο των 'εκκρεμοτήτων' που εξακολουθούν να υφίστανται στην κρίσιμη αυτή πτυχή τού διδασκαλικού επαγγέλματος. Η βιβλιογραφική παραγωγή των τελευταίων ετών που έχει επανειλημμένως και με την απαιτούμενη επιστημονική διεξοδικότητα έχει ασχοληθεί με αυτό το ζήτημα, βρίθει έντονων επισημάνσεων, αυστηρής κριτικής αλλά και σχετικών προτάσεων για το 'τι θα πρέπει να γίνει' (Πυργιωτάκης 1999, Ξωχέλλης 2006) σε σχέση με τα ζητήματα αυτά. Χωρίς αμφιβολία, στην ενότητα αυτής της επισήμανσης προστίθεται βεβαίως και η ζωτικής σημασίας πτυχή τής ***διαρκούς και συστηματικής επιμόρφωσης/εξέλιξης των δασκάλων τής σχολικής τάξης*** που, αν και όταν (και) αυτή χωλαίνει και υπολείπεται των περιστάσεων (Day 2003, Αντωνίου 2009), οδηγεί με τη σειρά της σε κάθε άλλο παρά θετικά αποτελέσματα στην καθημερινή σχολική πράξη και στη συνολική εκπαίδευση των παιδιών. Εν πολλοίς, και στην πρώτη (αρχική κατάρτιση) και στη δεύτερη περίπτωση (επιμόρφωση) αυτής της επισήμανσης, η σχετική επιχειρηματολογία έχει γίνει ακόμα πιο ισχυρή και ακόμα πιο έντονη υπό το πρίσμα των βασικών 'παραμέτρων' που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή μας της παγκοσμιοποίησης, της διαρκώς αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας και της εκρηκτικής ανάπτυξης των τεχνολογιών και της επικοινωνίας (Lauder et al 2006). Αφού, μεταξύ άλλων, η αποκαλούμενη δια βίου μάθηση στη σημερινή ρευστή και διαρκώς μεταβαλλόμενη σχετικίζουσα πραγματικότητα, ενδιαφέρει και αφορά άμεσα κάθε άτομο αυτού του πολύπλοκου 'παγκόσμιου χωριού' μας, μπορεί να φανταστεί κανείς πόσο πολύ πιο έντονα και πιο καθοριστικά αφορά (οφείλει να αφορά) τον εκπαιδευτικό τής σχολικής τάξης σε οικουμενική θεώρηση.

= ***Ο αποκαλούμενος επαγγελματισμός (professionalism) του μάχιμου δασκάλου σε άμεσο συνδυασμό με τη συγκεκριμένη προσωπικότητα τού κάθε ατόμου που επιλέγει ή και 'καταλήγει' να εργάζεται ως δάσκαλος σχολικής τάξης***, αποτελούν τον ίδιο τον πρωτεϊκό πυρήνα που 'μπολιάζει' καταλυτικά και 'χρωματίζει' ανεξίτηλα τον ρόλο και την κατεύθυνση που θα δρομολογήσει ο ρόλος αυτός τού μάχιμου δασκάλου σε ολόκληρο τον επαγγελματικό του βίο –είτε το αντιλαμβάνεται πλήρως αυτό ο ίδιος ο δάσκαλος είτε και όχι. Όπως μάλιστα έχει κατά καιρούς αναφερθεί σε διάφορες βιβλιογραφικές καταγραφές αλλά και μέσα από βιωματικές εμπειρίες από διάφορα σχολεία και σχολικές τάξεις, όχι σπάνια, ο δάσκαλος είναι εκείνος που «κάνει τη διαφορά», ακόμα και εάν όλες οι άλλες λειτουργούσες μεταβλητές σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης παραμένουν ίδιες και αμετάβλητες. Θεωρητικοί των Επιστημών της Αγωγής, ειδικοί ερευνητές θεμάτων εκπαίδευσης, αρμόδιοι για τον σχεδιασμό και τη δημόσια διατύπωση εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικοί τής τάξης όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, γονείς διαφορετικών 'αποχρώσεων' όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και οι μαθητές οι ίδιοι όταν και όποτε τους δίνεται η δυνατότητα, είναι συχνά κατηγορηματικοί και σχεδόν απόλυτοι επ' αυτού: Η προσωπικότητα του δασκάλου (Κοσσυβάκη 2003, Μπόμπας 2010), μέσα από ρητές ή και άρρητες διαδικασίες, πρακτικές και στρατηγικές που υπερβαίνουν το 'απλό καθημερινό μάθημα', είναι η πιο αξιόπιστη πυξίδα

για το πού θα 'πάει' η συγκεκριμένη σχολική τάξη και πώς. Κάτι που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειονότητα (Παπαναούμ 2003) τονίζουν με έμφαση σε κάθε ευκαιρία που τους δίνεται να «μιλήσουν» για τον εαυτό τους, για τους συναδέλφους τους, αλλά και για το επάγγελμά τους στην καθημερινή σχολική πράξη.

Αναφερόμενοι έτσι ενδεικτικά και με εμφανώς περιγραφική ένταση στις παραπάνω αυτές πασίγνωστες και ευρέως συζητούμενες παραδοχές που η εισαγωγική τους μνημόνευση εδώ θα μπορούσε να εκληφθεί και ως ένας εκ του περισσού αχρείαστος λεκτικός πλεονασμός, θα πρέπει να σημειωθεί και κάτι ακόμα. Μια πολύ συγκεκριμένη πτυχή, δηλαδή, του όλου αυτού ζητήματος που συζητείται εδώ η οποία, ασφαλώς, και αυτή με τη σειρά της είναι όχι μόνο πάρα πολύ γνωστή, αλλά πολλές φορές τραυματικά σχεδόν βιωμένη από το μεγάλο σύνολο των μάχιμων δασκάλων στον Ελλαδικό χώρο -για να μείνουμε στα δικά μας και μόνο: Τις περισσότερες φορές, στα λόγια μόνο, στη ρητορική των δημοσίων διακηρύξεων και σε επίπεδο περισπούδαστων (δήθεν;) θεωρητικών διερευνήσεων και αναλύσεων, φαίνεται να 'συνυπογράφονται ενθέρμως' και να υποστηρίζονται αυτές οι περί του μάχιμου δασκάλου παραδοχές, αφού, στην πράξη και στην 'αμείλικτα ρέουσα' καθημερινή σχολική ζωή, αποσπασματικά και ελάχιστα έως καθόλου βρίσκουν την απαιτούμενη και πραγματική τους γραμμική αντιστοίχηση. Έτσι, ως μια πρόχειρη διερευνητική άσκηση της στιγμής, δοκιμάστε να ρωτήσετε ευθύς αμέσως έναν, τον οποιονδήποτε, μάχιμο δάσκαλο βρίσκεται αυτή τη στιγμή δίπλα σας/κοντά σας. Σίγουρα δεν χρειάζεται καμιά άλλη, απτή, επιβεβαίωση ή εμπεριστατωμένη μελέτη για να τεκμηριωθεί άμεσα και πρωτογενώς το αποκαλούμενο κατά μείζονα λόγο 'θεωρητικό τού πράγματος', όπως αυτό με σαφήνεια και υπογράμμιση διατυπώνεται (και) μέσα από τις γραμμές αυτής εδώ της ενδεικτικής παρουσίασης.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τη δουλειά τους

Με αυτή την κατά κάποιο τρόπο αποσπασματική ανθολόγηση σημείων και αναφορών που, ενδεχομένως, κάπως μονότονα και ελάχιστα πρωτότυπα, επιχειρούν για ακόμα μια φορά να φέρουν (ή να επαναφέρουν) στο προσκήνιο τον ίδιο τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης που συχνά-πυκνά 'ξημεροβραδιάζεται σε έναν δικό του κόσμο' μακριά από τα όποια φώτα της δημοσιότητας και της τρέχουσας επικαιρότητας (τηλεοπτικής ή άλλως πως), θέλησα στην παρούσα συγκυρία τού φετινού καθιερωμένου πλέον Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος να ασχοληθώ, μέσα από μια προσπάθεια ιχνηλάτησης και στη συνέχεια σκιαγράφησης με ευσύνοπτο τρόπο, με πτυχές τής συγκεκριμένης ΔΟΥΛΕΙΑΣ που ο μάχιμος δάσκαλος καλείται και εντέλλεται από την επίσημη πολιτεία να επιτελέσει στην κάθε του μέρα που βρίσκεται και εργάζεται στο σχολείο και στη σχολική του τάξη. Προφανώς, τα σχετικά κείμενα μέσα από υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα και προγραμματικές ή άλλες διακηρύξεις, καθώς και οι επίσημοι εγκύκλιοι που κατά καιρούς εκδίδονται και κυκλοφορούν στα σχολεία από τους αρμόδιους φορείς τής πολιτείας (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κλπ), επιχειρούν κάθε φορά να περιγράφουν όσο γίνεται πιο «ευανάγνωστα στα χαρτιά» το ακριβές και πλήρες περιεχόμενο των διαφόρων πτυχών τής καθημερινής δουλειάς τού δασκάλου στο σχολείο όπου 'υπηρετεί' και της σχολικής τάξης που 'διδάσκει'.

Όμως, παρά και πέρα από την αξία και την όποια πρακτική χρησιμότητα αυτών των 'προδιαγραφών' που αναφέρονται στα της καθημερινής δουλειάς τού δασκάλου στο σχολείο που υπηρετεί και στη σχολική τάξη με την οποία είναι «χρεωμένος» κάθε σχολική χρονιά, είναι σε όλους εξίσου γνωστό πως η ίδια η αμείλικτη σχολική πράξη στη δική της

ιδιότυπη καθημερινότητα είναι εκείνη που διαμορφώνει ανάλογα αλλά και καταδεικνύει επακριβώς το πραγματικό/υπαρκτό περιεχόμενο (Κοσσυβάκη 2003) της ΔΟΥΛΕΙΑΣ του μάχιμου δασκάλου. Οι κειμενικές περιγραφές και οι παντός τύπου κανονιστικές οδηγίες για το ακριβές περιεχόμενο της δουλειάς τού δασκάλου στη σχολική τάξη, οι διάφορες 'απανταχούσες' σε διαρκή κυκλοφορία ανά την επικράτεια στη γραπτή τους μορφή για το αρχείο, όλα αυτά τα 'επίσημα' έγγραφα άλλοτε βρίσκουν μερική ή ολική αντιστοίχηση με τη σχολική πραγματικότητα, κι άλλοτε παραμένουν 'ερμητικά κλειστά κεφάλαια' μιας γραφειοκρατικής διαδικασίας που αγωνιωδώς διαιωνίζει την ίδια της την ύπαρξη σε πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις εντός του σχολικού χώρου. Πολύ ενδιαφέρουσα και απολύτως ακριβής είναι στο συγκεκριμένο σημείο η ολιγόλογη διατύπωση του McCourt (2006) στο αυτοβιογραφικό του αυτό μυθιστόρημα: «Όταν μπαίνεις κάθε μέρα μες στην τάξη, αναπόφευκτα ζεις σε άλλο κόσμο, Μακ».

Είναι ευρύτατα γνωστό ότι αρκετές εμπειρικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί εντός και εκτός Ελλάδος, οι οποίες επιχειρούν να διερευνήσουν με συστηματικό τρόπο και να καταγράψουν μέσω διαφόρων μεθοδολογικών εργαλείων (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, συμμετοχική παρατήρηση) στάσεις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμα και τη «δουλειά» τού δασκάλου, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό πληθυσμό/δείγμα τους ίδιους τους μάχιμους αλλά και άλλους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε θέσεις εκτός σχολικής τάξης (π.χ. στελέχη στα διάφορα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης, αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, κλπ). Μεταξύ άλλων, σε μια από τις πιο πρόσφατες εργασίες του για τον «εκπαιδευτικό στον σύγχρονο κόσμο», ο Ξωχέλλης (2006) παραθέτει μια πολύ κατατοπιστική παρουσίαση των σχετικών ερευνών σε διεθνές επίπεδο, όπου καταγράφονται και αναλύονται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και την καθημερινή τους δουλειά στο σχολείο. Ασφαλώς, αυτή η μεθοδολογική επιλογή είναι η μία, απολύτως θεμιτή και άκρως ενδιαφέρουσα προσέγγιση, όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί «μιλούν» για τον εαυτό τους και τους συναδέλφους τους στο επάγγελμα του δασκάλου.

Ας ειπωθεί εδώ -έστω και πλεονασματικά με τη μορφή τής υπογράμμισης του αυτονόητου- και τούτο. Στο σχολείο και στη σχολική τάξη ο δάσκαλος, προφανέστατα, συνυπάρχει και καθημερινά προσπαθεί να συμπορευτεί και να κάνει τη δουλειά του με τους μαθητές/τριες του. Μαθητές και μαθήτριες που εξ ορισμού, θέλουν δεν θέλουν, συνειδητά ή και όχι τόσο συνειδητά, νιώθουν, αισθάνονται και βιώνουν καθημερινά και απαρέγκλιτα στο «πετσί τους» το πιο ουσιαστικό περιεχόμενο της ΔΟΥΛΕΙΑΣ του δασκάλου τους, σε όλο του το εύρος και σε κάθε επιμέρους πτυχή του «εν τοις πράγμασι». Γιατί να μην δοκιμάσουμε, λοιπόν, να ακούσουμε πρωτογενώς μαθητές και μαθήτριες να «μιλούν» με σύντομα γραπτά τους για «το ποια είναι η δουλειά τού δασκάλου στο σχολείο και στη σχολική τάξη» και ακόμα για το «τι δεν πρέπει να κάνει ο δάσκαλος στο σχολείο και στη σχολική του τάξη»; Σίγουρα το ενδιαφέρον ή και η 'θεμιτή περιέργεια' μιας τέτοιας ερευνητικής προσπάθειας, αξίζουν τον κόπο…

Εν ολίγοις, με αυτό το δεδομένο 'ανά χείρας', ενδιαφέρει πολύ να «ακούσουμε» (και) αυτούς τους μαθητές/τριες σχετικά με το πως «βλέπουν» αυτοί οι ίδιοι πρωτογενώς το επάγγελμα και τη δουλειά τού δασκάλου γενικά, του δικού τους δασκάλου ειδικότερα, πάντα βεβαίως από τη δική τους οπτική και από το δικό τους το καθημερινό βίωμα σε τάξη και σχολείο.

Η ερευνητική μας προσπάθεια

Μέσα από μιας μικρής κλίμακας έρευνα, ας «ακούσουμε» για λίγο τους μαθητές να περιγράφουν με δικά τους λόγια τη ΔΟΥΛΕΙΑ τού δασκάλου σε σχολείο και σε σχολική τάξη. Έχοντας και στο παρελθόν (Μπόμπας 1995)

επιχειρήσει κάτι ανάλογο με ένα σχετικά διαφορετικό θεματολόγιο, όπου και πάλι οι ίδιοι οι μαθητές (Λυκείου, εκείνη τη φορά) μιλούσαν για τους εκπαιδευτικούς τους, είναι βέβαιο ότι και σε τούτη την διερευνητική προσπάθεια οι μαθητές αναμένεται να είναι εξαιρετικά αποκαλυπτικοί. Καταγράφοντας απόψεις, βιώματα και επιθυμίες τους που αφορούν στην καθημερινή δουλειά τού δασκάλου όπως την 'εισπράττουν, τη νιώθουν και την επιθυμούν' αυτοί οι ίδιοι οι μαθητές ως οι άμεσα εμπλεκόμενοι και ενδιαφερόμενοι συμπρωταγωνιστές τής σχολικής πράξης, η συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων αναμένεται να σκιαγραφεί με ενάργεια ορισμένες από τις πιο καίριες πτυχές τού διδασκαλικού επαγγέλματος.

Έτσι, με δεδομένη την ιδιαίτερη βαρύτητα που οφείλει κανείς να δίνει στις απόψεις και στις στάσεις των ίδιων των μαθητών όσον αφορά το περιεχόμενο της καθημερινής δουλειάς των δασκάλων τους στο σχολείο και στη σχολική τάξη, η παρούσα διερευνητική εργασία κατέγραψε ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών και μαθητριών δημοτικού σχολείου, σε μια προσπάθεια εμπειρικής σκιαγράφησης του «προφίλ» του σημερινού (επιθυμητού;) δασκάλου «εν ώρα εργασίας».

Δείγμα –Ερωτηματολόγιο - Διαδικασία

Ένας συνολικός αριθμός 262 μαθητών (N=128) και μαθητριών (N=134) που φοιτούσαν στην Δ' (N=99), την Ε' (N=69) και την ΣΤ' (N=94) τάξη συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο (δύο συνολικά ερωτήσεις με τρεις 'ανοιχτού τύπου' απαντήσεις στην κάθε μια από τις ερωτήσεις) με την εποπτεία των αντίστοιχων δασκάλων κάθε τμήματος. Η όλα αυτή διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσα στην κάθε σχολική αίθουσα και κατά τη διάρκεια του κανονικού σχολικού (ωρολογίου) προγράμματος. Στην πρώτη ενότητα (Α) του σύντομου αυτού ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δώσουν τρεις ξεχωριστές απαντήσεις στην ερώτηση *«Δουλειά τού δασκάλου ή της δασκάλας στο σχολείο και στη σχολική του τάξη είναι να:...»*, ενώ η δεύτερη ενότητα (Β) απαιτούσε και αυτή άλλες τρεις ξεχωριστές απαντήσεις από τους συμμετέχοντες στην ερώτηση: *«Στην καθημερινή του δουλειά στο σχολείο και στη σχολική του τάξη, ο δάσκαλος ή η δασκάλα δεν πρέπει να:...»*.

Αποτελέσματα

Και στη μία και την άλλη ερώτηση (ενότητες Α & Β), οι έξι συνολικά απαντήσεις των μαθητών/τριών κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με το κεντρικό τους περιεχόμενο (μέθοδος της 'ανάλυσης περιεχομένου') σε τέσσερις γενικές κατηγορίες. Χωρίς αμφιβολία, μεταξύ των τεσσάρων αυτών 'κατηγοριών' ως προς το συγκεκριμένο περιεχόμενό τους, σίγουρα θα μπορούσαν να εντοπιστούν αρκετές αλληλοεπικαλύψεις με δεδομένη την εξ αντικειμένου αδύνατη «στεγανοποίηση» των απαντήσεων στη μια ή στην άλλη από τις 4 κατηγορίες. Έτσι, οι 4 αυτές κατηγορίες, σχηματικά και για τις ανάγκες τής παρούσας έρευνας, πήραν αντιστοίχως τα παρακάτω ενδεικτικά ονόματα: «ΜΑΘΗΜΑ», «ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ», «ΑΓΩΓΗ», «ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ». Για μια ακόμη φορά επισημαίνεται στο σημείο αυτό πως από την 'ονοματολογία' και μόνο των κατηγοριών αυτών, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς την καθόλα αναμενόμενη αλληλοεπικάλυψη.

Επεξηγηματικά σημειώνεται ότι:

α) Στην κατηγορία ΜΑΘΗΜΑ έχουν περιληφθεί απαντήσεις μαθητών και μαθητριών που επικεντρώνονται κατά μείζονα λόγο στα μαθήματα, όπως για παράδειγμα: «Βοηθάει τους μαθητές να μην κάνουν λάθη, να τους λέει ο δάσκαλος τι πρέπει να κάνουν στις ασκήσεις, να κάνει σωστά το μάθημά του, να διδάσκει καλά το μάθημά του ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να καταλάβουν τι εννοεί».

β) Στην κατηγορία ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ, έχουμε απαντήσεις, όπως: «Δεν πρέπει να μαλώνει τα παιδιά χωρίς να έχουν κάνει κάτι, ελέγχει την κατάσταση μέσα στην τάξη για να κρατάει τα παιδιά ήρεμα».
γ) Η κατηγορία ΑΓΩΓΗ περιλαμβάνει 'απαντητικές επιλογές' της μορφής: «Να μαθαίνει στα παιδιά για τη ζωή, να τους μαθαίνει καλούς τρόπους για να γίνουν καλά παιδιά».
δ) Στην κατηγορία ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ αναφερόμαστε σε απαντήσεις όπως για παράδειγμα: «Δεν πρέπει φέρεται στους μαθητές με άσχημο τρόπο, δεν πρέπει να πίνει, να τρώει και να μιλάει στο τηλέφωνο στην ώρα του μαθήματος, να είναι φιλικός απέναντι στους μαθητές του».

Με βάση τις παραπάνω τέσσερις 'γενικές' κατηγορίες, μια συνολική απεικόνιση των αποτελεσμάτων με τη μορφή περιγραφικών συγκριτικών ποσοστών παρουσιάζουν την ακόλουθη εικόνα:

Επί του 'περιεχομένου' της δουλειάς του δασκάλου

Λαμβάνοντας υπόψη τον απολύτως ενδεικτικό και κάθε άλλο παρά αντιπροσωπευτικό χαρακτήρα τού πληθυσμιακού δείγματος, αλλά και το εξαιρετικά περιορισμένο περιεχόμενο του χρησιμοποιηθέντος εργαλείου (ερωτηματολόγιο) για τη συλλογή και καταγραφή των δεδομένων, ορισμένες καίριες επισημάνσεις μπορούν κάλλιστα να παρουσιαστούν εδώ, αξιοποιώντας με τη δέουσα προσοχή συγκεκριμένες πτυχές των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παράλληλα, όμως, υπογραμμίζεται για μια ακόμα φορά η εξαιρετική σημασία τού 'μεθοδολογικού γεγονότος', ότι είναι αυτοί οι ίδιοι οι μαθητές/τριες που πρωτογενώς και μέσα από τα καθημερινά τους σχολικά βιώματα «μιλούν» για τον δάσκαλό τους.

Λίγο πριν την αναλυτική παρουσίαση και τον σχετικό σχολιασμό των αποτελεσμάτων, μια ενδιαφέρουσα επισήμανση του Τσιπλητάρη (1998: 160) που αφορά στο δυαδικό αυτό σχήμα 'δάσκαλος-μαθητές', αξίζει να προσεχτεί ιδιαίτερα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Και τούτο γιατί το συνολικό περιεχόμενο αυτής της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής επισήμανσης, έρχεται να προσθέσει μια σειρά από θεμιτούς προβληματισμούς όσον αφορά στη μεθοδολογία αλλά και στο ερευνητικό 'υλικό' στο οποίο αποκτάς πρόσβαση ο (κάθε) ερευνητής: «Η αναμονή των μαθητών στην προέλευση ενός αγνώστου σ' αυτούς δασκάλου συνοδεύεται συνήθως από πολλές και αντιφατικές πληροφορίες που αφορούν την προσωπικότητά του. Τέτοιες πληροφορίες μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την αντίληψη και συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στον δάσκαλο αυτόν».

Σε κάθε περίπτωση, με βάση το σύνολο των αποτελεσμάτων της ενδεικτικής αυτής έρευνας πεδίου και τη συγκριτική τους αποτύπωση ως ποσοστά των σχετικών απαντήσεων ανά κατηγορία και στις δύο (Α, Β) ενότητες υπό διερεύνηση, παρότι μπορεί κανείς να εντοπίσει αρκετές ενδιαφέρουσες νύξεις και πτυχές 'διαβάζοντας' λεπτομερώς όλες τις επιμέρους απαντήσεις των παιδιών, στην καταληκτική μας αυτή σύντομη συζήτηση θα ασχοληθούμε με τρεις (μόνο) καίριες παραμέτρους που αφορούν άμεσα στην καθημερινή δουλειά του μάχιμου δασκάλου. Τα υπόλοιπα, κάθε άλλο παρά αμελητέα δεδομένα τούτης της ενδεικτικής έρευνας, μπορούν κάλλιστα να αποτελέσουν δημιουργικό έναυσμα για περαιτέρω διερευνήσεις και προβληματισμούς τόσο σε θεωρητικό όσο και -κατά μείζονα λόγο- σε ερευνητικό και καθαρά πρακτικό επίπεδο. Η κατηγορία ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ, λόγου χάρη, που δεν συζητείται ιδιαίτερα εδώ ή και πολλές ενδο-πληθυσμιακές διαφοροποιήσεις που καταγράφονται στα αποτελέσματα, σίγουρα μπορούν να διεκδικούν αυξημένο ενδιαφέρον και προσοχή σε κάθε σχετική με την εκπαίδευση συζήτηση.

Έτσι, κατ' αρχάς παρατηρεί κανείς ότι για τη μεγάλη πλειονότητα των παιδιών, αναμενόμενα και χωρίς κανενός είδους έκπληξη, η δουλειά τού

δασκάλου εστιάζεται στην κατηγορία που εδώ αποκαλέσαμε σχηματικά ΜΑΘΗΜΑ (αντίστοιχα ποσοστά στις τρεις απαντήσεις των συμμετεχόντων: 72,14%, 38,17%, 24,81%) . Μέσα από πολύ συγκεκριμένες αλλά και εξαιρετικά στοχευμένες διατυπώσεις τής μιας ή της άλλης μορφής και περιεχομένου, οι συμμετέχοντες τοποθέτησαν με τις απαντήσεις τους το ΜΑΘΗΜΑ στην απόλυτη κορυφή μιας νοητής 'λίστας' με τις παραμέτρους ή το επαγγελματικό 'καθηκοντολόγιο' του δασκάλου τους, καταγράφοντας στην κατηγορία ΜΑΘΗΜΑ τα συγκριτικά υψηλότερα ποσοστά από τις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες.

Είναι προφανές ότι για τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (παιδιά ηλικίας δημοτικού σχολείου, κάτι που, αναμφίβολα, μπορεί να έχει και τη δική του ξέχωρη σημασία, εν προκειμένω), το πρωταρχικό και κυρίαρχο στοιχείο τής δουλειάς τού δασκάλου στο σχολείο και στην τάξη του, είναι κάθε τι που σχετίζεται ή αφορά, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στο μάθημα και στα μαθήματα γενικότερα. Ένα 'εύρημα' δηλαδή που, κατά πάσα πιθανότητα, είναι αποτέλεσμα αλλά και αντανάκλαση μιας διαχρονικής («υποχρεωτικού και ανελαστικού τύπου») κοινωνικοποίησης όλων των μαθητών μέσω της επισήμως θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Μιας «σχολειοποιημένης ή ιδρυματοποιημένης κανονιστικής κοινωνικοποίησης» με ρίζες πολύ βαθιές στον χρόνο και στην αδιάλειπτη καθημερινή πρακτική απανταχού, που είναι καθόλα γνωστή, παγιωμένη στέρεα και απολύτως αναμενόμενη. Επιπροσθέτως, όπως προκύπτει και από τα σχετικά ποσοστά των αποτελεσμάτων(71,10%, 38,28%, 26,56% για τα αγόρια και 73,13%, 38,06%, 23,13% για τα κορίτσια αντιστοίχως), οι διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών είναι ουσιαστικά ανύπαρκτες στην κατηγορία αυτή, υπογραμμίζοντας έτσι (και) τη διφυλική συνολική εικόνα εν προκειμένω.

Απ' την άλλη πλευρά, όμως, θα πρέπει να παρατηρήσει κανείς με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τούτο. Όταν αυτά τα ίδια παιδιά καλούνται να πούνε την προσωπική τους γνώμη, το καθημερινό τους σχολικό βίωμα για το «*τι δεν πρέπει να κάνει ο δάσκαλος σε σχολείο και σχολική τάξη*», η 'πρωτοκαθεδρία' της συγκεκριμένης κατηγορίας ΜΑΘΗΜΑ και ό,τι έχει να κάνει με το ΜΑΘΗΜΑ γενικά, όχι μόνο παύει να ισχύει, αλλά μόλις και μετά βίας φαίνεται να αποτελεί το περιεχόμενο ή ακόμα και το γενικότερο περίγραμμα των σχετικών (τριών) απαντήσεων του συνόλου των παιδιών. Τα συγκριτικά πολύ χαμηλά ποσοστά 'μιλούν από μόνα τους': 6,87%, 8,40% και 10,69%. Ίσως, μεταξύ άλλων, η συγκεκριμένη διατύπωση της ερώτησης να απομακρύνει κατά κάποιο τρόπο τις 'απαντητικές εξωτερικεύσεις' των παιδιών από το γενικότερο περιβάλλον των μαθημάτων, 'διοχετεύοντάς' τες σε άλλα χαρακτηριστικά και πτυχές τού διδασκαλικού επαγγέλματος που από τα παιδιά θεωρούνται πιο σημαντικές.

Η κατηγορία ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ του δασκάλου, συγκεντρώνοντας με τη σειρά της αρκετά υψηλά ποσοστά (19,00%, 41,23%, 51,15%) από τις σχετικές (τρεις) απαντήσεις των μαθητών/τριών που αναφέρονται στην καθημερινή του δουλειά στο σχολείο και στη σχολική τάξη, θα μπορούσε βάσιμα να υποστηριχτεί πως διεκδικεί με αξιώσεις κεντρική θέση στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων. Οι επιμέρους απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, που στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν ως ορισμένα από τα ενδεικτικά χαρακτηριστικά της ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ του δασκάλου, φαίνεται να καταλαμβάνουν έναν αισθητά σημαντικό «χώρο» στο σχετικό ρεπερτόριο των επιλογών/απόψεων των παιδιών, διεκδικώντας έτσι και το ανάλογο «ειδικό βάρος» στα σχολικά δρώμενα.

Σημειώνεται επίσης στο σημείο αυτό μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα τάση, η οποία, ενδεχομένως, να έχει και τη δική της ξέχωρη ερμηνευτική των αποτελεσμάτων σημασία. Η παρατηρούμενη προοδευτική μείωση των

ποσοστών από την πρώτη στην τρίτη απάντηση των παιδιών όσον αφορά στην κατηγορία ΜΑΘΗΜΑ, φαίνεται να συνοδεύεται από μια παράλληλη αύξηση των αντίστοιχων κατά ερώτηση συνολικών ποσοστών στην κατηγορία ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ. Και αυτή η τάση, ας πούμε, παρατηρείται τόσο για τα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματος ξεχωριστά, όσο και για τις τρεις τάξεις (Δ,Ε,ΣΤ) που συμμετείχαν στην έρευνα. Με άλλα λόγια, σε μια πρώτη ανάγνωση αυτών των δεδομένων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όσο οι βιωματικές απόψεις των παιδιών 'απομακρύνονται' από την επιλογή της κατηγορίας ΜΑΘΗΜΑ σχετικά με τη δουλειά του δασκάλου, τόσο προσεγγίζουν και επιλέγουν όλο και περισσότερο την κατηγορία ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ως βασικό 'συστατικό' του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Επιχειρώντας μια σύνδεση (αμιγώς) διερευνητικού χαρακτήρα αυτών των επιμέρους δεδομένων με το σύνολο των σχετικών επισημάνσεων από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, προκύπτει ότι, πράγματι, η προσωπικότητα του δασκάλου όχι μόνο διαδραματίζει σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην καθημερινή του δουλειά στο σχολείο και στη σχολική τάξη (π.χ. Κοσσυβάκη, 2003), αλλά προσλαμβάνεται και βιώνεται αναλόγως από τους ίδιους τους μαθητές του. Μια συγκεκριμένη πτυχή, δηλαδή, στα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να αποκτήσει πολύ μεγαλύτερο «μερίδιο ενδιαφέροντος» από το σύνολο των ειδικών στα πεδία των Επιστημών της Αγωγής και της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα. Αν προστεθούν μάλιστα στο σημείο αυτό και συνεκτιμηθούν δεόντως οι αντίστοιχες απαντήσεις των συμμετεχόντων που μαζικά φαίνεται να επικεντρώνονται στην προσωπικότητα του δασκάλου όταν ερωτώνται για το *«τι δεν πρέπει να κάνει ο δάσκαλος στο σχολείο και στη τάξη του»*, τότε η παράμετρος ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ του εκπαιδευτικού αποκτά πρόσθετη ερευνητική αλλά και χρηστική αξία για όλους όσοι εμπλέκονται (εντός αλλά και εκτός του σχολικού κτηρίου) με την εκπαίδευση και την υπαρκτή καθημερινότητά της.

Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα πρέπει να προσεγγιστούν τα συγκριτικά - πάρα πολύ μικρά, ωστόσο- ποσοστά (μεταξύ 4,96% και 11,07%) των απαντήσεων στην κατηγορία ΑΓΩΓΗ όσον αφορά στην καθημερινή δουλειά τού δασκάλου από την οπτική πάντα των μαθητών. Οι αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών στην ενότητα Β *(«τι δεν πρέπει να κάνει ο δάσκαλος...»),* που στην κατηγορία ΑΓΩΓΗ είναι ακόμα λιγότερες έως ουσιαστικά ανύπαρκτες (από 0% έως 0,76%), σκιαγραφούν μια εικόνα εντόνως 'προβληματική' αναφορικά με το εάν, πώς και κατά πόσον οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται σχολείο και δάσκαλο ως βασικούς φορείς διαμόρφωσης και επιρροής τής αγωγής τους. Ένα εύρημα το οποίο, απολύτως βάσιμα και δικαιωματικά, έρχεται να προστεθεί στην παρούσα συγκυρία ως ένα πρόσθετο ερέθισμα προβληματισμού και συζήτησης, για το πώς τα ίδια τα παιδιά ιεραρχούν και υπογραμμίζουν τις επιμέρους 'συνιστώσες' και τα 'επαγγελματικά χαρακτηριστικά' που συγκροτούν το corpus της δουλειάς τού μάχιμου δασκάλου.

Με δεδομένο μάλιστα το γεγονός ή την ευρύτατα διαδεδομένη αντίληψη μεταξύ ειδικών και μη πως το δημοτικό σχολείο (όλως ιδιαιτέρως) και ο δάσκαλος μαθητών/τριών αυτής της σχολικής βαθμίδας, εξ ορισμού, έχει (πρέπει να έχει;) και διαδραματίζει έναν εξαιρετικά καθοριστικό ρόλο σε αυτό που στη συνολική κοινωνικοποίηση των παιδιών αποκαλούμε ΑΓΩΓΗ, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ίσως και να διαφοροποιούν την εστίαση όλων των σχετικών συζητήσεων. Ενδεχομένως υπό το πρίσμα (και) αυτών των ενδεικτικών αποτελεσμάτων, που με τις δικές τους εμπειρικές υπογραμμίσεις εδώ, φαίνεται να 'διαφέρουν' αισθητά από αρκετές (άλλες) κρατούσες αντιλήψεις, η απαιτούμενη εστίαση και η

αναλυτική προσοχή μας στα περί της αγωγής των παιδιών στο σχολικό χώρο να αρχίσουν να στρέφονται και προς άλλες κατευθύνσεις. Ίσως…

Τέλος, έχοντας σημειώσει ιδιαίτερα τα συγκριτικά υψηλά ποσοστά και την ξέχωρη σημασία των αποτελεσμάτων που αναφέρονται στις κατηγορίες ΜΑΘΗΜΑ, ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ, ΑΓΩΓΗ -και μάλιστα με την πρέπουσα, κατά τη γνώμη μας έμφαση- δεν πρέπει να διαφεύγει ούτε στιγμή τής προσοχής η σχηματική και μόνο εκ των πραγμάτων κατηγοριοποίηση των απαντήσεων όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα αυτή.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί και πιο πάνω στη μεθοδολογική ενότητα αυτής της εργασίας, η αλληλοεπικάλυψη και ο 'κοινός τόπος' μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών που χρησιμοποιήθηκαν στην παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι κάτι παραπάνω από προφανής και δεδομένη. Με την έννοια αυτή, στοιχεία και πτυχές τής μιας ή της άλλης από τις τέσσερις κατηγορίες που παρουσιάζονται εδώ, ασφαλέστατα υπάρχουν και μπορούν κάλλιστα να ανιχνευτούν λιγότερο ή περισσότερο κατά περίπτωση και στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες. Κάτι που με τη σειρά του έρχεται να καταδείξει (και) από τούτη την οπτική μια καθόλα προεξάρχουσα ποιοτική –και ελάχιστα ποσοτική- διάσταση όλων αυτών των καίριας σημασίας ζητημάτων, ορισμένα από τα οποία προσπάθησε να προσεγγίσει και να εξετάσει με την πρωτογενή συνδρομή των ίδιων των μαθητών/τριών αυτή, η μικρής κλίμακας, εμπειρική έρευνα.

Με τη μορφή της, κατά κάποιο τρόπο, ακαδημαϊκά καθιερωμένης αλλά και ουσιαστικά χρήσιμης κατακλείδας στις περισσότερες των αντίστοιχων περιπτώσεων, δεν μπορεί παρά με δυο καταληκτικές και μόνο προτάσεις να ειπωθεί και τούτο. Μελλούμενες ερευνητικές προσπάθειες με ανάλογη θεματολογία, αντιπροσωπευτικό και διευρυμένο πληθυσμιακό δείγμα και με την αξιοποίηση πιο εκτεταμένου/περιεκτικού ερωτηματολογίου, αναμένεται να 'φωτίσουν' ακόμα περισσότερο (περισσότερες) πτυχές και περιεχόμενα της δουλειάς τού μάχιμου δασκάλου της σχολικής τάξης, πάντα, όμως, μέσα από τα 'μάτια' και το προσωπικό καθημερινό σχολικό βίωμα των ίδιων των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα δείγματα και αξιόλογες ερευνητικές πρωτοβουλίες από μέρους αρκετών εξειδικευμένων παιδαγωγών, που ήδη βρίσκονται σε διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης (και) στον ελληνικό ερευνητικό ορίζοντα, αποτελούν αναμφισβήτητα ευοίωνες και πολλά υποσχόμενες εξελίξεις με προοπτική ουσιαστικής προσφοράς, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε αμιγώς πρακτικό/σχολικά χρηστικό επίπεδο, κάτι που, σαφέστατα, τόσο πολύ χρειαζόμαστε στις μέρες μας.

==========

(Ανακοίνωση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: **«ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ»**. Ρέθυμνο: 19-21/11, 2010).

8

Μια σχολική τάξη γεμάτη 'ξένους'. Παρακαλώ, μην πυροβολείτε τον δάσκαλο, πλέον!

Κατατοπιστικός λόγος ως εισαγωγή

Παρακαλώ να μου επιτραπεί, ευθύς εξ αρχής, να απευθυνθώ σε πρώτο πρόσωπο στη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους τής παρουσίασής μου, επιθυμώντας με αυτή την φαινομενικά αδόκιμη επιλογή μου για Ανακοίνωση σε επιστημονική ημερίδα και με το όλο της περιεχόμενο που ακολουθεί στη συνέχεια, ***να μοιραστώ μαζί σας την πραγματική συναισθηματική μου έγνοια για τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης στον αστερισμό της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας***. Η επιλογή είναι, προφανώς, σκόπιμη και απολύτως συνειδητή σε όλη της την έκταση, αναλαμβάνοντας, βεβαίως, την πλήρη ευθύνη των επιχειρημάτων (ισχυρισμών;) που ακολουθούν στη συνέχεια, όσο και τις όποιες 'συνέπειες' από μιας τέτοιας κατεύθυνσης δημόσια παρουσίαση σε εξειδικευμένο ακροατήριο.

Εδώ και πολλά χρόνια, τώρα, θεωρώ ότι αυτής τής μορφής λεκτικές διατυπώσεις με λανθάνουσες ή και υπαινικτικά διαχεόμενες στο ακροατήριο λογοτεχνικές φόρμες και δομές, αν και στην αντίληψη πολλών ειδημόνων στα των Επιστημών της Αγωγής ενδεχομένως αποδυναμώνουν και απονευρώνουν (ή και 'πλατιάζουν') τον κατά παράδοση 'λιτό και δωρικό' λόγο που οφείλει απαρεγκλίτως να χαρακτηρίζει τη 'σωστή' επιστημονική εργασία, έρχομαι κι εδώ σήμερα να ισχυριστώ ότι τέτοιες λεκτικές διατυπώσεις μπορούν να αποδώσουν με αρτιότερο και πιο εύληπτο τρόπο το κεντρικό τους κάθε φορά ζητούμενο, διεισδύοντας ανεμπόδιστα και καταλυτικά σ' αυτό το ίδιο το «είναι» των αποδεκτών. Επιπροσθέτως, ο προδήλως προσωπικός -αλλά όχι φίλαυτος- λόγος, που συχνά-πυκνά αποτυπώνεται στο χαρτί και ως εμφανώς μακρο-περίοδη προφορική ομιλία, συνδυαζόμενος και συνταιριάζοντας οργανικά με την ίδια τη συναισθηματική εμπλοκή/φόρτιση και τον ανθρώπινο υποκειμενισμό τού γράφοντος, ισχυρίζονται βάσιμα ότι εισφέρουν προσθετική αξία στο όλο εγχείρημα που κειμενικά παρουσιάζεται στην παρούσα συγκυρία. Και τούτο γιατί είμαι πλέον σταθερά πεπεισμένος ότι η δική μας ατομική ενσυναίσθηση ως τρίτων προσώπων εκτός της αμείλικτης σχολικής πραγματικότητας έναντι του δασκάλου της τάξης, είναι άκρως ελλειμματική σε ποσότητα, και –ατυχώς- προβληματικού χαρακτήρα και αισθητά υπολειπόμενη τού απαραίτητου 'συναισθηματικού αποθετηρίου' σε ποιότητα.

Και τούτο φαίνεται να ισχύει αρκετά έντονα στις μέρες μας από μια γενική άποψη και θεώρηση των πραγμάτων, πολύ δε περισσότερο και πιο έντονα όταν αναφερόμαστε σε συγκεκριμένες σχολικές τάξεις, όπου η παραδοσιακή μονοπολιτισμική μαθητική σύνθεση αποτελεί πλέον παρελθόν (Markou, 1994, Δαμανάκης, 2000) για τα περισσότερα σχεδόν από τα ελληνικά δημοτικά μας σχολεία σήμερα. Οι σχετικοί απόλυτοι αριθμοί και τα αντίστοιχα ποσοστά μαθητών μη ελληνικής καταγωγής στη χώρα μας

σήμερα, είναι όχι μόνο άκρως ενδεικτικοί αυτής της αδιαμφισβήτητης και, εν πολλοίς, 'αναγκαστικής μεταμόρφωσης' του επίσημου εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά και αμείλικτοι ως προς τη φυσική παρουσία αυτών των «διαφορετικών» μαθητών «μας» και τις απαιτήσεις και τις ζητούμενες προτεραιότητες σε παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Το όλο παραδοσιακά γνωστό μας σχολικό 'σκηνικό' με τη μορφή ενός αμιγώς ελληνικής καταγωγής και προέλευσης μαθητικού πληθυσμού, έχει αλλάξει ριζικά και –όσο μπορεί με βεβαιότητα να πει κανείς- αμετάκλητα.

Όπου ο δάσκαλος, εξ αντικειμένου, βρίσκεται μαζί και απέναντι σε μαθητές 'ξένους', διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ή και φυλετικής καταγωγής, οι οποίοι, με τη σειρά τους, έλκουν τις 'γονεϊκές τους ρίζες' από μια πληθώρα ξένων χωρών που συγκροτούν τον κορμό της σύγχρονης μετανάστευσης (και) στη χώρα μας. Η εμφανέστατη αυτή «πολυπολιτισμική πανσπερμία» που, έτσι κι αλλιώς, χαρακτηρίζει εντονότατα τη σύγχρονη εποχή μας διεθνώς, ως αναπόσπαστο πλέον οργανικό συστατικό τού συνολικού μαθητικού πληθυσμού και στη δική μας τη χώρα, έχει ήδη μπολιάσει για τα καλά τα τρέχοντα εκπαιδευτικά πράγματα -με ό,τι αυτό μπορεί να σημαίνει ή και να συνεπάγεται για τον μάχιμο δάσκαλο και την καθημερινή του 'δουλειά' στο σχολείο και στην κάθε δική του σχολική τάξη ειδικότερα.

Πέρα από κάθε αμφισβήτηση, αμφιβολία, ιδεολογικές ή άλλες προτιμήσεις και στοχεύσεις, τα σχετικά αριθμητικά δεδομένα είναι απολύτως σαφή και δηλωτικά αυτής της εξέλιξης (και) στην Ελλάδα των δύο τελευταίων –κυρίως- δεκαετιών. Ασφαλώς οι αριθμοί αυτοί από μόνοι τους, τη μία μόνο, ποσοτική, 'εικόνα' παρουσιάζουν. Η πραξιακή 'συνέχεια' αυτών των δημογραφικών μαθητικών δεδομένων είναι το κομβικής σημασίας ζητούμενο. Κατ' επέκταση, η εκ του συστάδην (για να χρησιμοποιήσουμε και έναν 'στρατιωτικού τύπου λεκτικό κατάλοιπο') ενασχόληση με βασικές σχολικές πτυχές αυτών των «άλλων» ή «ξένων» μαθητών μας μέσα από τον καθημερινό ρόλο και τη 'συνολική δασκαλίστικη λειτουργία' του μάχιμου δασκάλου, οφείλει να αποτελεί μέγιστη προτεραιότητα. Χωρίς περιστροφές και εκλογικεύσεις τού συρμού δίκην ανεδαφικών δικαιολογιών, που συχνά πυκνά διατυπώνονται ένθεν κακείθεν, υιοθετώντας στην πράξη πάντα την επιβαλλόμενη συστηματικότητα και την προσεκτική (από κάθε άποψη) 'ορθολογική διαχείριση' του όλου αυτού ζητήματος.

Πιστεύω ακραδάντως, άλλωστε, ότι και πολλοί από εσάς συμμερίζεστε τη βασιμότητα και τον γενικότερο προβληματισμό αυτής της αρχικής επισήμανσης ως χρήσιμου προλογικού εργαλείου στην παρούσα συγκυρία. Μια επισήμανση που, μεταξύ άλλων, επιχειρεί να αγγίξει και να κινητοποιήσει, παράλληλα με τη 'λογική' (και) πτυχές τού θυμικού καθενός από εμάς σε προσπάθειες διαχείρισης πολυπολιτισμικών πραγματικοτήτων σε σχολικό αλλά και σε εξωσχολικό περιβάλλον, με τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης πάντα στο επίκεντρο της δικής μας 'συμπαθητικής όσο και -δυνητικά- επιστημονικής ματιάς'.

Με αυτή την επιγραμματική(!) -θέλω να ελπίζω- διατύπωση ως διαρκές περίγραμμα αναπλαισίωσης για το σύνολο του κειμένου που ακολουθεί, στη συνέχεια παρουσιάζεται μια κατά τι 'μονόπλευρη και μεροληπτική' προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως η Ελλάδα σήμερα, εστιάζοντας το σχετικό προβληματισμό (μόνο) στον δάσκαλο της σχολικής τάξης.

Διευκρινίζεται πάραυτα, βεβαίως, προς αποφυγή ευκόλως επιλεγομένων παρερμηνειών ή και παρεξηγήσεων, πως η αποκλειστική αυτή εστίαση στον μάχιμο δάσκαλο της τάξης, κάθε άλλο παρά αγνοεί ή υποτιμά και παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα άλλων παραμέτρων και παραγόντων εξαιρετικής σημασίας (Commission of the European

Communities, 1989) σε πολυπολιτισμικά δεδομένα και διαπολιτισμικά ζητούμενα στο ζωτικό πεδίο τής εκπαίδευσης. Κάθε άλλο, μάλιστα.

Έχοντας διατρέξει μια προσωπική αλλά και βιωματική ενασχόληση με τα των μεταναστών και μειονοτήτων από το 1979 και δώθε, στον Καναδά αρχικά και από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 στη χώρα μας, είτε ως μιας μορφής μετανάστης/φοιτητής ο ίδιος, είτε ως 'χρόνιος' ερευνητής και πανεπιστημιακός δάσκαλος του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, αλλά και ως δημόσιος λειτουργός στην αρμόδια (επίσημη) υπηρεσία τής ελληνικής πολιτείας και έχοντας καταγράψει εμπειρίες και απόψεις δεκάδων μάχιμων δασκάλων σε ελληνικές πολυπολιτισμικές τάξεις, ήρθε η ώρα, θαρρώ, να ρίξω όλο το βάρος τού δικού μου ενδιαφέροντος στον δάσκαλο της σχολικής τάξης. Περί αυτού, λοιπόν, πρόκειται, όσον αφορά στη συγκεκριμένη τούτη επιλογή μου, τώρα.

Με την έννοια αυτή, ως φιλόδοξος και υπό διαρκή εκκόλαψη σκηνοθέτης τής στιγμής, επιχειρώ να εστιάσω τον 'φακό λήψης' και ανάλυσης σχετικών δεδομένων στον δάσκαλο του ελληνικού δημοτικού σχολείου σήμερα που, εκών άκων, καλείται και ουσιαστικά εντέλλεται να λειτουργήσει καθόλα αποτελεσματικά -παιδαγωγικά και διδακτικά- στον πολυπολιτισμικό αστερισμό τού έτους 2007, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (και) για τον ίδιο και για τους μαθητές του (ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής), αλλά και για το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα.

Μιας εξαιρετικά ιδιότυπης και αντικειμενικά 'ανέτοιμης' ή και απρόθυμης(;) κοινωνίας υποδοχής τού σύγχρονου μεταναστευτικού ρεύματος, η οποία είναι εκθύμως έτοιμη (όμως) και διαθέσιμη να 'πυροβολήσει' ανά πάσα στιγμή και ώρα τον μάχιμο δάσκαλο -το έχει κάνει ήδη σε πολλά επίπεδα και συγκυρίες- και εκ του 'συστάδην και κατά ριπάς'. Τόσο η σχετική βιβλιογραφία όσο και οι βιωματικές μαρτυρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, μπορούν σίγουρα να εκληφθούν ως οι πιο αψευδείς μάρτυρες επ' αυτού. Και όλα αυτά, όχι σπάνια, 'υλοποιούνται' με την ανοχή ή και τη στήριξη και ενίσχυση από την ευσχήμως αποκαλούμενη εκπαιδευτική και παιδαγωγική κοινότητα, τα περισσότερα μέλη της οποίας, ως γνωστό, κατοικοεδρεύουν εκτός σχολείου και, σαφέστατα, εκτός της αμείλικτης σχολικής καθημερινότητας και αυτής της ίδιας της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης που μας απασχολεί άμεσα σε τούτη τη συνάθροιση.

Έτσι, όπως έχει γίνει μάλλον φανερό με βάση τα ήδη λεχθέντα, η ανάπτυξη και η εκδίπλωση της παρούσας εργασίας, η οποία εκ προοιμίου επιχειρεί να προσεγγίσει στο μέτρο τού εφικτού ***απολύτως υπαρκτές σχολικές καταστάσεις ως έχουν στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό μας σκηνικό*** και όχι περιγραφές και διακηρύξεις περί αυτών των σχολικών δρώμενων που ελάχιστα απέχουν από εικονικές πραγματικότητες κατά περίπτωση -παρά και πέρα από τις όποιες καλές, ενδεχομένως, προθέσεις- θα κινηθεί σε έναν άξονα αισθητά 'ανορθόδοξο' ως προς την αναμενόμενη δομική της διάταξη και αλληλουχία.

Η συγκεκριμένη αυτή 'φόρμα' παρουσίασης ως συνειδητή επιλογή τού συντάκτη αυτού τού διερευνητικού κειμένου εργασίας, ανοικτή, δεκτική και ευάλωτη, προφανώς, σε κάθε κριτική από την πλευρά τού προσεκτικού και απαιτητικού ακροατή/αναγνώστη, φιλοδοξεί όχι μόνο να κεντρίσει και να εξάψει το αμείωτο ενδιαφέρον τού ακροατηρίου επί των βασικών σημείων που υπογραμμίζονται εδώ σχηματικά, αλλά και να μετατοπίσει αισθητά το 'κέντρο βάρους' της όλης αυτής συζήτησης στον χώρο και στα πρόσωπα που πρέπει: ***μέσα στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη και, πρωτίστως, στον μάχιμο δάσκαλο 'επί τω έργω'***, στο βαθμό πάντα και στο μέτρο, βεβαίως, που μια τέτοια φιλόδοξη αλλά και απόλυτα ειλικρινής θεωρητική -εκ των συνθηκών- προσέγγιση μπορεί να είναι πραγματοποιήσιμη από έναν 'τρίτο' όπως ο ομιλών. Κάτι που, κατ' αρχάς, σε κάποιο αξιοπρόσεκτο

βαθμό έχω δρομολογήσει και λίγο παλιότερα, παρουσιάζοντας σχετική Ανακοίνωση σε ένα από τα πρόσφατα Διεθνή Συνέδρια της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με ανάλογη θεματική και προβληματισμό (Μπόμπας, 2001).

Μαζί με όλα τα τόσα άλλα στα οποία έχω ήδη αναφερθεί με τη μορφή επεξηγηματικών σημείων, στο προλογικό μου αυτό σημείωμα να προστεθεί και τούτο για να προχωρήσω ευθύς αμέσως (και) στο 'κυρίως θέμα'.

Ασφαλώς δεν μπορεί παρά με την απαιτούμενη έμφαση να υπογραμμιστεί σε όλους τους δυνατούς τόνους πως ένα τέτοιο εγχείρημα στην παρούσα συγκυρία, σίγουρα ελλοχεύει δυσκολίες και κινδύνους, με το να καταστρατηγεί στην πράξη ορισμένες σταθερές και συγκεκριμένες ορίζουσες, που παραδοσιακά 'περιφρουρούν και προστατεύουν' τα παγκοίνως αποδεκτά όρια μιας επιστημονικής εργασίας διαχρονικά. Το άκρως και δυνητικά επικίνδυνο τού 'πράγματος' είναι πάντα εδώ και ο συντάκτης τού κειμένου (θεωρεί πως) έχει πλήρη επίγνωση, επί του προκειμένου. Σαφέστατα σε μια τέτοια επιλογή και σε μια τέτοιας μορφής διαδρομή παρουσίασης, διαφαίνεται πάντα το ενδεχόμενο μιας ευτελιστικής διολίσθησης σε ανούσιες και βερμπαλιστικές στωμυλίες επιφανειακού εντυπωσιασμού, χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο και έρμα κριτικής σκέψης. Από την άλλη πλευρά, όμως, υπογραμμίζεται με τη δέουσα σοβαρότητα ότι οι παραδοχές αυτές και η δημόσια εκφώνησή τους ως εισαγωγικές επισημάνσεις , ουδόλως παρατίθενται ως δυνητικό άλλοθι για οποιαδήποτε ουσιαστική παρέκκλιση ή λογικά και μεθοδολογικά ατοπήματα στην προσέγγιση του σχετικού μας θέματος.

Έχοντας κατά νου όλα αυτά, με την αρμόζουσα παραστατικότητα και σαφήνεια από σημείο σε σημείο αναφοράς και έχοντας σκιαγραφήσει το γενικό περίγραμμα αλλά και το κεντρικό 'στίγμα' αυτής της παρουσίασης, αρχίζουμε το 'οδοιπορικό' μας στα της διδασκαλίας και μάθησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες τού σήμερα, μέσα -πάντα- από το πρίσμα και την πορεία της δικής μας εστίασης που είναι ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης.

Ως εκ τούτου, στα πολύ πιο συγκεκριμένα που έχουμε επιλέξει ως δικό μας βηματισμό προσέγγισης και αναζήτησης, πορευόμαστε από δω και πέρα ως εξής: Αναιρώντας κατά κάποιο τρόπο τον καθιερωμένο τρόπο παρουσίασης όπου ως γνωστό, συνήθως, προηγείται η διατύπωση του προβληματισμού και του κεντρικού ερωτήματος που πρόκειται να απασχολήσει μια εργασία και στη συνέχεια γίνεται η σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση, στη βάση και στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσεται ο κορμός των απόψεων ή και των ερευνητικών ευρημάτων τού συγγραφέα, θα επιχειρήσουμε μια μικρή διαφοροποίηση με τη μορφή κινηματογραφικής κατά τι δομής. Το λεγόμενο 'φλας μπακ' επιστρατεύεται ως εναρκτήριο δομικό στοιχείο αλλά και ως το 'μέσο' τούτης της διερευνητικής προσπάθειας, για να παρουσιαστεί, έτσι, γλαφυρά μπροστά μας η αδιαμφισβήτητη πολυπολιτισμική πραγματικότητα στην ελληνική της 'εκδοχή' σε επίπεδο σχολικής τάξης. Μια σύγχρονη σχολική τάξη ως παραδειγματική αναφορά ανάλυσης, μέσω των δεδομένων και των απαιτήσεων της οποίας σχολικής τάξης μπορούν σχηματικά να χαρτογραφηθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που πλαισιώνουν και, στην ουσία, δυσχεραίνουν συστηματικά (αν δεν το υπονομεύουν, μάλιστα, κάποιες φορές) το καθημερινό έργο του μάχιμου δασκάλου.

'Κινηματογραφικό πλάνο' μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Περιγράφουμε σκηνή-σκηνή και 'βλέπουμε' μπροστά μας σε 'γκρο πλαν' μια αρκετά συνηθισμένη σχολική αίθουσα δημοτικού σχολείου με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2007-2008, κάπου όχι μακριά από το κέντρο της Αθήνας,. Η πολιτισμική διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών τής

τάξης ή η ετερότητα, όπως συχνά αναφέρεται με έναν πιο 'επιστημονικά περιγραφικό τρόπο' σε βιβλιογραφικές πηγές, είναι απολύτως εμφανής και παρατηρήσιμη με την πρώτη ματιά. Αναμφίβολα, θα μπορούσε, κάλλιστα, το 'πλάνο' αυτό να 'τραβηχτεί' και να αντικατοπτρίζει με ενάργεια περισσή την υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα (και) σε δεκάδες άλλες γειτονιές τής Αθήνας ή και σε πολλές άλλες γεωγραφικές γειτονιές τής επικράτειας, όπου η ελληνική 'εκδοχή' της σύγχρονης de facto πολυπολιτισμικότητας (Κοσσυβάκη, 2003) διαπερνά και μπολιάζει για τα καλά το μεγάλο σύνολο (και) του δικού μας μαθητόκοσμου. Σε κάθε περίπτωση, το συνολικό σκηνικό αυτού τού 'πλάνου' είναι καθόλα γνωστό -ως μια πρώτη απλή περιγραφή, τουλάχιστον- για όλους εμάς τους εκτός πραγματικού σχολικού χωροχρόνου, ενώ η σχετική βιβλιογραφία έχει αρχίσει εδώ και κάμποσα χρόνια, τώρα, να αποτυπώνει και να αναδεικνύει, έστω κάπως όψιμα στο πλαίσιο της πασίγνωστης ελληνικής μας παράδοσης, αυτές τις σύγχρονες πραγματικότητές μας (Νικολάου, 2000). Το ίδιο γνωστοί είναι και οι βασικοί καθημερινοί πρωταγωνιστές, αν κάπως έτσι θελήσουμε να ονοματίσουμε μαθητές και δάσκαλο της πολυπολιτισμικής τάξης.

Μέσα σ' αυτόν τον 'σκηνικό διάκοσμο' της αμείλικτης σχολικής καθημερινότητας, ο μάχιμος δάσκαλος καλείται, εντέλλεται και, στην ουσία, υποχρεούται να κάνει τη «δουλειά του» σε μια σχολική τάξη με 23 μαθητές και μαθήτριες, για παράδειγμα. Ένας συνολικός αριθμός μαθητών/τριών σε σχολικό τμήμα μιας τάξης που δεν είναι καθόλου ασυνήθιστος και οποίος, σε μια συγκριτική του θεώρηση, είναι αισθητά μικρότερος από το ανώτατο επιτρεπόμενο όριο των 30 μαθητών ανά τμήμα (ΥΠΕΠΘ). Και πάμε παρακάτω.

Ως εδώ η 'σκηνοθεσία τού δικού μας κινηματογραφικού συνεργείου' δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερο πρόβλημα στο 'γύρισμα' όσον αφορά στον αριθμό των μαθητών στο συγκεκριμένο τμήμα, πέρα από τα σοβαρά και χρόνια, βεβαίως, ζητήματα και προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαχρονία του, ζητήματα που έτσι κι αλλιώς ήταν (Μπουζάκης 1987, Καζαμίας, 1995) και εξακολουθούν να είναι πάντα εκεί, παρά και πέρα από τις όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές.

Στο 'σκηνικό' μας, όμως, που προσεγγίζουμε εδώ και τώρα, έρχονται να προστεθούν -έχουν ήδη 'εισχωρήσει' εδώ και αρκετά χρόνια- και τα 'ιδιότυπα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά/απαιτήσεις' τής ευρύτατης μεταναστευτικής πανσπερμίας στο σύγχρονο αυτό σχολικό μας «ντεκόρ» (π.χ. Δαμανάκης, 1997). Έτσι, η συνολική εικόνα τής σχολικής τάξης είναι εντελώς 'διαφορετική' ως προς το μαθητικό της δυναμικό, συγκρινόμενη με αυτή προηγούμενων ετών και δεκαετιών. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, τα 16 από αυτά τα 23 παιδιά τής προαναφερθείσας, ενδεικτικά, σχολικής τάξης (που, με λιγότερα ενδεχομένως παιδιά αυτής της 'κατηγορίας', κάθε άλλο παρά μεμονωμένη περίπτωση ή εξαίρεση αποτελεί στη σημερινή πολυπολιτισμική Ελλάδα) έχουν γονείς που δεν κατάγονται από την Ελλάδα και ως εκ τούτου, αλλοδαποί όντες, είναι μη ελληνικής καταγωγής και θεωρούνται εξ ορισμού 'ξένοι'. Οι 16 αυτοί μαθητές (και μαθήτριες) που συγκροτούν αυτό το συγκεκριμένο 'ταμπλό βιβάν' στην παρούσα συγκυρία, έχουν γονείς που προέρχονται από την Αλβανία (8), το Πακιστάν (1), την πρώην Σοβιετική Ένωση (2), την Πολωνία (1), Το Ιράκ (1), τη Νιγηρία (1),τη Βουλγαρία (1) και την Αιθιοπία (1). Έναν μαθητή με γονείς Βορειοηπειρώτες και μια ακόμα μαθήτρια με γονείς Ελληνοπόντιους που έχουν εγκατασταθεί την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, για την οικονομία της συζήτησης, δεν τους συμπεριλαμβάνουμε στους 'ξένους' μαθητές τής τάξης -σημειώνουμε όμως και την ύπαρξη αυτών των μαθητών, για να μην ξεχνάμε τη δουλειά που έχει ο δάσκαλος της τάξης καθημερινά.

Με τα σημερινά δεδομένα που πιστοποιούν πως η εγκατάσταση μεταναστών (νόμιμα ή και παράνομα) στη χώρα μας, προφανώς, μετράει ήδη αρκετά παραπάνω από μια δεκαετία (Commission of the European Communities, 1991), τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Δύο από αυτά τα παιδιά που έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδος, αναμφισβήτητα έχουν τα δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά και 'ιδιαιτερότητες' και –αναμενόμενα, σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία- αντιμετωπίζουν σαφώς εντονότερα γλωσσικά και άλλα προβλήματα στο σχολείο και στα επιμέρους μαθήματα (Μπόμπας, 2001). Θα πρέπει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη τάξη με αυτή την πληθυσμιακή σύνθεση όπως περιγράφεται εδώ, αν και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η μοναδική εξαίρεση στο 'είδος' της, αποτελεί εν τούτοις μια από πιο δύσκολες περιπτώσεις, μιας και υπάρχουν ασφαλώς πολυπολιτισμικές τάξεις με συγκριτικά λιγότερους ξένους μαθητές και ως εκ τούτου σχετικά 'ευκολότερες' για τον δάσκαλο και τη σχολική καθημερινότητα.

Πάντως, έτσι για να δοθεί και μια πρόσθετη εικόνα τής κρατούσας πολυπολιτισμικότητας σε αρκετά από τα σχολεία της χώρας (ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα), ενδεικτικά, για παράδειγμα, μπορούν να αναφερθούν εδώ: το 22ο δημοτικό σχολείο Κυψέλης που από τους 200 συνολικά μαθητές/τριες μόνο οι 20 είναι Έλληνες και το 53ο Νηπιαγωγείο Κυψέλης, στο οποίο από τους 60 συνολικά μαθητές του, μόνο οι δύο από αυτούς είναι Έλληνες.('Ελεύθερος Τύπος', 18/11/2007).

Ο δάσκαλος, λοιπόν, ο συγκεκριμένος αυτός δάσκαλος όπως και πάρα πολλοί άλλοι συνάδελφοί του που εργάζονται (υπηρετούν!) στα διάφορα δημοτικά σχολεία τής χώρας σήμερα, και οι οποίοι συχνότατα βομβαρδίζονται από συστάσεις, προτροπές και υποδείξεις 'επί χάρτου' από ποικιλώνυμους ειδήμονες της 'διαπολιτισμικότητας του γραφείου' (Μπόμπας 2001) που κατοικοεδρεύουν εκτός σχολικού κτηρίου και σχολικής τάξης, έχει μια σειρά από πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεδομένα στη διάθεσή του για να 'τα βγάλει πέρα' με το σύγχρονο αυτό μαθητικό μωσαϊκό στη σχολική του τάξη. Χαρακτηριστικά και δεδομένα παγκοίνως γνωστά και κατ' επανάληψη αναφερόμενα σε σχετικές βιβλιογραφικές επισκοπήσεις ως απολύτως περιοριστικοί παράγοντες στην καθημερινή δουλειά του στο σχολείο και στην τάξη, που δεν αποτρέπουν όμως τους καταιγιστικούς 'πυροβολισμούς' και τη διαρκή κριτική στο πρόσωπο του μάχιμου δασκάλου.

Άλλωστε είναι αυτός, ο δάσκαλος της τάξης, που ως εύκολος και προσβάσιμος στόχος στη σχολική πολυπολιτισμική (και όχι μόνο) καθημερινότητα, δέχεται όλα σχεδόν τα πυρά για τις δυσλειτουργίες και την κατά πολλούς εμπειρικά τεκμηριωμένη αναποτελεσματικότητα του σχολείου από τους κάθε λογής εξωτερικούς μελετητές -κατά τεκμήριο έγκριτους και μη. Χωρίς αυτό να σημαίνει, βεβαίως, πως και αυτός ο ίδιος δάσκαλος, πάντα κατά περίπτωση και στο πλαίσιο πολύ συγκεκριμένων δεδομένων, δεν έχει το δικό του μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί για ό,τι γίνεται (ή δεν γίνεται, όταν πρέπει) στο σχολείο και στη σχολική του τάξη ειδικότερα.

Αλλά με ***τι, πώς και πόσο έχει 'εξοπλιστεί' αυτός ο μάχιμος δάσκαλος*** που βρίσκεται στη δίνη και στον αστερισμό τής σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας έτσι ώστε να 'τα 'βγάλει πέρα' στην αμείλικτη αυτή καθημερινή του Οδύσσεια, καταφέρνοντας να επιβιώσει αλώβητος αλλά και προσωπικά και επαγγελματικά ακμαίος για την επόμενη σχολική ημέρα, που πάντα τον περιμένει στον σχολικό χώρο-χρόνο ακατάπαυστα απαιτητική και αδιαπραγμάτευτη;

Ποιο είναι το συνολικό εκπαιδευτικό και σχολικό πλαίσιο και το ολικό τοπίο μέσα στο οποίο κινείται και εργάζεται καθημερινά και ποια διδακτικά μέσα/βοηθήματα έχει στη διάθεσή του, έτσι ώστε ως μάχιμος

δάσκαλος να ανταποκριθεί με διδακτική επάρκεια και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα σ' αυτή τη σύγχρονη 'μαθητική συντροφιά' του με τα έντονα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά της;

Μήπως οι απανωτοί 'πυροβολισμοί' που κατά καιρούς εκτοξεύονται από διάφορες κατευθύνσεις με στόχο και αποδέκτη τον δάσκαλο για την (ελλειμματική ή/και αναποτελεσματική!...) δουλειά που κάνει στην τάξη του με τους Έλληνες και τους 'ξένους' μαθητές του, θα πρέπει να μεταλλαχτούν σε συμμετοχικότητα και ενσυναίσθηση, σε πρακτικού και λειτουργικού χαρακτήρα διευθετήσεις, σε ουσιαστική και διαρκή αναβάθμιση του συνολικού προσωπικού και επαγγελματικού status κάθε δασκάλου, υιοθετώντας στην πράξη πολύ συγκεκριμένα μέτρα και πρωτοβουλίες διαρκείας και με προοπτική σε βάθος χρόνου, στο πλαίσιο ουσιαστικών και τεκμηριωμένων διαπολιτισμικών καινοτομιών και διεθνώς δοκιμασμένων «ειδικών προγραμμάτων»;

Αυτά, σίγουρα, είναι ορισμένα από τα καίρια ερωτήματα που ταλανίζουν τη σκέψη και την καθημερινή σχολική πράξη τού μάχιμου δασκάλου (για να αναφερθούμε και πάλι μόνο στον δάσκαλο) στη σύγχρονη πολυπολιτισμική Ελλάδα, ερωτήματα των οποίων οι απαντήσεις ως υπαρκτή πραγματικότητα, κάθε άλλο παρά ενθαρρυντικές είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος τους. Τουναντίον μάλιστα. Όπως επιγραμματικά σημειώνεται και στη συνέχεια, το «ολικό έλλειμμα» όσον αφορά τη συνολική 'θωράκιση' και τον 'εξοπλισμό' τού Έλληνα δασκάλου για τη σύγχρονη πολυπολιτισμική του τάξη είναι τεράστιο. Μια απλή φυλλομέτρηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Μπόμπας, 2006) ή μια πρώτη – πρόχειρη, έστω, κουβέντα- με δασκάλους που έχουν προσωπική εμπλοκή και εμπειρία με πολυπολιτισμικές τάξεις , είναι αρκετή για να αντιληφθεί κανείς την ˙κρατούσα κατάσταση˙ στο συγκεκριμένο ζήτημα. Έτσι, απλά.

Από την άλλη, βεβαίως, το ότι ανάλογοι προβληματισμοί και αναπάντητα ερωτήματα στα της εκπαίδευσης των μεταναστών και μειονοτήτων εξακολουθούν να υπάρχουν σε πολλές άλλες χώρες υποδοχής -οι οποίες μάλιστα έχουν ένα πολύ μεγαλύτερο ιστορικό υποδοχής μεταναστών και πολλαπλότητα σχετικών εμπειριών στα εκπαιδευτικά τους πράγματα- είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός (Bhatnagar 1981; Reid, E. & H. Reich 1992). Κάτι που, με τη σειρά του, έχει τη δική του συγκριτική αξία για τις όποιες αναλύσεις και 'διδάγματα', εν προκειμένω. Παρ' όλα ταύτα, οι θετικές, εφαρμόσιμες στην ίδια τη σχολική πράξη και με ουσιαστικό περιεχόμενο απαντήσεις/προτάσεις προς τον μάχιμο δάσκαλό μας σήμερα, εξακολουθούν να εκκρεμούν βασανιστικά -αλλά και αδικαιολόγητα στο πολύ μεγαλύτερο μέρος τους. Και αυτό είναι που μας απασχολεί ως ειλικρινής και θεμιτός προβληματισμός στη συγκεκριμένη συγκυρία.

Ενδεικτικές απαντήσεις στα 'υπέρ' του δασκάλου

Αν, λοιπόν, για χάρη τής παρούσας συζήτησης και με φόντο αυτή τη γενική εικόνα που έτσι παραδειγματικά περιγράψαμε πιο πάνω, θελήσουμε να αναζητήσουμε βασικές μεταβλητές που λογικά και αναμενόμενα επηρεάζουν τον μάχιμο δάσκαλο αυτής της συγκεκριμένης σχολικής τάξης στην καθημερινή του δουλειά στο σχολείο γενικά και στην πολυπολιτισμική τάξη του ειδικότερα, αναμφίβολα θα πρέπει να σταθούμε ιδιαίτερα και να εξετάσουμε μια σειρά από καθόλα γνωστές και αυτονόητες παραμέτρους, όπως:

1. *Την αρχική κατάρτιση του δασκάλου.* Την επιστημονική, παιδαγωγική και επαγγελματική προετοιμασία και ετοιμότητα του δασκάλου, δηλαδή, λίγο πριν 'μπει' στη σχολική τάξη να διδάξει, πολύ δε περισσότερο σ' αυτή την πολυπολιτισμική μαθητική πανσπερμία του 21ου αιώνα που έχει πλέον 'φωλιάσει' για τα καλά (και) στα ελληνικά σχολεία.

Με την έννοια αυτή, ας θυμηθούμε δυο-τρία βασικά σημεία και χαρακτηριστικά αυτής της αρχικής κατάρτισης.

Όπως είναι γνωστό, η αρχική κατάρτιση του κάθε μελλοντικού δασκάλου στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες παλαιότερα και στα Παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων από τα μέσα τής δεκαετίας του 1980 και δώθε (Πυργιωτάκης, 1992), έχει δεχθεί πληθώρα αρνητικών σχολιασμών και, όχι σπάνια, έντονη κριτική όσον αφορά τόσο σε δομικό όσο και λειτουργικό επίπεδο αυτής της κατάρτισης γενικά, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με τα της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας. Αρκετές τεκμηριωμένες επισημάνσεις από την παραγόμενη ελληνική βιβλιογραφία έχουν υπογραμμίσει μια σειρά από συγκεκριμένες ελλείψεις και ανεπάρκειες οι οποίες ενυπάρχουν στα προγράμματα και στα επιμέρους περιεχόμενα προετοιμασίας των Ελλήνων δασκάλων, οι οποίοι μάχιμοι εκπαιδευτικοί εκ του καθημερινού επαγγέλματός τους καλούνται να ανταποκριθούν παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη που αμείλικτη τους 'περιμένει στη γωνία'. Η εμμένουσα, μάλιστα, αυτή κριτική πολύ συχνά εκπορεύεται από τους ίδιους αυτούς παιδαγωγούς, που -με τον ένα ή τον άλλο τρόπο- έχουν και αυτοί προσωπικά τη δική τους άμεση εμπλοκή με τα ζητήματα αυτά της αρχικής κατάρτισης των μελλοντικών δασκάλων.

Για να βάζουμε όμως τα πράγματα στη σωστή τους διάσταση, θα πρέπει να καταγραφούν και οι ακόλουθες διευκρινιστικές επισημάνσεις επί του προκειμένου. Εν ολίγοις, για τους παλαιότερους δασκάλους που αποφοίτησαν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και αρκετοί από αυτούς εξακολουθούν να εργάζονται ως μάχιμοι δάσκαλοι της σχολικής τάξης, δεν υπάρχει λόγος να γίνεται 'ούτε καν κουβέντα' για την αρχική τους κατάρτιση σε θέματα και πτυχές που αφορούν στα απαιτητικά ζητήματα της εκπαίδευσης των μεταναστών και των μειονοτήτων. Και τούτο ακούγεται καθόλα αναμενόμενο και 'φυσιολογικό' από κάθε άποψη, αν λάβει κανείς υπόψη του τα συγκεκριμένα δημογραφικά (πληθυσμιακά) δεδομένα εκείνων των χρόνων στη χώρα μας. Άλλωστε, εξ αντικειμένου, τη χρονική εκείνη περίοδο που οι δάσκαλοι αυτοί φοιτούσαν στις Ακαδημίες ανά την Ελλάδα, η χώρα μας ζούσε εντονότατα στον αστερισμό μιας χώρας αποστολής μεταναστών (Papadimitriou, 1988) και πολύ ελάχιστα ως χώρα υποδοχής -παρότι από τη δεκαετία τού 1960 υπήρχαν ήδη μικρές ομάδες ξένων εργαζομένων στην Ελλάδα που με τα χρόνια αυξάνονταν κάπως, κάτω, όμως, από άλλες συνθήκες και πολύ διαφορετικά δεδομένα τής εποχής εκείνης (Soulis, 1985). Καλώς ή κακώς, ζητήματα και πτυχές που να αφορούσαν στα της εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα του «τότε», με την ποσοτική αλλά και την ποιοτική τους απαίτηση του «σήμερα», απλούστατα δεν υπήρχαν στον εκπαιδευτικό μας ορίζοντα.

Κατά μία φαινομενικά 'απρόβλεπτη' σύμπτωση των εξελίξεων στη χώρα μας στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, η ένταξη της αρχικής κατάρτισης των Ελλήνων δασκάλων στα Πανεπιστήμια συνέπεσε χρονικά και με τον αυξανόμενο αριθμό 'άλλων' ('ξένων' και λιγότερο 'ξένων') μαθητών στα περισσότερα ελληνικά σχολεία. Οι σχετικοί αριθμοί (επίσημοι ή/και ανεπίσημοι) των χρόνων εκείνων είναι άκρως αποκαλυπτικοί. Η καινούρια αυτή εξέλιξη εκείνης της περιόδου καταγράφεται, πρωτίστως, με τον ερχομό και τη μόνιμη εγκατάσταση των παιδιών των χιλιάδων παλιννοστούντων Ελλήνων (Πετρόπουλος1990, Μπόμπας 1992, Μάρκου 1986), που σαφώς διαφοροποιούνται σε πολλά χαρακτηριστικά από τους μη ελληνικής καταγωγής μαθητές και οι οποίοι παλιννοστούντες στο σύνολό τους αντιμετωπίζονται στη χώρα καταγωγής τους ως «ολίγον ξένοι». Ταυτόχρονα, η σταδιακά αυξανόμενη παρουσία μη ελληνικής καταγωγής 'φιλοξενουμένων' μας, οι οποίοι, προϊόντος τού χρόνου, άρχισαν να πληθαίνουν ολοένα και περισσότερο στην ελληνική κοινωνία, 'βάζει' εκ των

πραγμάτων το όλο εκπαιδευτικό τους ζήτημα στα «ζητούμενα» της επίσημης ελληνική πολιτείας.

Έτσι εχόντων των πραγμάτων στην αναγκαστική αυτή ευσύνοπτη παρουσίαση του καίριου αυτού ζητήματος, η σημερινή 'εικόνα' θα μπορούσε να σκιαγραφηθεί με δυο προτάσεις ως ακολούθως: Η άτολμη, βραδεία, μεστότατη από παλινωδίες και ευδιακρίτως αποσπασματική ανάπτυξη της σχετικής 'κουβέντας' και του όποιου συγκεκριμένου ενδιαφέροντος για τα εκπαιδευτικά αυτών των 'διαφορετικών μαθητών' και στη χώρα μας, αρκετά όψιμα είναι η αλήθεια, άρχισε σιγά-σιγά να εντάσσεται και να ενσωματώνεται (και) στα διδακτικά αντικείμενα των αντίστοιχων τμημάτων των πανεπιστημίων, 'αγγίζοντας' κατά έναν ικανοποιητικό τρόπο και τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των μελλοντικών δασκάλων μας. Οι διαφοροποιήσεις σε περιεχόμενα προσφερόμενων μαθημάτων και έμφαση σε πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά ζητήματα από Παιδαγωγικό Τμήμα σε Παιδαγωγικό Τμήμα των διαφόρων Πανεπιστημίων ανά την επικράτεια, ήταν και εξακολουθούν να είναι και σήμερα όχι μόνο απολύτως υπαρκτές αλλά και αρκετά εύκολα ανιχνεύσιμες. Σε κάθε περίπτωση, αν και καλύτερα ενημερωμένοι θεωρητικά και αισθητά περισσότερο 'ευαισθητοποιημένοι' από τα προηγούμενα χρόνια, δεν υπάρχει αμφιβολία πως η συντριπτική πλειονότητα (και) των σημερινών μάχιμων δασκάλων ελάχιστη πρακτική βοήθεια αντλούν από τα προγράμματα αρχικής τους κατάρτισης, για όλα αυτά που «βρίσκουν πραγματικά» στην ίδια τη σχολική τους πολυπολιτισμική τάξη. Κάτι που, άλλωστε, (εξ)ομολογείται δημόσια και με παρρησία από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε κάθε δυνατή ευκαιρία που τους δίνεται (επισήμως, ή και όχι).

2. Την επιμόρφωση. Κατ' αρχάς είναι παγκοίνως γνωστό ότι το 'κομμάτι' επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μας γενικώς, πάσχει και υπολείπεται σημαντικά στη διαχρονική του πορεία, πολύ πριν μάλιστα εμφανιστούν στο εκπαιδευτικό μας προσκήνιο οι αλλοδαποί μαθητές. Αυτά είναι ζητήματα γνωστά, τόσο στους μελετητές των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων όσο, κυρίως, στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που μονίμως προτάσσουν τη σωστή και συστηματική/διαρκή επιμόρφωσή τους, σε κάθε διεκδικητικό τους πλαίσιο και προς κάθε κατεύθυνση ανελλιπώς. Δεν υπάρχει ούτε μία σχεδόν βιβλιογραφική πηγή και εμπεριστατωμένη αναφορά με κεντρικό της θέμα τον μάχιμο δάσκαλο στη χώρα μας, η οποία να μην αναφέρεται διεξοδικά και να μην υπογραμμίζει με έμφαση τον 'ελλειμματικό χαρακτήρα' της επιμόρφωσης, αλλά και την επιτακτική ανάγκη για διαρκή βελτίωση και ποιοτική αναβάθμισή της. Πόσο μάλλον σήμερα, με τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά μας δεδομένα στο προσκήνιο των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικο-πολιτισμικών μας πραγματικοτήτων που με κανένα τρόπο δεν θα μπορούσαν βάσιμα και πειστικά να αμφισβητηθούν, πολυπολιτισμικά δημογραφικά (και όχι μόνο) δεδομένα σε διαρκή σχεδόν ποσοτική και ποιοτική έξαρση, με τον πρόδηλο 'συνωστισμό' μεταναστόπουλων στις σχολικές μας τάξεις στο απόγειο ενός θεμιτού προβληματισμού και μιας ζητούμενης καθημερινής σχολικής πρακτικής εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά αποτελεσματικής.

Παρότι είναι αλήθεια ότι τα τελευταία, ιδίως χρόνια, που ολοένα και περισσότερο γίνεται αντιληπτό ότι η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία μας όχι μόνο «είναι εδώ για/και θα μείνει», αλλά de facto δημιουργεί εντελώς νέα δεδομένα, νέες απαιτήσεις και νέες προτεραιότητες στις οποίες ο Έλληνας δάσκαλος δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να ανταποκριθεί, καταγράφονται αρκετές προσπάθειες για την επιμόρφωση αυτών των δασκάλων που 'ρίχνονται στην καθημερινή μάχη' της πολυπολιτισμικής τάξης, το ουσιαστικό πρακτικό αντίκρισμα αυτών των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων εξακολουθεί να παραμένει, εν πολλοίς,

οιονεί ζητούμενο. Πλείστα όσα παραδείγματα θα μπορούσαν να μνημονευτούν εδώ από τη ζώσα σχολική πραγματικότητα αλλά και από σχετικές βιβλιογραφικές επισημάνσεις που διαρκώς ανανεώνονται και εμπλουτίζονται.

Με τη μορφή ενός (μάλλον) χρήσιμου ανεκδοτολογικού υλικού ως υποστηρικτικού επιχειρήματος, εν προκειμένω, αναφέρω απλώς σε περιγραφική διατύπωση το 'γενικό περιεχόμενο' μιας σχετικής (άτυπης) συζήτησης που είχα πριν δέκα ημέρες με μια νεοδιόριστη δασκάλα, σε ένα από τα δημοτικά σχολεία που λειτουργούν λίγο έξω από την πόλη τού Ηρακλείου τής Κρήτης. Η δασκάλα αυτή η οποία, όπως μου εξήγησε πιο αναλυτικά στη διάρκεια της κουβέντα μας, είχε στην τάξη της (Β΄ τάξη) τρία παιδιά Αλβανικής καταγωγής (το ένα από αυτά, μάλιστα, στην ηλικία των 13 ετών που παρακολουθούσε τα μαθήματα της Β' τάξης!). Κι αφού με τον πιο παραστατικό τρόπο μου επεσήμανε τις τρομακτικές δυσκολίες που συναντά στην καθημερινή της δουλειά στην τάξη με την παρουσία (και) αυτών των «διαφορετικών» μαθητών της, δεν δίστασε να σχολιάσει και να αποτιμήσει με τον πιο αρνητικό τρόπο την «δήθεν επιμόρφωση» που της δόθηκε από τους εκεί αρμοδίους. Ανάλογες ήταν και οι πολλές βιωματικές μαρτυρίες δασκάλων από δημοτικά σχολεία τόσο στο λεκανοπέδιο της Αττικής όσο και σε άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, και οι οποίες μαρτυρίες κοινοποιήθηκαν ως συγκεκριμένα παράπονα και ελλείψεις ουσιαστικής επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του λεγόμενου προγράμματος 'Εξομοίωσης' (για τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών).

Όλα τα παραπάνω, ασφαλώς, ούτε μηδενίζουν αλλά και ούτε και αφήνουν περιθώρια εξωραϊσμού των πολλών θετικών πρωτοβουλιών που, τα τελευταία ιδίως χρόνια, αναλαμβάνονται και υλοποιούνται στον τομέα επιμόρφωση των μάχιμων δασκάλων για τα επιτακτικά 'διαπολιτισμικά τους καθήκοντα'. Το ζήτημα, όμως, της ελλιπούς όσο και της με ουσιαστικό-πρακτικό αντίκρισμα επιμόρφωσης των δασκάλων για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές απαιτήσεις στη σημερινή Ελλάδα, εξακολουθεί στο πολύ μεγαλύτερο μέρος του να παραμένει ως μια διαρκής εκκρεμότητα που θα πρέπει να 'επιλυθεί' και να 'απαντηθεί' με συστηματικό τρόπο και ορθολογική προοπτική.

3. Αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Στην παρούσα συγκυρία και για την οικονομία τής παρουσίασης, ας αποφύγουμε να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία και επιμέρους αναφορές σε παλαιότερα σχολικά προγράμματα του ελληνικού δημοτικού σχολείου και την όποια σχέση και συνάφειά τους με τα της εκπαίδευσης αλλοδαπών παιδιών. Είναι, άλλωστε, πασίγνωστα τα σχετικά δεδομένα και εύκολα προσβάσιμα μέσα από το υπάρχον αρχειακό υλικό της ιστορίας της νεο-ελληνικής εκπαίδευσης. Έτσι, θα τονίσουμε αυτό: Είναι γεγονός ότι στα σχετικώς πιο πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα (ΠΕΠΣ, ΑΠΣ) του δημοτικού μας σχολείου, έχει γίνει συγκεκριμένη προσπάθεια να αποτυπωθεί και να υπογραμμιστεί μάλιστα με έμφαση, κάποιες φορές, η σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική της εκδοχή και απαίτηση. Τόσο στη γενικότερη φιλοσοφία και τις διατυπούμενες στοχοθεσίες αυτών των προγραμμάτων όσο στις επιμέρους επισημάνσεις για τα διδασκόμενα μαθήματα (Αλαχιώτης, 2003), συναντά κανείς αρκετές 'διαπολιτισμικού χαρακτήρα' υπογραμμίσεις και προτροπές για καθημερινή σχολική χρήση.

Πιο συγκεκριμένα από τη δική τους πλευρά, τα υπάρχοντα σήμερα ωρολόγια προγράμματα, έχοντας συμπεριλάβει την αποκαλούμενη 'ευέλικτη ζώνη' (η οποία, παρεμπιπτόντως, φαίνεται να σημαίνει διάφορα και διαφορετικά πράγματα σε πολλούς δασκάλους στη σχολική τους πράξη) στον εβδομαδιαίο τους 'χρονοσχεδιασμό', θεωρητικά τουλάχιστον, δίνουν την ευελιξία και την ευκαιρία στον διδάσκοντα να διαχειριστεί και να

αξιοποιήσει καλύτερα (και) τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα τής τάξης του με ομαδοσυνεργατικά και διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) και με άλλες συναφείς δραστηριότητες κατά το δοκούν. Επ' αυτού, κανείς δεν θα μπορούσε να διατυπώσει διαφορετική άποψη, ή να μην αναφέρει τις αισθητά αυτές βελτιωτικές καινοτομίες των προγραμμάτων. Το βασικό ερώτημα και εδώ, βεβαίως, είναι και παραμένει αν και κατά πόσο οι καινούριες και καινοτόμες για τα ελληνικά δεδομένα αυτές προγραμματικές διακηρύξεις και διευθετήσεις βρίσκουν τη γραμμική τους αντιστοίχηση στην καθημερινή σχολική πράξη, έτσι όπως επισήμως επιτάσσει και γραφειοκρατικά λειτουργεί το συνολικό σχολικό πλαίσιο (Φλουρής 1983, Βρετός & Καψάλης 1999, White 2004). Η απάντηση φαίνεται να είναι μάλλον αρνητική στην πλειονότητα των περιπτώσεων, αφού τα πολυπαραγοντικά εμπόδια που διέπουν και κανονίζουν τη σχολική καθημερινότητα, ελάχιστα επιτρέπουν στον δάσκαλο να 'ξεφύγει' από μια καθιερωμένη μονοπολιτισμική σχολική ρουτίνα. Αναμφίβολα, η προσωπική και επαγγελματική συνολική «στάση» του ίδιου του μάχιμου δασκάλου, διαδραματίζει πάντα καθοριστικό ρόλο (και) εδώ. Οι εξαιρέσεις και οι όποιες μεμονωμένες ουσιαστικές διαπολιτισμικές αναλαμπές -που και αυτές, σίγουρα, θα υπάρχουν σε συγκεκριμένες σχολικές πρακτικές- εξακολουθούν να παραμένουν χρήσιμες και ενδιαφέρουσες περιπτώσεις στο επίπεδο των εξαιρέσεων και μόνο, με αμφίβολη τη μακροχρόνια και αποτελεσματική τους βιωσιμότητα και προοπτική.

4. Σχολικά εγχειρίδια. Ατυχώς, παρά το γεγονός ότι (και) τα νέα σχολικά εγχειρίδια -τα οποία ως γνωστό διανύουν μόλις το δεύτερο έτος 'ζωής' τους, με εξαίρεση τα βιβλία της «Γλώσσας» Β΄ και Δ΄ τάξης- υποτίθεται πως σχεδιάστηκαν και ετοιμάστηκαν με βάση το γενικότερο περίγραμμα των πιο πρόσφατων αναλυτικών προγραμμάτων, δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία πως και αυτά τα εγχειρίδια στο πολύ μεγαλύτερο μέρος των επιμέρους περιεχομένων τους εξακολουθούν να κινούνται κατά κανόνα στη λογική (και την καθημερινή σχολική πρακτική, κατά συνέπεια) μιας μονοπολιτισμικής κοινωνίας και ενός σχολικού σκηνικού όπου η πολυπολιτισμικότητα, ως καθόλα υπαρκτό δεδομένο τής Ελλάδας τού σήμερα, προδήλως απουσιάζει εκκωφαντικά και μάλιστα 'δια γυμνού οφθαλμού'. Η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα στην ιδιότυπη αυτή πολυπολιτισμική της εκδοχή, που κραυγαλέα, και μερικές φορές αντιφατική και προβληματική, αναδύεται σε κάθε πτυχή της καθημερινής μας ζωής, αποσπασματική και επιδερμική μόνο έκφραση βρίσκει στα σημαντικότατα αυτά 'εργαλεία' και 'μέσα' της σχολικής πράξης. Εμφανώς βελτιωμένα από τα προηγούμενα σχολικά βιβλία των αρχών τής δεκαετίας του 1980 και με συγκριτικά περισσότερες «δυνητικά διαπολιτισμικές αφορμήσεις και αναφορές» (Μπόμπας 2006), στερούνται εν τούτοις όλων εκείνων των απαιτούμενων και ουσιαστικών ερεθισμάτων με διάρκεια, έτσι ώστε να 'εξοπλίσουν', να παρωθήσουν και να κατευθύνουν τον δάσκαλο σε ανάλογες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, συγκεκριμένες σχολικές πρακτικές, δηλαδή, που θα υπηρετούν με συνέπεια και αποτέλεσμα τόσο τους Έλληνες όσο και τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη.

5. Καθημερινή καθοδήγηση από τον Διευθυντή του σχολείου. Αν και αυτό το ίδιο το ζήτημα της 'ουσιαστικής διευθυντικής καθοδήγησης' στο ελληνικό δημοτικό σχολείο αποτελεί από μόνο του ένα τεράστιο θέμα προς ενδελεχή διερεύνηση όλων των σχετικών παραμέτρων (Ανδρέου & Μαντζούφα 1999, Παπαγεωργίου 2002), με εκκρεμότητες και αναπάντητα ερωτήματα που πάνε πολλά χρόνια πίσω και με τα οποία ούτε η παιδαγωγική έρευνα έχει ασχοληθεί όσο θα έπρεπε, ο μάχιμος δάσκαλος της πολυπολιτισμικής τάξης που μας απασχολεί σ' αυτή τη συζήτηση, τίποτα σχεδόν (ή πολύ ελάχιστα 'πράγματα', στην καλύτερη των περιπτώσεων, αν είναι 'τυχερός') δεν έχει να περιμένει ως κατεύθυνση και ως βοήθεια ουσιαστική από τον διευθυντή

τού σχολείου του. Μην εξετάζοντας αυτή τη στιγμή τα πολλά 'πώς' και τα περισσότερα ακόμη 'γιατί' ο διευθυντής του σημερινού ελληνικού σχολείου είναι, κατά τεκμήριο, ανέτοιμος να προσφέρει την απαραίτητη παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση στον δάσκαλό 'του' που διδάσκει στην τάξη με τα ελληνόπουλα και τα αλλοδαπά παιδιά, το αδιαμφισβήτητο γεγονός τής ' εμμένουσας μοναξιάς' του δασκάλου παραμένει στο ακέραιο. Άλλωστε και ο ίδιος ο διευθυντής, με τη σειρά του, πολλά θα έχει να επικαλεστεί και να 'γκρινιάξει'- και δικαίως τις περισσότερες φορές- για την πρόδηλη αυτή ανετοιμότητά του να διαχειριστεί 'διευθυντικά' το σύγχρονο αυτό πολυπολιτισμικό σκηνικό, που προσωπικά και -κυρίως- επαγγελματικά τον περιβάλλει αμείλικτο και απαιτητικό την κάθε σχολική ημέρα. Καλείται, λοιπόν, και, εν πολλοίς, εντέλλεται ο μάχιμος δάσκαλος στη σχολική του τάξη να 'τα βγάλει πέρα εντελώς μόνος'. Με τον διευθυντή του σχολείου να του συμπαραστέκεται ηθικά και ανθρώπινα στην καλύτερη περίπτωση –κάτι που αναμφίβολα καλό είναι, αλλά σίγουρα δεν απαντά σε καθημερινά ζητήματα ουσίας- ή να τον αποφεύγει και να 'κάνει πως δεν καταλαβαίνει' στην πράξη για το πώς ο δάσκαλος 'επιβιώνει και κάνει τη δουλειά του', μέρα-τη-μέρα, στην πολυπολιτισμική του τάξη που του έχει ανατεθεί αρμοδίως.

6. Παιδαγωγική και διδακτική στήριξη από τον Σχολικό Σύμβουλο. Εδώ μπαίνει ευθύς αμέσως το καίριο ερώτημα με τρόπο απολύτως επιτακτικό: Ο Σχολικός Σύμβουλος, ως ο 'καθ' ύλην' και εκ της κείμενης νομοθεσίας αρμόδιος και από την επίσημη πολιτεία εντεταλμένος προς τούτο, είναι, κατ' αρχάς, ο ίδιος προετοιμασμένος και καταρτισμένος επαγγελματικά από κάθε άποψη να παρέχει την απαραίτητη παιδαγωγική και διδακτική στήριξη στους δασκάλους της πολυπολιτισμικής περιφερειακής δικαιοδοσίας του; Η συγκεκριμένη απάντηση σε ένα τέτοιο κρίσιμης σημασίας ερώτημα που ενδιαφέρει άμεσα τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά μας ζητούμενα, θα μπορούσε και θα όφειλε να διαφοροποιηθεί, προφανώς, ανάλογα με την κάθε περίπτωση στην οποία αναφέρεται κανείς. Παρ' όλα ταύτα, αν και φαίνεται πως υπάρχουν αρκετοί Σχολικοί Σύμβουλοι με ιδιαίτερες σπουδές, επιμόρφωση και ενδιαφέρον σε θέματα και ζητήματα εκπαίδευσης μεταναστών και μειονοτήτων και παρά τις όποιες δικές τους πρωτοβουλίες στον τομέα αυτό σε σχέση με τους δασκάλους της περιφέρειάς τους, η ουσιαστική βοήθεια για την καθημερινή διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης εξακολουθεί να είναι ελάχιστη έως μηδαμινή. Και πάλι, ο μάχιμος δάσκαλος παραμένει και επιμένει στην 'επαγγελματική μοναξιά' του και, κατά κανόνα, στις δικές του αυτοσχεδιαστικές ικανότητες και πρωτοβουλίες -με ό,τι αυτό συνεπάγεται ως δυνητικά θετικό ή και όχι τόσο θετικό αποτέλεσμα. Να μην μιλήσει κανείς, βεβαίως, εδώ για τους Σχολικούς Συμβούλους εκείνους που, για τον ένα ή τον άλλο λόγο, αποσπασματικά και επιδερμικά μόνο 'γίνονται αντιληπτοί' από μεγάλο μέρος τού μαχόμενου σώματος των δασκάλων, οι οποίοι με τη σειρά τους, βεβαίως, δεν φαίνεται να τρέφουν και τα πιο 'φιλικά' αισθήματα για τον Σχολικό τους Σύμβουλο, γενικώς…

7. Στάσεις και απόψεις Ελλήνων μαθητών και γονέων. Αναπόφευκτα, στη μια ή στην άλλη στιγμή και συγκυρία τής σχολικής του καθημερινότητας, ο δάσκαλος της πολυπολιτισμικής τάξης θα βρεθεί αντιμέτωπος με το πώς αισθάνονται, πώς και τι σκέφτονται αλλά και πώς συμπεριφέρονται οι Έλληνες μαθητές του έναντι των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Κάτι ανάλογο, ασφαλώς, ισχύει όσον αφορά και στους Έλληνες γονείς αυτών των μαθητών, πολλοί από τους οποίους γονείς, όχι σπάνια, έχουν την αξίωση και διεκδικούν με τα δικά τους μέσα 'το δικαίωμα' να έχουν βαρύνουσα γνώμη γενικά για τα σχολικά δρώμενα, για τα καθημερινά δρώμενα σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον που φοιτούν τα παιδιά τους, ειδικότερα.

Για να λέμε τα πράγματα με το όνομά τους, είναι βέβαιο πως και στο ζήτημα αυτό έχει καταγραφεί αρκετά εμφανής πρόοδος, αν συγκρίνει κανείς σημερινές στάσεις και απόψεις έναντι των αλλοδαπών μαθητών με αντίστοιχες αυτών που κυριαρχούσαν 15 ή 20 χρόνια πριν. Αυτό είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός σε πολλές περιπτώσεις -ή έτσι θέλει τουλάχιστον να πιστεύει (και) ο συγγραφέας αυτής της παρουσίασης. Όμως το όλο αυτό ζήτημα απέχει αισθητά από το να έχει λυθεί οριστικά με τη μορφή των επιθυμητών θετικών στάσεων και απόψεων, στο πλαίσιο πάντα ενός αμοιβαίου σεβασμού στη διαφορετικότητα, της αμοιβαίας και δημιουργικής ανεκτικότητας και της απρόσκοπτης διαπολιτισμικής συνύπαρξης.

Ας θέσουμε, λοιπόν, το ερώτημα και πάλι: Μπορούμε και πρέπει εδώ τώρα να καταθέσουμε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα ποιες είναι οι ενγένει στάσεις και απόψεις πολλών Ελλήνων μαθητών και των γονέων τους σε σχέση με τα παιδιά των αλλοδαπών, όταν τα παιδιά αυτά 'τυχαίνει' να βρίσκονται όχι σε κάποιο άλλο σχολείο σε μια περιοχή τής Ελλάδας αλλά στο ίδιο σχολείο και στην ίδια σχολική τάξη που φοιτούν και αυτοί οι Έλληνες μαθητές; Θα αποφεύγαμε ή (και) θα κακοποιούσαμε την αλήθεια αν ισχυριζόμασταν ότι οι στάσεις και απόψεις αυτές είναι ανεπιφύλακτα θετικές και χωρίς έντονες αναστολές, σκεπτικισμό με αρνητικό υπόβαθρο, παγιωμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις και αρκετές -δικαιολογημένες σε κάποιο σχετικά μικρό βαθμό- ανησυχίες. Χωρίς 'δεύτερη κουβέντα', οι έμπρακτες εχθρότητες σε επίπεδο υπαρκτών συμπεριφορών έναντι των αλλοδαπών «μας», δεν μπορεί παρά όχι μόνο να καταγράφονται ως στατιστικά δεδομένα αλλά και να καταδικάζονται συνολικά. Σε κάθε περίπτωση, ενδεικτικές έρευνες μεταξύ των μαθητών μας από διάφορες και διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές τής χώρας είναι άκρως κατατοπιστικές αυτών των τάσεων. Επιπροσθέτως, οι αντίστοιχες αρνητικές τάσεις από πλευράς πολλών Ελλήνων γονέων ανά την επικράτεια, πολύ συχνά αποτυπώνονται με σαφήνεια και παραστατικότητα τόσο στα δεδομένα εμπειρικών μελετών όσο και στη σχετική ειδησεογραφία των έντυπων και των ηλεκτρονικών μέσων ενημέρωσης.

Στην ενότητα αυτή θα πρέπει να σημειωθεί και τούτο. Αναμφίβολα υπάρχουν συγκεκριμένες αντικειμενικές συνθήκες σε ορισμένα σχολεία και τάξεις όπου φοιτούν και παιδιά αλλοδαπών, στη βάση των οποίων στάσεις και απόψεις επιφυλακτικότητας από πλευράς Ελλήνων μαθητών και γονέων, οφείλουν να εξετάζονται όχι κατ' ανάγκη ως a priori αρνητικές εκδηλώσεις διακρίσεων και μη ανεκτικότητας έναντι των αλλοδαπών στις σχολικές τάξεις, αλλά ως 'ειδικά' παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα μιας σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας με δεδομένα και πολυπολιτισμικά ζητούμενα πρωτόγνωρα. Ως εκ τούτου, στη βάση και αυτής της επισήμανσης, είναι προφανές ότι 'βιαστικές' και μονοσήμαντες προσεγγίσεις προς την μία ή την άλλη κατεύθυνση, δεν προσφέρουν 'καλές υπηρεσίες', εν προκειμένω.

8. Στάσεις ελληνικής κοινωνίας γενικότερα. Ως γνωστό, τα τελευταία χρόνια με την καθόλα τεκμηριωμένη δραματική αύξηση των αλλοδαπών κάθε εθνικής, φυλετικής και θρησκευτικής προέλευσης στη χώρα μας (πρωτίστως από τη γειτονική Αλβανία, βεβαίως), έχουν διατυπωθεί δημόσια διάφορες και συχνά αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις γύρω από το πολυσύνθετο αυτό ζήτημα, το οποίο σήμερα χαρακτηρίζει και μπολιάζει ολοένα και περισσότερο το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας.

Συνοψίζοντας κατά κάποιο τρόπο για τις ανάγκες τής παρούσας διερευνητικής εργασίας τα υπάρχοντα δεδομένα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι σε ένα πολύ θεωρητικό και 'ακαδημαϊκό', ας το πούμε, επίπεδο, οι στάσεις και οι απόψεις τού μεγάλου μέρους τής ελληνικής κοινωνίας δεν εμφανίζονται να είναι ούτε ρατσιστικές ούτε έκδηλα αρνητικές-εχθρικές προς τους αλλοδαπούς και τα παιδιά τους. Πολλές φορές, κάπως αυτάρεσκα

και ναρκισσιστικά είναι η αλήθεια, μιλάμε σχεδόν όλοι μας για το ότι εμείς οι Έλληνες δεν κάνουμε διακρίσεις σε βάρος των 'ξένων μας' (υπονοώντας ή και λέγοντας ευθέως πως εμείς είμαστε 'φιλόξενος λαός', σε αντίθεση με αρκετούς άλλους λαούς), επικαλούμενοι συχνά την πατροπαράδοτη φιλοξενία μας και τον ίδιο τον Ξένιο Δία απ' τα παλιά. Στην καθημερινή μας ζωή, όμως, σε όλες τις δυνατές εκφάνσεις και εκδοχές της γενικά, στα επιμέρους του καθενός μας ειδικότερα, είναι άραγε αυτή η πραγματικότητα με τους 'ξένους μας' στη γειτονιά μας (κυριολεκτικά και μεταφορικά, μιλώντας); Αν θέλουμε να είμαστε και πάλι απολύτως ειλικρινείς, αυτή είναι μόνο η μια πλευρά τού νομίσματος, καθ' όλα υπαρκτή, αναμφισβήτητη και εκφραζόμενη ποικιλοτρόπως κατά περίπτωση. Υπάρχει όμως και η άλλη πλευρά που, είτε λόγω συγκεκριμένων συγκυριών ή και διαφόρων αρνητικών περιστατικών (και υπαρκτών παρανομιών, δυστυχώς) όπου εμπλέκονται άμεσα ορισμένοι αλλοδαποί, είτε λόγω του ότι αρκετοί από εμάς διατηρούμε ενδόμυχα έναν γενικό και αόριστο φόβο/καχυποψία για τον 'ξένο' γενικώς, πολύ συχνά, μεγάλο τμήμα της Ελληνικής κοινωνίας στέκεται αρνητικά και με συμπεριφορές προκατάληψης και αρνητικής διάκρισης έναντι των αλλοδαπών. Κι αυτό είναι δεδομένο που έγκυρα πιστοποιείται όχι μόνο μέσα από πολλές ερευνητικές τεκμηριώσεις, αλλά και μέσα από τις βιωματικές πρωτογενείς εμπειρίες των ίδιων των αλλοδαπών. Άλλωστε, η γνωστή επισήμανση από τη διεθνή βιβλιογραφία και τη διεθνή εμπειρία που υπογραμμίζει ότι σε περιόδους κοινωνικο-οικονομικών, εθνικών και πολιτισμικών ανακατατάξεων και κρίσεων «αναθερμαίνονται και εντείνονται» αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές έναντι των αλλοδαπών, διεκδικεί θεμιτά και τη δική της συνάφεια στα συζητούμενα εδώ. Με τις διαφοροποιήσεις στις στάσεις μας και τις πεποιθήσεις μας όσον αφορά τους αλλοδαπούς από τη μια ή την άλλη χώρα προέλευσης (κάποιοι αλλοδαποί είναι στην κορυφή τής αρνητικής μας στάσης, ενώ κάποιοι άλλοι μάς είναι λιγότερο 'ενοχλητικοί' έως και συμπαθείς), η ευρύτερη ελληνική κοινωνία σήμερα σε ένα μεγάλο της τμήμα, μάλλον δύσκολα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως θετικά διακείμενη έναντι των αλλοδαπών μας στην πράξη.

9. Στάσεις και απόψεις των ίδιων των δασκάλων. Παρά τις εξαιρετικά ιδιόμορφες δυσκολίες που βιώνουν οι Έλληνες μάχιμοι δάσκαλοι σήμερα, δάσκαλοι οι οποίοι έχουν στη σχολική τους τάξη (και) παιδιά από αλλοδαπούς γονείς, και παρά το ότι αισθάνονται βαθιά μέσα τους πως στην ουσία 'είναι αφημένοι' στην καθημερινή διδακτική και παιδαγωγική μοναξιά τους αβοήθητοι και χωρίς την αναγκαία στήριξη και καθοδήγηση για να αντιμετωπίζουν τα βασικά προβλήματα με τους αλλοδαπούς μαθητές τους, φαίνεται εν τούτοις ότι στη μεγάλη τους πλειονότητα να διατηρούν στάσεις και απόψεις ευδιάκριτης ενσυναίσθησης και προσωπικής ευθύνης έναντι τού αλλοδαπού μαθητόκοσμου στην τάξη και στο σχολείο τους. Αυτό δεν σημαίνει, βεβαίως, πως σε κάθε δυνατή ευκαιρία δεν παραλείπουν να αναφέρουν αλλά και να υπογραμμίζουν τις δυσκολίες και τα ιδιαίτερα προβλήματα (Μπόμπας, 1996) που αναδύονται στο σχολείο γενικά και στην καθημερινή σχολική πράξη ειδικότερα, εξαιτίας τής παρουσίας και των επιμέρους βιογραφικών και άλλων χαρακτηριστικών των αλλοδαπών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδιαφέρουσα παρατήρηση στο σημείο αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η αίσθηση που έχει σχηματιστεί σε αρκετούς από εμάς σχετικά με το ότι, σε γενικές γραμμές, η συχνότερη 'σχολική συμβίωση' ορισμένων δασκάλων (και) με αλλοδαπούς μαθητές -ιδιαίτερα όταν και εάν υπάρχει έμπρακτη στήριξη και συνεργασία από την οικογένεια των αλλοδαπών- ενισχύει και εμπεδώνει θετικές στάσεις και συμπεριφορές στα σχολικά δρώμενα. Απ' την άλλη, είναι επίσης γεγονός ότι ένας αριθμός δασκάλων αναζητεί εναγωνίως την ευκαιρία να ξεφύγει και να απαλλαγεί από αυτή τη 'μοναχική του

πορεία' σε μια πολυπολιτισμική τάξη, μετακινούμενος σε άλλο σχολείο με λιγότερους ή και -αν γίνεται- με μηδενική αλλοδαπή παρουσία στην τάξη του. Είναι κι αυτή μια αλήθεια που πρέπει να λέγεται και να 'συνυπολογίζεται' σε κάθε σχετική ανάλυση με τη δέουσα προσοχή.

10. Η επίσημη ελληνική πολιτεία και οι διακηρύξεις της αλλά και η «εμπράγματη πολιτική» της σε όλα τα θέματα εκπαίδευσης μεταναστών και μειονοτήτων. Η ατολμία, η αβελτηρία, η αποσπασματικότητα, ο καιροσκοπισμός, η μικροκομματική προσέγγιση και εκμετάλλευση κατά περίσταση, η εσωστρέφεια και η συλλογική ανασφάλεια συνδυασμένη με άγνοια και αμηχανία που για αρκετές δεκαετίες έχουν χαρακτηρίσει τις περισσότερες από τις χώρες υποδοχής μεταναστών ανά την υφήλιο στη μια τους ή στην άλλη τους εκδοχή και ένταση/συχνότητα, έχουν ήδη σημαδέψει κατά περιόδους και την επίσημη ελληνική πολιτεία vis-à-vis τους αλλοδαπούς και τα παιδιά τους επί ελληνικού εδάφους. Η σχετική βιβλιογραφία των τελευταίων ετών είναι απολύτως σαφής και κατηγορηματική, εν προκειμένω. Ανατρέχοντας κανείς σε ενδεικτικές επισημάνσεις έγκριτών Ελλήνων ερευνητών και θεωρητικών στα πεδία των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, εντοπίζει άμεσα τον «βασικό κορμό» μιας άκρως τεκμηριωμένης κριτικής όσον αφορά στις «πολλαπλές παραλείψεις» και στο «αυταπόδεικτο έλλειμμα» από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας σε σχέση με τα των αλλοδαπών στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα. Το 'σχολικό ζήτημα' των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα τού 21ου αιώνα, εντάσσεται στο γενικότερο αυτό πλαίσιο της επισήμως θεσμοθετημένης (μη;) αντιμετώπισης και λειτουργικής διαχείρισής του από την Ελληνική πολιτεία.

Για να έχουμε όμως μια πληρέστερη και πιο ακριβή 'εικόνα', χωρίς να 'αδικούμε' υπέρμετρα την ελληνική πολιτεία παραπάνω από όσο 'χρειάζεται', ακόμη μια φορά θα πρέπει να επαναλάβουμε και εδώ πως: το ζήτημα αυτό που σχηματικά αποκαλούμε εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών μας, κάθε άλλο παρά έχει 'λυθεί' οριστικά και αμετάκλητα από τις άλλες χώρες υποδοχής μεταναστών, που για χρόνια πολλά τώρα 'φιλοξενούν' πολλούς και διαφορετικούς αλλοδαπούς πληθυσμούς -παρά και πέρα από τα αξιοπρόσεκτα θετικά βήματα που έχουν συντελεστεί προς την κατεύθυνση αυτή διαχρονικά.

Σε κάθε περίπτωση, εντελώς ενδεικτικά και ευσύνοπτα, οι επίσημες πολιτικές μας σχετικά με τα της εκπαίδευσης των 'ξένων' μας, φαίνεται να κινούνται μάλλον σε έναν διπλό άξονα: α) στις επίσημες ή και ανεπίσημες διακηρύξεις και εξαγγελίες με τη ρητορική τους στο απόγειο και στα δειλά-αποσπασματικά βήματα αφενός και β) στο επίπεδο της αμείλικτης σχολικής πράξης αφετέρου που περιμένει πολύ περισσότερα, πιο συστηματικά και με μακρόπνοη προοπτική. Συγκεκριμένες πρωτοβουλίες που τα τελευταία χρόνια έχουν δρομολογηθεί από την επίσημη πολιτεία σίγουρα αποτελούν θετικές εξελίξεις (π.χ. Νόμος 2413 του 1996 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση). Η λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων πιστώνεται στα θετικά της ελληνικής πολιτείας. Αρκετά άλλα θεσμοθετημένα προγράμματα και διευθετήσεις που έμπρακτα 'καταπιάνονται' συστηματικά με τα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών μας, θα πρέπει αυτοδικαίως να καταγράφονται στο δημόσιο καρνέ των καινοτομιών/πρωτοβουλιών πως αναμφίβολα σηματοδοτούν αξιοσημείωτη πρόοδο, παρά και πέρα από τα όποια προβλήματα που έχουν ήδη καταγραφεί και στις πρωτοβουλίες αυτές σε επίπεδο σχολικής πράξης.

Καταληκτικά και συνοψίζοντας στη διεξοδική κριτική μας επιχειρηματολογία. Όλα αυτά που εντελώς επιγραμματικά αναφέρθηκαν πιο πάνω και με τη διαρκή υπογράμμιση μιας έκδηλης 'αρνητικής και ελλειμματικής χροιάς' σε πλήρη διάταξη ενσυνειδήτως, συγκροτούν ένα ολικό σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο: ο μάχιμος

δάσκαλος, ελεύθερος και παγιδευμένος συνάμα, ασκεί τα διδακτικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα υπό το πρίσμα των απαιτήσεων και των προτεραιοτήτων της πολυπολιτισμικής τάξης στην Ελλάδα του σήμερα.

Έτσι εχόντων των πραγμάτων από την οπτική πάντα της συγκεκριμένης παρουσίασης που συνειδητά και 'μετά λόγου γνώσεως επιλέγει να μεροληπτήσει' υπέρ του μάχιμου δασκάλου τής υπαρκτής σχολικής τάξης, με τους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές στο παιδαγωγικό και στο εκπαιδευτικό προσκήνιο ανά πάσα στιγμή σε όλα σχεδόν τα σχολεία της χώρας,

Παρακαλώ, όχι άλλους 'πυροβολισμούς' πλέον!...

Συνοψίζοντας, με τον δάσκαλο στο επίκεντρο

Στην επίμονα και εμφανώς 'μονόπλευρη' εστίαση στα του μάχιμου δασκάλου τής σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης στη χώρα μας, σκιαγραφώντας με τις επισημάνσεις που προηγήθηκαν ένα ενδεικτικό ολικό τοπίο καθ' όλα υπαρκτό στα δημοτικά μας σχολεία σήμερα, και με τις όποιες πιθανές διαφοροποιήσεις από περίπτωση σε περίπτωση πάντοτε στα υπόψη, θέλησα μέσα από αυτή την παρουσίαση να αναδείξω ένα κεντρικό ζήτημα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, το οποίο στην καθημερινή πρακτική του έκφραση αφορά πολύ συγκεκριμένα ζητήματα και πτυχές στα της διδασκαλίας και της μάθησης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ένα συνολικό ζητούμενο των ημερών μας και μια οιονεί επιτακτικής αντιμετώπισης και διαχείρισης εκκρεμότητα που υπερβαίνοντας, ταυτόχρονα, κι αυτά ακόμη τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά της εποχής μας, ενδιαφέρει και αφορά τα εκπαιδευτικά μας πράγματα γενικώς και, μάλιστα, χωρίς χρονικούς ή τοπικούς περιορισμούς.

Και τούτο διότι -όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί σχεδόν πλεονασματικά και πιο πάνω- τις περισσότερες φορές είναι ο μάχιμος δάσκαλος τής σχολικής τάξης, με τα δικά του χαρακτηριστικά, θετικά ή/και αρνητικά, με τις δικές του δυνατότητες και αδυναμίες, που συχνά γίνεται ένα είδος πολλαπλού αποδέκτη για το μεγαλύτερο σύνολο των προβλημάτων που χαρακτηρίζουν την επίσημη σχολειοποίηση των παιδιών μας. Κάτι σαν πρόχειρος 'σάκος πυγμαχίας', ας πούμε, πάνω στον οποίο και κατά του οποίου συχνά-πυκνά εκτονώνονται και μεταφέρονται (χωρίς προφανώς να επιλύονται) όλα τα δεινά των εκπαιδευτικών πολιτικών στη διαχρονία τους, που ως μεταρρυθμίσεις ή αντιμεταρρυθμίσεις 'α λα Ελληνικά' επιχειρούν να 'ρυθμίσουν' τα τρέχοντα εκπαιδευτικά μας ζητήματα. Η σχετική βιβλιογραφία επί των προτεινόμενων, εξαγγελλόμενων ή και υλοποιούμενων κάθε φορά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, βρίθει παρόμοιων αναφορών που επικεντρώνονται στον δάσκαλο τής σχολικής τάξης, με την πειστικότητά τους όχι πάντα καθόλα αποδεκτή δεδομένη.

Ο μάχιμος δάσκαλος είναι πάντα εκεί, τις περισσότερες φορές αδύναμος λόγω θέσης και συγκεκριμένου επαγγελματικού (συγκριτικά, χαμηλότατου) κύρους στην ουσία, να αντικρούσει αποτελεσματικά τον καταιγισμό των 'πυρών' που εκτοξεύονται εναντίον του από διάφορες κατευθύνσεις και στη βάση πολυποίκιλων ενδιαφερόντων και κινήτρων. Να αμυνθεί προσωπικά και επαγγελματικά όπως και έχει το δικαίωμα, προβάλλοντας το πραγματικό περιεχόμενο της δικής του αμείλικτης και εξαιρετικά απαιτητικής σχολικής καθημερινότητας, μια καθημερινότητας που πολλοί 'εκτός των τειχών' μόνο από τις σελίδες κάποιου βιβλίου ή από ακούσματα τρίτων γνωρίζουν. Είναι αδιαλείπτως εκεί ο μάχιμος δάσκαλος, εκτεθειμένος στο στόχαστρο ανυπεράσπιστος πρωταγωνιστής, υποδοχέας και άμεσος αποδέκτης εντονότατης αμφισβήτησης και κριτικής (σχεδόν) πανταχόθεν, ιδιαίτερα ευάλωτος σήμερα που και το ίδιο το λεγόμενο 'επαγγελματικό status' του δασκάλου τού δημοτικού σχολείου -'στα μάτια όλων των τρίτων'- έχει «ξεφτίσει» και έχει υποβαθμιστεί σε πολύ μεγάλο

βαθμό. Ακόμη και 'στα μάτια' των ομότεχνών του εκπαιδευτικών των άλλων σχολικών βαθμίδων (δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας), μιας και ο δάσκαλος τού δημοτικού εργάζεται στη λεγόμενη από πολλούς στοιχειώδη, πρωτοβάθμια ή και 'κατώτερη' σχολική βαθμίδα...

Αν ανατρέξει κανείς στις σχετικές επισημάνσεις, στα ερευνητικά ευρήματα, στις πολυποίκιλες θεωρητικές κατασκευές και στα διάφορα «μοντέλα» που για δεκαετίες τώρα διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία για τα εκπαιδευτικά ζητήματα μεταναστών και μειονοτήτων, μεταξύ πολλών άλλων, θα εντοπίσει μια σειρά από επίμονες προτροπές, παραινέσεις και συστάσεις προς τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης σχετικά με το πώς θα πρέπει να κάνει την καθημερινή του δουλειά, βιώνοντας (και) την παρουσία στην τάξη του των παιδιών που έχουν γονείς από διάφορες χώρες εκτός Ελλάδας. Οι συμβουλές και οι υποδείξεις των ειδικών εκτός του σχολείου και της σχολικής τάξης προς τον δάσκαλο που έχει «μαζί του και απέναντί» του (και) μαθητές 'ξένους' στα θρανία της τάξης, βρίθουν φαινομενικά εφαρμόσιμων και αποτελεσματικών 'λύσεων' για τα ειδικότερα θέματα της εκπαίδευσης των μεταναστόπουλων. Υποδείξεις και 'επιστημονικού χαρακτήρα' συμβουλές που θα πρέπει βεβαίως ο ίδιος ο δάσκαλος από μόνος του να μπορεί, να ξέρει και να είναι έτοιμος να εφαρμόσει συστηματικά και αποτελεσματικά και, ταυτόχρονα, να είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμος να δεχτεί την κριτική και την επιτίμηση για την μη επιτυχία αυτών των συμβουλών και υποδείξεων. Ο δάσκαλος τής σχολικής τάξης, άλλωστε, είναι εκείνος που καθημερινά και αδιάκοπα έρχεται σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση (και) με τους 'ξένους' αυτούς μαθητές, ενώ είναι διαρκώς ορατός και εκτεθειμένος με το συνολικό του έργο σε δημόσια θέα και σε εύκολα διατυπωμένη κρίση και κριτική. Αυτός ο ίδιος δάσκαλος ό οποίος, όπως σχηματικά μνημονεύτηκε και στις σελίδες που προηγήθηκαν, εργάζεται και διδάσκει σε ένα ευρύτερο σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από -λιγότερο ή περισσότερο- έλλειμμα σε κάθε του σχεδόν βασική πτυχή όσον αφορά τον ίδιο το δάσκαλο και το καθημερινό του έργο σε σχολείο και τάξη.

Μιλάμε συχνά-πυκνά οι περισσότεροι από εμάς, εμείς που συνήθως γνωρίζουμε από φωτογραφίες και μόνο τη σχολική τάξη τής σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας 'εν ώρα λειτουργίας' πραγματικής και ατέρμονης (ίσως και από κάποια 'επιτόπια επίσκεψη' στιγμής σε ανύποπτο χρόνο), μιλάμε και γράφουμε για 'διαπολιτισμοποίηση' του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος, για 'ίσες ευκαιρίες' (και) για τα παιδιά των μεταναστών μας (λες και πριν την παρουσία αυτών των μαθητών στις σχολικές μας τάξεις το ζήτημα των ίσων ευκαιριών δεν υφίστατο! π.χ. Φραγκουδάκη, 1985), για 'ισοτιμίες πολιτισμών' που οφείλει και θα πρέπει ο μάχιμος δάσκαλος να υλοποιήσει στην τάξη του με τα 16 'ξένα μαθητούδια' του σε σύνολο 23.

Μιλάμε οι περισσότεροι από εμάς (και σωστά βεβαίως σε επίπεδο ομιλίας και δημόσιου -επιστημονικού ή άλλως πως- λόγου) για διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στα σημερινά σχολεία τής χώρας μας, απαιτώντας από τον δάσκαλο της υπαρκτής σχολικής τάξης να είναι αυτός που θα επιτελέσει αυτή τη διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση, στο πλαίσιο των συγκεκριμένων συνθηκών και παραμέτρων τού ελληνικού μας σχολείου, όπως αυτό το σχολείο εξακολουθεί -κατά κανόνα να είναι- ακόμη και σήμερα.

Μιλάμε... και γράφουμε…

==========

(Ανακοίνωση στο Ειδικό Συμπόσιο με θέμα: **«ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΣΜΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ: ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»**, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Αθήνα: 23-24/11, 2007).

9

Σενάρια (;) με το σχολικό εγχειρίδιο σε σκηνοθεσία τού δασκάλου

Το 'τρέϊλερ' αυτής της παρουσίασης

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει -για μια ακόμη φορά- το κρίσιμο ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων στο λειτουργικό πλαίσιο μιας αμείλικτης σχολικής καθημερινότητας η οποία, εξ ορισμού, μπολιάζεται καταλυτικά και επηρεάζεται ποικιλοτρόπως από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνικής κοινωνίας στη διαχρονία της. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε ορισμένες καίριες πτυχές του όλου αυτού ζητήματος από την οπτική μιας καθημερινής (διλημματικής;) σχολικής πρακτικής, όπως αυτήν την σχολική πρακτική τη βιώνει αλλά και την υλοποιεί ο ίδιος ο μάχιμος δάσκαλος της κάθε σχολικής τάξης με το σχολικό εγχειρίδιο πάντα 'ανά χείρας'. Τι ακριβώς «κάνει ή (και) δεν κάνει», δηλαδή, ο δάσκαλος στην τάξη του και στα μαθήματα της ημέρας κατά περίσταση, έχοντας στη διάθεσή του το αντίστοιχο (μοναδικό και επίσημο) σχολικό εγχειρίδιο, ένα βιβλίο που με τις κανονιστικές του περιγραφές και προδιαγραφές εξακολουθεί να διεκδικεί πρωτεύοντα ρόλο και περίοπτη θέση στα καθημερινά εκπαιδευτικά δρώμενα απανταχού;

Με συνειδητή επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης που παρουσιάζεται στη συνέχεια, αποφεύγεται συστηματικά η οποιαδήποτε άμεση ή και έμμεση αναφορά σε υπάρχουσες βιβλιογραφικές πηγές που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση ζήτημα, επικεντρώνοντας την προφορική αυτή ανακοίνωση αποκλειστικά και μόνο σε μια σχηματική καταγραφή ή και δυνητικά 'ζωντανή αναπαράσταση' –κινηματογραφικού, περίπου, τύπου- ορισμένων βασικών σκηνών που, με την καθόλα γνωστή μορφή καθημερινών σχολικών πρακτικών απανταχού, συγκροτούν αυτό που παραδοσιακά αποκαλούμε επίσημη (υποχρεωτική) εκπαίδευση των παιδιών μας. Καθημερινά επαναλαμβανόμενων σχολικά λειτουργικών πρακτικών, δηλαδή, που ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης υιοθετεί ή μπορεί να υιοθετεί και να εφαρμόζει (μονίμως ή με κάποια περιοδικότητα) στην 'κατάδική του' σχολική πράξη, σε σχέση πάντα με το επισήμως θεσμοθετημένο σχολικό εγχειρίδιο.

Προφανώς, η καταγραφή που ακολουθεί με τη μορφή λίαν ευσύνοπτων διατυπώσεων, δεν μπορεί παρά να είναι άκρως ενδεικτική και δυνητικά μονομερής αφού, εξ ορισμού, εκφράζει προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και σκόρπια προσωπικά βιώματα, που κάθε άλλο όμως παρά στερούνται σημασίας και άμεσης σχετικότητας με τα ζητούμενα στη συγκεκριμένη επιμορφωτική (για τους δασκάλους) συγκυρία.

Ω εσύ, σχολικό μου εγχειρίδιο…

Έτσι, η πιο αναλυτική εκδίπλωση του προβληματισμού που αναπτύσσεται εδώ αναφέρεται περιληπτικά αλλά και υπαινικτικά τόσο στη στάση και την προσωπική «φιλοσοφία» του δασκάλου έναντι του σχολικού εγχειριδίου, όσο και στις πολύ συγκεκριμένες καθημερινές σχολικές πρακτικές του όπου

-κατά παράδοση και κατ' έθιμο- δάσκαλος και σχολικό εγχειρίδιο «πάνε πακέτο».

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, πέρα και παρά το πασίγνωστο και ερευνητικά τεκμηριωμένο ασφυκτικό εναγκαλισμό του μάχιμου δασκάλου της σχολικής τάξης από το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας της επίσημης εκπαίδευσης στη χώρα μας, ο ίδιος ο δάσκαλος διατηρεί (ακόμα) τα περιθώρια προσωπικής διαχείρισης και χρήσης (λιγότερο ή περισσότερο, κατά περίσταση) του σχολικού εγχειριδίου. Ό,τι αυτό και αν σημαίνει στην ίδια τη σχολική πράξη. Ό, τι και αν συνεπάγεται για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο δάσκαλος, λοιπόν, είτε ακολουθεί «κατά γράμμα» με θρησκευτική ευλάβεια και δασκαλίστικη κατάνυξη τα του σχολικού εγχειριδίου στη λογική τού ότι εγώ ο 'απλός δάσκαλος της σχολικής τάξης' δεν μπορώ και δεν δικαιούμαι να έχω (τεκμηριωμένη) άποψη για το σχολικό εγχειρίδιο, είτε με βάση την 'αρχιτεκτονική' και ορισμένα από τα βασικά σημεία/περιεχόμενα του εγχειριδίου -και για να έχω και καλυμμένα τα νώτα μου σε όποιο ενδεχόμενο θεσμικό έλεγχο- αναδιατάσσω και προσαρμόζω τις επιμέρους απαιτήσεις της διδακτέας ύλης, 'στήνοντας' από την αρχή ένα άλλο δικό μου εγχειρίδιο, είτε παρακολουθώ και παρατηρώ να δω τι κάνουν με το σχολικό εγχειρίδιο και πως το χρησιμοποιούν οι διάφοροι συνάδελφοί μου στο σχολείο και ανάλογα 'κινούμαι' και εγώ κατά περίπτωση, είτε…

Στη σημερινή αυτή παρουσία μου στην εξαιρετικά σημαντική Επιμορφωτική Ημερίδα της ΜΟ.ΔΙ.ΕΠ. με την ολοκλήρωση (και) της φετινής σχολικής χρονιάς, που επιχειρεί να προσεγγίσει το κρίσιμο ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων στο λειτουργικό πλαίσιο μιας αμείλικτης σχολικής καθημερινότητας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνικής κοινωνίας στη διαχρονία της, επέλεξα συνειδητά να αποφύγω κάθε αναφορά στις υπάρχουσες βιβλιογραφικές πηγές για το υπό διερεύνηση ζήτημα, επικεντρώνοντας την προφορική μου αυτή ανακοίνωση αποκλειστικά και μόνο σε μια σχηματική καταγραφή/αναπαράσταση –κινηματογραφικού περίπου τύπου- ορισμένων βασικών σκηνών/σχολικών πρακτικών που ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης υιοθετεί ή μπορεί να υιοθετεί και να εφαρμόζει (μονίμως ή με κάποια περιοδικότητα) στη σχολική πράξη, σε σχέση πάντα με το σχολικό εγχειρίδιο. Προφανώς, η καταγραφή που ακολουθεί στη συνέχεια με τη μορφή λίαν ευσύνοπτων διατυπώσεων δεν μπορεί παρά να είναι άκρως ενδεικτική και δυνητικά μονομερής αφού, εξ ορισμού, εκφράζει προσωπικές επιτομές και προσωπικά βιώματα, που κάθε άλλο όμως παρά στερούνται σημασίας και άμεσης σχετικότητας με τα ζητούμενα στη συγκεκριμένη επιμορφωτική συγκυρία.

Αναμενόμενα, η ελληνική πραγματικότητα στο μεγάλο της σύνολο μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και τις συγκεκριμένες προδιαγραφές του –ας πούμε- (ό,τι και αν σημαίνουν και αν συνεπάγονται αυτές οι προδιαγραφές δομικού και λειτουργικού χαρακτήρα) και το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο όλοι μας εργαζόμαστε (ή υπηρετούμε, για να είμαστε και στο πνεύμα των σχετικών διατυπώσεων όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικά), αποτελούν όχι μόνο το κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο και μέσα από το οποίο «βλέπεται» (και) το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά και το πολλά υποσχόμενο εφαλτήριο για παραπέρα αναζητήσεις και προβληματισμούς σε θεωρητικό, μα κύρια και πρώτιστα, σε καθαρά πρακτικό επίπεδο σχολικής καθημερινότητας και σχολικής πράξης.

Έτσι, με την παράθεση αυτών των προλογικών διευκρινήσεων ως δημιουργικό ερέθισμα σχετικού προβληματισμού, παρακαλώ να με ακολουθήσετε σε μια σεναριακή περιπλάνηση στο μαγικό και συνάμα προκλητικά ενδιαφέροντα μικρόκοσμο του σχολικού εγχειριδίου, με την κάμερα στα χέρια του δασκάλου σε σκηνές και πλάνα, που αυτός ο ίδιος -

κατά το δυνατό και κατά περίσταση- κανονίζει τη λήψη τους αλλά και το μοντάζ.

Το σχολικό εγχειρίδιο, ΕΓΩ, ο δάσκαλος της σχολικής τάξης:

1 = Το ακολουθώ κατά γράμμα με θρησκευτική ευλάβεια και δασκαλίστικη κατάνυξη

θεωρώντας πως αυτή είναι μια προδιαγεγραμμένη πορεία, ανεξαρτήτως με το τι πιστεύω εγώ, ο δάσκαλος, για τα σχολικά εγχειρίδια γενικώς και για το κάθε συγκεκριμένο εγχειρίδιο που ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και που αφορά στα διάφορα διδασκόμενα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος

2 = Το απορρίπτω στο σύνολό του ως μορφή και (κυρίως) ως περιεχόμενο για το συγκεκριμένο μάθημα και τη συγκεκριμένη τάξη στη συγκεκριμένη συγκυρία (κοινωνική, ιστορική, πολιτική, πολιτισμική, οικονομική),

αλλά το χρησιμοποιώ από υποχρέωση ή και επαπειλούμενο (έξωθεν) εξαναγκασμό και κυρώσεις που ανά πάσα στιγμή μπορούν να μου επιβληθούν μέσω της υπάρχουσας ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος

3 = Συμφωνώντας απολύτως με 'όλο το πακέτο' που νοηματοδοτεί και κανονιστικά υπαγορεύει το σχολικό εγχειρίδιο για την καθημερινή μου σχολική πράξη/δουλειά στο σχολείο, προσπαθώ να το αξιοποιώ εις το έπακρο, αναδεικνύοντας μάλιστα με έμφαση τις 'αρετές» του.

Με άλλα λόγια, προσπαθώ να το 'ψάχνω' το όλο αυτό ζήτημα στην καθημερινή μου δουλειά στο σχολείο και στην τάξη μου, παραμένοντας πάντα εντός 'νομιμότητας' και χωρίς να 'εκθέτω' τον εαυτό μου σε ενδεχόμενες παρατηρήσεις και κυρώσεις από ιεραρχικά ανώτερους

4 = Στη λογική του ότι εγώ ο 'απλός δάσκαλος της σχολικής τάξης' δεν μπορώ και δεν δικαιούμαι να έχω (τεκμηριωμένη) άποψη για το σχολικό εγχειρίδιο που εκπονήθηκε από κατά τεκμήριο ειδικούς, αφήνομαι στα χέρια του και

με παρασύρει καθοδηγώντας με και διευκολύνοντας με στον ημερήσιο δασκαλίστικο Γολγοθά μου για την καθόλα τυπική 'κάλυψη' της από το Υπουργείο οριζόμενης διδακτέας ύλης κατά διδασκόμενο μάθημα

5 = Με βάση την 'αρχιτεκτονική' και ορισμένα από τα βασικά σημεία/περιεχόμενα του εγχειριδίου -και για να έχω και καλυμμένα τα νώτα μου σε όποιο ενδεχόμενο θεσμικό έλεγχο- αναδιατάσσω και προσαρμόζω τις επιμέρους απαιτήσεις της διδακτέας ύλης (εγχειρίδιο) σύμφωνα με αυτά που πιστεύω εγώ για το συγκεκριμένο μάθημα και τη συγκεκριμένη τάξη.

Αντιλαμβάνομαι ότι με τη σχολική μου αυτή πρακτική μπορεί να 'διακινδυνεύω' κατά κάποιο τρόπο να βρεθώ 'ελεγχόμενος', αλλά έτσι συνεχίζω εκτιμώντας ότι λειτουργώ με τον πλέον σωστό και αποτελεσματικό τρόπο στη βάση των υπαρχόντων δεδομένων

6 = Ύστερα από προσεκτική μελέτη και προσοχή, αφήνοντας 'στο πλάι' το εγχειρίδιο, 'στήνω' από την αρχή ένα άλλο δικό μου εγχειρίδιο και:

ή 'ξεχνώ' στην καθημερινή μου δουλειά στην τάξη εντελώς το επίσημο εγχειρίδιο, ή, βάζοντας στην 'πρωτοκαθεδρία' το δικό μου εγχειρίδιο, περιστασιακά και κατά περίπτωση ανατρέχω ή φέρνω για λίγο και το επίσημο σχολικό εγχειρίδιο στο προσκήνιο της δουλειά μου με τους μαθητές μου. Ακολουθώντας αυτή τη σχολική πρακτική, ως σήμερα τουλάχιστον, βλέπω ότι τα πάω πολύ καλά και με την καθημερινή δουλειά μου και με τον εαυτό μου και δεν με έχει 'ενοχλήσει' κανένας ιδιαίτερα επ' αυτού

7 = Παρακολουθώ και παρατηρώ να δω τι κάνουν με το σχολικό εγχειρίδιο οι διάφοροι συνάδελφοί μου στο σχολείο και

ανάλογα 'κινούμαι' και εγώ στη δική μου δασκαλίστικη πορεία. Έτσι, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η 'σχέση' μου και η ακολουθούμενη πρακτική μου όσον αφορά το επίσημο σχολικό εγχειρίδιο διαφέρει από σχολείο και από τάξη που κατά περίπτωση εργάζομαι και καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το τι κάνουν οι άλλο συνάδελφοι δάσκαλοι στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία

8 = Δεν μπορώ να πω ότι έχω μια σταθερή και ομοιόμορφη 'σχέση' με το σχολικό εγχειρίδιο (με τα διάφορα σχολικά εγχειρίδια).

Ανάλογα την τάξη και το μάθημα που διδάσκω 'στέκομαι απέναντι' στο κάθε σχολικό εγχειρίδιο με απόλυτη (σχεδόν) συνείδηση για τις όποιες επιλογές μου κατά περίπτωση. Έχω τη διάθεση και τη γνώση/ικανότητα νομίζω να αξιολογώ το κάθε παρουσιαζόμενο σχολικό εγχειρίδιο σε σχέση με τη στοχοθεσία και τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του κάθε μαθήματος και μπορώ να κάνω –και κάνω- τις δικές επιλογές κατά περίπτωση, χωρίς να με απασχολεί ή να με 'φοβίζει' κανένας εξωγενής παράγοντας ή πρόσωπο/επίσημο κρατικός θεσμός

9 = Στα πρώτα (κάποια… πόσα δεν μπορώ ακριβώς να πω) χρόνια της δασκαλίστικης καριέρας νομίζω πως έβλεπα το σχολικό εγχειρίδιο 'σαν το Κοράνι' ας πούμε, όπου οι όποιες δεύτερες σκέψεις (ούτε κουβέντα για παρεκκλίσεις…) έμεναν πάντα ανενεργές. Με το που 'πάλιωσα' στο επάγγελμα κάπως (ή αρκετά)

σηκώνω και 'μπαϊράκι' απέναντι ή και ενάντια (και) στο σχολικό εγχειρίδιο με σειρά από συγκεκριμένα και χειροπιαστά κάθε φορά επιχειρήματα και εναλλακτικές –όταν και εφόσον βέβαια μου έρχεται η διάθεση και η όρεξη να 'ανανεώνομαι' μετά από τόσα και τόσα χρόνια στο καθημερινό δασκαλίκι

10 = Σκέφτομαι να μπορώ (και να με αφήνουν;) να κάνω μάθημα -όχι όμως μια φορά και… πάει.. αλλά συχνότατα ή και για πάντα- χωρίς καθόλου εγχειρίδιο, έχοντας κατευθυντήρια γραμμή και 'πυξίδα' μια συγκεκριμένη στοχοθεσία για κάθε μάθημα και κάθε σχολική τάξη,

όπου εγώ θα 'αναπτύσσω' διάφορες μορφές εγχειριδίων ad hoc στη βάση πάντα βεβαίως της συγκεκριμένης κάθε φορά στοχοθεσίας και παίρνοντας σοβαρά στα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά/ανάγκες των μαθητών μου, στο πλαίσιο της συνολικής λειτουργίας της τάξης μου και του σχολείου

11 = Τίποτα και κανένα από τα παραπάνω. Δεν έχω ακόμα αποφασίσει (συνειδητά ή άλλως πως) και δεν έχω κατασταλάξει οριστικά τι ακριβώς κάνω –ποια είναι η καθημερινή μου σχέση στη σχολική πράξη- με το σχολικό εγχειρίδιο.

Αισθάνομαι πως εξακολουθώ να βρίσκομαι σε μια επαγγελματική αμηχανία σε σχέση με ό,τι αφορά στα του σχολικού εγχειριδίου και εμένα, σε μια 'Αμλετικού τύπου' αμφιταλάντευση για το αν μπορώ και δικαιούμαι να έχω εγώ «άλλη γνώμη» για το εγχειρίδιο, για το αν κάνω σωστά/καλά που το χρησιμοποιώ ως έχει, για το αν πρέπει να σκέφτομαι τι θα μου πουν ή θα μου κάνουν οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, για το πόσο καιρό θα εξακολουθήσω να είμαι δέσμιος όλων αυτών των προβληματισμών και των ερωτημάτων.
Θα δούμε…

==========

(Ανακοίνωση στο Σεμινάριο-Ημερίδα της «Μονάδας Διαρκούς Επιμόρφωσης» για εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης με θέμα: **«ΣΩΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ»**. Αθήνα: 20/6, 2011)

10

Παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού με τρία διακριτά σημεία στίξης: Ερωτηματικό, θαυμαστικό, αποσιωπητικά

Ερωτημάτων το ανάγνωσμα

Ερωτήματα (αλλά και ερωτηματικά) γύρω από μια πολλαπλότητα ζητημάτων τα οποία ευρέως θεωρούνται πως συνιστούν και οριοθετούν στη σχολική πράξη αυτό που αποκαλούμε παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού, επιλεκτικά σταχυολογημένες απορίες επενδυμένες με ερευνητικό θαυμασμό και αναζήτηση στο πλαίσιο αναφοράς τής παιδαγωγικής αυτονομίας τού εκπαιδευτικού ως δεδομένο και ως ζητούμενο, και με τα απαιτούμενα αποσιωπητικά για τις όποιες δυνατές ερμηνείες και αναλύσεις από τον ακροατή-αναγνώστη αυτού τού κειμένου: αυτά θα είναι τα 'υλικά' με βάση τα οποία αναμένεται να οικοδομηθεί (βήμα-βήμα) η άποψη του συγγραφέα ως ένα πολυεστιακό ερέθισμα προβληματισμού και διαλόγου ανοιχτού 'πανταχόθεν'.

Ως εκ τούτου το πρωταρχικό ενδιαφέρον αυτής τής παρουσίασης επικεντρώνεται, κατά κύριο λόγο, στις συχνά άρρητες και εν πολλοίς αδιευκρίνιστες μεταβλητές μιας παιδαγωγικής αυτονομίας στην καθημερινή σχολική πράξη, μεταβλητές οι οποίες δύσκολα μπορούν να διατυπωθούν με τη μορφή οριστικών και καταληκτικών συμπερασμάτων. Και τούτο, παρά το γεγονός πως πάρα πολλοί είναι εκείνοι που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και προσέγγιση συγκεκριμένη κάθε φορά, έχουν ασχοληθεί και εξακολουθούν να ασχολούνται ποικιλοτρόπως με ζητήματα και πτυχές που αναφέρονται στην παιδαγωγική αυτονομία τού μάχιμου εκπαιδευτικού. Μια και μόνο γρήγορη ματιά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σε διεθνές επίπεδο, είναι αρκετή για να πιστοποιηθεί και ερευνητικά ο παραπάνω ισχυρισμός.

Διευκρινιστικά σημειώνεται εξ' υπαρχής πως η 'ερωτηματική, η θαυμαστική και η αποσιωπητική' διατύπωση της όλης προσέγγισης που ακολουθεί στη συνέχεια ως δυνητική πρόκληση δημιουργικού διαλόγου και αντιλόγου στα τρέχοντα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά δρώμενα, μπορούν να εκληφθούν και ως ενδιαφέροντες αφετηριακοί βατήρες εναλλακτικών σχολικών πρακτικών, σε μια εποχή η οποία κατακλύζεται -αν δεν κυριαρχείται, ήδη για τα καλά- από ένα διαρκή αξιακό σχετικισμό (Ματθαίου,2001:76-83), αρκετές φορές, μάλιστα, του συρμού.

Στο διερευνητικό αυτό εγχείρημα, που όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω δεν μπορεί παρά εξ αντικειμένου σε τούτη εδώ τη συγκυρία να είναι ιδιαίτερα συνοπτικό και σε πολλές στιγμές του αναγκαστικά ελλειπτικό λόγω των χωροχρονικών προδιαγραφών ενός Συνεδρίου και των αντίστοιχων Πρακτικών του στη μελλοντικά δημοσιευμένη μορφή τους, ο βασικός κορμός των σχετικών αναφορών που διατρέχουν το κείμενο από τούδε και στο εξής αναμένεται να αντλείται -κατά μείζονα λόγο- από: α) Τις σποραδικές αλλά και άκρως αποσπασματικές καταχωρήσεις τής ελληνικής βιβλιογραφίας που εμφανώς υπολείπεται αισθητά της αντίστοιχης διεθνούς και β) Ορισμένες ενδεικτικές βιωματικές καταγραφές

συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απάντησαν σε σχετικές ερωτήσεις με τη μορφή άτυπης έρευνας πεδίου.

Πιο συγκεκριμένα, κομβικά σημεία γύρω από τα οποία αρθρώνεται ο συνολικός κορμός αυτής της εργασίας είναι τα ακόλουθα στην προδήλως διαγραμματική και ερωτηματική τους μορφή:

=Τι εννοείται και πώς κάθε φορά ορίζεται η παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού;

=Πώς ο ίδιος ο μάχιμος εκπαιδευτικός 'βλέπει' την παιδαγωγική αυτονομία τόσο σε επίπεδο θεωρητικό/διακηρύξεων όσο και σε επίπεδο καθημερινής σχολικής πράξης (του);

=Υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες/παράμετροι στην ίδια τη σχολική πράξη που εν πολλοίς καθορίζουν, επιβάλλουν ή και οριοθετούν την παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού –ακόμη και παρά τη θέλησή του; Ποιοι είναι οι βασικότεροι τέτοιοι παράγοντες και πώς 'τα βρίσκει' μαζί τους ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του σχολική ρουτίνα;

=Ποιες είναι οι θετικές και/ή οι αρνητικές συνέπειες που μπορεί να προκύπτουν από μια 'εφαρμοζόμενη' παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού στη σχολική του πράξη;

Αυτά ως επεξηγηματικές διατυπώσεις και ως ένα είδος αρχικού, ας πούμε, βηματοδότη κατευθυντήριας στόχευσης και προϊδεασμού για τη συνέχεια που εκδιπλώνεται αναλυτικότερα στις σελίδες που ακολουθούν. Αναμφίβολα, όπως συμβαίνει σε κάθε περίπτωση ανάλογων διερευνητικών προσεγγίσεων, τα συγκεκριμένα ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα συγκυρία -εξ ορισμού- τροχιοδρομούν ένα γενικότερο περίγραμμα αναμενόμενων απαντήσεων, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη συνολικότερη επιχειρηματολογία τής εργασίας.

Επί του ζητήματος της παιδαγωγικής αυτονομίας

Κατ' αρχάς, υπογραμμίζοντας προφανώς το αυτονόητο και σε μια απολύτως τηλεγραφική αναφορά επί του κεντρικού θέματος που μας απασχολεί εδώ, η παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού, στην όποια δυνατή εκδοχή και σχολική πρακτική της, δεν μπορεί παρά να εξετάζεται ως ένα αναπόσπαστο τμήμα ή μια συγκεκριμένη πτυχή τής γενικότερης έννοιας της αυτονομίας τού ατόμου σε μια δεδομένη κοινωνία, και της αυτονομίας τού πολίτη ως 'οργανικού συστατικού' μιας συντεταγμένης πολιτείας.

Έτσι εχόντων των πραγμάτων, στην οποιασδήποτε μορφής και περιεχομένου διερευνητική προσέγγιση της αυτονομίας τού εκπαιδευτικού, οφείλει κανείς να οδηγείται αναπόφευκτα σε αναζητήσεις (και) εκτός του σχολικού χώρου και των ορίων της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, κάτι που για μια ακόμη φορά επαναφέρει και διατηρεί στο προσκήνιο την παγκοίνως αποδεκτή θέση πως το σχολείο κάθε άλλο παρά λειτουργεί στο 'κενό' ή αποκομμένο από το ευρύτερο 'συγκείμενό' του (Archambault 1964, Μασσιάλας 1984, Bombas 1981). Προφανώς, η σταδιακή (διαφαινόμενη;) αποδυνάμωση του γνωστού μας έθνους-κράτους στο πλαίσιο των πολλαπλών πιέσεων και των πολύπλευρων επιρροών της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης (Pinar,2003), αγγίζει άμεσα και καθοριστικά, μεταξύ άλλων, (και) παραμέτρους τής αυτονομίας των ατόμων στην εποχή αυτή της ύστερης νεωτερικότητας. Κατ' επέκταση, η ίδια αυτή η σταδιακή μετατόπιση εξουσίας από το εθνικό σε υπερεθνικό επίπεδο που εντόνως καταγράφεται στις μέρες μας, αναμένεται να διαμορφώνει ολοένα καινούρια 'σκηνικά νοηματοδότησης και δράσης' και στα πεδία τής όποιας παιδαγωγικής αυτονομίας τού εκπαιδευτικού. Αυτονομίας, όχι μόνο ως δεδομένο στα σχολικά πράγματα των διαφόρων κοινωνιών, αλλά και ως διαρκές ζητούμενο στο γενικότερο περίγραμμα μιας δυναμικής σχολικής πραγματικότητας του 21ου αιώνα.

Δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία πως η παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού, με οποιοδήποτε τρόπο ή με όποιας μορφής κειμενική διατύπωση οριοθετείται εννοιολογικά και 'εν τοις πράγμασι' αυτή η αυτονομία (υπαρκτή ή εικαζόμενη, κατά περίπτωση), κατέχει περίοπτη και κεντρικότατη θέση στο σύνολο της καθημερινής σχολικής πράξης, όχι μόνο σε επίπεδο θεωρητικών προβληματισμών περί του δυνητικά πρακτέου στα της εκπαίδευσης γενικώς, αλλά και στην ίδια την 'ουσία' της σχολικής πράξης. Κι αυτό ισχύει εξίσου καλά και απαρέγκλιτα στην εκπαιδευτική διαχρονία, ακόμη και όταν φαινομενικά η αυτονομία τού εκπαιδευτικού, εκ των συγκεκριμένων συνθηκών τής κάθε περίπτωσης υπό εξέταση, καταγράφεται ως απούσα ή εκκωφαντικά 'ανενεργή' από τα καθημερινά σχολικά δρώμενα. Δεν θα μπορούσε, άλλωστε, να είναι και διαφορετικά.

Σημειώνεται ότι αυτή η αρχική επισήμανση για την παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού διατυπώνεται κάπως έτσι εδώ, με έναν έντονα αξιωματικό ισχυρισμό και έμφαση, δηλαδή, για να σηματοδοτηθεί ευθέως και να υπογραμμιστεί άμεσα το ειδικό της βάρος σε πρόσωπα και πράγματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού χώρου. «Το σύγχρονο δάσκαλο πρέπει να τον χαρακτηρίζει κριτικό πνεύμα, δημιουργικότητα και προπαντός επαγγελματική αυτονομία», αναφέρουν σε σχετική τους ενδελεχή ανάλυση διακεκριμένοι μελετητές τού ελληνικού (και όχι μόνο) εκπαιδευτικού συστήματος (Καζαμίας, Κασσωτάκης & Κλάδης, 1995:448). Ανάλογες βιβλιογραφικές επισημάνσεις όπου η αυτονομία τού μάχιμου εκπαιδευτικού τοποθετείται στα απολύτως 'πρωτεύοντα' χαρακτηριστικά και/ή ζητούμενα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, εντοπίζονται σε όλες τις σχετικές μελέτες διαχρονικά, ανεξαρτήτως από τη συγκεκριμένη προσέγγιση και την επιχειρηματολογία που υιοθετεί ο κάθε ερευνητής.

Εξετάζοντας όλα τα παραπάνω σημεία με τη δέουσα προσοχή και συνεκτιμώντας τα επιμέρους περιεχόμενά τους στο διερευνητικό πλαίσιο των σελίδων που ακολουθούν, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να καταγράψουμε στη συνέχεια μια ευσύνοπτη ανθολόγηση των βασικότερων εμπειρικών δεδομένων σχετικά με το 'τί' και το 'πώς' εννοούν και καταλαβαίνουν την παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού μια συγκριτικά μικρή (N=26) ενδεικτική ομάδα μάχιμων εκπαιδευτικών. Άλλωστε τα ενδεικτικά αυτά 'περιγραφικού τύπου δεδομένα' στην προδήλως 'ποιοτική' τους απεικόνιση, αποτελούν και τα μοναδικά πρωτογενή δεδομένα στην 'υπηρεσία' αυτής της εργασίας, η οποία επιχειρεί να προσεγγίσει βιωματικούς προβληματισμούς και υπαρκτές σχολικές πτυχές τής αυτονομίας τού εκπαιδευτικού στις μέρες μας.

Ας δούμε, λοιπόν, με τα ίδια τα λόγια των μάχιμων εκπαιδευτικών σε μια δημόσια διατύπωσή τους, πώς και τι λένε για την αυτονομία τού εκπαιδευτικού, για τη δική τους προσωπική και επαγγελματική αυτονομία στο σχολείο και στη σχολική τους τάξη, 'ανακατεύοντας', ταυτόχρονα, (δημιουργικά και συγκροτημένα, ευελπιστεί κανείς) και επιλεγμένες βιβλιογραφικές αναφορές που 'ταιριάζουν' στην κάθε συγκεκριμένη περίπτωση.

α) Τι εννοείται με τον όρο παιδαγωγική αυτονομία

Η παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού δεν θα μπορούσε να απέχει πολύ από τη γενικότερη αρχή τής αυτονομίας τού ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Αυτονομία παιδαγωγική θα μπορούσε επομένως να σημαίνει απαλλαγή τού εκπαιδευτικού από εξωτερικούς εξαναγκασμούς αλλά ταυτόχρονα η «αυτό-υποχρέωση» που συγκρατεί τον εκπαιδευτικό και τον προστατεύει από την απλή ασυδοσία. 'Ως εκ τούτου, η έννοια της παιδαγωγικής αυτονομίας σχετίζεται με τη δυνατότητα που έχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να λειτουργεί κατ' ιδίαν βούληση και να θέτει ο ίδιος τους στόχους και τις μεθόδους τής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παιδαγωγική

αυτονομία σημαίνει να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αυτενεργεί μέσα στην τάξη για το καλό των μαθητών του. Η αυτενέργεια αυτή δεν αφορά τόσο τη διδακτέα ύλη που προτείνεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και είναι κοινή σε όλα τα σχολεία. Αφορά την ποικιλία στον τρόπο διδασκαλίας.

Ενδιαφέρουσα υπενθύμιση με ιδιαίτερη σημασία στο σημείο αυτό, η σχετική επεξηγηματική αναφορά τού Βουγιούκα (2000: 263), του οποίου η συγκεκριμένη υπογράμμιση βρίσκεται σε απόλυτη γραμμική αντιστοίχηση με τις βιωματικές καταγραφές των εκπαιδευτικών τού δείγματος αυτής της έρευνας: «…υπάρχουν ακόμα πολλές πτυχές της καθημερινής διδακτικής πράξης που αφήνονται στη διακριτική ευχέρεια των δασκάλων να τις χειριστούν, πάντοτε μέσα στο πνεύμα που διέπει το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου».

Και πάμε παρακάτω, παραθέτοντας ορισμένα πρόσθετα πρωτογενή δεδομένα με τη μορφή μιας φαινομενικά απλής πρότασης, η οποία όμως μπορεί, με τη σειρά της, να εκληφθεί και ως η επιτομή μιας καίριας σημασίας πτυχής σχετικά με τα ζητήματα της αυτονομίας τού εκπαιδευτικού.

Λέγοντας παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού, εννοούμε την ιδιαίτερη επικοινωνία που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός με τους μαθητές του.

Αλήθεια, ποιος γνώστης των πραγματικών και απολύτως υπαρκτών καθημερινών σχολικών 'πραγμάτων' θα μπορούσε πειστικά να διαφωνήσει με μια τέτοια εύγλωττη επισήμανση που επικεντρώνεται στην «ιδιαίτερη αυτή επικοινωνία»; Χαρακτηριστική και καθόλα δηλωτική, άλλωστε, είναι εν προκειμένω και η παρατηρούμενη ομοφωνία των σχετικών βιβλιογραφικών πηγών, οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν στη διατύπωση ότι, «ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού για να είναι αποτελεσματικός δεν θα πρέπει να περιορίζεται στη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων και μετάδοση της γνώσης αλλά να επεκτείνεται στην ιδιότητα του ψυχοπαιδαγωγού, συμβούλου που αγκαλιάζει τους μαθητές του, κατανοεί τα προβλήματά τους και προσπαθεί να τους βοηθήσει στην επίλυσή τους» (Παλαιολόγου, 1999: 70). Με την έννοια αυτή, σημειώνουν εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, θεωρείται φυσικό και απαραίτητο ο κάθε εκπαιδευτικός να λειτουργεί αυτόνομα, προκειμένου να νιώθει ελεύθερος και να ασκεί το λειτούργημά του με τρόπο παραγωγικό. Ο εκπαιδευτικός τού σημερινού σχολείου θα πρέπει, σεβόμενος βεβαίως τις βασικές κατευθύνσεις τού αναλυτικού προγράμματος, να αναζητά και άλλες παιδαγωγικές πηγές χρήσιμες για το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο.

Επιπροσθέτως, η αποκαλούμενη παιδαγωγική αυτονομία πρέπει να εξετάζεται πάντα σε σχέση με τη δυναμική τής κάθε ομάδας ξεχωριστά και την επίδρασή της -άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη- στο εκπαιδευτικό του έργο και κατ' επέκταση στην παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού. Παιδαγωγικά αυτόνομος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αποτελεί μέλος μια επίσης αυτόνομης σχολικής μονάδας, μέσα στην οποία έχει αποφασιστικό λόγο για τα πάντα που τον αφορούν: περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, επιλογή βιβλίων, τρόπος διδασκαλίας, διάρθρωση του προγράμματος, στόχοι τού εκπαιδευτικού έργου, κλπ. Για τούτο είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να έχει άψογη κατάρτιση, σχετική εμπειρία και 'εκτόπισμα', ικανότητα αυτοαξιολόγησης και να είναι ανοιχτός σε κριτική και έλεγχο της ποιότητας του έργου του. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβάλλει στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί αυτόνομα, λαμβάνοντας υπόψη του το δυναμικό τής τάξης του. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι εκτελεστικό όργανο που λειτουργεί κάτω από την άμεση καθοδήγηση και τον έλεγχο των ανωτέρων του.

Λέγοντας αυτονομία εννοούμε την ελευθερία που παρέχεται στον εκπαιδευτικό να επιλέξει, ανάλογα με τις ανάγκες τής τάξης του, το θέμα

που θα διαπραγματευτεί, πως θα το στηρίζει και υποστηρίζει ο ίδιος, τη διάρκεια που θα παραχωρήσει στο θέμα καθώς και τη μέθοδο και τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει. Να έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να δίνει προτεραιότητα σε διδακτικούς στόχους και να επιλέγει διδακτικές μεθόδους που θεωρεί αποτελεσματικές. Παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού θεωρείται η δυνατότητα του διδάσκοντα να δρα στο μάθημά του με το δικό του προσωπικό τρόπο αλλά μέσα σε χαραγμένα πλαίσια, όσον αφορά στην ύλη του μαθήματος, ώστε ένα σχολείο να λειτουργεί ομοιόμορφα χωρίς ακρότητες.

Να σημειωθεί όμως και τούτο. Η αυτονομία στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να οδηγήσει σε κάποια μορφή απομόνωσης και αυτή με τη σειρά της σε επίδειξη ή επιβολή τής 'αυθεντίας' του δασκάλου. Ο δάσκαλος, άλλωστε, «αποτελεί το πρόσωπο εξουσίας και αυθεντίας στην τάξη. Ως εκπρόσωπος της εξουσίας, ο δάσκαλος προσδιορίζει τους κανόνες συμπεριφοράς, παρακολουθεί την εφαρμογή τους -και ταυτόχρονα επιβάλλει και τις ποινές, συγκεντρώνει δηλαδή και τις τρεις μορφές εξουσίας- τη νομοθετική, την εκτελεστική και τη δικαστική. Παράλληλα ως απόλυτη αυθεντία, είναι ο μόνος που αποφασίζει για την ορθότητα ή μη μιας απάντησης» (Φιλίππου & Χρίστου, 1996: 109).

Με τον όρο αυτονομία αντιλαμβάνεται κανείς την απόσταση του εκπαιδευτικού από τους συντελεστές τού αναλυτικού προγράμματος ή των σχολικών βιβλίων. Θα μπορούσαν να καταγραφούν δύο τουλάχιστον επίπεδα αυτονομίας: Αυτή τού προσωπικού στυλ, που συμπεριλαμβάνει τον τρόπο επιβολής ενός απαραίτητου επιπέδου πειθαρχίας και την αυτονομία ως προς το ρυθμό ολοκλήρωσης της ύλης καθώς και ως προς το επίπεδο των ερωτήσεων, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τής κάθε τάξης. Η παιδαγωγική αυτονομία συνίσταται στην επιβεβλημένη -σε μια εποχή συνεχών αλλαγών- αναγκαιότητα του εκπαιδευτικού να αντλεί τα 'υλικά' του μαθήματος από μια μεγάλη περιοχή θεμάτων, πληροφοριών και ερεθισμάτων και όχι από ένα αυστηρά δομημένο, άκαμπτο και πολλές φορές αναχρονιστικό, εγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Πρόκειται, εν πολλοίς, για μια αυτονόητη διαδικασία που πρέπει να ισχύει για κάθε δάσκαλο. Ως παιδαγωγική αυτονομία προφανώς εννοούμε τη δυνατότητα που έχει κάθε εκπαιδευτικός να μεταβάλλει τους τρόπους προσέγγισης των μαθητών του, όπως εκείνος νομίζει ότι θα έχει το σωστότερο αποτέλεσμα. Οι πρωτοβουλίες που θα πάρει όμως ο εκπαιδευτικός στα παιδαγωγικά ζητήματα, δεν μπορεί να αποκλίνουν από τις παιδαγωγικές αρχές τού σχολείου Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να κινείται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των παιδαγωγικών αξόνων τού σχολείου. Ενός σύγχρονου σχολείου όμως στο πλαίσιο της ύστερης νεωτερικότητας, ενός σχολείου το οποίο ανά πάσα στιγμή «αποτελεί αρένα συγκρούσεων, αφού, εκτεθειμένο, όπως είναι, σε αποκλίνουσες ή αντιφατικές διεκδικήσεις διαφόρων οικονομικών και κοινωνικών ομάδων και αναγκασμένο να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, είναι βυθισμένο σε μια μόνιμη κατάσταση δομικής σύγκρουσης» (Μπουζάκης, 1995: 243).

β) Παιδαγωγική αυτονομία… 'εφαρμοζόμενη'

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που απάντησαν στη σχετική ερώτηση φαίνεται να υποστηρίζουν την άποψη πως ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και μπορεί να λειτουργεί αρκετά αυτόνομα στην καθημερινή σχολική πράξη.

Μεταξύ άλλων, μια από τις σχετικές απαντήσεις υπογραμμίζει πως, αξιωματικά, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί αυτόνομα, σε ένα μέτρο μεγαλύτερο ή μικρότερο, ξεκινώντας από την επιλογή των μοντέλων διδασκαλίας και στρατηγικών που υιοθετεί. Και τούτο παρά το αδιαμφισβήτητα πολλάκις τεκμηριωμένο (και) βιβλιογραφικά γεγονός ότι

«λειτουργώντας ο εκπαιδευτικός μέσα στο ασφυκτικό πλαίσιο του σημερινού σχολείου καταπιέζει και καταπιέζεται, διαμορφώνει συνειδήσεις και διαμορφώνεται» (Κάτσικας & Καββαδίας, 1996:156). Και ενώ είναι ευρύτατα γνωστό πως «από τη στιγμή που η δομή της αλληλεπίδρασης στην τάξη δεν καθορίζεται αποκλειστικά από το δάσκαλο, το 'θεραπευτικό δυναμικό' του τελευταίου προσκρούσει σε καταφανή όρια» (Γκότοβος, 1990: 158).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει παιδαγωγικά αυτόνομα στην καθημερινή πράξη. Η παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού έχει νόημα, όμως, όταν παίρνει υπ' όψη μια αρχιτεκτονική διδασκαλίας όπου γίνεται γόνιμη εκμετάλλευση των αδυναμιών ή των ελλείψεων των σχολικών βιβλίων ή του προγράμματος. Αυτό που χρειάζεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι συνεχής, σωστή και οργανωμένη προετοιμασία ώστε να εμπλουτίσει τα δεδομένα τού αναλυτικού προγράμματος. Επίσης να είναι σε εγρήγορση έτσι ώστε να μην εγκλωβίζεται αποκλειστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά να το προσεγγίζει με φαντασία και δημιουργικότητα κάνοντας το μάθημα πιο παραγωγικό. Η σημερινή πραγματικότητα όπως έχει διαμορφωθεί, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί παιδαγωγικά αυτόνομα.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναγνωρίσει την επιθυμία τής αυτονομίας στον μαθητή, την επιθυμία τής ανάπτυξης των πρωτοβουλιών του και σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να δράσει έτσι ώστε οι ατομικές ανάγκες να αναζητούν μέσα στην τάξη μια συλλογική έκφραση. «Ο ρόλος του δασκάλου-παιδαγωγού είναι καθοριστικός, όχι μόνο για την κατάλληλη παρουσίαση και διδασκαλία του ιδιαίτερου κάθε φορά γνωστικού αντικειμένου, αλλά κύρια και πρωταρχικά για τη δημιουργία ενός πεδίου επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλο-επιρροής, προσωπικού και κοινωνικού συγχρόνως, ενδοψυχικού και διαψυχικού, μεταξύ δασκάλου-μαθητή όπως και μεταξύ των συμμαθητών» (Μπακιρτζής, 2000:95). Στο σημείο αυτό είναι που μπορεί ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει παιδαγωγικά αυτόνομα.

Ειδικότερα, η παιδαγωγική αυτονομία μπορεί να λειτουργήσει μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο συλλογικής αυτονομίας και συνεργασίας τής εκπαιδευτικής μονάδας, όπου θα αναδεικνύονται οι πρωτοβουλίες και οι προτάσεις τού κάθε εκπαιδευτικού. Παιδαγωγική αυτονομία δεν σημαίνει παιδαγωγική απομόνωση. Το στοιχείο της συνέχειας και της συνέπειας, τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο και σε ζητήματα αγωγής, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται από καμιά κακώς εννοούμενη παιδαγωγική αυτονομία. Το εκπαιδευτικό έργο σαφώς και δεν είναι αυτόνομο. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και είναι ένας καθοριστικός παράγοντας αυτής. Είναι ένας ζωντανός, δυναμικός συντελεστής και ως ρυθμιστής τής παιδαγωγικής σχέσης μπορεί να διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο. (Μπόμπας, 1995). Υπάρχουν, δηλαδή, δυνατότητες αυτονομίας και αυτενέργειας του παιδαγωγού στην καθημερινή σχολική πράξη τις οποίες μπορεί και, κάποτε, οφείλει να αξιοποιεί, αρκεί να μην καταστρατηγούνται οι 'σχολικές σταθερές'.

Στον αντίποδα σχεδόν των παραπάνω βιωματικών επισημάνσεων, καταγράφονται απόψεις εκπαιδευτικών της έρευνας που υποστηρίζουν ότι παιδαγωγικά αυτόνομα με την πλήρη έννοια του όρου, δεν μπορεί να λειτουργήσει ο μάχιμος εκπαιδευτικός στην τάξη και στο σχολείο του.

Το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα, συγκεντρωτικό και οργανωμένο κατά τη γνωστή γραφειοκρατική πυραμίδα, παρέχει εκπαίδευση «ομογενοποιημένη» σε εθνική κλίμακα. Ο όγκος της διδακτέας ύλης, τα συγκεκριμένα βιβλία, οι συνεχείς εξεταστικές δοκιμασίες, η αξιολόγηση των μαθητών, ενίοτε οι ίδιοι οι γονείς και πολύ συχνά η απειρία και η ανασφάλεια του ίδιου τού εκπαιδευτικού, διαμορφώνουν ένα πλέγμα όρων

που 'αποξηραίνει' την όποια παιδαγωγική αυτονομία του. Είναι γεγονός πως ένα εκπαιδευτικός, αν και έχει την επιστημονική κατάρτιση καθώς και τη διάθεση να λειτουργήσει 'παιδαγωγικά αυτόνομα', συναντά πολλές δυσκολίες στη εφαρμογή αυτού του τομέα. Πρωτίστως, υποχρεούται να ακολουθεί το τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών, να εγκλωβίζει τη διδασκαλία στα αυστηρά στενά πλαίσια της διδακτέας ύλης και επιπλέον να αισθάνεται καθημερινά απολογούμενος για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής του παρουσίας.

γ) Τα 'υπέρ' και τα 'κατά'

Μια συνοπτική καταγραφή των πλεονεκτημάτων που μπορεί να έχει μια 'παιδαγωγική αυτονομία' εφαρμοζόμενη από τον εκπαιδευτικό στη σχολική του πράξη, παρουσιάζει την παρακάτω εικόνα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των είκοσι έξι εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν σχετικώς:

Μέσα από την εφαρμογή μιας ελεγχόμενα αυτόνομης λειτουργίας τού εκπαιδευτικού μπορεί να ανακαλυφθούν νέες μέθοδοι και πρακτικές που ενδεχομένως να αποδειχθούν περισσότερο αποτελεσματικές από τις παλιές.

Τότε το μοίρασμα της εμπειρίας τού 'πρωτοπόρου' εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του μπορεί να φέρει την εξέλιξη του σχολείου στο σύνολό του. Δίνεται η δυνατότητα στον δάσκαλο να έχει τα περιθώρια της προσωπικής επιλογής στο έργο του, απαλλαγμένος από το άγχος, τις δεσμεύσεις και τις κάθε μορφής καθοδηγήσεις. Το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές και πιο εποικοδομητικό, καθώς παύει να υπάρχει η ρουτίνα του τρίπτυχου δάσκαλος-σχολικό βιβλίο-μαθητής. Μέσα από μια τέτοια σχολική πρακτική ο δάσκαλος είναι σε θέση να σεβαστεί τη διαφορετικότητα των μαθητών του και να αξιοποιήσει ευκολότερα τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες τους, αναδεικνύοντας την ατομικότητα κάθε μαθητή. Επιπροσθέτως,, η συμμετοχή των μαθητών είναι αυξημένη. μιας και έχουν αίσθηση συνυπευθυνότητας και όχι παθητικού ακροατή, ενώ, συγχρόνως, μεγαλώνει το κύρος και η αξιοπιστία του δασκάλου στα μάτια των παιδιών.

Ασκώντας με αυτόν τον τρόπο την παιδευτική πράξη, ο δάσκαλος δεν κινδυνεύει να πληγεί από αδράνεια, πλήξη ή έλλειψη ενδιαφέροντος, όχι μόνο για το γνωστικό του αντικείμενο, αλλά και για αυτή καθ' εαυτή τη διαδικασία τής διδασκαλίας. Η διαίσθησή του παραμένει δραστήρια και δεν σταματά να εφευρίσκει καινούριους τρόπους για να παρακινεί τους μαθητές του, επειδή είναι και αυτός ένας τρόπος να κεντρίζει τον εαυτό του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί «να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που να λειτουργεί σε διαφορετικά επίπεδα, ικανό να παροτρύνει όλους ανεξαίρετα τους μαθητές σε ουσιαστική συμμετοχή και δημιουργικότητα» (Παπαγεωργίου, 2002). Η παιδαγωγική αυτονομία μπορεί να έχει πολλά θετικά αν λειτουργήσει μέσα σ' ένα γενικότερο κλίμα συλλογικής αυτονομίας, ώστε να εξασφαλίζεται ένας μακροπρόθεσμος προγραμματισμός με συνέπεια και συνέχεια, με ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συναδέλφων και συλλογικούς στόχους. Είναι μεγάλο πλεονέκτημα αλλά και πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό να προσπαθήσει να δημιουργήσει ο ίδιος τις κατάλληλες συνθήκες για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία τής τάξης του.

Στα μειονεκτήματα ή στα «κατά» από μια εφαρμοζόμενη παιδαγωγική αυτοδυναμία, θα μπορούσε κανείς να υπογραμμίσει τον κίνδυνο που ελλοχεύει να μπερδευτεί ο εκπαιδευτικός από την πληθώρα παιδαγωγικών πηγών και πληροφοριών που έχει στη διάθεσή του και αν δεν έχει την εμπειρία και την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση, ενδεχομένως η διδασκαλία του να μην έχει συνοχή, συνέπεια και αποτελεσματικότητα. Πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός να μη χάσει τον προσανατολισμό του και να προσέχει στο τι διαλέγει και πώς το συνδυάζει με το κάθε

μάθημα. Μπορεί να υπάρξουν παιδαγωγικές παρεκτροπές και πειραματισμοί που εγκλωβίζουν τον εκπαιδευτικό σε μια «ωχαδερφίστικη» αντίληψη, καταστρατηγώντας στόχους και σκοπούς, ακόμη και αυτών που προέρχονται από τα πορίσματα της παιδαγωγικής. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές, είναι δύσπιστοι σε τέτοιου είδους καινοτομίες, επειδή ακριβώς δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση. Η εφαρμογή τής παιδαγωγικής αυτονομίας δε μπορεί να γίνεται χωρίς προϋποθέσεις και χωρίς την υποστήριξη του σχολικού περιβάλλοντος, διαφορετικά θα υπάρχουν σοβαρά προβλήματα.

Θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό και ο ακόλουθος προβληματισμός που εκφράστηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς τής έρευνας. Τα ίδια θετικά στοιχεία που κατά περίπτωση χαρακτηρίζουν μια αυτόνομη παιδαγωγική λειτουργία, μπορεί να οδηγήσουν (και) σε αρνητικά αποτελέσματα. Είναι εύκολο στο όνομα της 'αυτόνομης' παιδαγωγικής λειτουργίας να οδηγηθούμε σε ακρότητες και αυθαιρεσίες.

Επιπροσθέτως, η «εφαρμοσμένη παιδαγωγική αυτονομία» μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση στον ίδιο τον μαθητή, ενώ δεν αποκλείεται να οδηγήσει σε εκτροπή τη διδασκαλία σε βάρος τής διδακτέας ύλης. Όσον αφορά τον ίδιο τον δάσκαλο, από τον οποίο απαιτείται να καταβάλλει περισσότερη ενέργεια, υπάρχει περίπτωση να κουραστεί κα να δείξει τα συμπτώματα κόπωσης στους μαθητές και στην τάξη του, με όλες τις πιθανές συνέπειες και 'παρενέργειες' από μια τέτοια δασκαλίστικη κόπωση. Με άλλα λόγια, παιδαγωγική αυτονομία εφαρμοσμένη από ακατάλληλα πρόσωπα, μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνισμούς και διαφοροποιήσεις, με άσχημες επιπτώσεις για όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους στην καθημερινή σχολική διαδικασία.

Κάποια πρώτα -ενδεικτικά- συμπεράσματα

Το κρίσιμο ζήτημα της παιδαγωγική αυτονομίας τού εκπαιδευτικού στην εποχή τής ύστερης νεωτερικότητας παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, τόσο από θεωρητική όσο (κυρίως) και από πρακτική σκοπιά σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης διεθνώς.

Σε μια εποχή εκστασιακής αποθέωσης ή/και κακουργηματικής δαιμονοποίησης της παγκοσμιοποίησης σε καίριες πτυχές τής οικονομίας αλλά και της πολιτικής και του πολιτισμού (Ματθαίου, 2001), όπου, μεταξύ πολλών άλλων, η επισήμως θεσμοθετημένη (και όχι μόνο) εκπαίδευση κινείται διαρκώς στον αστερισμό αναζήτησης νέων μορφών και δομών καθημερινής λειτουργίας -με τον ίδιο τον μάχιμο εκπαιδευτικό να ταλανίζεται (σαν έτοιμος από καιρό, ή παντελώς ανέτοιμος) στην καθημερινή σχολική πράξη υπό την ασφυκτική πίεση πολλών και αντίρροπων δυνάμεων εντός και εκτός σχολείου, η παιδαγωγική αυτονομία ως κεντρική συνιστώσα τής ευρύτερης αυτονομίας τού ατόμου-πολίτη, έχει ήδη αποκτήσει ένα ιδιαιτέρως έντονο momentum. Αναμενόμενα, τα συγκριτικά πιο πρόσφατα δεδομένα τής αποκαλούμενης μεταφορντικής εποχής, έχουν ήδη σχηματικά διαγράψει και ένα καινούριο πλαίσιο αναφοράς σχετικά με παραμέτρους και επιμέρους χαρακτηριστικά τής αυτονομίας.

Ολοένα και περισσότερο φαίνεται να αναγνωρίζεται ως επιτακτική αναγκαιότητα ο ορθολογικός απεγκλωβισμός τού μάχιμου εκπαιδευτικού από παραδοσιακά θεσμικά 'δεσμά' αλλά και από σχολειοποιημένα στερεότυπα και νοοτροπίες δομών και λειτουργιών, εντός και εκτός του σχολικού χώρου, με την παιδαγωγική αυτονομία τού εκπαιδευτικού στην κοινωνία της γνώσης του 21ου αιώνα ως διαρκές ζητούμενο.

'Ερμητικά κλειστά' αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι και παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις παρωχημένες και αναποτελεσματικές, πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης 'κατ' έθιμον',

σχολικές πρακτικές και σχολικά εγχειρίδια μιας 'άλλης' εποχής έχουν ήδη αρχίσει, σταδιακά αλλά με αρκετά σταθερό βηματισμό, να βιώνουν την αποκαθήλωσή τους. Ταυτόχρονα, όμως, η επαρκής αρχική κατάρτιση και η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν και να λειτουργούν παιδαγωγικά αυτόνομα στην τάξη και στο σχολείο που εργάζονται, αποτελούν αδιαμφισβήτητο πρόταγμα των καιρών σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο.

Οι ενδεικτικές απαντήσεις των ελάχιστων σε απόλυτα αριθμητικά μεγέθη εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν μέσα από αυτή τη σύντομη ανακοίνωση, δίνουν ένα γενικό στίγμα γύρω από βασικές πτυχές τής παιδαγωγικής αυτονομίας στην ίδια τη σχολική πράξη αλλά και ένα ελπιδοφόρο βατήρα διαλόγου και προοπτικής. Ένα γενικότερο ερέθισμα επιβεβλημένου προβληματισμού, παρά κα πέρα από τις αντικειμενικά εγγενείς μεθοδολογικές αδυναμίες της συγκεκριμένης 'μικρο-έρευνας'. Προφανέστατα, μένει πάρα πολύ ακόμη δρόμος να 'περπατηθεί' προς την κατεύθυνση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών τόσο σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο όσο και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης.

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως, σε όλες αυτές τις παροντικές και μελλούμενες διεργασίες εντός και εκτός σχολείου, ο ρόλος, η αδιάκοπη συμμετοχή και η συνεισφορά τού μάχιμου εκπαιδευτικού δεν μπορεί παρά να αποτελούν οργανικά και αναπόσπαστα δομικά στοιχεία με διάρκεια και προοπτική. Και τούτη η καταληκτική υπογράμμιση στα σίγουρα αφορά και συμπεριλαμβάνει (και) όλα τα σχετικά ζητήματα που, εν πολλοίς, συγκροτούν και συναπαρτίζουν τη 'μεταβλητή' που σχηματικά αποκαλούμε εδώ και πολύ καιρό «αυτονομία τού εκπαιδευτικού».

==========

(Ανακοίνωση στο Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή του Κέντρου Έρευνας, Επιστήμης και Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα: **«ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ»**. Αθήνα: 26-28/11, 2004).

11

Ποια σχολική γνώση έχει πιο μεγάλη αξία; «Η γνώση για τον δάσκαλο της τάξης μας, κύριε!»

Προλογικές διασαφηνίσεις

«Ο τρόπος ζωής του εκπαιδευτικού, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο, οι λανθάνουσες ταυτότητες και νοοτροπίες του έχουν αντίκτυπο στις απόψεις του για τη διδασκαλία καθώς και στη διδακτική πρακτική του» (Hargreaves & Fullan, 2008: 184)

Παρά το ότι εκ πρώτης και -φαινομενικά- ο ίδιος ο τίτλος αυτής της εργασίας ίσως και να ηχεί στα αυτιά ορισμένων ως μια εκτός θέματος συζήτηση στη βάση των συγκεκριμένων υπο-ενοτήτων όπως αυτές περιγράφονται στη σχετική ανακοίνωση γνωστοποίησης του παρόντος Συνεδρίου, με την προσέγγιση και την αντίστοιχη επιχειρηματολογία που επιχειρείται εδώ, θα καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια έτσι ώστε όχι μόνο να βρεθεί το σύνολο αυτής της παρουσίασης 'εντός θέματος', αλλά και να κεντρίσει δημιουργικά και γόνιμα το ενδιαφέρον ενός εξειδικευμένου στα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα ακροατηρίου. Αναμφίβολα, αυτό μένει να αποδειχτεί στην πράξη όταν και η τελευταία 'τελεία' τούτης της παρουσίασης, στην προσπάθεια της να ολοκληρώσει πειστικά το δυνητικά υποσχόμενο διερευνητικό της έργο, θα έχει πάρει για τα καλά τη δική της οριστική και αμετάκλητη θέση της στο κείμενο αυτό. Ένα κείμενο που φιλοδοξεί να βάλει (να επαναφέρει;) στο προσκήνιο μιας οιονεί επαμφοτερίζουσας επικαιρότητας «τη γνώση» γύρω από πτυχές, από επιμέρους χαρακτηριστικά και γύρω από τις πολλαπλές σχετικές παραμέτρους τού δασκάλου της σχολικής τάξης, με τον θεμιτό ισχυρισμό ότι αυτή η «συγκεκριμένη γνώση» έχει και ΜΕΓΑΛΗ ΑΞΙΑ και ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ σε σχέση με την καθιερωμένη και θεσμικά παρεχόμενη σχολική γνώση προς μαθητές και μαθήτριες απανταχού.

Άλλωστε, η σχετική υπογράμμιση του Πυργιωτάκη (1992: 13) μέσα από την εμπειρική του διερεύνηση για τους Έλληνες δασκάλους στη δεκαετία του 1990, εξακολουθεί να ισχύει στο ακέραιο: «Όπως θα φανεί από τη βιβλιογραφική προσέγγιση που ακολουθεί, η προσωπικότητα και το έργο του εκπαιδευτικού έγιναν από πολύ νωρίς αντικείμενο συστηματικής μελέτης. Αργότερα το σχετικό ενδιαφέρον σημείωσε πτώση και επανήλθε στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, με την εμφάνιση του μεταρρυθμιστικού παιδαγωγικού κινήματος».

Υπογραμμίζοντας το αυτονόητο ότι η σχολική γνώση η οποία, εξ ορισμού και κατά παγιωμένη παράδοση, 'περνάει, διαχειρίζεται, μεταλλάσσεται, διαμορφώνεται, μεταδίδεται, διδάσκεται, μαθαίνεται, μεταλαμπαδεύεται, προσαρμόζεται, ενσταλάζεται, προκαλείται, μεταφέρεται, αναπαράγεται, διαχέεται, εμπεδώνεται, παγιώνεται' κ.ο.κ. στην κάθε σχολική τάξη και σε μαθητές και μαθήτριες ανά τον κόσμο με τη μορφή και την οργάνωση που έχουν σήμερα τα επισήμως θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά συστήματα, ποτέ και πουθενά δεν υπάρχει ως τέτοια γνώση

χωρίς την άμεση και διαρκή (θετική ή λιγότερο θετική ή ελλειμματική και υπολειπόμενη, κάποιες φορές) διαμεσολάβηση του δασκάλου της τάξης.

Η υπογράμμιση αυτή, μάλιστα, ισχύει ακόμη πολύ περισσότερο και πέρα από κάθε αμφιβολία, αν θελήσει κανείς να μιλήσει και να προβληματιστεί σε βάθος γύρω από την αξία αυτής της ίδιας της σχολικά παρεχόμενης γνώσης. Μια γνώση που, εν πολλοίς, πάντα 'περιμένει' τον δάσκαλο στην (υπαρκτή, πάντα) καθημερινή σχολική του πρακτική για να διεκδικήσει και να αποκτήσει την όποια συγκεκριμένη και ουσιαστική της (και όχι, μόνο, θεωρητική) αξία, για όλους αυτούς (μαθητές/τριες) στους οποίους πρωτίστως, κύρια και αποκλειστικά απευθύνεται και θεσμοθετημένα στοχεύει. Τώρα, το αν αυτή η οποιασδήποτε μορφής και οποιουδήποτε περιεχομένου σχολική γνώση είναι η αρμόζουσα και η αναγκαία ή όχι για κάθε συγκεκριμένη εκπαιδευτική συγκυρία, με κανένα τρόπο δεν αναιρείται στην πράξη ο απολύτως καταλυτικός ρόλος τού μάχιμου δασκάλου στην όλη αυτή καθημερινή σχολική διαδικασία.

Με το αδιαμφισβήτητο, λοιπόν, δεδομένο ότι «η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα του δασκάλου, που αποτελεί την καρδιά της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας» (Γκρίτζιος, 2006) και με το δεδομένο, επίσης, ότι ο μάχιμος δάσκαλος της καθημερινής σχολικής πράξης είναι το μοναδικό και αποκλειστικό εκείνο άτομο, πρόσωπο και -εν πολλοίς- «δρων υποκείμενο» μέσα από το οποίο και μέσω του οποίου αποκτά την πραγματική της και ουσιαστική της υπόσταση/αξία η όποια μεταδιδόμενη σχολική γνώση στους μαθητές, ακριβώς στην κατεύθυνση αυτή στοχεύει να κινηθεί το σύνολο της παρούσας διερευνητικής εργασίας, επιδιώκοντας -για πολλοστή φορά- να 'διατηρήσει στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος' τον μάχιμο δάσκαλο ως πρόσωπο και ως εξειδικευμένο επαγγελματία στα κρίσιμα πεδία των Επιστημών της Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου, το πρώτο μας μέλημα εδώ και τώρα στην παρούσα συγκυρία, είναι να αναδείξουμε με σαφήνεια αλλά και να υποστηρίξουμε με τεκμηριωμένα βιβλιογραφικά δεδομένα και επιχειρήματα, τον βασικό ισχυρισμό που εντόνως προτάσσεται σε τούτη την εισήγηση δίκην διαχρονικά τεκμηριωμένου αξιώματος. Ότι ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής πράξης είναι ο αδιαμφισβήτητος και ο καταλυτικής σημασίας πρωταγωνιστής στην καθημερινή του 'συνάντηση' (και) με τη σχολική γνώση. Ένα πολύ συγκεκριμένο ζήτημα, δηλαδή, που αναντίρρητα κινείται σε επίπεδα ευρύτερης ομοφωνίας μεταξύ ειδικών και μη, επί της βασικής επιχειρηματολογίας του οποίου πολύ δύσκολα θα μπορούσε να εντοπίσει κανείς κάποιο πειστικό αντίλογο περί του αντιθέτου. Αποτελεί, άλλωστε, κοινή παραδοχή το (και) ερευνητικά τεκμηριωμένο γεγονός πως «ο εκπαιδευτικός ως διαμορφωτής και ελεγκτής της μαθησιακής διαδικασίας είναι πρότυπο για αυτόνομη σκέψη και δράση… Ιδιαίτερα μέσα από το σχολικό πρόγραμμα που διαμορφώνει ο ίδιος, στην πράξη, αναδεικνύεται το σύνολο των ικανοτήτων και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού». (Κοσσυβάκη, 2003: 54).

Επιχειρώντας στη συνέχεια να σκιαγραφήσουμε και κατ᾽ επέκταση να υπογραμμίσουμε την πολύ μεγάλη ΣΗΜΑΣΙΑ και ΑΞΙΑ που έχει το να γνωρίζουμε σε βάθος και με κάθε δυνατή λεπτομέρεια βασικές πτυχές, παραμέτρους, χαρακτηριστικά και σχετικές μεταβλητές τού δασκάλου της σχολικής τάξης σήμερα, ευελπιστούμε πως (και) αυτή η εργασία μπορεί να συμβάλλει θετικά -από τη δική της, κάπως διαφορετική οπτική- στον περαιτέρω δημιουργικό προβληματισμό, γύρω από το πάντα επίκαιρο ζήτημα της 'θεσμικά επιλεγόμενης και σχολικά παρεχόμενης' στους μαθητές μας ΓΝΩΣΗΣ. Αποτελεί ευτυχή συγκυρία το γεγονός ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία στο μεγάλο της σύνολο, έχει να προσφέρει σημαντική πληροφόρηση σχετικά με αυτά τα επιμέρους χαρακτηριστικά τού δασκάλου

της σχολικής τάξης 'επί τω έργω', αναδεικνύοντας αυτόν τον πολυπαραγοντικό και πολυσύνθετο ρόλο του μέσα από πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών μελετών διεθνώς. Επιπροσθέτως, στην περίπτωση της δικής μας εργασίας, ορισμένα (κατά τι, αποσπασματικά) πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα από 201 μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου με τη μορφή άκρως ευσύνοπτων βιωματικών καταγραφών και απόψεων για τον δάσκαλο της σχολικής τάξης, θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν στο πλαίσιο του παρόντος προβληματισμού. Τα πρωτογενή αυτά δεδομένα, διεκδικώντας τον ρόλο και τη θεμιτή συμβολή ενδεικτικού υποστηρικτικού (εμπειρικού) υλικού εν προκειμένω, αναμένεται να εμπλουτίσουν και να διευρύνουν αισθητά τις σχετικές αναζητήσεις όσον αφορά στο «ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία» στο περιβάλλον του σχολείου και της καθημερινής σχολικής πράξης ειδικότερα.

Χωρίς απαραίτητα να ισχυρίζεται κανείς εδώ πως καινοτομεί η πρωτοτυπεί ιδιαίτερα, για τις ανάγκες τής παρούσας εργασίας και με έναν εντελώς σχηματικό τρόπο, λοιπόν, θα μπορούσαμε να διαχωρίσουμε (ή να παρουσιάσουμε χωριστά) τρεις πρωταρχικές 'παραμέτρους' ή 'εαυτούς' του μάχιμου δασκάλου τής κάθε σχολικής τάξης: α) Ο δάσκαλος ως άτομο, ως συγκεκριμένο πρόσωπο -δηλαδή- με το δικό του συνολικό «βιογραφικό», β) ο δάσκαλος ως οργανικό και αναπόσπαστο «μέρος» μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε μικρο/μακρο-επίπεδο και, βεβαίως, γ) ο δάσκαλος ως ο κατ' εξοχήν εκπαιδευμένος/καταρτισμένος και (κατά τεκμήριο;) εξειδικευμένος επαγγελματίας 'του χώρου' στα σημαντικότατα πεδία τής εκπαίδευσης και της παιδείας. Ευελπιστώντας διαισθητικά σε προσωπικό επίπεδο αλλά και στη βάση πολλών σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών πως μια τέτοια 'τριαδική σχηματοποίηση' του μάχιμου δασκάλου δεν μας απομακρύνει καθόλου από τον βασικό πυρήνα του προβληματισμού μας, σημειώνεται το προφανές ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση υιοθετείται για αναλυτικούς και μόνο λόγους παρουσίασης

Να προστεθεί, μάλιστα, ευθύς αμέσως και τούτο όσον αφορά στο παραπάνω 'τρίπτυχο' της περιγραφικής υπόστασης του δασκάλου. Το παραδοσιακά γνωστότατο χαρακτηριστικό τού δασκάλου με τη μορφή τού συγκεκριμένου «εργασιακού του status» ως δημοσίου υπαλλήλου (στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων με τα δεδομένα ποσοστά δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας). Αναντίρρητα έρχεται και αυτή η 'δασκαλίστικη μεταβλητή' στο προσκήνιο των συζητούμενων εδώ, με τη δική της πάντα ιδιότυπη ιστορική διαδρομή κατά περιόδους, να προσδώσει πρόσθετα στοιχεία διερεύνησης και προβληματισμού στην κατατοπιστική μας προσέγγιση. Η σχετική ανάλυση του Αντωνίου (2009:48), άλλωστε, που περιεκτικά αναφέρεται στους πολλαπλούς και σύνθετους ρόλους τού εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της καθημερινής του δουλειάς στο σχολείο και στη σχολική τάξη, κάνει ιδιαίτερη μνεία (και) στο 'δημοσιο-υπαλληλίκι' των εκπαιδευτικών το οποίο, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και συγκυρίες, συχνά επηρεάζει βασικές πτυχές τής καθημερινής σχολικής ζωής: «Ανάμεσα στους πολλούς ρόλους κυρίαρχοι για τον εκπαιδευτικό είναι ο παιδαγωγικός ρόλος, ο ρόλος του δημόσιου υπαλλήλου και ο αυτόνομος παιδαγωγικός ρόλος».

Μιλώντας -και πάλι- για τον δάσκαλο της σχολικής τάξης

Με τις παραπάνω αναγκαίες προλογικές διασαφηνίσεις στην κατατοπιστικά απεικονιστική τους μορφή, έχει ήδη γίνει σαφές ότι ο απολύτως κεντρικός ρόλος τού μάχιμου δασκάλου -στην οποιαδήποτε 'εκδοχή' του, ας πούμε- όσον αφορά τόσο στο μεγάλο σύνολο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και σε σχέση με την αξία τής σχολικά παρεχόμενης γνώσης, δεν επιδέχεται καμιά ουσιαστική

αμφισβήτηση με πειστικά επιχειρήματα. Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που (δικαίως) τονίζονται ή και υπερ-τονίζονται οι πολλαπλές θετικές/αρνητικές επιρροές και συνέπειες άλλων μεταβλητών στην διεξαγωγή και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. υλικοτεχνικές υποδομές και μέσα, αναλυτικά/ωρολόγια προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, συγκεντρωτισμός τού εκπαιδευτικού συστήματος, κλπ), ο 'πυρηνικός ρόλος' του μάχιμου δασκάλου εξακολουθεί να κατέχει τη δική του περίοπτη θέση και αξία. Πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών αναλύσεων διεθνώς, με τις αναμενόμενες διαφοροποιήσεις, προφανώς, κατά περίσταση, είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου που θα ήθελε να προσεγγίσει διεξοδικά το συγκεκριμένο ζήτημα: «…ο δάσκαλος είναι εκείνος, που με τις αντιστάσεις και τις αντοχές του, με την επαγγελματική του κατάρτιση και πληρότητα, με την προσωπική του 'σφραγίδα' ως αυθεντικός παιδαγωγός σε μια διαρκή και επίπονη εγρήγορση, «αλλοιώνει» και (μέρα-τη μέρα, ώρα-την-ώρα) ανατρέπει παραδοσιακά «κατοχυρωμένες πρακτικές» (Μπόμπας, 2013: 50).

Ας προχωρήσουμε τώρα, λοιπόν, σε μια πιο (σχετικά) διεξοδική επίκληση της δευτερογενούς μας πληροφόρησης και γνώσης, επισκοπώντας επιλεκτικά προηγούμενες μελέτες και εμπειρικές έρευνες, ανθολογώντας - ταυτόχρονα- χρήσιμες επισημάνσεις που δυνητικά θα σκιαγραφούν και θα ενισχύουν το απαραίτητο θεωρητικό μας περίγραμμα.

Σημείο πρώτο, εν προκειμένω. Υπό το πρίσμα των υπαρχόντων δεδομένων διεθνώς, βάσιμα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τον δάσκαλο ως άτομο και ως επαγγελματία στον χώρο τής θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, έχει ήδη καταγράψει θεαματική αύξηση τις τελευταίες δεκαετίες. Κι αυτή η αυξητική τάση παρατηρείται και καταγράφεται στα διεθνή fora όχι μόνο ως απόλυτο ποσοτικό μέγεθος μετρώντας τον συγκριτικά αυξανόμενο αριθμό των σχετικών μελετών, αλλά και ως συστηματική ενδελεχής γνώση με απολύτως ευδιάκριτα χαρακτηριστικά ποιοτικού περιεχομένου και προσανατολισμού. «Οι εκπαιδευτικοί είναι, εν δυνάμει, το μόνο και το πλέον σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης», σημειώνει με ιδιαίτερη έμφαση ο Day (2003 : 447), για να προεκτείνει τον συλλογισμό του αυτό λίγο παρακάτω με τη διατύπωση ότι είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που «κρατούν το κλειδί της ανάπτυξης ή της κατακρήμνισης της αυτοεκτίμησης των μαθητών, των επιδόσεών τους και των οραμάτων για τις παρούσες ή τις μελλοντικές ευκαιρίες μάθησης, μέσω της προσωπικής τους αφοσίωσης, γνώσης και δεξιότητας».

Αν θελήσει κανείς να ανατρέξει για λίγο (και) στα της ελληνικής βιβλιογραφίας, η αντίστοιχη επισήμανση του Κωνσταντίνου (2001: 43-45), ο οποίος διερευνά ρητές αλλά και άρρητες πτυχές επικοινωνίας στην σχολική τάξη σε συνάρτηση με συγκεκριμένες πρακτικές τού κάθε εκπαιδευτικού, είναι απολύτως κατηγορηματική και άκρως ενδεικτική. Μια κομβικής σημασίας επισήμανση που, με παραστατικό τρόπο και την απαιτούμενη επιστημονική πληρότητα, συνοψίζει επακριβώς την τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία τής συντριπτικής πλειονότητας των Ελλήνων παιδαγωγών: «…ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πρωταγωνιστικός και καθοριστικός, αναφορικά με τη μορφή που παίρνει η διαπαιδαγωγική και η κοινωνικοποιητική διαδικασία του μαθητή…. «Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τις διαδικασίες που αφορούν τη διδασκαλία, την αγωγή, καθώς και τον τρόπο συμμετοχής του μαθητή σ' αυτές».

Με την έννοια αυτή, αποδεχόμενος κανείς τον πυρήνα αυτών των σημαντικών επισημάνσεων, δεν μπορεί παρά να προβληματίζεται και διαρκώς να διερευνά συστηματικά, σε ένα δεύτερο επίπεδο θεώρησης και ανάλυσης, «τι ακριβώς γνωρίζει» με εγκυρότητα και αντικειμενικότητα για

τον μάχιμο εκπαιδευτικό. Για τον εκπαιδευτικό ο οποίος, με τη σειρά του κάθε φορά ως το συγκεκριμένο άτομο και ως ο συγκεκριμένος επαγγελματίας, καλείται να «ζωντανέψει» (ό,τι αυτό μπορεί να σημαίνει στην ίδια και για την ίδια την καθημερινή σχολική πράξη) τη σχολικά παρεχόμενη γνώση μέσα στη δική του σχολική τάξη. Σχολική τάξη, προφανώς, τόσο ως ο γνωστότατος χωροταξικός διακανονισμός των σχολικών αιθουσών, όσο, κυρίως, ως το δυναμικό σύνολο δρώντων και συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών με τον δάσκαλό τους 'μαζί' και 'απέναντι'.

Αξίζει να το επαναλάβουμε για μια ακόμη φορά. Η διαρκώς αυξανόμενη βιβλιογραφική παραγωγή αποτελεί, αναμφίβολα, μια πολύ θετική εξέλιξη η οποία και αντανακλά στην πράξη την ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία που οι ειδικοί παιδαγωγοί διεθνώς προσδίδουν στον ίδιο τον δάσκαλο της σχολικής τάξης και στον 'πολυπαραγοντικό' του ρόλο. Ταυτόχρονα, όμως, υπογραμμίζει και την επιτακτική ανάγκη για έναν συνεχή και περαιτέρω επιστημονικά τεκμηριωμένο εμπλουτισμό τής γνώσης μας γύρω από τα επιμέρους αυτά βασικά χαρακτηριστικά τού μάχιμου δασκάλου, τόσο εντός (πρώτιστα και κύρια) της σχολικής τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα, όσο και στην κοινωνία ευρύτερα. Η ανάγκη αυτή, μάλιστα, φαίνεται να αποκτά έναν ολοένα και πιο επιτακτικό χαρακτήρα άμεσης και συστηματικής δράσης εκ μέρους όλων των εμπλεκομένων μερών, στο ευρύτερο πλαίσιο των πιο σύγχρονων «τάσεων» της εποχής μας που εκφράζονται με τις μορφές της παγκοσμιοποίησης, της διαπολιτισμικότητας και της έκρηξης των ΤΕΠ στην κοινωνία της γνώσης.

Στο κατώφλι ή στην προμετωπίδα -ας πούμε- ενός τέτοιου δημιουργικού προβληματισμού για τον εκπαιδευτικό τής σχολικής πράξης, πάντα επίκαιρη ακούγεται και άκρως ενδιαφέρουσα φαντάζει (οφείλει) μια από τις πολλές σχετικές υπογραμμίσεις τού διακεκριμένου Έλληνα παιδαγωγού Α. Δελμούζου. Από πολύ νωρίς για τα ελληνικά δεδομένα γενικώς και για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα ειδικότερα, θα ισχυριζόταν κανείς, ο Δελμούζος έχει σθεναρά υποστηρίξει με τον δικό του πειστικό και παιδαγωγικά αγωνιστικό λόγο ότι: «ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικότερος παράγοντας στη διαδικασία της αγωγής. Πρόγραμμα, μέθοδος και σχολική ζωή, το σχολείο γενικά ως σύστημα στέκεται ή πέφτει με το δάσκαλο...ο δάσκαλος αδιάκοπα προβληματίζεται για το έργο και την αποτελεσματικότητά του. Για να πετύχει αυτό πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι ο ίδιος προσωπικότητα ηθική και να προσπαθεί αδιάκοπα να υψωθεί σ' αυτή» (Ξωχέλλης, 1989: 62).

Ο δάσκαλος της σχολικής τάξης, εν πολλοίς, τοποθετείται πάντοτε στο «απόλυτο επίκεντρο» της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό αποτελεί μια ευρύτατα αποδεκτή παραδοχή μεταξύ όλων αυτών που συστηματικά ασχολούνται με τα της εκπαίδευσης στο σύνολό της, κάτι που και ερευνητικά τεκμηριώνεται μέσα από πολλές εξειδικευμένες αναφορές πλειάδας Ελλήνων και ξένων παιδαγωγών κατά τη διάρκεια των σχετικά πιο πρόσφατων δεκαετιών. Οι πολλαπλές υπογραμμίσεις για τον κεντρικό και καθοριστικής σημασίας ρόλο τού δασκάλου στο σύνολο της καθημερινής εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας που αβίαστα εντοπίζει κανείς και στη δική μας -την ελληνική- βιβλιογραφία, έρχονται με τη σειρά τους ως μιας μορφή αμετάκλητης και ολοένα πιεστικής απαίτησης να έχουμε (ή να αποκτήσουμε και να αποκτούμε διαρκώς επικαιροποιημένη) γνώση για αυτόν τον δάσκαλο του υπαρκτού σχολείου (Γκότοβος, 1990) και -κατ' επέκταση- της υπαρκτής σχολικής τάξης.

Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί και τούτο. Προφανώς, στο πλαίσιο της «βασικής προβληματικής» της παρούσας εργασίας που, όπως κατ' επανάληψη έχει υπογραμμιστεί ήδη και πιο πάνω, επιλέγει να επικεντρωθεί αποκλειστικά «στη γνώση μας για τον δάσκαλο» ως μία

καθοριστικής σημασίας παράμετρο στην προσπάθεια να διερευνηθεί και -κατά το δυνατό- να απαντηθεί πειστικά αλλά και αποτελεσματικά το σχετικό ερώτημα όσον αφορά στο «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία», η επιλογή των συγκεκριμένων βιβλιογραφικών αναφορών 'κινείται' και αυτή προς την ίδια κατεύθυνση.

Ορισμένες πρόσθετες αναφορές από τα σχετικά δεδομένα τής ελληνικής βιβλιογραφίας των τελευταίων χρόνων, σκιαγραφούν κι αυτές με τη σειρά τους τον αδιαμφισβήτητα κεντρικό ρόλο τού μάχιμου δασκάλου (και) στις μέρες μας. Έτσι, τόσο η καθόλα περιεκτική επισήμανση της Παπαναούμ (2003:13) πως «εκείνο που παραμένει ως σταθερό σημείο αναφοράς σε κάθε σχετική συζήτηση είναι η πεποίθηση ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται εν πολλοίς από την ποιότητα των εκπαιδευτικών», όσο και του Μλεκάνη (2005:27) που, από μια κάπως διαφορετική οπτική, υπογραμμίζει ότι «η διαπίστωση πλήθους ερευνών ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είχε αποτέλεσμα την προσωποποίηση της κρίσης στην εκπαίδευση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού και την έντονη αμφισβήτησή του ως επαγγελματία», μπορούν κάλλιστα να εκληφθούν ως απολύτως αντιπροσωπευτικές αναφορές τής γενικότερης ομοφωνίας μεταξύ των ειδικών στα πεδία των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο τού κάθε μάχιμου εκπαιδευτικού. Ο καταλυτικής και καθοριστικής σημασίας ρόλος τού δασκάλου της σχολικής τάξης στη συνολική εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία/πραγματικότητα, όχι μόνο δεν μπαίνει σε ουσιαστική αμφισβήτηση στη σύγχρονη εποχή τής παγκοσμιοποίησης και της έντονης πολυπολιτισμικότητας, αλλά ενισχύεται ακόμη περισσότερο σε εθνικό και σε υπερ-εθνικό επίπεδο.

Οι σχετικές θεωρητικές και εμπειρικές αναλύσεις, έχουν ήδη επεκταθεί σε ένα ευρύτατο φάσμα προβληματισμών και ερευνών, με απώτερη στόχευση την όσο το δυνατόν πληρέστερη γνώση και κατανόηση του κεντρικού αυτού ρόλου των εκπαιδευτικών της πράξης. Για παράδειγμα, η συγκεκριμένη διατύπωση της Κοσσυβάκη (2003:42) στη δική της ανάλυση σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στις μέρες μας, έρχεται με τη σειρά της να μας πληροφορήσει ότι, «ο εκπαιδευτικός καλείται να μετατοπίσει το κέντρο βάρους της διδακτικής του συμπεριφοράς από πρακτικές μετάδοσης της γνώσης σε πρακτικές οργάνωσης εναλλακτικών περιβαλλόντων μάθησης». Μια κομβικής σημασίας επισήμανση στα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία, αναμφίβολα, σημαίνει και -ταυτόχρονα- συνεπάγεται ότι είναι απαραίτητο/αναγκαίο να γνωρίζουμε εάν και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός τής σχολικής πράξης είναι σε θέση να κάνει αυτή τη «μετατόπιση» στην καθημερινή του σχολική πρακτική. Και αν το γνωρίζουμε, μπορούμε βάσιμα να εικάσουμε(;) και τον δικό του καθοριστικό ρόλο στην ίδια τη σχολικά παρεχόμενη γνώση, περί της οποίας και αναπτύσσεται ο βασικός προβληματισμός στην παρούσα συγκυρία. Στο ίδιο ακριβώς πνεύμα, άλλωστε, κινείται και μια ακόμη βιβλιογραφική 'επιμονή' όσον αφορά στον κεντρικό ρόλο τού δασκάλου διαχρονικά αλλά και διατοπικά: «Επιπλέον, έχει ήδη αναγνωριστεί ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες των παραπάνω μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων είναι ο εκπαιδευτικός ως μονάδα-προσωπικότητα και ως μέλος της σχολικής κοινότητας μάθησης… Φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός ευρισκόμενος στο κέντρο του σχολείου ανήκει στην ομάδα που επηρεάζει περισσότερο τη μάθηση και κατ' επέκταση αυτήν που αναπτύσσεται μέσα στον οργανισμό, όπως περιγράφτηκε πιο πάνω». (Αντωνίου κ. ά. σελ.168, στο Μπαγάκης 2006).

Επεκτείνοντας τη σχετική επιχειρηματολογία και υπογραμμίζοντας ενδιαφέρουσες παραμέτρους του όλου αυτού ζητήματος, ο Μλεκάνης

(2005:45) επαναλαμβάνει με έμφαση στη δική του μελέτη: «Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αναδεικνύει ως σημαντικότερο συντελεστή της ποιότητας της διδασκαλίας τον εκπαιδευτικό, του οποίου οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και η επαγγελματική ανάπτυξη έχουν καθοριστική σημασία. Σύμφωνα μ' αυτή την παραδοχή προβάλλονται νέες απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό, καθώς και η ανάγκη να ενισχυθεί το επαγγελματικό του κύρος». Με την έννοια αυτή, το «τι ακριβώς κάνει ή δεν κάνει» ο κάθε μάχιμος δάσκαλος στη συγκεκριμένη σχολική του τάξη έχοντας 'ανά χείρας' την επισήμως και θεσμικά καθοριζόμενη σχολική γνώση, είναι πάντα μια 'υπόθεση' που, σε πολύ μεγάλο βαθμό, εξαρτάται πάρα πολύ από αυτόν τον ίδιο. Εδώ και πάλι η Παπαναούμ (2003: 42), με έναν εξαιρετικά εύγλωττο τρόπο που αντανακλά και εκφράζει τη συνολικότερη βιβλιογραφική επιχειρηματολογία, συνοψίζει τα σχετικά δεδομένα σημειώνοντας μια εξαιρετικά διαφωτιστική διάσταση της καθημερινής δουλειάς του δασκάλου: «Έτσι, η επιτέλεση του έργου είναι αποτέλεσμα αποφάσεων που θεμελιώνονται στις αξίες που έχει ο εκπαιδευτικός και οι οποίες βασίζονται στον τρόπο που ερμηνεύει το συγκεκριμένο συμβάν».

Μια περαιτέρω ανάπτυξη αυτής τής ίδιας επιχειρηματολογίας για τον ρόλο τού εκπαιδευτικού 'επί τω έργω', έρχεται με τη δική της τεκμηριωμένη υπόσταση από το διεθνές ερευνητικό περιβάλλον, υποστηρίζοντας ότι: «είναι προφανές και μάλλον γι' αυτό αναφέρεται σπάνια ότι οι πράξεις των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη είναι τόσο ορθολογικές όσο και ανορθολογικές. Εξαρτώνται από ένα σύνολο παραγόντων, π.χ. τις προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες, τους στόχους του μαθήματος, τις συνθήκες της τάξης, τους πόρους, τη συμπεριφορά και τον αριθμό των μαθητών (Day, 2003:87). Τέλος, η σχετική αναφορά τού Φύκαρη (2010:36), ο οποίος αξιοποιώντας ορισμένες από τις βασικές επισημάνσεις προηγούμενων ερευνητικών εργασιών (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη 1991), δίνει το δικό του το στίγμα σε σχέση πάντα με τον καθοριστικό ρόλο τού δασκάλου: «στο πλαίσιο του ρόλου του εμπεριέχεται ένα ευρύ φάσμα δράσης έχοντας τη δυνατότητα να επιτελέσει ο κάθε εκπαιδευτικός το ρόλο του ανάλογα με το «πώς» ο ίδιος τον αντιλαμβάνεται. Μπορεί, επομένως, να ρυθμίσει τη διδακτική συμπεριφορά του σε αρμονία με τα θεσμοθετημένα του καθήκοντα προβάλλοντας, όμως, ταυτόχρονα τις αντιστάσεις του ως άτομο που συγκροτείται από την ιδιαιτερότητα της οντότητας και της προσωπικότητάς του».

Αναμενόμενα, ανάλογες είναι και οι εμφατικές επισημάνσεις σε πάρα πολλές περιπτώσεις (και) από τον διεθνή χώρο αναφορικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στις μέρες μας.

Μια γρήγορη ματιά στη σχετική βιβλιογραφική παραγωγή ανά χώρα ενδιαφέροντος, είναι αρκετή για να αναδείξει με απόλυτη σαφήνεια και εγκυρότητα τη συγκεκριμένη αυτή τάση. Καθόλα ενδεικτική είναι μία από αυτές τις εξαιρετικά κατατοπιστικές αναφορές, η οποία, με περισσή και εύγλωττη παραστατικότητα συνοψίζει αυτή την επιχειρηματολογία: «Τίποτα δεν θα μπορέσει ποτέ να αντικαταστήσει τον κεντρικό και σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Η προσωπική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή θα παραμείνει στο επίκεντρο της παιδαγωγικής αποστολής για αφύπνιση, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, καθοδήγηση, κινητοποίηση και μεταβίβαση της σοφίας και της σιωπηρής γνώσης, όπως αυτής των ηθικών αξιών, της προσωπικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης». (Day, 2003:428). Προφανώς, στο σημείο αυτό, δεν χρειάζεται να ανατρέξει κανείς και να παραθέσει πρόσθετες επιβεβαιωτικές αναφορές από την τεράστια σε όγκο διεθνή βιβλιογραφία. Η περιεκτικότατη διατύπωση του Day (2003) με τις επιμέρους υπογραμμίσεις της που αναφέρονται αποκλειστικά και με ιδιαίτερη έμφαση στον κεντρικό ρόλο τού εκπαιδευτικού, είναι αρκετά διαφωτιστική από κάθε

άποψη αλλά και καθόλα αντιπροσωπευτική τού συνόλου των σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών διεθνώς.

Χρήσιμο αλλά και απαραίτητο είναι να σημειωθεί στο σημείο αυτό και μια ακόμη υπογράμμιση του αυτονόητου, ως απολύτως αναγκαία όμως υπόμνηση προς αποφυγή παρερμηνειών ή και παρανοήσεων.

Με κανέναν τρόπο και με τίποτα η συγκεκριμένη τούτη εδώ εργασία, που συνειδητά εστιάζει το αποκλειστικό της διερευνητικό ενδιαφέρον σε μια προσπάθεια ανάδειξης της πρωτεύουσας σημασίας/αξίας τής γνώσης μας για τον δάσκαλο, δεν επιθυμεί και δεν επιδιώκει να υποβαθμίσει ή να υποτιμήσει την εξ ορισμού κεντρική σημασία και την ξέχωρη «παιδευτική αξία» αυτής της ίδιας τής σχολικά παρεχόμενης γνώσης. Κάθε άλλο, μάλιστα. Η σχολική αυτή γνώση, επισήμως θεσμοθετημένη και κατά κανόνα επιβαλλόμενη 'άνωθεν' στην καθημερινή διαδικασία χωρίς την παραμικρή 'ανάμειξη' αυτού τού ίδιου τού δασκάλου τής σχολικής τάξης (όποια κι αν είναι αυτή η συγκεκριμένη γνώση κατά περίπτωση, με τα 'στραβά' της και τα 'ορθά' της), στο μεγάλο της σύνολο και στη διαχρονική της διαρκή μετεξέλιξη και καταξίωση, όχι μόνο μπολιάζει καταλυτικά και επηρεάζει αποφασιστικά την εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία και τους άμεσα εμπλεκόμενους σ' αυτή δασκάλους και μαθητές (και όχι μόνο), αλλά και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη συνολική πορεία και εξέλιξη κάθε νέας γενιάς σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο.

Κατ' επέκταση η αναζήτηση της συστηματικής και ενδελεχούς μας γνώσης για τον δάσκαλο, που και θεσμικά «παρεμβάλλεται ποικιλότροπα και καθοριστικά», λίγο πριν και καθ' όλη τη διάρκεια «ζωντανέματος» αυτής τής σχολικής γνώσης στην κάθε τάξη του και στους μαθητές του, στοχεύει με τη σειρά της -προσθετικά και όχι διασταλτικά ή αφαιρετικά- να διαφωτίσει περαιτέρω τα καθημερινά εκπαιδευτικά δρώμενα (Μπόμπας 1995, 2011) αλλά και να διεκδικήσει και να προτείνει εναλλακτικές σκέψεις και σχολικές πρακτικές, κατά περίπτωση.

Με στόχο τη γνώση μας για τον δάσκαλο

α) Σταχυολογώντας βιβλιογραφικά επιχειρήματα

Έχοντας καταγράψει σε όλους τους τόνους -και ενδεχομένως, κάποιες στιγμές, πλεονασματικά- τον απολύτως κεντρικό ρόλο τού μάχιμου δασκάλου σε σχέση με το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην καθημερινή σχολική πράξη, υπογραμμίζοντας και αποδεχόμενοι ταυτόχρονα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ότι η γνώση για τον δάσκαλο έχει μεγάλη αξία και λειτουργική χρησιμότητα για τα σχολικά δρώμενα και τη θεσμικά παρεχόμενη σχολική γνώση, απαραίτητο είναι να επιχειρήσουμε στη συνέχεια μια ενδεικτική κατά κάποιο τρόπο και πιο ιχνηλάτηση και καταγραφή των διαφορετικών χαρακτηριστικών του. Χαρακτηριστικά και 'δασκαλίστικες παραμέτρους' σε μια σχετικά πιο αναλυτική τους περιγραφή, δηλαδή, πολλά από τα οποία αυτά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν κάλλιστα να αξιοποιηθούν στην προσπάθειά μας να γνωρίσουμε όσο το δυνατόν καλύτερα τον δάσκαλο της σχολικής τάξης, έτσι ώστε -στη συνέχεια- να μπορούμε να μιλήσουμε με μεγαλύτερη ασφάλεια και εγκυρότητα για την αξία αυτής της ίδιας της σχολικής γνώσης. Να επιχειρήσουμε, με άλλα λόγια, να συγκροτήσουμε μια σχηματικού τύπου αδρομερή παρουσίαση αυτών των χαρακτηριστικών και παραμέτρων τού δασκάλου στη διαχρονία αυτού του επαγγέλματος, που σίγουρα μπορούν να προσφέρουν δυνητικά στοιχεία χρήσιμης γνώσης αλλά και διαρκούς δημιουργικού προβληματισμού όσον αφορά στον κάθε μάχιμο δάσκαλο, τόσο σε προσωπικό/ατομικό επίπεδο όσο και σε (αμιγώς) επαγγελματικό με όλες τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές του διαστάσεις.

Με την έννοια αυτή, σημειώνοντας μάλιστα εξ αρχής πως όλα αυτά τα 'δασκαλίστικα χαρακτηριστικά' διαθέτουν ήδη την απαιτούμενη

βιβλιογραφική τους αναφορά και την καθόλα στέρεη επιστημονική τεκμηρίωση, μπορούμε κάλλιστα να σκιαγραφήσουμε με την απαιτούμενη επάρκεια το σχετικό 'σκηνικό διερευνητικής προσέγγισης και ανάλυσης'. Οι πολλαπλές βιωματικές μαρτυρίες και οι απολύτως πρωτογενείς σχολικές εμπειρίες των ίδιων των μάχιμων δασκάλων που βρίσκονται στη διάθεση του κάθε ερευνητή, έρχονται ως πρόσθετη πληροφόρηση και γνώση να εμπλουτίζουν και να διευρύνουν, κατά περίπτωση, τις σχετικές αναλύσεις.

Ας δούμε λοιπόν, στην περιγραφική τους μορφή ως μια συνολική υπόμνηση εν προκειμένω, ορισμένα από τα πιο βασικά αυτά (αρκούντως γνωστά, αλλά που κάποιες φορές «ξεχνιούνται» ή περνούν σε δεύτερη μοίρα) εγγενή χαρακτηριστικά του κάθε μάχιμου δασκάλου. Χαρακτηριστικά και προσωπικές/επαγγελματικές μεταβλητές που, όχι μόνο προσδιορίζουν, σμιλεύουν καταλυτικά και οριοθετούν «εσαεί» συγκεκριμένες υποκειμενικότητες στο πρόσωπο του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά που, πραγματικά και ουσιαστικά, μπορούν να βοηθήσουν 'τον όποιο τρίτο από όλους εμάς' να αποκτήσει μια καλύτερη, πιο στέρεη και αρκετά πιο αξιόπιστη γνώση για τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης. Με τη μορφή υποσημείωσης διευκρινίζεται εδώ πως η συγκεκριμένη σειρά ή διαδοχή παρουσίασης αυτών των 'δασκαλίστικων χαρακτηριστικών', θα μπορούσε κάλλιστα να είναι και διαφορετική, δεδομένου ότι δεν ακολουθείται απαραίτητα κάποια αξιολογική ιεράρχηση με την αυστηρή έννοια του όρου.

Έτσι, έχουμε και λέμε:

= Πρώτα απ' όλα είναι χρήσιμο και σε αρκετές περιπτώσεις καθοριστικής σημασίας παράγοντας να γνωρίζουμε *«από πού κρατάει η σκούφια τους», με την έννοια, δηλαδή, της «εν γένει προέλευσης» των δασκάλων*. Και τούτο όχι για να τους «φακελώσουμε» -κατά το κοινώς λεγόμενο. Αλλά γιατί τα βιογραφικά χαρακτηριστικά, οι βιωματικές εμπειρίες, οι αξίες, τα πιστεύω και οι παιδαγωγικο-εκπαιδευτικές θεωρήσεις και επιλογές τους, αναντίρρητα, έχουν μπολιαστεί από τη συγκεκριμένη τους αυτή προέλευση και σίγουρα κουβαλάνε το φορτίο αλλά και την 'περιουσία' αυτού του βιογραφικού τους: «…ωστόσο πρέπει να επισημανθεί, ότι η υλοποίηση του ρόλου διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό είτε εξαιτίας της ανομοιογενούς βιογραφίας και κοινωνικοποίησης του καθένα και της διαφορετικής ερμηνείας που δίνει ο καθένας είτε λόγω των διαφορετικών χωροχρονικών κοινωνικών περιστάσεων» (Κωνσταντίνου, 2001: 48). Είναι σαφές ότι, «ασφαλώς οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικό ιστορικό μάθησης και διαφορετικές εμπειρίες, οι οποίες τον διαμορφώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό, τι οι επιδράσεις που δέχεται από την μεριά του ρόλου του ως εκπαιδευτικού» (Βρεττός 2003:316).

Άκρως ενδεικτική είναι και η προσέγγιση του Πυργιωτάκη στο συγκεκριμένο ζήτημα, στο οποίο μάλιστα φαίνεται να προσδίδει και μια ιδιαίτερη βαρύτητα που αφορά άμεσα στο «ποιόν» αλλά και στη γενικότερη «επαγγελματική απόδοση» των δασκάλων. Έτσι, διερευνώντας ορισμένα πρόσθετα επιμέρους χαρακτηριστικά των Ελλήνων δασκάλων διαχρονικά, ο Πυργιωτάκης (1992:137) στην προσπάθειά του να συγκροτήσει μια ολοκληρωμένη σκιαγράφηση της εξελικτικής πορείας αυτών των επαγγελματιών στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, αναδεικνύει την ενδιαφέρουσα αυτή διάσταση που θα πρέπει να συνυπολογίζει κανείς κάθε φορά που επιχειρεί να γνωρίσει τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης. Η 'προέλευση' του δασκάλου δεν μπορεί και δεν πρέπει να περνάει απαρατήρητη σε οποιαδήποτε σχετική συζήτηση που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο αφορά στο κεντρικό ερώτημα για το ποια σχολική γνώση έχει αξία. Το σχετικό απόσπασμα του Πυργιωτάκη υπογραμμίζει με ιδιαίτερη έμφαση τον σημαντικό ρόλο αυτού του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού που εξ ορισμού 'κουβαλάει' ο κάθε δάσκαλος: «η προέλευση (γεωγραφική,

κοινωνικο-οικονομική) των εκπαιδευτικών ίσως αποδειχτεί πιο σημαντική από την ίδια την εκπαίδευσή τους, επειδή προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το είδος και την ποιότητα των αντιλήψεων, των ιδεολογιών και των στάσεων που έχουν ενστερνιστεί στα πλαίσια του άμεσου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Το πρωτότυπο και ενδιαφέρον αυτό στοιχείο θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο». Η αντίστοιχη (πιο πρόσφατη) επισήμανση του Μλεκάνη (2005:175) που τονίζει ότι «ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το πόσο διαφορετικά αποτιμούν τις συνθήκες εργασίας τους οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα, ως αποτέλεσμα της προσωπικής και επαγγελματικής τους βιογραφίας», έρχεται με τη σειρά της να ενισχύσει μια τέτοια επιχειρηματολογία ακόμη περισσότερο. Αναμενόμενα, το συνολικό «αφετηριακό υπόβαθρο» του δασκάλου είναι όχι μόνο πάντα παρών ανά πάσα στιγμή, αλλά και εντόνως λειτουργικά 'παρεμβατικό' στην καθημερινή του δουλειά στο σχολείο και στην κάθε σχολική του τάξη. Ανάλογες είναι και στο ίδιο πνεύμα κινούνται, άλλωστε, πολλές τεκμηριωμένες αναφορές από τη διεθνή βιβλιογραφία που διαρκώς εμπλουτίζεται με νεότερα εμπειρικά δεδομένα και θεωρητικές αναλύσεις. Μεταξύ άλλων, κατηγορηματική αλλά και ιδιαιτέρως κατατοπιστική είναι η διατύπωση των Hargreaves & Fullan (2008:175), όταν αναφέρονται συγκεκριμένα στη σημασία τού γενικότερου βιογραφικού των εκπαιδευτικών έναντι της καθημερινής τους δουλειάς στο σχολείο: «Πριν αρκετό καιρό καταλήξαμε στην πεποίθηση ότι η μελέτη της ζωής των εκπαιδευτικών παίζει βασικό ρόλο στη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος και της θεσμικής εκπαίδευσης γενικότερα».

= Στη συνέχεια, βεβαίως, με τα δικά της κάθε φορά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κατά περίπτωση, έρχεται *η ατομική επιλογή. Το χρονικό σημείο και οι συγκυρίες, με άλλα λόγια, που αποφασίζει κάποιος να «γίνει δάσκαλος»*, συμμετέχοντας στο συγκεκριμένο σύστημα εξετάσεων και εισαγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα ή τις αντίστοιχες (λεγόμενες) «Καθηγητικές Σχολές» των ελληνικών πανεπιστημίων. Με το δεδομένο, μάλιστα, ότι στη δική μας την ελληνική περίπτωση -κάθε άλλο παρά σπάνια- πολλοί μελλοντικοί δάσκαλοι «βρίσκονταν (βρίσκονται;) από σπόντα ή λόγω μορίων» στα Παιδαγωγικά Τμήματα που δεν ήταν η πρώτη τους επιλογή, αντιλαμβάνεται κανείς το πόσο χρήσιμο και καθοδηγητικό είναι να γνωρίζουμε (και) αυτή την παράμετρο που αφορά στον κάθε συγκεκριμένο δάσκαλο της σχολικής πράξης. Αν και συχνά ακούγεται ο ισχυρισμός από διάφορες πλευρές ότι «ο τρόπος αυτός επιλογής» των δασκάλων και τα όποια (πιθανώς) αρνητικά του «αντισταθμίζονται» στην πορεία και με τα χρόνια δουλειάς σε σχολικές τάξεις, ένα θεμιτός προβληματισμός ως προς την αρχική επιλογή(;) αυτού του επαγγέλματος εξακολουθεί να διατηρεί τη δική του δυναμική και επικαιρότητα.

Παρά το γεγονός ότι αυτό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό των Ελλήνων δασκάλων δεν φαίνεται να αποτελεί ερευνητική προτεραιότητα μεταξύ των παιδαγωγών, δεν παύει εν τούτοις να διατηρεί μια ευδιάκριτη βιβλιογραφική και εμπειρική τεκμηρίωση. Έστω και ως ζητούμενο. Αν μη τι άλλο, τηρουμένων των αναλογιών κατά περίπτωση, σε ένα πρώτο θεωρητικό επίπεδο ανάλυσης και προσέγγισης του συγκεκριμένου αυτού χαρακτηριστικού, είναι μάλλον λογικά αναμενόμενο ότι: κάποιος που έχει δηλώσει συνειδητά και έμπρακτα ως πρώτη του επαγγελματική επιλογή το 'δασκαλίκι', να διαπνέεται και από συγκριτικά πιο θετικές στάσεις, αντιλήψεις και σχολικές πρακτικές -κάτι, βέβαια, που κάθε φορά μένει να αποδεικνύεται στην ίδια την καθημερινή σχολική πράξη με «έργα και όχι (μόνο) λόγια».

= Προφανώς η γνώση μας για τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει αναλυτική *ενημέρωση σχετικά με το συνολικό περιεχόμενο (πρόγραμμα) σπουδών του και της αρχικής του αυτής κατάρτι*σης σε επίπεδο

ανώτατης εκπαίδευσης. Αποτελεί, πλέον, κοινή παραδοχή μεταξύ όλων των ειδικών από τον χώρο των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης ότι «η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δεν εξαρτάται μόνο από το κληρονομικό του ταλέντο, αλλά και από την άρτια επιστημονική του εκπαίδευση και παιδαγωγική του κατάρτιση και Πρακτική Άσκηση» (Αντωνίου, 2009: 57). Τα συγκεκριμένα μαθήματα που παρακολούθησε ως υποχρεωτικά ή επιλεγόμενα, το ουσιαστικό και έμπρακτο ενδιαφέρον του αλλά και οι ατομικές του επιδόσεις σ' αυτά, καθώς -βεβαίως- και η σχολική πρακτική κατά τη διάρκεια των σπουδών του, αποτελούν μια σημαντική δέσμη χαρακτηριστικών του κάθε μάχιμου εκπαιδευτικού τα οποία, συνδυαστικά με πολλές άλλες παραμέτρους, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην μετέπειτα επαγγελματική του πορεία και επίδοση στο σχολείο και στη σχολική τάξη. Μεταξύ άλλων, οι (Ξωχέλλης & Τσολάκης, 2011: 92), έχοντας ασχοληθεί ειδικότερα και για πολλά χρόνια με την κατάρτιση αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως επιτακτική και καθοριστικής σημασίας προτεραιότητα, σε μια από τις πιο πρόσφατες εργασίες τους επισημαίνουν και τα ακόλουθα που αφορούν άμεσα στα συζητούμενα εδώ: «Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι γενικά καλύτερα καταρτισμένοι απ' ότι στο παρελθόν, έχουν δηλαδή περισσότερες γνώσεις στα αντικείμενα διδασκαλίας, καθώς και, εν μέρει τουλάχιστον, στην Παιδαγωγική και στις συναφείς επιστήμες. Είναι όμως εθισμένοι να δίνουν έμφαση στην μετάδοση και αναπαραγωγή των γνώσεων και να παραμελούν τις ποιοτικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

=Κι ερχόμαστε τώρα σε μία από τις πιο ουσιαστικές πτυχές που συγκροτούν -θα λέγαμε- τον βασικό κορμό τής παρουσιαζόμενης εδώ επιχειρηματολογίας που αφορά στην προτεραιότητά μας 'να γνωρίζουμε τον δάσκαλο', μιας και αυτή η γνώση, όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί σε τούτο το διερευνητικό κείμενο πολλές φορές, έχει πολύ μεγάλη και σχολικά λειτουργική αξία. Αναφερόμαστε σε μια σειρά από *βασικά ατομικά χαρακτηριστικά τού κάθε εκπαιδευτικού που περιλαμβάνουν συγκεκριμένες στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις και 'άτυπες προσωπικές θεωρίες' για καίρια παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα (και όχι μόνο),* τα οποία αποτελούν και αυτά απολύτως χρήσιμες 'εστίες ζητούμενης γνώσης' που θα πρέπει να εξετάζονται και να συνεκτιμώνται αναλόγως. Είναι γνωστό, άλλωστε, πως πάρα πολλές και αξιοπρόσεκτες αναφορές για την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού έχουν καταγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία διεθνώς, υπογραμμίζοντας κάθε φορά την καταλυτικής σημασίας επιρροή που η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού διαδραματίζει στο μεγάλο σύνολο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ενδεικτικά και μόνο, από την υπάρχουσα πληθώρα των σχετικών βιβλιογραφικών πηγών, μπορεί να αναφέρει κανείς ορισμένες από αυτές τις σημαντικές αναφορές στη διαχρονία τους. Ο G. Kerschensteiner, για παράδειγμα, στο βιβλίο του «Η ψυχή του παιδαγωγού και το πρόβλημα της μόρφωσης των εκπαιδευτικών», σκιαγραφεί την εικόνα της «παιδαγωγικής προσωπικότητας» με χαρακτηριστικά, όπως είναι η κλίση τού εκπαιδευτικού για παιδαγωγική δράση και συναναστροφή με νέους και η θέλησή του να επιδράσει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Ο «καλός» παιδαγωγός ή εκπαιδευτικός είναι, κατά τον συγγραφέα, ένας «κοινωνικός τύπος» ανθρώπου, ο οποίος, διαποτισμένος από την αγάπη του για το παιδί, έχει τη θέληση να υπηρετήσει την ψυχική διάπλαση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου ως μελλοντικού φορέα πολιτιστικών αξιών. Στο ίδιο πνεύμα η Κοσσυβάκη (2003:58-61) σημειώνει πως, «ανεξάρτητα, δηλαδή, από την επαγγελματική εξειδίκευση, σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού... η επαγγελματική εξειδίκευση του εκπαιδευτικού είναι ένας ουσιαστικός αλλά συμπληρωματικός στην προσωπικότητά του παράγοντας. Ο εκπαιδευτικός για να είναι έτοιμος να

ανταποκριθεί στο διδακτικό του έργο πρέπει να διαθέτει προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες». Ενισχυτικά στο επίπεδο αυτής της επιμέρους επιχειρηματολογίας που επικεντρώνεται στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, είναι και τα λεγόμενα των Hargreaves & Fullan (2008:24) όταν με έμφαση υποστηρίζουν ότι, «όλες αυτές οι πλευρές της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης εκφράζουν τη σημασία που έχουν οι προσωπικοί παράγοντες για τη δουλειά του εκπαιδευτικού είτε πρόκειται για τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του είτε για τη στάση του απέναντι στην αλλαγή ή για την ποιότητα της διδασκαλίας του μέσα στην αίθουσα.

Η σημασία του εκπαιδευτικού ως προσώπου αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο στη διαρκώς εμπλουτιζόμενη βιβλιογραφία. Ενδεικτικά σημειώνεται ότι η Παπαναούμ (2003:165) παρουσιάζεται ακόμη πιο κατηγορηματική, με τα δικά της εμπειρικά δεδομένα να υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί «στο σύνολό τους όμως εξαρτούν την επιτυχή αξιοποίηση της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης από προσωπικές τους ιδιότητες και ικανότητες. Θεωρούν, δηλαδή, ότι η αποτελεσματική άσκηση του έργου τους εξαρτάται από την προσωπικότητά τους». Τέλος, είναι γνωστό ότι και ο Dewey (1963) έχει κάνει ιδιαίτερη μνεία σε ορισμένα «προσωπικά χαρακτηριστικά» του εκπαιδευτικού (ευρύτητα πνεύματος, υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης, αφοσίωση) ως παράγοντες που τον επηρεάζουν στην καθημερινή του δουλειά, με τον Φύκαρη (2010:56) να καταλήγει: «Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η αντίληψη περί του ρόλου του εκπαιδευτικού διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Αυτό οδηγεί στην εκτίμηση ότι ο κάθε εκπαιδευτικός διαμορφώνει το δικό του προσωπικό και αυτόνομο παιδαγωγικό προφίλ του ρόλου του». Ο ίδιος ερευνητής, μάλιστα, στην εκτεταμένη εργασία του για το έργο και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στις μέρες μας, έρχεται να προσθέσει με ιδιαίτερη υπογράμμιση στη συνέχεια ότι «η ικανότητα ανάπτυξης στενών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών οφείλεται κυρίως στην προσωπικότητα και τη θετική στάση του πρώτου έναντι των μαθητών. Οι μαθητές συνδέονται περισσότερο με τον εκπαιδευτικό τους, όταν νιώθουν ότι αποδέχεται τον καθένα ως προσωπικότητα με τα θετικά και αρνητικά του (Φύκαρης, 2010:211).

= Στο σημείο αυτό ήρθε η ώρα να μιλήσουμε -έστω για λίγο και εντελώς τηλεγραφικά στο πλαίσιο των χρονικών περιορισμών που εξ αντικειμένου λειτουργούν στην συνολική εκδίπλωση της παρούσας εργασίας- για αυτή την ίδια *την πραγματική (υπαρκτή) σχολική πρακτική, που ο μάχιμος δάσκαλος ακολουθεί καθημερινά και αδιαλείπτως στο σχολείο που εργάζεται (υπηρετεί;) και στη συγκεκριμένη κάθε φορά σχολική του τάξη*. Σε όλα αυτά, δηλαδή, που κάνει ή και δεν κάνει σε κάθε διδακτική ώρα. Σε κάθε ώρα και στιγμή που βρίσκεται στο συγκεκριμένο σχολικό χώρο ως εντεταλμένος από την επίσημη πολιτεία επαγγελματίας εκπαιδευτικός και παιδαγωγός: «Οφείλει λοιπόν να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός από άποψη παιδαγωγική και επαγγελματική, ότι η μορφή επικοινωνίας που επιλέγει συνειδητά ή ασυνείδητα, επηρεάζει και προσδιορίζει όχι μόνο τη σχέση του με το μαθητή αλλά και το περιεχόμενο και το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών» (Κωνσταντίνου, 2001: 10).

Με άλλα λόγια, αναφερόμαστε εδώ συγκεκριμένα σε όλα αυτά που ο δάσκαλος της σχολικής τάξης κάνει πραγματικά και όχι σε αυτά (ή κάποια άλλα) που ενδεχομένως «νομίζει, πιστεύει ή θα ήθελε» να κάνει. Για παράδειγμα, ο Βρεττός (2003:337), μέσα από τη δική του πολύ ενδιαφέρουσα και κατά τι διαφορετική προσέγγιση, υπογραμμίζει με νόημα πως «η φωνή του εκπαιδευτικού προδίδει τα συναισθήματα, τις διαθέσεις και τις στάσεις του, την αυτοπεποίθηση ή ανασφάλειά του και γενικότερα την προσωπικότητά του. Από τον ρυθμό της φωνής του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές και η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι τόσο σε αυτό

όσο και στους μαθητές». Σπεύδει, μάλιστα, να προσθέσει και να υπογραμμίσει την κατά τι 'αγνοημένη' αξία τής αποκαλούμενης μη λεκτικής συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας το αυτονόητο: «Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσω της μη λεκτικής του συμπεριφοράς να προσδιορίσει και να επηρεάσει την σχέση τού μαθητή τόσο με το αντικείμενο διδασκαλίας όσο και με τον ίδιο καθώς και τους άλλους μαθητές» (2003:126).

Κατά συνέπεια, το να γνωρίζουμε εάν και κατά πόσο ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης 'αξιοποιεί' με τον πλέον ενδεδειγμένο και αποτελεσματικό τρόπο όχι μόνο τη φωνή του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και το σύνολο της δικής του μη λεκτικής συμπεριφοράς στην τάξη και στο σχολείο, αποτελεί μια γνώση με συγκεκριμένη αξία και χρησιμότητα για τις όποιες θετικές ή αρνητικές συνέπειες που οι μαθητές δυνητικά βιώνουν στη διάρκεια της σχολικής τους ημέρας. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε μέσα από πολύ απτά και πραγματικά δεδομένα αν ο δάσκαλος «αφήνει τον μαθητή ν' ανακαλύπτει μόνος του και να μαθαίνει έννοιες έτσι, όπως μπορεί να τις αντιληφθεί» (Φλουρής, 2000:28), διαφορετικά το όλο αυτό ζήτημα με τη σχολικά παρεχόμενη γνώση μπαίνει σε μια εντελώς άλλη προβληματική. Το ότι «ιστορικά, το βασικό πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να είναι αυτόνομοι είναι η χρήση της ελεύθερης τους βούλησης, όσον αφορά στην κρίση τους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στην τάξη» (Day, 2003:30), είναι κι αυτό μια ακόμη καθοδηγητική παραδοχή που αφορά στη διαρκή γνώση μας για τον δάσκαλο ως οιονεί ζητούμενο. Μια πρόσθετη αναφορά από την αναλυτική εργασία τού Βρεττού (2003:140) που με παραστατικότητα συνοψίζει σχετικά βιβλιογραφικά δεδομένα, θα μπορούσε να εκληφθεί ως άμεσος και πειστικός ενισχυτής τής επιχειρηματολογίας που προβάλλεται στο σημείο αυτό της παρουσίασης: «Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών διαμορφώθηκε ένας πίνακας με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, τα οποία έχουν θετική επίδραση στην μάθηση: α. σαφήνεια, β. εναλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας, γ. ενθουσιασμός, δ. προσανατολισμός στο θέμα, ε. επικοινωνία και διάλογος, στ. αξιοποίηση ευκαιριών μάθησης, χρησιμοποίηση καλά δομημένων σχολίων και παρατηρήσεων, η. κατοχή του αντικειμένου και θ. ικανότητα στην αντιμετώπιση θετικής και αρνητικής συμπεριφορά του μαθητή».

=Δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία πως στο ζητούμενο πεδίο τής γνώσης μας για τον δάσκαλο, δεν μπορεί παρά να εμπίπτει και η συνεχής προσπάθεια να ενημερωνόμαστε για την *ύπαρξη ή όχι μιας ολόπλευρης, καθόλα σχετικής με τα πραγματικά σχολικά δρώμενα, διαρκούς, συστηματικής και αποτελεσματικής επιμόρφωσης* του κάθε μάχιμου εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης 2006, Μπαγάκης 2007, Αντωνίου 2009).

Η κατά κάποιο τρόπο συνδυαστική ανάλυση της Κοσσυβάκη (2003:62) που επιχειρεί να μας παρουσιάσει τον εκπαιδευτικό τόσο ως ξεχωριστή προσωπικότητα όσο και ως εξειδικευμένο επαγγελματία στα πεδία τής μάχιμης εκπαίδευσης, υπογραμμίζει με διεισδυτικότητα τον πολυπαραγοντικό ρόλο τού δασκάλου της σχολικής τάξης: «Τα τρία χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, το παιδαγωγικό τακτ, η αυτοπεποίθηση και η αυτοκριτική αναδεικνύουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί εναλλακτικότητα και ευελιξία, κυρίως στο πλαίσιο αυτοοργάνωσης του σχολείου, επειδή το υποκείμενο μαθητής δεν είναι στατικό... Ωστόσο, δεν είναι αρκετά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας για να ανταποκριθεί στο έργο του, είναι εξίσου απαραίτητα και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στην επιστήμη της περίστασης». Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη αυτή παράμετρος της επιμόρφωσης είναι σε θέση να επηρεάζει ουσιαστικά αυτήν την ίδια την καθημερινή δουλειά σε σχολείο

και σχολική τάξη, προσδίδοντας στην παρεχόμενη σχολική γνώση όχι μόνο το ειδικό βάρος που της αρμόζει και της αναλογεί κατά περίπτωση, αλλά και να διεκδικεί πάντα με όλες τις θεμιτές αξιώσεις ευδιάκριτα εχέγγυα προσθετικής αξίας. «Γι' αυτό είναι σημαντικό για τα σχολεία που είναι αποτελεσματικά, 'επαρκή' και προσανατολισμένα προς τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη, να δοθεί προσοχή στη ζωή των εκπαιδευτικών, στις μαθησιακές και αναπτυξιακές τους ανάγκες, στις συνθήκες εργασίας τους, καθώς και σ' εκείνες των μαθητών τους οποίους διδάσκουν. Η κουλτούρα των σχολείων δεν ενθαρρύνει πάντοτε τη μάθηση των ενηλίκων» (Day, 2003 :64).

Εξαιρετικά παραστατική είναι και η 'λογοτεχνικού χαρακτήρα εμφατική υπογράμμιση' του Κονδυλάκη (1983: 15) στο κλασικό πλέον για τα ελληνικά δεδομένα διήγημά του, όπου με μια εμφανώς αυτοκριτική διάθεση ως προς την ετοιμότητά του να ασκήσει τα 'διδασκαλικά του καθήκοντα', σημειώνει με αφοπλιστική ειλικρίνεια: «Μόνον την ημέραν καθ' ην ανέλαβα τα καθήκοντά μου, ενόησα 'ότι το έργον το οποίον τόσον ελαφρώς ανεδέχθην είχε και τα δυσχερείας του. Και η πρώτη εκ των δυσχερειών τούτων ήτο ότι εγώ ο δάσκαλος είχον ανάγκην διδασκαλίας, διότι είχα εντελώς λησμονήσει τα μαθήματα, τα οποία επρόκειτο να διδάξω και εις τα οποία άλλως δεν διέπρεψα ποτέ, ως μαθητής».

Ως εκ τούτου, η γνώση μας για τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής πράξης θα εξακολουθεί να παραμένει ελλιπής και αποσπασματική, στο βαθμό που -παράλληλα με όλα τα άλλα σχετικά προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του- δεν έχουμε άμεση και έγκυρη πρόσβαση (και) στο αμιγώς επιμορφωτικό του 'status'. Επαναλαμβάνοντας για μια ακόμη φορά το αυτονόητο, είναι βέβαιο πως δεν υπάρχει ουσιαστικά σχετική μελέτη που να μην αναφέρεται -με τον ένα ή τον άλλο τρόπο- στα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως δεδομένο και, πρωτίστως, ως διαρκές ζητούμενο. Η φαινομενικά 'αιρετική' άποψη που εδώ και κάμποσα χρόνια τώρα έχει διατυπώσει σε σχετική του εργασία ο Barth (1996: 28-29), ισχυριζόμενος ότι «φαίνεται ότι η ζωή στο σχολείο είναι τοξική για τη μάθηση των ενηλίκων. Όσο περισσότερο κανείς βρίσκεται σε αυτά, τόσο λιγότερο μαθαίνει. Καταπληκτικό», σίγουρα έχει όχι μόνο τη δική της γραμμική αντιστοίχηση με την τρέχουσα σχολική πραγματικότητα αλλά και τη δική της πρακτική αξία. Αυτή η πραγματικότητα, όμως, όπου και όσο καταγράφεται ως απολύτως υπαρκτή, ουδόλως αναιρεί την αξίωση που προβάλλεται εδώ με τη μορφή καταληκτικής υπογράμμισης: η αδήριτη προτεραιότητα και η συνακόλουθη αναγκαιότητα να γνωρίζουμε τα της επιμόρφωσης του κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος (ως γνωστότατο απανταχού, πλέον) καλείται και εντέλλεται να 'διαχειριστεί' με επάρκεια και αποτελεσματικότητα τη θεσμοθετημένη σχολική γνώση στη μία ή στην άλλη εκδοχή της και περιεχόμενο.

Ενδιαφέροντα πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα

Εκτιμώντας ότι ορισμένα 'σκόρπια και πρόχειρα' εμπειρικά δεδομένα από μιας μικρής κλίμακας έρευνας πεδίου μεταξύ μαθητών δημοτικού σχολείου, μπορούν και αυτά από τη δική τους πλευρά να συνεισφέρουν στο βασικό ζητούμενο αυτής της παρουσίασης που εστιάζεται στη γνώση μας για τον μάχιμο δάσκαλο, μια άκρως συνοπτική ανθολόγηση αυτών των πρωτογενών δεδομένων παρατίθεται στο σημείο αυτό τής εργασίας. Μια ευσύνοπτη αλλά καθόλα ενδεικτική 'εικόνα' του 'επιθυμητού δασκάλου' μέσα από τα 'μάτια' των ίδιων των μαθητών (N=201) Ε' και ΣΤ' τάξης. Μια 'βιωματική μαθητική εικόνα' στάσεων, απόψεων και σχολικών πρακτικών η οποία έχει πολλά να πει (και) στο πλαίσιο της παρούσας διερεύνησης όσον αφορά στη γνώση μας για τον δάσκαλο και, κατ' επέκταση, σχετικά με το κεντρικό ερώτημα αυτού του Συνεδρίου για το «ποια γνώση έχει αξία».

Διευκρινίζεται ότι τα αυτά δεδομένα προέκυψαν μέσα από τη σχετική ανάγνωση και κωδικοποίηση των απαντήσεων που έδωσαν 201 μαθητές/τριες, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης συγκεκριμένου σχολείου, οι οποίοι κλήθηκαν να γράψουν μια έκθεση (ένα «Σκέφτομαι & Γράφω», κατά την επίσημη πλέον ονομασία του) με θέμα: « Αν ήμουν δάσκαλος». Έχει ενδιαφέρον να προστεθεί ότι οι 110 από τους συμμετέχοντες ήταν μαθητές/τριες των συγκεκριμένων δύο τάξεων τη σχολική χρονιά 2000-2001, ενώ οι υπόλοιποι 91 φοιτούσαν την τρέχουσα σχολική χρονιά 2013-2014, προσδίδοντας έτσι και μια ενδιαφέρουσα 'διαχρονία' στον πληθυσμό-δείγμα τής έρευνας.

Ακολουθεί μια ενδεικτική ανθολόγηση από τα σχετικά αποτελέσματα στις επιμέρους 'θεματικές κατηγορίες' «παιδαγωγική σχέση», «διαχείριση τάξης», «διδασκαλία/μάθημα», «καινοτομίες από πλευράς του δασκάλου», όπως όλα εκφράστηκαν και καταγράφηκαν μέσα από τη 'ματιά' των μαθητών/τριών της έρευνας. Οι συγκεκριμένοι «χαρακτηρισμοί» για τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης εκ μέρους των συμμετεχόντων και οι «προτεινόμενες σχολικές πρακτικές», σκιαγραφούν αναντίρρητα ένα «ολικό παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τοπίο», με τη γνώση μας για τον ίδιο τον δάσκαλο πάντα στο επίκεντρο:

«*…δίκαιος με τα παιδιά, ευγενικός, ήρεμος, θα τους μίλαγα με ειλικρίνεια, δάσκαλος που θα σκεφτότανε όπως τα παιδιά, συνεπής στη δουλειά μου, θα κρατώ την ψυχραιμία μου.*

Όχι τιμωρίες και μάλιστα ομαδικές, ποτέ στέρηση διαλείμματος, κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, διορθώνει τα λάθη χωρίς να νευριάζει, Θα μιλάει πολύ με τους μαθητές και θα τους αγαπάει πολύ, θα προσπαθεί να τα καταλάβει, να καταλάβει πως νιώθουνε, θα είχε καλή επικοινωνία μαζί τους, θα άκουγε τις γνώμες των παιδιών.

Δεν θα έφευγαν οι μαθητές από την τάξη με απορίες, θα δίδασκε με ένα συγκεκριμένο τρόπο για να τους κάνει να θυμούνται πιο εύκολα το μάθημα, την ώρα που διδάσκεις πρέπει να ξεχνάς τα προβλήματα που μπορεί να έχεις και να αφοσιώνεσαι στα παιδιά, πρέπει να προετοιμάζει τι θα διδάξει την επόμενη μέρα, θα τους έδινε πάντα τη «δεύτερη ευκαιρία», όταν το μάθημα δεν είναι ευχάριστο τα παιδιά κουράζονται και δεν απορροφούν καλά τις γνώσεις.

Θα άφηνε τα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες, δεν θα έμενε μόνο στις σχολικές γνώσεις, πρέπει να συνεργάζεται με τους άλλους δασκάλους, η συμπεριφορά του δασκάλου ρυθμίζεται ανάλογα σε ποια τάξη διδάσκει κάθε φορά, δεν θα έχει την απαίτηση όλα όσα λένε στην τάξη να τους φαίνονται ενδιαφέροντα, θα κάνουνε διάφορα πράγματα έξω από το μάθημα.

Ο καλός δάσκαλος δεν μετριέται από τις τιμωρίες που βάζει αλλά από τον χαρακτήρα, είναι πολύ σκληρή δουλειά και απαιτεί συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στα παιδιά, χρειάζεται μεγάλη αντοχή, αν είναι να γίνει κάποιος δάσκαλος καλό θα ήταν να αγαπάει τα παιδιά, χρειάζεται υπομονή, επιμονή και χιούμορ η δουλειά του δασκάλου, οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν κάτι από τα παιδιά».

Και η καταληκτική αφήγηση

Έχοντας πλέον διανύσει αρκετό δρόμο σ' αυτή μας τη διερευνητική περιπλάνηση και αναζήτηση στα επιμέρους χαρακτηριστικά τού δασκάλου ως προσώπου και ως επαγγελματία στην αποκαλούμενη και 'μαχόμενη εκπαίδευση' στις μέρες μας, με απώτερο στόχο αυτού τού συγκεκριμένου εγχειρήματος να προσεγγίσουμε το καίριο ερώτημα που επικεντρώνεται στο «ποια γνώση έχει αξία» στην ίδια την αμείλικτη σχολική καθημερινότητα/πράξη, μπορούμε να ισχυριστούμε με όση βεβαιότητα επιτρέπουν όλα τα παραπάνω βιβλιογραφικά δεδομένα (με την προσθήκη και των ελαχίστων ενδεικτικών μας δεδομένων), τα παρακάτω:

Το προφίλ, το συνολικό ατομικό βιογραφικό -ας πούμε- του κάθε εκπαιδευτικού τής σχολικής πράξης, όπως σχηματικά 'απεικονίστηκε' στις σελίδες που προηγήθηκαν, έχει τα χαρακτηριστικά όχι μόνο μιας 'στατικής

και αναλλοίωτης φωτογραφίας' αλλά και τις ιδιότητες ενός δυναμικού και διαρκώς μεταβαλλόμενου και μετεξελισσόμενου προσωπικού και επαγγελματικού «εγώ», το οποίο μέσα από τις καθημερινές του πράξεις και παραλείψεις σε σχολείο και σχολική τάξη επηρεάζει καταλυτικά το αξιολογικό «είναι» τής σχολικά παρεχόμενης γνώσης.

Με την έννοια αυτή, είναι καθόλα θεμιτό και επιβεβλημένο να διαθέτουμε (ή να βελτιώσουμε τα υπάρχοντα, ή και να αναπτύξουμε νέα) τα κατάλληλα εργαλεία και τις συστηματικές μεθόδους εκείνες, μέσω των οποίων θα είμαστε σε θέση να 'ψάχνουμε' για να 'γνωρίζουμε' με μια όσο γίνεται πιο στέρεη και αξιόπιστη αντικειμενικότητα αυτό το συνολικό «εγώ» τού μάχιμου δασκάλου. Εγχείρημα και συλλογική 'φιλοδοξία' των ημερών μας, που κάθε άλλο παρά μπορούν να θεωρηθούν ως μια 'απλή και εύκολη υπόθεση' με έκβαση βεβαία και οριστική. Προφανώς , όμως, ο ισχυρισμός ότι θα πρέπει να «γνωρίσουμε» τον μάχιμο δάσκαλο «απ' την καλή κι απ' την ανάποδη», είναι πάντα εδώ. Ορισμένα από αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά, τις σχετικές παραμέτρους και μεταβλητές τού 'δασκαλίστικου επαγγέλματος' που επιγραμματικά αναφέρθηκαν πιο πάνω, μπορούν κάλλιστα -εμπλουτιζόμενα και διευρυνόμενα (και) με άλλα που σίγουρα μπορούν να αναδειχθούν και να καταγραφούν με συνέπεια- να λειτουργήσουν ως το απαραίτητο περίγραμμα αλλά και ως μια μορφή κριτηρίων, που θα διευκολύνουν την πρόσβαση κάθε ενδιαφερόμενου στη γνώση που αφορά στο «συνολικό ποιόν» τού κάθε δασκάλου, κατά περίπτωση.

Άρα, κατά κάποιο τρόπο, είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε αν και κατά πόσο ο κάθε μάχιμος δάσκαλος 'ανταποκρίνεται' 'η και 'εναρμονίζεται' με όλα αυτά τα (προ)απαιτούμενα χαρακτηριστικά και καθημερινές σχολικές πρακτικές, που αυτές οι ίδιες, καθόλα αξιόπιστες και έγκριτες βιβλιογραφικές αναφορές, θέτουν ευθέως και με απερίφραστες διατυπώσεις. Μιας και όπως σημειώνει στη σχετική του ανάλυση ο Αντωνίου (2009: 21), «εξαιτίας της φύσης της εργασίας του ο εκπαιδευτικός μπορεί και επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνείδητα τους μαθητές του τόσο με τις γνώσεις του όσο και με τις αξίες στις οποίες πιστεύει και με την ιδεολογία από την οποία εμφορείται».

Επιπροσθέτως, στις καταληκτικές αυτές επισημάνσεις της παρούσας εργασίας δεν μπορεί να μην αναφερθεί κανείς και στο ευρύτατα γνωστό ζήτημα των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τον κάθε μαθητή τους χωριστά (Rosenthal & Jacobson, 1968), αφού και ερευνητικά έχει αποδειχθεί ο καθοριστικός ρόλος αυτών των 'δασκαλίστικων προσδοκιών' όσον αφορά στη συνολική σχολική επίδοση των μαθητών, ανεξαρτήτως της όποιας παρεχόμενης σχολικής γνώσης κατά περίπτωση. Άλλωστε, όπως πάρα πολύ συχνά έχει αναφερθεί στη σχετική βιβλιογραφία, ένα σημαντικό και σοβαρό πρόβλημα στην παιδαγωγική επιστήμη είναι και το ζήτημα των πολύ συγκεκριμένων προσδοκιών που έχουν οι δάσκαλοι για τους «διαφορετικούς» μαθητές τους. Μεταξύ άλλων, έχει επιστημονικά τεκμηριωθεί ότι η στάση τού δασκάλου προς τους μαθητές του παίζει σημαντικό ρόλο στο τι προσδοκά ο ίδιος από τους μαθητές του, στην εκτίμησή του σχετικά με τις δυνατότητες του παιδιού, καθώς και την προοπτική τους στο μέλλον: «Η στάση, η διάθεση, η προδιάθεση ή προκατάληψη του δασκάλου απέναντι στο μαθητή του έχει βρεθεί ότι επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα της αγωγής και της μάθησης του παιδιού, τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και οικοδόμησης της προσωπικότητάς του, τη συμπεριφορά του μαθητή και τη σχολική του επίδοση» (Βασιλείου, 2007).

Αναμφίβολα, η ουσιαστική και ολόπλευρη γνώση μας για τον εκπαιδευτικό συμπληρώνεται (και) με το να έχουμε στη διάθεσή μας την όσο το δυνατό πιο αξιόπιστη 'εικόνα' αυτών των προσδοκιών του έναντι των

μαθητών του. Μια εικόνα προσδοκιών στην καθημερινή σχολική διαδικασία, η οποία έχει σίγουρα εξαιρετική σημασία και διαρκή λειτουργική χρησιμότητα και η οποία, 'εν δυνάμει', μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά το «πώς θα φτάσει αλλά και πώς θα αξιολογηθεί ως σχολική επίδοση του κάθε μαθητή» αυτή η ίδια η σχολικά παρεχόμενη γνώση.

Στην περίπτωση των δικών μας, των Ελλήνων εκπαιδευτικών, μάλιστα, αν δεχτεί κανείς και προσχωρήσει στην άποψη του Πυργιωτάκη (1992:149), ο οποίος με την επιστημονική παρρησία που τον διακρίνει στην πολύχρονη ενασχόλησή του με ζητήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, 'θίγει' ένα άλλο ιδιόμορφο χαρακτηριστικό που φαίνεται για χρόνια πολλά να διέπει και να χαρακτηρίζει το 'εκπαιδευτικό σώμα' στην πλειονότητά του, τότε το εύρος των δασκαλίστικων χαρακτηριστικών που μας ενδιαφέρουν εδώ γίνεται ακόμη μεγαλύτερο. Αν πράγματι (και μάλλον, ατυχώς, δεν χρειάζεται καθόλου εκείνο το «αν») «οι εκπαιδευτικοί δεν κρίνονται με βάση την αποδοτικότητά τους στην καθημερινή σχολική πράξη, ούτε με βάση τη συμμετοχή τους στην επιστήμη ή την έρευνα, αλλά κυρίως με βάση τη συμμετοχή τους στις συνδικαλιστικές δραστηριότητες της κυβερνητικής παράταξης», τότε βρισκόμαστε στην ανάγκη 'να εμπλουτίζουμε τη γνώση μας' για τον κάθε εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης, συνεκτιμώντας και αξιολογώντας αυτή του τη «συμμετοχή» -για να μπορούμε, στη συνέχεια, σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναφοράς να μιλάμε και να προβληματιζόμαστε (και) για την όποια αξία της σχολικής γνώσης, που ως κεντρικό ζητούμενο μας απασχολεί εδώ μέσω της γνώσης μας για αυτόν τον ίδιο τον μάχιμο δάσκαλο. Ενδιαφέρον!

Και δυο ακόμη «λόγια δανεικά κι αγύριστα» στο σημείο αυτό ακριβώς, ως μια μορφή υπομνηστικής -ας πούμε- κατακλείδας σε τούτο το κοινότοπο κείμενο για τον δάσκαλο «παντός καιρού» και απαίτησης:

«Υπάρχουν δάσκαλοι που κάνουν το μάθημά τους και καρφάκι δεν τους καίγεται για το τι σκέφτονται γι' αυτούς οι μαθητές τους. Η διδακτέα ύλη είναι ο βασιλιάς. Οι δάσκαλοι αυτού του είδους είναι ισχυροί». (ΜακΚόρτ, 2006: 208), ενώ -ως γνωστό- κατά τον Καζαντζάκη, «Δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες».

==========

(Ανακοίνωση στο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα: **«ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΗ ΕΧΕΙ ΤΗΝ ΠΙΟ ΜΕΓΑΛΗ ΑΞΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ – ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»**, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μιο Πατρών, Πάτρα: 27=29 Ιουνίου 2014).

12

«Δώστε μου όσες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις θέλετε... και ελάτε μαζί μου στην τάξη, σήμερα όμως!»

Ως αφετηρία ενός θεμιτού προβληματισμού

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως το όλο αυτό καίριο και καθοριστικής σημασίας ζήτημα των με κατά κάποιο σχηματικό τρόπο αποκαλούμενων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, μπορεί και οφείλει να προσεγγίζεται -τόσο σε θεωρητικό όσο και σε αμιγώς πρακτικό επίπεδο- από πολλές και διαφορετικές οπτικές. Κάτι άλλωστε που και η ίδια η επιμέρους θεματολογία (και) αυτού του Συνεδρίου με τη σχετική απαρίθμηση των θεματικών ενοτήτων προς τους επίδοξους εισηγητές, πιστοποιεί με τον πλέον χαρακτηριστικό και καθόλα παραστατικό τρόπο. Και όπως μεταξύ πολλών άλλων Ελλήνων ερευνητών έχει εμφατικά υπογραμμίσει ο Μυλωνάς (2010: 1523), «στο συνεχώς μεταλλασσόμενο περιβάλλον μάθησης ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει, πέρα από τις παραδοσιακές μεθόδους και τεχνικές, εκπαιδευτικά μέσα που είναι ικανά να βελτιώσουν, ή και σε ορισμένες περιπτώσεις να μεγιστοποιήσουν το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Με την έννοια αυτή και στο πλαίσιο αυτής ακριβώς της συλλογιστικής, η παρούσα διερευνητική εργασία επιχειρεί να προσθέσει τη δική της συμβολή στις σχετικές αναζητήσεις και τους αντίστοιχους προβληματισμούς όσον αφορά στα των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στις μέρες μας, προσπαθώντας -μέσα από τη δική της, πάντα, οπτική και ανάλυση- να 'βάλει' αλλά και να 'κρατήσει' στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον δάσκαλο της σχολικής τάξης. Αυτόν που συχνά-πυκνά αποκαλούμε ευσχήμως και 'μάχιμο εκπαιδευτικό', ο οποίος καθημερινά και αδιάλειπτα καταφέρνει να επιβιώνει και να 'επιμένει' μέσα στα τέσσερα (α;)φιλόξενα ντουβάρια τής σχολικής του αίθουσας και της δικής του σχολικής τάξης -και μάλιστα για χρόνια πολλά και (όχι σπανίως) δίσεκτα...

Σκοπεύω, λοιπόν, να παρουσιάσω στη συνέχεια μια σειρά από ορισμένα εμπειρικά δεδομένα ενδεικτικού και μόνο χαρακτήρα και περιεχομένου τα οποία, λειτουργώντας ως δυνητικά ερεθίσματα ουσιαστικού και γόνιμου διαλόγου για τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο -και κατά Γκότοβο (1990)- «υπαρκτό σχολείο», θα μπορούσαν θεμιτά να διεκδικήσουν την προσοχή ενός ενδιαφερομένου ακροατηρίου. Καταγράφοντας έναν εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό 'δασκαλίστικων αφηγήσεων', έτσι ως κατατοπιστική νύξη και υπόμνηση εν προκειμένω, που επικεντρώνονται στην κατά τη δική τους (δασκάλων) βιωματική κατάθεση σε μια οριοθέτηση συγκεκριμένων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων μέσα από την ίδια τη σχολική πράξη, ευελπιστεί και προσβλέπει κανείς σε δεδομένα που βρίσκονται σε πλήρη και απόλυτη γραμμική αντιστοίχηση με την υπαρκτή σχολική πραγματικότητα. Η έμφαση εδώ, αλλά και η προσθετική αξία αυτών των πρωτογενών καταγραφών, εστιάζεται στις συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις που οι

ίδιοι οι δάσκαλοι της σχολικής τάξης αξιολογούν και ονοματίζουν ως 'σύγχρονες', δημοσιοποιώντας τη βιωματική τους εμπειρία μέσα από τις πολλαπλές και (συχνότατα) απρόβλεπτες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες τής 'σχολικής τους ρουτίνας'.

Επιπροσθέτως, ο δημόσια διατυπωμένος λόγος των δασκάλων τής σχολικής τάξης όσον αφορά στις συγκεκριμένες ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, στα όποια πιθανά ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ και στα κάθε λογής ΕΜΠΟΔΙΑ που στην αντίληψη αλλά και στην καθημερινή σχολική πρακτική αναφύονται απαιτητικά κάθε φορά που μία ή και περισσότερες 'σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις' διεκδικούν την εφαρμογή τους στην καθημερινή σχολική πράξη, τα οποία προβλήματα και εμπόδια θα πρέπει αποτελεσματικά και δημιουργικά να αντιμετωπιστούν από τους ίδιους τους δασκάλους, έρχονται με τη σειρά τους να διευρύνουν αλλά και να εμπλουτίσουν τον γενικότερο προβληματισμό τού παρόντος Συνεδρίου.

Να υπογραμμίσω μάλιστα τούτη τη συγκεκριμένη επισήμανση και (κάπως) διαφορετικά, αναδιατυπώνοντας φραστικά τον πυρήνα αυτού του επιχειρήματος. Αποτελεί προτεραιότητα και καταλυτικής σημασίας παράμετρο η επίμονη ερευνητική διαδικασία τού να 'ψάξουμε' συστηματικά και, κατά το δυνατό, να 'βρούμε' και να μάθουμε' από πρώτο χέρι, όχι μόνο το ΠΩΣ ΑΙΣΘΑΝΕΤΑΙ αλλά και το ΠΩΣ ΣΤΗΝ ΑΜΕΙΛΙΚΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ αντιμετωπίζει ο ίδιος ο δάσκαλος της σχολικής τάξης μια υπαρκτή σχολική πραγματικότητα με την παρουσία των όποιων σύγχρονων ή λιγότερο σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων. Μια καθημερινή πραγματικότητα, όπου οι αποκαλούμενες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις 'εισβάλλουν' στη σχολική αίθουσα με τις δικές τους απαιτήσεις και τα δικά τους –μη διαπραγματεύσιμα από τον δάσκαλο που καλείται να εφαρμόσει- 'θέλω'.

Ως εκ τούτου, το πεδίο αναζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο προβληματισμού εξακολουθεί να παραμένει ορθάνοιχτο και πολλά υποσχόμενο. Μία από τις πολλές βιβλιογραφικές επισημάνσεις επί αυτών των ζητημάτων από το διεθνή χώρο που αναφέρεται παραδειγματικά στις «θετικές επιστήμες», συνοψίζει με ενάργεια το περιεχόμενο αλλά και τη στόχευση της κάθε σύγχρονης διδακτικής μεθόδου: «Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στα μαθήματα των θετικών επιστημών εστιάζουν την προσοχή τους στο να καθοδηγούν τους μαθητές να κατασκευάζουν τη νέα επιστημονική γνώση ως μια διαδικασία έρευνας και αναζήτησης και όχι να αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες μάθησης που θα απομνημονεύουν (απλώς) γνωστά ήδη επιστημονικά γεγονότα/γνώσεις» (Funda & Saleh, 2012).

Με τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης -για μια ακόμη φορά- να παρακολουθεί με συγκρατημένο ενδιαφέρον και, γιατί όχι, με σκεπτικισμό τη θεωρητική έκβαση όλων αυτών των 'εξωσχολικών συνεδριακών και άλλων παρόμοιων αναζητήσεων'. Ταυτόχρονα, όμως, να προσδοκά εναγωνίως και με πάσα επαγγελματική και προσωπική ειλικρίνεια τις όποιες 'εφαρμόσιμες στη σχολική πράξη απαντήσεις', κάθε φορά που οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις επιχειρούν να έχουν πρόσβαση με αξιώσεις μόνιμης παραμονής και μακρόχρονης εγκατάστασης στη σχολική του αίθουσα/τάξη. Το ότι οι ΣΔΠ και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύσσεται από τους ειδικούς και τίθεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών τής σχολικής πράξης, (κατά δήλωση πάντα των εμπνευστών τους στα θεωρητικά πεδία τής εκπαίδευσης) στοχεύουν στο να καλλιεργήσουν στους μαθητές πνεύμα κριτικής αντίληψης και δημιουργικής σκέψης (Κουλαϊδής, 2007), φορτίζει ακόμη περισσότερο την αμείλικτη καθημερινότητα των μάχιμων δασκάλων τής σχολικής τάξης. Επιπροσθέτως, η διαχρονικά εμμένουσα πρακτική των όποιων κατά περίπτωση αρμοδίων και υπευθύνων να «μένει πάντα εκτός» ο μάχιμος δάσκαλος από κάθε σχεδιασμό και

διαδικασία ανάπτυξης ΣΔΠ, δεν μπορεί παρά και αυτός ο ανεξήγητα (;) συστηματικός «αποκλεισμός» του δασκάλου να λειτουργεί ανασταλτικά ή και καταφανώς αρνητικά σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας.

Μια μικρή, κατά κάποιο τρόπο, παρέκβαση με τη δική της σημασία. Είναι προφανές ότι στο Συνέδριο αυτό όπως και σε όλα τα Συνέδρια, Ημερίδες, Σεμινάρια, κλπ, παρουσιάζονται σχετικές Εισηγήσεις και Ανακοινώσεις οι οποίες, ανεξαρτήτως της συγκεκριμένης θεματολογίας τους κάθε φορά αλλά και της όποιας προσθετικής τους αξίας και χρησιμότητας, αναμφίβολα έχουν και τον δικό τους ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ χαρακτήρα, περιεχόμενο και στόχευση. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, δηλαδή, οι παρουσιαζόμενες εργασίες εμπεριέχουν στοιχεία και πτυχές ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ, αλλά και κάποιας (ευελπιστούν οι συγγραφείς τους) ΜΑΘΗΣΗΣ από την πλευρά τού αντίστοιχου ακροατηρίου. Αυτό ισχύει, ασφαλώς, και για μένα. Ισχύει ακριβώς τώρα και για τη δική μου Εισήγηση περί των αποκαλούμενων ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ (ΣΔΠ), που αποτελούν και το κεντρικό θέμα αυτού του πολύ ενδιαφέροντος Συνεδρίου «προς Κορινθίους» που μας φιλοξενούν στην πόλη τους σήμερα -και όχι μόνο…

Ως εδώ, οι εισαγωγικές αυτές σκέψεις με τη μορφή ενός προϊδεαστικού προβληματισμού, θα μπορούσαν να διεκδικήσουν με το δικό τους περιεχόμενο μια σχετική πληρότητα ενημερωτικού κειμένου επί του θέματος, λειτουργώντας ως το απαραίτητο 'σκαλοπάτι' για τη συνέχεια. Ας προσπαθήσουμε να αναρωτηθούμε, όμως, με όση ειλικρίνεια διαθέτει ο καθένας μας, με γνήσια αναστοχαστική διάθεση αλλά και αυτοκριτική (όταν και όσο χρειάζεται… και ασφαλώς χρειάζεται!), κοιτάζοντας την πραγματικότητα κατάματα, πέρα από σκοπιμότητες και ματαιοδοξίες:

Πόσο ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ είναι οι δικές μας, εδώ και τώρα, διδακτικές προσεγγίσεις στην ίδια την ΠΡΑΞΗ όταν «μιλάμε», «διακηρύσσουμε», «ευαγγελιζόμαστε» και προτείνουμε (μέσα από Συνέδρια όπως και αυτό) σε όλους τους ΑΛΛΟΥΣ (τους πραγματικά ΜΑΧΙΜΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ της ΥΠΑΡΚΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ, δηλαδή), να ενστερνιστούν και να εφαρμόσουν στην αμείλικτη και πολλαπλώς απαιτητική σχολική καθημερινότητά τους τις όποιες προτεινόμενες ως Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις; (Το ερώτημα αυτό, στον πυρήνα του περιεχομένου του, κάθε άλλο παρά 'ρητορικό' είναι).

Στα 'ενδότερα' των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων (ΣΔΠ)

Επισκοπώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τόσο τη διεθνή η οποία και -αναμενόμενα- ολοένα αυξάνεται σε ποσότητα αλλά και ποιότητα, κατά περίπτωση, όσο και τη δική μας την 'εγχώρια' βιβλιογραφική παραγωγή που ασχολείται και διερευνά πτυχές και ζητήματα τα οποία εντάσσονται ή συγκροτούν τον πυρήνα αυτών που σχηματικά συνηθίζουμε να ονοματίζουμε ως ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ (ΣΔΠ), διαπιστώνει κανείς σχετικά εύκολα ότι καταγράφονται μια σειρά από διδακτικές προσεγγίσεις στις μέρες μας που αποκαλούνται «ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ». Προφανώς, στη βάση τής συνολικής «προϊστορίας» του όλου αυτού ζητήματος, τίποτα το μη αναμενόμενο με την καταγραφή (και) των 'τωρινών' ΣΔΠ.

Να ειπωθεί στο σημείο αυτό και τούτο το ευρύτατα γνωστό και καθόλα βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο, ως μια πρόσθετη, απλώς, υπενθύμιση. Έτσι κι αλλιώς, η κάθε συγκεκριμένη χρονική περίοδος και η κάθε διαφορετική «εποχή», πάντα είχε τις δικές της διδακτικές προσεγγίσεις που αποκαλούσε «σύγχρονες», με ό,τι αυτό συνεπαγόταν για τα γενικότερα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά δρώμενα της περιόδου. Από την άλλη πλευρά, πόσες και πόσες «σύγχρονες» διδακτικές προσεγγίσεις μιας άλλης εποχής δεν έχουν καταστεί de facto πλέον «λιγότερο ή/και καθόλου σύγχρονες'!

Σε κάθε περίπτωση, γίνεται αμέσως αντιληπτό, βεβαίως, πως ούτε τα κριτήρια αλλά και ούτε τα επιμέρους περιεχόμενα αυτών των διδακτικών προσεγγίσεων των ημερών μας μπορούν, εξ αντικειμένου, να είναι απολύτως ταυτόσημα από περίπτωση σε περίπτωση, μιας και η ίδια η καθημερινή σχολική πράξη με τη δική της αέναη δυναμική προσδιορίζει και καθορίζει μορφές, περιεχόμενα και στοχεύσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έχοντας αναφέρει όλα τα παραπάνω ως απαραίτητες ενημερωτικές υποσημειώσεις και διευκρινίσεις, σε γενικές γραμμές και με τις όποιες υπαρκτές εξαιρέσεις, σε πολύ μεγάλο βαθμό φαίνεται να υπάρχει μια καθολική σχεδόν ομοφωνία μεταξύ ειδημόνων θεωρητικών και εμπειρικών ερευνητών ως προς τη 'λίστα' αυτή των ΣΔΠ. Ο σχετικός αυτός κατάλογος των ΣΔΠ των ημερών μας, αποτελούμενος από ένα συγκεκριμένο αριθμό τέτοιων προσεγγίσεων που θα λέγαμε συνιστούν τον βασικό κορμό του, αφήνει πάντα 'χώρο' και 'περιθώρια' για προσθήκες ή και αφαιρέσεις, ανάλογα με την κάθε προβαλλόμενη επιχειρηματολογία και τον αντίστοιχο θεωρητικό ή ερευνητικό εκφραστή της. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα γνωστή και ευρέως αποδεκτή μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών λίστα, δηλαδή, η οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες διδακτικές μεθόδους στην μία ή στην άλλη τους 'εκδοχή' και σχολική πρακτική (σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη σειρά παρουσίασης που ακολουθείται εδώ, δεν σημαίνει απαραίτητα και αξιολογική ιεράρχηση αυτών των ΣΔΠ).

Με τη γνωστή τους ονοματολογία που έχουν παρουσιαστεί κατά περιόδους στη σχετική βιβλιογραφία, έχουμε και λέμε: Αναλυτικο-συνθετική, ολιστική, διερευνητική, συγκριτική, διαθεματική (Riley 2003), επιστημονική, κριτική, επαγωγικο-υποθετική, απαγωγική, εποικοδομιστική (Σολομωνίδου 2006, Παπαδημητρίου, κ. ά. 2009), μονολογικό-διαλεκτική, κατευθυνόμενη διερεύνηση, ομαδοσυνεργατική, συνεργατική, βιωματική, ανακαλυπτική, πρόβλημα και επίλυση προβλημάτων, portfolio (ηλεκτρονικός χαρτοφύλακας), 'καταιγισμός ιδεών'(brainstorming), εργασίες και σχέδια συνεργατικής έρευνας (projects).

Η μέθοδος Project κατά τον Frey (1986) είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά διδάσκοντες και διδασκόμενοι. Είναι μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης-έρευνας που εξελίσσεται ανάλογα με τις καταστάσεις και τα ενδιαφέροντα των εμπλεκομένων, γι' αυτό και αποκαλείται «μέθοδος των βιωμάτων» (Σταμάτης, 2010). Επιπροσθέτως, σε κάθε σχεδόν συζήτηση γύρω από τις ΣΔΠ, ειδικές αναφορές γίνονται σε συνεργατικές και ομαδικές διαδικασίες μάθησης της μιας ή της άλλης μορφής. Κι αυτό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό των ΣΔΠ, φαίνεται να διαπερνά 'εγκαρσίως' (ή αυτός είναι ο στόχος, τουλάχιστον) το σύνολο αυτών των προσεγγίσεων στην καθημερινή σχολική πράξη: «Η ομαδική εργασία και η ομαδική μάθηση αποκτούν διαρκώς μεγαλύτερη σημασία και γνωρίζουν μια νέα αναγέννηση, αλλά με μια διαφορετική φιλοσοφία καθοδήγησης» (Ανανίδου, 2008).

Ασφαλώς θα πρέπει να υπογραμμιστεί όλως ιδιαιτέρως στο σημείο αυτό πως οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, οι οποίες αποδίδουν μεγάλη σημασία στον κοινωνιοπολιτισμικό παράγοντα, συνηγορούν υπέρ της οργάνωσης μαθημάτων όπου θα ευνοείται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργατική, η ομαδική μάθηση. Ταυτόχρονα, σε όλους τους τόνους σημειώνεται ότι η πρακτική εφαρμογή αυτών των μεθόδων μάθησης στις μέρες μας, ευνοείται ιδιαίτερα από τη σωστή και την ορθολογική χρήση των ΤΠΕ. Όπως επισημαίνεται, μάλιστα, από αρκετούς σύγχρονους παιδαγωγούς, ολοένα και περισσότερο αυτή καθ'αυτή η ύπαρξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία συμβαίνει να «ακυρώνει» εμπράκτως ορισμένες

παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς διανοίγει νέες δυνατότητες, που δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν.

Μια στιγμιαία παύση στη ροή αυτής της συζήτησης και η διατύπωση ενός 'παράλληλου' γενικότερου προβληματισμού, έχει εξαιρετικό, πράγματι, ενδιαφέρον. Το φαινομενικά 'απλό' ερώτημα, εν προκειμένω, σχετικά με το εάν και κατά πόσο όλες αυτές οι διδακτικές προσεγγίσεις και σχολικές πρακτικές στο σήμερα είναι 'ακραιφνώς' ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ -με τις καλύτερες των προθέσεων από κάθε ενδιαφερόμενη πλευρά- δεν μπορεί παρά όχι μόνο να ΥΦΙΣΤΑΤΑΙ ως αυθύπαρκτος εγγενής προβληματισμός αλλά και να διεκδικεί με θεμιτές αξιώσεις την προσοχή και την απολύτως κριτική μας θεώρηση των πραγμάτων που εξετάζουμε (και) εδώ. Το ότι ορισμένες από τις προτεινόμενες αυτές ως ΣΔΠ τις βρίσκουμε -είτε αυτούσιες είτε ως 'μετεξέλιξη' και 'αναπαραγωγή') ανασκαλίζοντας βιβλιογραφικά δεδομένα και σχολικές πρακτικές άλλων (προηγούμενων) εποχών, σίγουρα δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής. Και ο «νοών, νοήτω».

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ο Κουτσούκης (2009) αναφερόμενος συγκεκριμένα στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, για παράδειγμα, δεν είναι ο μόνος που διατυπώνει σε ένα κάπως επιτακτικό τόνο την άποψη ότι: «Επιβάλλεται μπροστά στις σύγχρονες ανάγκες του μαθήματος να βελτιώσουμε τη διδακτική μας πράξη, χρησιμοποιώντας σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες που θα διευκολύνουν τους μαθητές στην κατάκτηση των στόχων του μαθήματος. Ενδεικτικά θα αναφερθώ σε δυο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις μάθησης που κάνουν το μάθημά μας ενδιαφέρον, ευχάριστο αλλά και αποδοτικό. Στην διαθεματική προσέγγιση και στη συνεργατική μάθηση».

Ας δούμε όμως για λίγο και ορισμένες ενδεικτικές πτυχές που αναφέρονται στο εννοιολογικό -ας πούμε- περιεχόμενο αυτών των προσεγγίσεων, κατά συγκεκριμένη περίπτωση ανάλυσης (Μπαρκάτσας, 2003, Κουμαρόπουλος, 2005). Όπως και με πάρα πολλά άλλα ζητήματα που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο άπτονται της καθημερινής εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, έτσι και οι επιμέρους πτυχές αλλά και αυτός ο ίδιος ο ακριβής ορισμός των ΣΔΠ, κάθε άλλο παρά κινείται σε επίπεδα απόλυτων ομοφωνιών και ταύτισης απόψεων μεταξύ των διαφόρων ερευνητών και μελετητών. Κάτι που ήδη αναφέρθηκε και πιο πάνω. Με δεδομένες, μάλιστα, τις πολλαπλές αμφισημίες (ή και πολυσημίες) που ενυπάρχουν και χαρακτηρίζουν τις ΣΔΠ κάθε χρονικής περιόδου/συγκυρίας, δεν θα μπορούσαν άλλωστε να είναι και διαφορετικά τα πράγματα(Riley, 2003). Τόσο σε παλαιότερες εποχές με τα δικά τους χαρακτηριστικά και προτεραιότητες, όσο και στις μέρες μας που κυριαρχούνται από τις επιτακτικές απαιτήσεις τής παγκοσμιοποίησης, της διάχυτης και έντονης πολυπολιτισμικότητας αλλά και της κυριολεκτικά αδιάλειπτης και εκρηκτικής ανάπτυξης των τεχνολογιών σε κάθε τομές της προσωπικής και της κοινωνικής μας ζωής, οι όποιες ΣΔΠ 'υπακούνε' αλλά και 'συμμορφώνονται' αναλόγως.

Η απερίφραστα διατυπωμένη και σε όλους τους τόνους υπογραμμισμένη 'σχέση', 'συνύπαρξη', ή και υποχρεωτική-διαρκής και αμφίδρομου χαρακτήρα 'συμβίωση' των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) με τις Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις (ΣΔΠ), αναμφισβήτητα έχει και διατηρεί έναν καθόλα ΠΡΩΤΕΥΟΝΤΑ ρόλο (αν όχι μια καθολική επικυριαρχία) σε όλες τις σχετικές συζητήσεις και προβληματισμούς (Μπόμπας, 2013).

Με μια κάπως αξιωματικού τύπου διατύπωση στην παρούσα συγκυρία, βάσιμα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως, σήμερα, οι ΤΠΕ βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε συζήτησης και κάθε σχετικής ανάλυσης που επιχειρεί να ασχοληθεί με τις ΣΔΠ. Φαίνεται ότι οι νέες αυτές τεχνολογικές εξελίξεις

τής σύγχρονης εποχής μας, έχουν για τα καλά μπολιάσει ποικιλοτρόπως και καταλυτικά το σύνολο των αποκαλούμενων ΣΔΠ. Κι αυτό εύκολα παρατηρείται και καταγράφεται σε 'ποικιλία' περιπτώσεων ΣΔΠ, ανεξαρτήτως από την όποια τους εκδοχή ή διάσταση υιοθετεί και ακολουθεί ο ενδιαφερόμενος παιδαγωγός σε θεωρητικό επίπεδο. Ασφαλώς, κάτι ανάλογο ισχύει όσον αφορά (και) στην ίδια την καθημερινή σχολική πράξη, που αδιαλείπτως υλοποιείται στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης (α;)σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η σχετική ολιγόλογη επισήμανση του Μυλωνά (2010: 1523) θα μπορούσε να εκληφθεί και ως μια αρκετά κατατοπιστική επιτομή του όλου 'διαλόγου' περί των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. «Η χρήση και εφαρμογή εκπαιδευτικών λογισμικών στη διαδικασία της μάθησης έχει ένθερμους υποστηρικτές. Εντούτοις παρουσιάζονται και ορισμένες επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα της χρήσης τους».

Μια και μόνο γρήγορη ματιά στα τρέχοντα εκπαιδευτικά πράγματα των ημερών μας, ή ακόμη και μια άτυπη συζήτηση με 'ανθρώπους τής εκπαιδευτικής κοινότητας' γενικότερα, είναι σε θέση να συγκροτήσουν άμεσα έναν ενδεικτικό κορμό 'χειροπιαστών πειστηρίων' για του λόγου το αληθές και τη δυναμική παρουσία των ΤΠΕ στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα παγκοσμίως (π.χ. Αλμπανάκη 2013, Yingliang, 2005). Οι αντίστοιχες περιγραφές και οι τεκμηριωμένες αλλά και οι πολλαπλώς επαναλαμβανόμενες υπογραμμίσεις μέσα από μια πληθώρα βιβλιογραφικών πηγών, έρχονται και αυτές με τη σειρά τους να 'ταυτίσουν' σχεδόν (αν και όχι απόλυτα, αρκετές φορές) τις αποκαλούμενες στις μέρες μας ΣΔΠ με τη χρήση και την αξιοποίηση των σύγχρονων ΤΠΕ. Χαρακτηριστικότατη είναι μια 'σύνοψη' αυτών των επισημάνσεων ως ενδεικτική επιτομή της κρατούσας επιχειρηματολογίας που, με λίγα λόγια, επεξηγεί παραστατικά το διαρκές αυτό 'υπαρξιακό πάντρεμα' ΣΔΠ και ΤΠΕ: Η πλοήγηση στο Διαδίκτυο καθιστά πλέον πολύ πιο εύκολη την πρόσβαση των μαθητών σε ένα τεράστιο απόθεμα πληροφοριών για οποιοδήποτε σχεδόν θέμα από αυτά που περιλαμβάνονται στη σχολική ύλη, κι όχι μόνο. Με άλλα λόγια, η χρήση των ΤΠΕ είναι διδακτικά «ασύμβατη» με ορισμένες από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας , ενώ, αντίθετα, φαίνεται να είναι πολύ πιο ταιριαστή με ορισμένες από τις θεωρούμενες ως ΣΔΠ.

Στο πλαίσιο της διερευνητικής αυτής δημόσιας 'κουβέντας' μας σχετικά με τις επιμέρους πτυχές και τα πραγματικά καίριας σημασίας ζητήματα που αφορούν στα των ΣΔΠ, θεωρώ ότι ένα συγκεκριμένο θέμα (μια παγιωμένη σχολική πρακτική χρόνων, διεθνώς) το οποίο ίσως -εκ πρώτης- να μοιάζει μη σχετιζόμενο με τον βασικό κορμό των συζητούμενων εδώ, πρέπει οπωσδήποτε να «μπει στο τραπέζι» τής σχετικής συζήτησης. Το θέμα αυτό έχει να κάνει με αυτή την καθημερινή σχεδόν παγκόσμια σχολική πρακτική (κι εδώ οι εξαιρέσεις λιγοστές που κάθε άλλο παρά αναιρούν το 'γενικό' τού επιχειρήματος) που στη δική μας 'καθαρευουσιάνική' του λεκτική διατύπωση ονομάζουμε «ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ» (ΚΟΕ), ή «δουλειά για το σπίτι» (Μπόμπας 2010), ή και με το πιο σύγχρονο λεξιλόγιο μας 'αγλλο-ελληνιστί' «HOMEWORK». Αναμφίβολα, με δεδομένη την καθολική αυτή σχολική πρακτική των κατ' οίκον εργασιών (με τις όποιες διαφοροποιήσεις και εξειδικεύσεις, κατά περίπτωση), η οποία πρακτική εκ μέρους των δασκάλων, των μαθητών αλλά των γονέων εξακολουθεί όχι μόνο να υφίσταται, να εμμένει μα και να ενισχύεται αρκετά συχνά-πυκνά στη σχολική καθημερινότητα, η όποια ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ δεν μπορεί και δεν πρέπει να αγνοεί (και) αυτή την πολύ συγκεκριμένη υπαρκτή «παράμετρο» των σχολικών μας πραγμάτων. Να θυμόμαστε, μάλιστα, ότι: «Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη των 'κατ'

οίκον' εργασιών, καθώς επίσης θεωρούν παραπάνω εργασίες αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο» (Παπάς 2002 : 55).

Ως εκ τούτου, το όλο αυτό ζήτημα των 'κατ' οίκον εργασιών', το οποίο μέχρι και σήμερα -ατυχώς- δεν έχει απασχολήσει την ευρύτερη εκπαιδευτική/ακαδημαϊκή/ερευνητική κοινότητα όσο θα έπρεπε, έχει δικαιωματικά τη δική θέση και απαίτηση (και) στον διάλογο αυτό περί ΣΔΠ που εξελίσσεται μπροστά μας. Είναι προφανές πως οι εργασίες αυτές που ορίζονται από τον δάσκαλο ως «σχολική δουλειά για το σπίτι», συνδέονται και σχετίζονται άρρηκτα με την ακολουθούμενη διδακτική προσέγγιση/μέθοδο του συγκεκριμένου δασκάλου. Μεταξύ άλλων, ο Φύκαρης (2008:164) περιγράφει με ενάργεια τη σχέση αυτή, σημειώνοντας χαρακτηριστικά: «Κύρια επισήμανση αποτελεί ότι οι ΚΟΕ (κατ' οίκον εργασίες) δεν μπορούν να αποτελούν μια συμπωματική-ευκαιριακή προσπάθεια, αλλά μια σχεδιασμένη και οργανωμένη διδακτική στρατηγική, η οποία στοχεύει στην αξιοποίηση των διδαχθέντων, ως ενεργή και λειτουργική μάθηση, στην προσπάθεια επίλυσης 'προβλημάτων' της καθημερινής δραστηριοποίησης των μαθητών».

Βλέποντας το θέμα των ΣΔΠ (και) ερευνητικά!

Δείγμα και διαδικασία

Έχοντας, λοιπόν υπόψη μας όλα αυτά που επιγραμματικά και με τη μορφή -κυρίως- διερευνητικών προβληματισμών και δημιουργικών ερωτημάτων/ερεθισμάτων αναφέρθηκαν ως τώρα, και επιδιώκοντας όσο γίνεται πιο πειστικά (ίσως και πιεστικά, κατά ορισμένους) να βάλω στο όλο αυτό 'παιχνίδι' των ΣΔΠ τον ίδιο τον ΜΑΧΙΜΟ ΔΑΣΚΑΛΟ που καθημερινά πασχίζει και 'επιβιώνει αλώβητος' (Μπόμπας, 2013) στην ΥΠΑΡΚΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ (του), ως μέρος της μικρο-ερευνητικής μου αυτής (εξαιρετικά ενδεικτικής και μόνο) εργασίας με βασικό αντικείμενο τις ΣΔΠ «ρώτησα» και «συζήτησα» (κάπως άτυπα και 'σκόρπια' –μη απολύτως επιστημονικά) με έναν πολύ μικρό αριθμό –κάθε άλλο παρά αντιπροσωπευτικό αλλά χρήσιμα ενδεικτικό) μάχιμων δασκάλων, όλα τα «σχετικά» με τις ΣΔΠ.

Πιο συγκεκριμένα 'μιλήσαμε' και 'κουβεντιάσαμε' για κάμποσες ώρες για τις προσωπικές και επαγγελματικο-βιωματικές στάσεις και απόψεις αυτών των δασκάλων, σε σχέση πάντα με το ΠΟΙΕΣ κατά την προσωπική τους γνώμη ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΣΔΠ στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο της ίδιας αυτής 'ερευνητικής κουβέντας', οι συμμετέχοντες μάχιμοι εκπαιδευτικοί σκιαγράφησαν και περιέγραψαν με διεξοδικότητα τα πιθανά ΕΜΠΟΔΙΑ, τα όποια συγκεκριμένα ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ αλλά και τις εξακριβωμένες ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ που οι ίδιοι συναντούν εάν και όταν θελήσουν να εφαρμόσουν στη σχολική τους πράξη/καθημερινότητα τη μια ή την άλλη ΣΔΠ. Από αυτές, δηλαδή, τις ΣΔΠ που τους προτείνονται μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία και τις συχνές υποδείξεις/προτροπές των διαφόρων ειδημόνων από τον ευρύτερο χώρο των Επιστημών Αγωγής & Εκπαίδευσης. Οι συνολικά 29 αυτοί εκπαιδευτικοί (23 δάσκαλοι και 6 καθηγήτριες της Αγγλικής γλώσσας), διαθέτοντας μια «δασκαλίστικη εμπειρία καθημερινής σχολικής τάξης» από 2 έως και 34 σχολικά χρόνια, κατά περίπτωση, εργάζονται σε συγκεκριμένο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο τής Αθήνας, Ενημερωτικά αλλά και για τη συνεκτίμηση των ˙μεθοδολογικών ιδιαιτεροτήτων' τής παρούσας μικρο-έρευνας στην ανάγνωση/ερμηνεία των αποτελεσμάτων, σημειώνεται ότι στο σχολείο αυτό εργάζεται την τελευταία 20ετία ως Διευθυντής Σπουδών και ο ίδιος ο ερευνητής-συγγραφέας αυτής της εργασίας.

Αποτελέσματα

Χωρίς να ισχυρίζεται κανείς στο σημείο αυτό ότι 'ανακαλύπτει την Αμερική' (πάλι;…), είναι χρήσιμο να απαριθμηθούν εντελώς μονολεκτικά στην περιγραφική τους μορφή ορισμένα από τα βασικά αυτά 'ερευνητικά ευρήματά', τα βασικότερα από τα οποία είναι τα ακόλουθα:

Κατ' αρχάς, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους και με την προσωπική τους κάθε φορά έμφαση και προτεραιότητα, στην ουσία ανέφεραν ότι, σε γενικές γραμμές, οι κατά την άποψή τους ΣΔΠ σήμερα είναι αυτές που και στη σχετική βιβλιογραφία μνημονεύονται κατ' επανάληψη. Αυτές οι συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις, δηλαδή, που έχουν ήδη αναφερθεί σε προηγούμενες παραγράφους αυτής της παρουσίασης. Διδακτικές προσεγγίσεις, όπως: αναλυτικο-συνθετική, ολιστική, διερευνητική, διαθεματική, επιστημονική, κριτική, μονολογικό-διαλεκτική, κατευθυνόμενη διερεύνηση, ομαδοσυνεργατική, βιωματική, ανακαλυπτική, εργασίες και σχέδια συνεργατικής έρευνας (projects).

Επιπροσθέτως, μέσα από μια κατά κάποιο τρόπο κωδικοποίηση των σχετικών απαντήσεων των συμμετεχόντων, προέκυψαν και ορισμένες εξαιρετικά ενδιαφέρουσες επισημάνσεις που εστιάζουν βαθύτερα στα των ΣΔΠ. Υπογραμμίζεται, λοιπόν, ότι οι ΣΔΠ αναφέρονται κυρίως στις διδακτικές επιλογές τού εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου αυτός ο εκπαιδευτικός να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους που προβλέπονται για τους μαθητές του στο πλαίσιο τής φιλοσοφίας των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών. Ο όρος «προσεγγίσεις» σηματοδοτεί την αναγνώριση ενός βαθμού ελευθερίας τού εκπαιδευτικού να επιλέξει το περιεχόμενο, τους στόχους, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πάντοτε βεβαίως στο πλαίσιο των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών.

Τα βασικότερα εμπόδια, τα υπαρκτά (παρουσιαζόμενα) προβλήματα και οι καθημερινές δυσκολίες που συναντά ο δάσκαλος της σχολικής πράξης, εάν ή/και όταν θελήσει να εφαρμόσει ουσιαστικά μια από τις υπάρχουσες και προτεινόμενες ΣΔΠ, μπορούν να καταγραφούν επιγραμματικά ως ακολούθως:

=Παράγοντας ΧΡΟΝΟΣ
= Ποσότητα διδακτέας ύλης
= Αριθμός μαθητών στην τάξη
=Ελλιπής σχετική/διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών
=Ανασφάλεια των εκπαιδευτικών
= Ο φόβος της ΑΛΛΑΓΗΣ για κάτι διαφορετικό ή καινούριο ή και το βόλεμα της συνήθειας/σχολικής καθημερινότητας
=Ύπαρξη ή ανυπαρξία τής απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής
=Οι ίδιοι οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει/εκπαιδευτεί στο 'διαφορετικό'

Αφορμήσεις για τη συνέχεια

Ένα πρόσθετο στοιχείο ή χαρακτηριστικό, που με αρκετά σχετική συχνότητα και ένταση υπογραμμίστηκε από πολλούς από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς τού συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου, και το οποίο χαρακτηριστικό κατά την άποψή μου παρουσιάζει όλως εξαιρετικό ενδιαφέρον ως αφορμή/ερέθισμα/εύρημα για μελλοντικές συστηματικές διερευνήσεις με άμεσες αναφορές στις ΣΔΠ, και όχι μόνο, έχει να κάνει με αυτό που θα μπορούσε να συνοψιστεί κάπως έτσι:

Η δυσκολία επικοινωνίας με τους μαθητές και η κατανόηση από μέρους τους αυτών που λέει και διδάσκει ο δάσκαλος, μιας και φαίνεται ότι ολοένα και περισσότερα παιδιά-μαθητές σήμερα δείχνουν να 'αγνοούν' τον κόσμο 'έξω από τον εαυτό τους', δείχνοντας σε αρκετές περιπτώσεις 'σημάδια' ενός ασαφούς και απροσδιόριστου -ας το πούμε, έστω και καθ' υπερβολή χάρη τής συζήτησής μας εδώ και τώρα- (ψευδο;)αυτισμού;;; Αρκετά «βαρύς» και επικίνδυνα «παρερμηνεύσιμος» ο χαρακτηρισμός αυτός, αλλά έτσι

διατυπώθηκε με την αντίστοιχη επιχειρηματολογία κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής!

Με βάση αλλά και με αφορμή αυτή τη συγκεκριμένη επισήμανση, που αναντίρρητα βρίσκεται στον βασικό 'κορμό' αυτής της ίδιας της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου γης, οι ευσύνοπτες επιλογικές υπογραμμίσεις τούτης τής παρουσίασης επικεντρώνονται αποκλειστικά και μόνο 'στην πρόδηλη δυσκολία επικοινωνίας, κατανόησης αλλά και εστίασης της προσοχής των μαθητών» τού σημερινού σχολείου.

Τη δυσκολία αυτή που όχι μόνο φαίνεται να χαρακτηρίζει ολοένα και περισσότερα από τα σημερινά παιδιά-μαθητές κατά τη διάρκεια της επίσημης σχολειοποίησής τους και συχνότατα τα εμποδίζει να «δουν πέρα από τον εαυτό τους» (για να σταθούμε εδώ μόνο σ' αυτή τη διάσταση του ζητήματος που ανέδειξαν ως πρωταρχικής σημασίας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί), αλλά που -πολλές φορές- υπονομεύει στην πράξη οποιαδήποτε προσπάθεια από τη μεριά τού διδάσκοντα να επιχειρήσει την εφαρμογή της μιας ή της άλλης ΣΔΠ στην τάξη του. «Τα παιδιά στην τάξη (πολλά από τα παιδιά-μαθητές μου, για να είμαστε και πιο ακριβείς) είναι σαν να βρίσκονται αλλού, σαν να έχει 'μπερδευτεί' ο κώδικας/δίαυλος επικοινωνίας τους με τον έξω κόσμο», επιμένει στην περιγραφική του αυτή αφήγηση ένας πολύπειρος δάσκαλος από τους συμμετέχοντες στην έρευνα-συζήτηση.

Η σύγχρονη τεχνολογία στις πολυποίκιλες εκφάνσεις της και η αδιάκοπη και πολύωρη ενασχόληση των παιδιών με τα διάφορα προϊόντα αυτής τής –ουσιαστικά, αναπόφευκτης) τεχνολογικής εισβολής στον δημόσιο και στον προσωπικό βίο, έχει (μάλλον) δημιουργήσει άλλα δεδομένα και 'άλλους' μαθητές σήμερα. Μαθητές που (ίσως) έχουν κατακτήσει και κατακτούν τον λεγόμενο ψηφιακό εγγραμματισμό, αλλά που οι διαμορφούμενες νοητικές και αντιληπτικές τους λειτουργίες -για ένα συγκριτικά μεγάλο αριθμό από αυτούς τους μαθητές- περιορίζονται και 'αποκοινωνικοποιούνται'.

Οι ΣΔΠ μάλλον δύσκολα έως και καθόλου έρχονται να 'κουμπώσουν' δημιουργικά και λειτουργικά με έναν 'ΤΕΤΟΙΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΑ'. Έτσι, τουλάχιστον, φαίνεται να πιστεύουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αυτής τής ενδεικτικής έρευνας στα των ΣΔΠ.

Επιπροσθέτως, οι γονείς, η οικογένεια, το συνολικό σπιτικό περιβάλλον ως ο πρώτος καθοριστικότατος κοινωνικοποιητικός φορέας για το κάθε παιδί, με τις σημερινές δομές και λειτουργίες τους που ασφαλώς έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και καθημερινές πρακτικές vis-a-vis τα παιδιά τους, φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη 'συνολική αυτή εικόνα' που παρουσιάζουν τα παιδιά τους-μαθητές στη σχολική αίθουσα/τάξη και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα.

Επιχειρώντας μια ακόμη μικρή παρέκβαση εδώ, η οποία όμως κάθε άλλο παρά άσχετη θα μπορούσε να θεωρηθεί με τα συζητούμενα περί ΣΔΠ, θα ήθελα να προσδώσω μια πρόσθετη αμεσότητα στην 'κουβέντα' μας, αξιοποιώντας ορισμένα 'παροντικά δεδομένα' από τούτο το ίδιο το Συνέδριο.

Έχοντας στα χέρια μου το αναλυτικό πρόγραμμα του παρόντος Συνεδρίου αρκετές μέρες πριν ολοκληρώσω την τελική μορφή αυτής τής διερευνητικής εισήγησής μου, δράττομαι της ευκαιρίας να αξιοποιήσω ως ενδεικτικά ερευνητικά δεδομένα τους τίτλους όλων των εισηγήσεων που οι εκλεκτοί συνάδελφοι επιμελήθηκαν και παρουσιάζουν κατά Συνεδρία. Χωρίς να διεκδικεί κανείς την επίκληση καμιάς 'τρομερής επιστημονικής/ερευνητικής ανακάλυψης', εν προκειμένω, τα σχετικά δεδομένα παρουσιάζουν κατά τη γνώμη μου το δικό τους (ξέχωρο) ενδιαφέρον.

Έτσι, από μια ποσοτική και μόνο 'ανάγνωση' αυτών των τίτλων των εισηγήσεων που εντάσσονται στο παρόν Συνέδριο για τις ΣΔΠ, προκύπτει αβίαστα ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των τίτλων (199 από το σύνολο των 250 τίτλων/εισηγήσεων, ή ποσοστό 75% του συνόλου), με τη μία ή την άλλη λεκτική διατύπωση του συγγραφέα κατά περίπτωση, αποφεύγει να 'αγκαλιάσει' και να συμπεριλάβει (στον τίτλο της, τουλάχιστον) τις ΤΠΕ ως μέσο, ως εργαλείο, ως βοήθημα ή και ως διδακτικό αντικείμενο/μάθημα. Πρόκειται, ασφαλώς, για ένα εξαιρετικά αξιοπρόσεκτο 'εύρημα' (αναμενόμενο;) το οποίο έρχεται, με τη σειρά του και αυτό, να προστεθεί στην επιχειρηματολογική φαρέτρα τής σχετικής συζήτησης και του έντονου προβληματισμού όσον αφορά στην άμεση, ζωτική και καθοριστικής σημασίας (απαραίτητη;) 'συμβίωση' (ή όχι) των ΣΔΠ και των ΤΠΕ. Ένα καίριο ζήτημα, ασφαλέστατα, που αναμφίβολα εξακολουθεί να απασχολεί όχι μόνο κάθε λογής και προέλευσης θεωρητικούς και ερευνητές που συστηματικά ασχολούνται με τις ΣΔΠ σε όλο τους το εύρος και τα ζητούμενα, αλλά ταλανίζει και προβληματίζει στην καθημερινή σχολική πράξη (και) τους ίδιους τους μάχιμους εκπαιδευτικούς τής σχολικής τάξης - μη εξαιρουμένων βεβαίως και αυτών των επιμέρους εργασιών τού παρόντος Συνεδρίου.

Θέλω να κλείσω τη δική μου αυτή προφορική Ανακοίνωση-Παρέμβαση των 15 λεπτών που οι διοργανωτές τού παρόντος Συνεδρίου είχαν την καλοσύνη να μου παραχωρήσουν κι εγώ με τη σειρά μου να την αξιοποιήσω κατά το δοκούν (όπως, άλλωστε, γίνεται, λίγο-πολύ, με τον καθένα από εμάς σε παρόμοιες περιπτώσεις), με τη συγκεκριμένη σύσταση/πρόταση που με τη μορφή 'κατακλείδας' διατυπώθηκε εμφατικά από ορισμένους εκπαιδευτικούς του πολύ μικρού και εξαιρετικά περιορισμένου 'δείγματος' αυτής τής έρευνας.

«Μήπως τελικά, με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα που κυριαρχούν σήμερα και (κυρίως) με βάση τον ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΜΑΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟ θα πρέπει (ή είναι χρήσιμο, λειτουργικό και δημιουργικά αποτελεσματικό για το σύνολο της παρεχόμενης εκπαίδευσης/αγωγής των παιδιών μας) να θεωρήσουμε αλλά και να υιοθετήσουμε στην καθημερινή σχολική μας πράξη ως ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΗΜΕΡΑ μια κριτική και συστηματική ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ σε αποκαλούμενες από πολλούς «παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις»;

Να μιλάμε, δηλαδή, και να ακούνε στην κυριολεξία οι μαθητές μας και να καταλαβαίνουν; Να μάθουν και να εμπεδώσουν ότι 'δεν είναι μόνο ο εαυτός μας και η οθόνη' στον σημερινό κόσμο τους; Και μετά να πάμε παραπέρα, με σταθερό παιδαγωγικά βηματισμό και ουσιαστικού χαρακτήρα και περιεχομένου ενσυναίσθηση, που τόσο πολύ φαίνεται να λείπει ή να 'δυσκολεύει' τα σημερινά παιδιά/μαθητές της εποχής των ΤΠΕ και των 'νέων μορφών οικογενειακών δομών τής κοινωνίας μας;».

Ερωτήματα και μόνο είναι αυτά. Οι απαντήσεις… σε κάποια συνέχεια που σε κάθε περίπτωση αναδύεται με τρόπο καθόλα αμετάκλητο και (με) θαυμαστικό!

==========

(Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων, με θέμα **«ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»**, Κόρινθος, 23-24/ Νοεμβρίου 2013)

13

Αγαπητέ μου δάσκαλε, «μαθαίνω ΠΩΣ να μαθαίνω»;

Ο περί της εισαγωγής λόγος

Από χρόνια τώρα πιστός (σχεδόν πάντα) θιασώτης κι εγώ παγιωμένων πρακτικών στα κατ' ευφημισμό ελεύθερα πεδία των διεπιστημονικών προσεγγίσεων με ξέχωρες εμφατικές αναφορές στο διαρκώς μεταλλασσόμενο προαύλιο των Επιστημών τής Αγωγής, προσχωρώντας για μια ακόμη φορά στην παγκοίνως γνωστή διαδρομή που οφείλουμε να ακολουθούμε κατά τη διάρκεια συγκρότησης και παρουσίασης μιας δυνητικά αποκαλούμενης επιστημονικής ανακοίνωσης ενώπιον εξειδικευμένου κοινού ομογάλακτων κολίγων, δρομολογώ ευθύς αμέσως τον ηλεκτρονικό μου κειμενογράφο σε προοδευτική τροχιά απολύτως σύμφωνη με τις κοινά αποδεκτές προδιαγραφές 'κατά τα ειωθότα'. Το οποίο, προφανώς, πρακτικά σημαίνει πως ευθύς αμέσως προτίθεμαι να αναπτύξω τούτο μου τον εξόχως διερευνητικό λόγο -εντός των συγκεκριμένων χρονικών ορίων που εκ προοιμίου έχουν τεθεί και στο παρόν συνέδριο- κατά μήκος τού καθολικά αποδεκτού δυαδικού σχήματος που εντελώς σχηματικά θα μπορούσε να συνοψιστεί: α) στην αποκαλούμενη βιβλιογραφική επισκόπηση με τις προσωπικές πάντα επιλογές τού συγγραφέα (που ως είθισται παρουσιάζεται με τον επιστημονικό μανδύα μιας επίπλαστης αντικειμενικότητας διεκδικώντας εγγενή εγκυρότητα πανταχόθεν) για την 'κατασκευή' του απολύτως απαραίτητου θεωρητικού περιγράμματος, στο πρώτο μέρος, και β) σε έναν εξ ορισμού επιγραμματικό μονόλογο θεμιτού προβληματισμού και απαρίθμησης σειράς καίριων ερωτημάτων, τα οποία με τη κάθε δυνατή λογική συνέπεια προκύπτουν αλλά και σχετίζονται άρρηκτα με το κεντρικό ζήτημα που εξετάζεται στην παρούσα συγκυρία. Το ακροατήριο, σε πρώτο χρόνο, με την ιδιότητα τού πρωτογενούς δέκτη τής προφορικής αυτής παρουσίασης αλλά και το αναγνωστικό κοινό σε μεταγενέστερο χρόνο που ευελπιστεί κανείς να συναντήσει τον πυρήνα των λεγομένων μου στη γραπτή τους μορφή ως 'συγκροτημένο σώμα πρακτικών συνεδρίου', αναμένεται (και προσδοκά, κανείς)) να λειτουργήσουν δημιουργικά στο πλαίσιο των κατά σύμβαση παγιωμένων ρόλων τους: βαθυστόχαστοι κριτές και αναλυτές, επεξηγηματικοί δίαυλοι αμφίδρομης επικοινωνίας με προοπτική, αλλά και -κατά περίσταση- λόγιοι σκεπτικιστές και κατά τεκμήριο επιστημολογικοί επικριτές, που είναι πάντα συντροφικά καλοδεχούμενοι.

Με τη σχετικά εκτεταμένη αυτή και κατά τι 'λογοτεχνίζουσα' στη μορφή παράγραφο σε θέση προλογικής εκδίπλωσης και με τη μύχια πρόθεσή μου στο έπακρο της ειλικρίνειας να κουβεντιάσω μαζί σας, κατά μείζονα λόγο, πτυχές υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας (Γκότοβος, 1990) *που μόνο μάχιμος δάσκαλος και μαθητής τής σχολικής τάξης βιώνουν καθημερινά και αδιάλειπτα*, παραθέτω στη συνέχεια τα βασικά σημεία τού κειμένου μου ως ένα είδος ενδιαφέρουσας επιχειρηματολογίας, αλλά και ως αφετηριακό βατήρα διαλογικής πρόκλησης για γόνιμο διάλογο και προβληματισμό,

που είμαι βέβαιος πως ακόμη και σε δύσβατες περιστάσεις καταφέρνει να βρει το δικό του δημιουργικό μονοπάτι.

Σπεύδοντας ταυτόχρονα να σημειώσω πάραυτα, πως η διεξοδική παράθεση του κυρίως κειμένου έπεται ενός εύγλωττου τίτλου σε αυτή την ανακοίνωση, ο οποίος είναι καθόλα δηλωτικός ως προς την προτιθέμενη έμφαση του συγγραφέα. Να εστιάσει το διερευνητικό του φακό προσέγγισης και ανάλυσης, δηλαδή, στον δάσκαλο της σχολικής τάξης και στον ίδιο το μαθητή τής αμείλικτης σχολικής καθημερινότητας. Η συγκεκριμένη διατύπωση του τίτλου με τη μορφή ευθείας ερώτησης ή/και απορίας τού μαθητή προς τον δάσκαλό του -και μάλιστα εν ώρα πραγματικού μαθήματος- που αναφέρεται στο εάν «Μαθαίνει πώς να Μαθαίνει», θα μπορούσε να εκληφθεί στην παρούσα συγκυρία ως ένα παραστατικό σχήμα αυθαίρετης κατά τι υπέρβασης που αγωνιά να μας μεταφέρει νοερά σε μια σχολική τάξη «επί τω έργω». Τώρα, το κατά πόσον κάτι τέτοιο είναι εφικτό πέρα από τα λόγια και τις όποιες φραστικές διακηρύξεις με τις καλύτερες των προθέσεων, αυτό παραμένει πάντα ένα προκλητικά αναπάντητο ζητούμενο που έρχεται και επανέρχεται, κατά περίσταση.

Έτσι, η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει ορισμένες μόνο πτυχές αυτού που σχηματικά αποκαλούμε «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω», μέσα στην ίδια την αμείλικτη σχολική καθημερινότητα του ελληνικού δημοτικού σχολείου σήμερα. Ειδικότερα, μάλιστα, η κεντρική εστίαση (και) τούτης της εκ των πραγμάτων διερευνητικής προσπάθειας στοχεύει --κατά πρώτιστο λόγο- να επικεντρώσει το ενδιαφέρον προβληματισμού και αναζήτησης στον ίδιο τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης, στοχεύοντας να αναδείξει με τη μορφή βασικών ερωτημάτων το «συνολικό ρόλο» τού δασκάλου στη διαδικασία (πορεία;) τού πως μαθαίνουν οι μαθητές του να μαθαίνουν, αν και όταν ή εφόσον κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται και συνακόλουθα μπορεί να εντοπιστεί και να μετρηθεί/αξιολογηθεί με κάποια σχετική αξιοπιστία. Βασικές επισημάνσεις από τη σχετική βιβλιογραφία, που διαρκώς επικαιροποιείται και στη χώρα μας, σε άμεσο συνδυασμό με κάποιες σκόρπιες εμπειρικές παρατηρήσεις πρωτογενώς συγκεντρωμένες από συγκεκριμένες σχολικές τάξεις και μάχιμους δασκάλους, αναμένεται να συγκροτήσουν το corpus της παρουσίασης που ακολουθεί.

Εκλαμβάνοντας τη δική σας συγκατάθεση ως δεδομένη από τούτο το βήμα παρουσίασης, επιθυμώ να επανέλθω σε γνωστά πεδία υπενθυμίσεων και προβληματισμού, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε πραγματικά ζητήματα ουσίας σχετικά με το «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» στο ελληνικό σχολείο σήμερα. Λέγοντας πραγματικά ζητήματα ουσίας, εννοώ να στρέψω την προσοχή μας αποκλειστικά και μόνο -κατά το δυνατό- μέσα στο ίδιο το σχολείο και τη σχολική τάξη 'εν ώρα λειτουργίας', διερευνώντας υπαρκτές καταστάσεις με υπαρκτά πρόσωπα και διαρκείς αλληλεπιδράσεις που, ενδεχομένως, θα μπορούσαν να φωτίσουν πτυχές και καθημερινές πρακτικές στο πλαίσιο τού «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Και μπορώ να ισχυριστώ εδώ ότι είμαι πεπεισμένος πως μια τέτοια φαινομενικά 'πρακτικίστικη' (νεολογισμός;) προσέγγιση, κάθε άλλο παρά υπολείπεται των θεωρούμενων ως επιστημονικών προδιαγραφών μιας συστηματικά οργανωμένης εργασίας στο πλαίσιο ενός Παιδαγωγικού Συνεδρίου.

Όπως σημειώθηκε και πιο πάνω, θεωρώ ότι (και) τούτη η παρουσίαση/συζήτηση οφείλει, μπορεί, και θα αναπτυχθεί στη συνέχεια σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα και εμφανώς αλληλοσυνδεόμενα επίπεδα: Α) Σε επίπεδο θεωρίας, έρευνας, αναζήτησης, επιχειρηματολογίας και σχετικού προβληματισμού (καθόλα θεμιτού και βάσιμου) έξω από τον θεσμικά παγιωμένο χωροχρόνο τού σχολείου και έξω από την ίδια τη σχολική τάξη και την τρέχουσα σχολική καθημερινότητα, και Β) Σε επίπεδο υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας στη διάρκεια της επαναλαμβανόμενης σχολικής ημέρας εντός των σχολικών τειχών γενικότερα και μέσα στη σχολική τάξη

ειδικότερα, μια ξέχωρη πραγματικότητα («sui generis») που μόνο εκείνοι που τη βιώνουν καθημερινά αλληλοεπιδρώντας δυναμικά και συμμετέχοντας ακατάπαυστα σ' αυτή ως άμεσοι συν-δημιουργοί της, την γνωρίζουν και (ευελπιστεί και θέλει να πιστεύει κανείς) την κατανοούν πλήρως ή -έστω-σε ένα μεγάλο ποσοστό της.

Υιοθετώντας αυτή τη συλλογιστική ευθύς εξ αρχής, καθίσταται κάτι παραπάνω από σαφές ότι, και εδώ, το βασικότατο πρωταγωνιστικό δυαδικό σχήμα ή δίδυμο σχολικής πράξης «δάσκαλος και μαθητής» αποτελεί και οφείλει γενικώς να αποτελεί το «κέντρο του κόσμου», τον συγκεκριμένο «ομφαλό τής γης», εν προκειμένω. Όσο και εάν η επανάληψη αυτής της πρωτεϊκής επισήμανσης μπορεί φαινομενικά και σε μια βιαστική ανάγνωση να ηχεί στα αυτιά ορισμένων ως πλεονασματικά μόνιμη επωδός χωρίς ιδιαίτερη σημασία, τίποτα δεν είναι σε θέση να αναιρέσει ή να μειώσει τη βασική της αξία και την καθοριστική της σπουδαιότητα διαχρονικά. Αυτή είναι, τουλάχιστον, η ακλόνητη πεποίθηση του υπογραφόμενου, αναλαμβάνοντας προφανώς και την απόλυτη ευθύνη αυτού του ισχυρισμού, που ακόμη και ως εμμονική υπερβολή (αν έτσι, τελικά, θεωρηθεί) διεκδικεί βάσιμα το δικό της μερίδιο επαγρύπνησης και προσφοράς στα των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων.

Από τα ήδη «λεχθέντα και γραφέντα» των άλλων

Ας ξεκινήσουμε από τα βασικά. Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο πως σχεδόν το σύνολο αυτών που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο έχουν ή διεκδικούν για τον εαυτό τους να έχουν της μιας ή της άλλης μορφής εμπλοκή με τα εκπαιδευτικά δρώμενα σε διάφορα επίπεδα εκτός αλλά και εντός της επισήμως θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, φαίνεται να συμφωνούν, τουλάχιστον σε επίπεδο δημόσιας ρητορικής και διακηρύξεων, ότι η σχολική πράξη και η εν γένει σχολική διαδικασία στις μέρες μας οφείλει να λειτουργεί απαρέγκλιτα στο ευρύτερο παιδαγωγικό/διδακτικό πλαίσιο του «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω» (Αλαχιώτης 2003, Κασσωτάκης & Φλουρής 2006, Hargreaves 2004). Κάτι τέτοιο, άλλωστε, φαντάζει και ως αδήριτη και επιτακτική αναγκαιότητα των καιρών μας με δεδομένο ότι, καθώς εκτιμάται από πολλούς ειδικούς σε διεθνές επίπεδο, οι ανθρώπινες γνώσεις σε γενικές γραμμές υπερδεκαπλασιάζονται κάθε δεκαετία και ότι παραπάνω και από το 80% αυτών των γνώσεων καταλήγουν στο μεταξύ να είναι απαξιωμένες έως και άχρηστες.

Η εικόνα αυτή γίνεται ακόμη πιο ενισχυτική της αναγκαιότητας για να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» ο σημερινός μαθητής, αν αναλογιστεί κανείς τα σχετικά δεδομένα και τις προβλέψεις από τον χώρο τής αγοράς εργασίας και της απασχόλησης. Όπως έχει κατ' επανάληψη υπογραμμιστεί μέσα από διάφορες μελέτες σε διεθνές επίπεδο, στη διάρκεια του αιώνα που ήδη διανύουμε, ο κάθε εργαζόμενος αναμένεται να αλλάζει επτά ή και οκτώ φορές επάγγελμα ώσπου να ολοκληρώσει την (όποια) επαγγελματική του σταδιοδρομία. Ως εκ τούτου, το να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει σε όλη σχεδόν τη διάρκεια της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, δεν μπορεί παρά να θεωρείται και να είναι μια «εκ των ων ουκ άνευ» καθολική παραδοχή. Πολύ δε περισσότερο σε κάθε τι που αφορά άμεσα στους μαθητές του σήμερα. Ενδεικτική είναι, μεταξύ πολλών άλλων, η σχετική επισήμανση της Ε. Σάββα (2003: 381) που με κατηγορηματικό τρόπο σημειώνει: «Ο μαθητής δηλαδή θα πρέπει να μάθει στο σχολείο κυρίως 'πως να μαθαίνει', ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση», ενώ εξίσου εμφατική είναι και η ανάλογη αναφορά τού Τριλιανού (2004:278) σε πρόσφατο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: «Επομένως η διδασκαλία δεν πρέπει να αποβλέπει μόνο στη μετάδοση της γνώσης, αλλά και στο πώς οι μαθητές μαθαίνουν και διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντές τους με την εμπλοκή τους σε

κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες συνάπτονται με την αυθεντική, την ενεργητική και τη συγκυριακή μάθηση, τον κοινωνικό κονστροκτουβισμό και την ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης».

Σημειώνεται εδώ επιπροσθέτως ότι, σε γενικές γραμμές και συνυπολογίζοντας τις αναμενόμενες επιμέρους εξαιρέσεις που σαφέστατα υπάρχουν, ομόφωνα και με στεντόρια τη φωνή τους σε κάθε δυνατή ευκαιρία οι σύγχρονοι παιδαγωγικοί και εκπαιδευτικοί προβληματισμοί διεθνώς έχουν ήδη συνταχθεί ανεπιφυλάκτως σε αυτό ακριβώς το ευρύτερο περίγραμμα θέσεων και επιχειρημάτων, που με εξαιρετικά ιδιαίτερη έμφαση υπογραμμίζουν το σύγχρονο αυτό πρόταγμα τού «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω» στην μια του ή στην άλλη του 'εκδοχή' και σχολική πρακτική.

Μια γρήγορη ματιά, άλλωστε, σε σχετικά κείμενα και εργασίες διακεκριμένων ερευνητών στα πεδία πολυποίκιλων εκπαιδευτικών διακανονισμών και δεδομένων στη συγκριτική τους θεώρηση, αποτελεί σίγουρα και την πιο αδιάψευστη μαρτυρία όσον αφορά όχι μόνο το «επίκαιρο τού πράγματος», αλλά και το ειδικό βάρος που προσδίδεται στη σχολική αυτή διαδικασία τού «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω». Η UNESCO, για παράδειγμα, αναφερόμενη με διεξοδικότητα στον ρόλο τής εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή μας, καθορίζει με σαφήνεια τους τέσσερις βασικούς πυλώνες, βάσει των οποίων κύριος σκοπός τής εκπαίδευσης είναι να μάθει το μαθητή: α) πώς να μαθαίνει, β) πώς να ενεργεί, γ) πώς να συνεργάζεται και δ) πώς να υπάρχει.

Με την έννοια αυτή είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό τής εισήγησης να διατυπώσουμε κάποιες βιωματικού χαρακτήρα σκέψεις σχετικά με το τι εννοούμε και τι καταλαβαίνουμε, 'αμιγώς σχολικά' και όσο γίνεται πιο πρακτικά στη σχολική καθημερινότητα, με το γνωστό αυτό μότο που έχει καθιερωθεί πλέον στους εκπαιδευτικούς κύκλους ως «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω». Κατ' επέκταση, κρίνεται απαραίτητο με τη μορφή ευκρινώς διατυπωμένων ερωτημάτων να επιχειρηθεί η οριοθέτηση και η καταγραφή ορισμένων άκρως ενδεικτικών κριτηρίων ή παραμέτρων και μεταβλητών που -έστω χιουριστικά και με προϋποθέσεις- θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως δυνητικά αξιόπιστοι και έγκυροι «δείκτες», έτσι ώστε να είναι σε θέση να 'μετρήσει' ο ενδιαφερόμενος και να αποφανθεί εάν πράγματι υπάρχει (και) μετρήσιμο(;) αποτέλεσμα στο πλαίσιο του «Μαθαίνω πως να Μαθαίνω». Όλα αυτά, βεβαίως, με άμεσες αναφορές και παραδειγματικές μνημονεύσεις από το ελληνικό δημοτικό σχολείο στη δική του ιδιότυπη διαχρονία και στη σημερινή του λειτουργική παρουσία στην εποχή της περιώνυμης παγκοσμιοποίησης, τής διαρκώς αυξανόμενης σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας και σε ένα τεχνολογικά εκρηκτικό περιβάλλον μιας ύστερης νεωτερικότητας άκρατου σχετικισμού και αβεβαιότητας διάχυτης (Ματθαίου, 2001).

Στα πρώτα βήματα αυτής τής επιγραμματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να αναφερθούν δύο πολύ συγκεκριμένες επισημάνσεις (Βρετός & Καψάλης, 1999) που, αν και αποτελούν επεξηγηματική επιχειρηματολογία των συγγραφέων στη σχετική τους ανάλυση για τα αναλυτικά προγράμματα, η πολύπλευρη συνάφειά τους με τον κεντρικό προβληματισμό τής παρούσας εργασίας είναι παραπάνω από προφανής: «...γιατί ξέρουμε πως μάθηση δεν είναι αυτό που φαίνεται όσο αυτό που συμβαίνει στο μυαλό μας και επηρεάζει, χωρίς μπορούμε να το παρατηρήσουμε, την διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας» (σελ. 114), αλλά και «...κοινή διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι οι συναισθηματικοί στόχοι δεν επιτυγχάνονται κυρίως με οργανωμένες διαδικασίες μάθησης, όπως συμβαίνει με τους γνωστικούς στόχους, αλλά επιτυγχάνονται μέσα από την όλη ατμόσφαιρα της τάξης, τις στάσεις, τις διαθέσεις και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των σχέσεών του με τους μαθητές κλπ» (σελ.117). Επιπροσθέτως ο Αντωνίου

(2009: 57), εξετάζοντας μια σειρά από κρίσιμα ζητήματα που αφορούν στα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με απολύτως κατηγορηματικό τρόπο επαναλαμβάνει και συνοψίζει την κοινά αποδεκτή πλέον θέση, ότι «ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν μπορεί να εμμένει μόνο στην μετάδοση γνώσεων, αλλά να προχωρά *κυρίως* στη μετάδοση της τέχνης του τρόπου μάθησης και στην πρόσκτηση ικανοτήτων μάθησης». Αναμφισβήτητα, η επισήμανση αυτή στην επιγραμματική της διατύπωση περικλείει και εκφράζει με τον εναργέστερο τρόπο τον συγκεκριμένο ρόλο και τη συγκεκριμένη καθημερινή επιδίωξη του μάχιμου δασκάλου κάθε σχολικής τάξης, στο πλαίσιο πάντα του συζητούμενου (και) εδώ θεωρητικού αλλά κυρίως σχολικά πρακτικού ζητήματος «Μαθαίνω πως να μαθαίνω».

Και μια μικρή υπόμνηση στο σημείο αυτό από τα αξιοπρόσεκτα πεδία τής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στη δυναμική και δημιουργική της «συνάντηση» με τις θεωρίες μάθησης. Είναι πασίγνωστο ότι σύμφωνα με τον Piaget, η μάθηση επέρχεται από τη στιγμή που το παιδί επιστρατεύει τις δικές του δυνάμεις και επενεργεί πάνω στο αντικείμενο μάθησης. Άρα βασική προϋπόθεση είναι να τοποθετείται το παιδί μπροστά σε καταστάσεις μάθησης οι οποίες προϋποθέτουν δράση από το ίδιο. Έτσι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και η έκφραση της θέλησης τους στην επιλογή θέματος και το σχεδιασμό μιας δραστηριότητας οδηγεί σε μια δημιουργική και σύγχρονη αγωγή, σε μια εκπαίδευση που κατατείνει στο να διευκολύνει αλλά και να ενθαρρύνει τους μαθητές στο να «μαθαίνουν πως να μαθαίνουν».

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο White (2004: 190) επισημαίνει μια άλλη ενδιαφέρουσα 'οργανωτική πτυχή' τού σχολείου και των σχολικών προγραμμάτων. Μια συγκεκριμένη πτυχή που, εν δυνάμει, μπορεί να βοηθήσει τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης στην καθημερινή του προσπάθεια να οδηγήσει τους μαθητές του στα δημιουργικά μονοπάτια του «μαθαίνω πως να μαθαίνω»: «Όσο λιγότερη 'κεντρική συνταγογράφηση' επιβάλλεται σε σχέση με τις απαιτήσεις και τα δεδομένα/περιεχόμενα των σχολικών μαθημάτων, τόσο περισσότερος χώρος και περιθώρια υπάρχουν για να αναπτύσσεται η φαντασία και να προσαρμόζονται αυτά τα μαθήματα στις προτεραιότητες και τις συγκεκριμένες ανάγκες/ιεραρχήσεις τού κάθε σχολείου. Τα σχολεία θα πρέπει, μάλιστα, να υποχρεώνονται να επεξεργάζονται και να αναπτύσσουν το σύνολο της δικής τους σχολικής διαδικασίας καθώς και τα συγκεκριμένα περιεχόμενα των δικών τους αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων (curricula)».

Για να λέμε τα πράγματα με το όνομά τους, η τελευταία αυτή επισήμανση του White που αναφέρεται με ένα γενικό τρόπο στα εκπαιδευτικά συστήματα και στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους, αφενός μας «θυμίζει» γνωστά μας πράγματα και αφετέρου μάλλον φαίνεται να «ταιριάζει» και να «εκφράζει» αρκετά αξιόπιστα το τι χρειάζεται να γίνει στη σχολική πράξη με τα αντίστοιχα συγκεκριμένα «χαρακτηριστικά» τού δικού μας «υπερ-συγκεντρωτικού» και «γραφειοκρατικού» εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό, βέβαια, είναι (και) ένα άλλο κεφαλαιώδες ζήτημα στη «Σισύφεια διαχρονία τού εκπαιδευτικού μας συστήματος» (Καζαμίας, 2011), που, εξ αντικειμένου, εντελώς επιδερμικά αναφέρεται στην παρούσα συγκυρία.

Των ερωτημάτων ανάγνωσμα

Και ο δάσκαλος;

Με το εύγλωττο αυτό και μονολεκτικό, στην ουσία, 'απλό' ερώτημα, ερχόμαστε ευθύς αμέσως στον ίδιο τον πυρήνα τού κεντρικού προβληματισμού που διατρέχει το σύνολο της παρούσας εργασίας. Συμπυκνώνοντας στην ερωτηματική τους μορφή βασικές παραμέτρους που αφορούν άμεσα στον δάσκαλο της σχολικής τάξης εντός του καθημερινού

σχολικού πλαισίου τού «Μαθαίνω πως να μαθαίνω», μια σειρά από καίριας θεωρητικής σημασίας αλλά και πρακτικής (σχολικής) χρησιμότητας ζητήματα αναδύονται, με απόλυτα σαφή και επιτακτικό τρόπο:

Ποιος είναι ο ρόλος τού δασκάλου (Κοσσυβάκη, 2003), η συμβολή του, οι τεχνικές και το καθημερινό του ρεπερτόριο ως αδιάλειπτη σχολική πρακτική στη σχολική του τάξη, η αποτελεσματικότητα του στο να διδάσκει και να μαθαίνει τους μαθητές του πώς να μαθαίνουν;

Η συνολική του προετοιμασία, αρχική και συνεχιζόμενη, ή η δια βίου λεγόμενη κατάρτισή του, ο ίδιος ο δάσκαλος που καλείται και εντέλλεται να μάθει στους μαθητές του πώς να μαθαίνουν, έχει αυτός ο ίδιος ως ο εξειδικευμένος επαγγελματίας τής εκπαίδευσης μάθει πώς να μαθαίνει για τον εαυτό του, κάτι που -θεωρητικά τουλάχιστον- θα μπορούσε να λειτουργήσει κι ως χειροπιαστό 'μοντέλο μίμησης' για τους μαθητές του;

Και οι καθημερινοί, επισήμως ή άλλως πως, θεσμοθετημένοι ή και άτυποι ποικιλώνυμοι περιορισμοί που 'εγκλωβίζουν' και εν πολλοίς συχνότατα οριοθετούν ανελαστικά τη σχολική καθημερινότητα του μάχιμου δασκάλου τόσο που, ακόμη και αν το θέλει ειλικρινά, να μην μπορεί στη σχολική πράξη να «μάθει πως να μαθαίνουν» οι μαθητές του;

Ποιες και τι απαντήσεις που να έχουν γραμμική αντιστοίχηση με την υπαρκτή σχολική πραγματικότητα προκύπτουν ως εμπειρικά δεδομένα και καθόλα τεκμηριωμένα στοιχεία στα παραπάνω ενδεικτικά ερωτήματα;

Δεν αποτελεί βασική επιστημολογική υποχρέωσή μας αλλά και δεοντολογικά μεθοδολογική προϋπόθεση να αφουγκραστούμε πρωτογενώς τους ίδιους τους μάχιμους δασκάλους και σε αυτή τη συγκεκριμένη πτυχή τής σχολικής διαδικασίας, καταγράφοντας και αξιολογώντας στη συνέχεια το δικό τους βιωματικό εναγώνιο λόγο, ο οποίος συνήθως περνά είτε εντελώς απαρατήρητος, είτε -στην καλύτερη των περιπτώσεων- εκλαμβάνεται ως μια «επικουρικού χαρακτήρα φωνή σε ώτα επιλεκτικά ακουόντων (ή και μη ακουόντων)»;

Τι μας λέει η σχετική βιβλιογραφία αλλά και, πρωταρχικά και κύρια, οι προσωπικές βιωματικές μαρτυρίες των ίδιων των δασκάλων τής σχολικής τάξης;

Ας ρίξουμε, λοιπόν, μια πρώτη ματιά στα δεδομένα για να δούμε τι μας «λένε» κι αυτά.

Ότι, κατ' αρχάς, η εκπαίδευση στηρίζεται στην κινητοποίηση βαθύτερων διαφερόντων, όπως είναι ο ενθουσιασμός, η αγάπη για μάθηση, η επιθυμία για ανακάλυψη. Ότι η προσωπικότητα του δασκάλου πρέπει να έχει ισχυρή συναισθηματική επένδυση. Ότι «Ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ως επιτακτική αναγκαιότητα ο ορθολογικός απεγκλωβισμός τού μάχιμου εκπαιδευτικού από παραδοσιακά θεσμικά 'δεσμά' αλλά και από σχολειοποιημένα στερεότυπα και νοοτροπίες δομών και λειτουργιών, εντός και εκτός του σχολικού χώρου, με την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού στην κοινωνία τής γνώσης του 21ου αιώνα ως διαρκές ζητούμενο» (Μπόμπας, 2004:381).

Κι ακόμη, ότι «η πιο σημαντική συμβολή του δασκάλου έγκειται στην ικανότητά του να παρεμβαίνει και να αξιοποιεί τις ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση και προβληματισμό, τη στιγμή που αυτές αναδύονται κατά τη διάρκεια της σχετικά αυτόνομης, βιωματικής ή σύνθετης εργασίας των μαθητών μέσα στο εργαστήρι της τάξης» (Α. Ράπτης & Α. Ράπτη, 2003:79). Ανάλογες είναι και οι σχετικές υπογραμμίσεις τού Φύκαρη (2008) ο οποίος, μέσα από την εμπειρική του έρευνα που αφορά τις κατ' οίκον εργασίες -μια διαχρονικά εμμένουσα σχολική πρακτική (Μπόμπας, 2010)- επιχειρεί, με έναν έμμεσο αλλά αρκετά διεισδυτικό τρόπο, να φωτίσει ορισμένες πτυχές που αφορούν στο πώς οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν, κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με την υποχρέωση να ολοκληρώνουν τις εργασίες για το σπίτι που τους αναθέτουν οι

εκπαιδευτικοί τους. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Kelly (2004: 28), με κατηγορηματικό και σαφή τρόπο διατυπώνει τη δική του θέση, εν προκειμένω, όταν με έμφαση παρατηρεί: "…δεν μπορούμε να επιβάλλουμε αυτό που είναι (θεωρούμε) γνώση για εμάς στους μαθητές μας…πρέπει να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν τη δική τους γνώση, τις δικές τους υποθέσεις/ερωτήματα που θα είναι διαφορετικά από τα δικά μας, εάν η διαδικασία και η πορεία τής εξέλιξης πρόκειται (θέλουμε) να συνεχιστεί».

Τέλος, προς το παρόν, δηλαδή, στο πλαίσιο αυτής τής προβληματικής που αναπτύσσεται εδώ, δεν θα πρέπει να ξεχνά ή να παραγνωρίζει κανείς και τούτο το συγκεκριμένο δεδομένο που (και αυτό) σχετίζεται με «Μαθαίνουν πώς να Μαθαίνουν» οι σημερινοί μαθητές μας: «...Τα νέα βιβλία γίνονται συχνά αντιληπτά και χρησιμοποιούνται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που χρησιμοποιούνταν τα παλιά. Και τούτο διότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί το νέο τους ρόλο και επιμένουν στη μετάδοση των γνώσεων, αντί να επιδιώκουν την ανταλλαγή απόψεων και την αναζήτηση της γνώσης μέσα από τη διευκρίνιση προβληματικών καταστάσεων. Έτσι συνεχίζουν να κάνουν το 'παλιό μάθημα' με το νέο βιβλίο» (Πυργιωτάκης, 1999:392). Λίγο νωρίτερα ο ίδιος ο Πυργιωτάκης (σελ. 291), είχε ήδη σκιαγραφήσει με μια μόνο ενδεικτική πρόταση και μια ακόμη πρωταρχικής σημασίας πτυχή τής σχολειοποίησης των παιδιών, γράφοντας χαρακτηριστικά: «Οι μέθοδοι διδασκαλίας εξακολουθούν σε μεγάλο βαθμό να παραμένουν δασκαλοκεντρικές και πολλά στοιχεία της παλαιάς αυθεντίας συνεχίζουν να διατηρούνται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών».

Και όπως τόσο εύστοχα και σε μια εύγλωττα κωδικοποιημένη μορφή έχει πολλάκις διατυπωθεί από μια πλειάδα διακεκριμένων παιδαγωγών (τόσο της θεωρίας όσο και της ίδιας τής σχολικής πράξης):

«Όταν τα παιδιά δεν μαθαίνουν με τον Τρόπο που διδάσκεις, τότε, διδάσκεις τα παιδιά με τον τρόπο που Μαθαίνουν».

«Κάντε τόπο στο σχολικό βίωμα»...

Δύο σχετικά αποσπάσματα από βιωματικές «καταθέσεις» μάχιμων δασκάλων που στην ενδεικτική τους διατύπωση παρατίθενται αυτούσια στη συνέχεια ως μιας μορφής πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα, σκιαγραφούν με την απαιτούμενη παραστατικότητα «ποιος οφείλει να είναι ο συγκεκριμένος ρόλος» τού μάχιμου δασκάλου στην καθημερινή του «δουλειά» στο σχολείο και στη σχολική του τάξη, σήμερα:

Α) «Αυτό το *'Μαθαίνω πώς να μαθαίνω'* έχει τις βάσεις του στην εποικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή, με τον δάσκαλο σε ρόλο 'διευκολυντή' και συνεργάτη. Λειτουργεί στο πλαίσιο μιας πλήρως αναδομημένης διδασκαλίας, η οποία στην πράξη ξεχνά την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας όπου -πολύ συχνά- ταΐζουμε τον μαθητή με πράγματα έτοιμα, χάριν και της δικής μας διευκόλυνσης και 'εξυπηρέτησης'. Η γνώση μέσα από το *'Μαθαίνω πώς να μαθαίνω'*, παράγεται από τον μαθητή και δεν παρουσιάζεται/εκτίθεται από τον δάσκαλο. Εν ολίγοις, *Δάσκαλος και Μαθητές* είναι οι βασικοί παραγωγοί τής γνώσης. Διαπραγματεύονται τα νοήματα, κατασκευάζουν γνώση από την πληροφορία, ασκούν κριτική, μυούνται οι μαθητές στη διδασκαλία τής 'ετερομάθησης', αυτοαξιολογούνται, εξετάζονται οι τρόποι που ο κάθε μαθητής μαθαίνει. Και όλο αυτό βέβαια είναι μια άλλη φιλοσοφία και μια διαφορετική προσέγγιση που απαιτεί, με τη σειρά της, την αυτονομία τού δασκάλου στο σύνολο της καθημερινής σχολικής πράξης. Ο οποίος μάχιμος δάσκαλος, βεβαίως, οφείλει να δρα και να αυτο-αναπτύσσεται διαρκώς σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, με κατανυκτική πάντα συνέπεια και αταλάντευτη συστηματικότητα».

Β) «Το *'Μαθαίνω πώς να μαθαίνω'* υπερβαίνει το «τι» της γνώσης και πάει παραπέρα, πάει στο «πώς» της γνώσης, που, ασφαλώς, είναι ο κριτικός αναστοχασμός τού «τι».

«Πώς» αποκτώ τη γνώση με τρόπο ώστε να μου είναι χρήσιμη, αξιοποιήσιμη και κάτι σαν ένα σκαλοπάτι στη νέα γνώση/υποδοχέας στο νέο ερέθισμα. Επειδή όμως η διαδικασία τής μάθησης είναι προσωπική υπόθεση, εννοώ ότι ο καθένας μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, είναι σημαντικό, και ειδικά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο κάθε μαθητής να μπορεί: βλέποντας, παρατηρώντας, διεισδύοντας, στρέφοντας το βλέμμα του στον εσωτερικό εαυτό του να αναγνωρίζει μέσα από ποιες διαδικασίες και τρόπους μπορεί να μαθαίνει, έτσι ώστε η γνώση να μην είναι αποτέλεσμα απομνημόνευσης, άρα βραχύβια, συνεπώς άχρηστη».

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως οι ευσύνοπτες αυτές προσωπικές καταγραφές μάχιμων δασκάλων, προσδιορίζουν με σαφήνεια το συγκεκριμένο στίγμα μιας σχετικής συζήτησης και ενός διαρκούς προβληματισμού με τον δάσκαλο της σχολικής τάξης πάντα στο προσκήνιο, από τις συγκεκριμένες πρωτοβουλίες και τη σχολική πρακτική του οποίου «αναδύεται» και ένας «άλλος», «διαφορετικός» μαθητής στο πλαίσιο αυτού που αποκαλούμε *'Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω'*. Οι άμεσες αναφορές και οι αντίστοιχες υπογραμμίσεις σε διαρκή αναζήτηση νέων μορφών και τρόπων διδασκαλίας με τον μαθητή «συν-κατασκευαστή» αλλά και ενεργό «συν-δημιουργό» τής κάθε σχολικά παρεχόμενης γνώσης, αν μη τι άλλο, επιφορτίζουν τον δάσκαλο με ένα πλέγμα εντελώς διαφορετικών υποχρεώσεων και προτεραιοτήτων και τον υποχρεώνουν, στην ουσία, σε μια ευδιάκριτα διαφοροποιημένη «επαγγελματική μετεξέλιξη» απ' ότι στο παρελθόν. Από την άλλη πλευρά, η προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση για το ίδιο αυτό ζήτημα που κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να απαντηθεί μονοσήμαντα και οριστικά, αναδεικνύει και επισημαίνει χαρακτηριστικές πτυχές σωρευμένης πληροφόρησης και γνώσης όσον αφορά στη διαδικασία τού «μαθαίνω πως να μαθαίνω», με την παρουσία και τον ρόλο του μάχιμου δασκάλου σε δυναμική εξέλιξη στο πεδίο των αναπάντητων ερωτημάτων.

Σε κάθε περίπτωση, συνδυαστικά -ας πούμε, εδώ- θα μπορούσαμε βάσιμα να ισχυριστούμε πως έχουμε μπροστά μας μια αρκετά κατατοπιστική «εικόνα» επί του όλου αυτού ζητήματος, η οποία είναι σε θέση όχι μόνο να διατηρήσει τον αναλογούντα προβληματισμό σε μια τρέχουσα επικαιρότητα κατά πως του αρμόζει, αλλά και να δώσει την αναγκαία ώθηση και τα ερεθίσματα εκείνα που χρειάζονται -προϊόντος του χρόνου- για να προχωρήσει ο σχετικός διάλογος ακόμη παραπέρα.

Έτσι, μια επιλεκτική ανθολόγηση κοινών σημείων που ακολουθεί στη συνέχεια, θα μπορούσε να διεκδικήσει με θεμιτές αξιώσεις την προσοχή τού ακροατή/αναγνώστη που προσβλέπει σε ένα είδος κωδικοποιημένου, κατά κάποιο τρόπο, «μνημονίου κατανόησης», αναφορικά με τη δυναμική πολλαπλότητα του κεντρικού ζητήματος που επιχειρεί να προσεγγίσει διερευνητικά (και) η παρούσα εργασία.

=*Απαιτείται παιδαγωγική και διδακτική αυτονομία τού δασκάλου*
= Ο δάσκαλος στον ρόλο τού διευκολυντή
= Η γνώση παράγεται από τον μαθητή
= Οι μαθητές κατασκευάζουν γνώση από την πληροφορία
= Εξετάζονται οι τρόποι που ο κάθε μαθητής μαθαίνει
= Ο δάσκαλος αυτο-αναπτύσσεται και διαρκώς επιμορφώνεται και εξελίσσεται επαγγελματικά
= Οι μαθητές ασκούν κριτική
= Πώς αποκτώ τη γνώση ώστε να είναι χρήσιμη/αξιοποιήσιμη/σκαλοπάτι στη νέα γνώση και στο νέο ερέθισμα;
= Υπέρβαση του «τι» της γνώσης και πάει στο «πως» που είναι αναστοχασμός τού «τι»

= Ικανότητα του δασκάλου να παρεμβαίνει και να αξιοποιεί τις ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση και προβληματισμό τη στιγμή που αυτές αναδύονται
= Η προσωπικότητα του δασκάλου πρέπει να έχει ισχυρή συναισθηματική επένδυση
= Πώς οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (και) μέσα και από τις «κατ' οίκον» εργασίες
= Δεν μπορούμε να επιβάλλουμε το τι είναι γνώση για εμάς στους μαθητές. Πρέπει να τους βοηθούμε να αναπτύξουν τη δική τους γνώση, τις δικές τους υποθέσεις που θα είναι διαφορετικές από τις δικές μας στην εξελικτική πορεία
= Μάθηση δεν είναι αυτό που φαίνεται όσο αυτό που συμβαίνει στο μυαλό μας και επηρεάζει, χωρίς να μπορούμε να το παρατηρήσουμε, την διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας
= Ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν μπορεί να εμμένει μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά να προχωρά κυρίως στη μετάδοση της τέχνης τού τρόπου μάθησης και στην πρόσκτηση ικανοτήτων μάθησης.
= Η μάθηση επέρχεται από τη στιγμή που το παιδί επιστρατεύει τις δικές του δυνάμεις και επενεργεί πάνω στο αντικείμενο μάθησης.
= Βασική προϋπόθεση είναι να τοποθετείται το παιδί μπροστά σε καταστάσεις μάθησης οι οποίες προϋποθέτουν δράση από το ίδιο, δράση που κατά περίπτωση μπορεί να αφορά γνωστικά, συναισθηματικά ή κοινωνικοποιητικά επίπεδα και στοχοθεσίες σε ατομική ή συλλογική μορφή.
= Όσο λιγότερη είναι η κεντρική «συνταγογράφηση» ή η/παρέμβαση σχετικά με τα απαιτούμενα και τις προδιαγραφές των σχολικών αντικειμένων/μαθημάτων, τόσο περισσότερος χώρος και περιθώρια υπάρχουνε για κάθε σχολική μονάδα να λειτουργεί με φαντασία και σύμφωνα με τις συγκεκριμένες τοπικές ανάγκες σχολείου και μαθητών.
= Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί τον νέο τους ρόλο και εμμένουν στη μετάδοση των γνώσεων, αντί να επιδιώκουν την ανταλλαγή απόψεων και την αναζήτηση της γνώσης μέσα από τη διευκρίνιση προβληματικών καταστάσεων.
= Είναι πλέον βεβαιωμένη η άποψη ότι η γνώση δεν πρέπει να προσφέρεται έτοιμη στον μαθητή, αλλά να καταχτιέται σιγά-σιγά από τον ίδιο τον μαθητή.
= Δεν μπορεί να υπάρξουν μεμονωμένες ώρες ευέλικτης διδασκαλίας, αλλά μόνο συνεχής ευέλικτη διδασκαλία, όλες τις ημέρες, όλα τα χρόνια.
= Ξέρουμε ότι όλα τα παιδιά ολοκληρώνουν τους διάφορους σταθμούς τής εξέλιξής τους με τον δικό τους ρυθμό και τρόπο.
= Πολλαπλοί τρόποι μάθησης και διαφορετικά στυλ εκμάθησης.
= Το διάβασμα είναι θέμα στρατηγικής και όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στρατηγικές.
= Αναγκάζοντας τα παιδιά να ακολουθούν όλα τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας, αγνοώντας τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης του καθενός, τα αδικούμε.
= Ο δάσκαλος δημιουργεί πολλαπλές ευκαιρίες για ατομικές και ομαδικές εμπειρίες που βοηθούν τους συμμετέχοντες να ξεπεράσουν τις περιοριστικές τους αντιλήψεις και να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

Στο πλαίσιο του γενικού περιγράμματος των παραπάνω καίριων επισημάνσεων και ως πρόσθετη αφορμή τωρινού προβληματισμού και διαλόγου, μια αδρομερής χαρτογράφηση 'σκόρπιων' βιωματικών σχολίων και προσωπικών εμπειριών από κάποιους (συγκριτικά, λίγους) μάχιμους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να περιγράψουν σε 'τρίτα πρόσωπα' τη σχολική τους καθημερινότητα σε σχέση με το ζητούμενο «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*» στη σχολική τάξη, απαντώντας έτσι κατά κάποιο τρόπο και στο σχετικό (τίτλος τής παρούσας εργασίας) ερώτημα των μαθητών τους, θα μπορούσε να διεκδικήσει τον επιλογικό χώρο αυτής της ανακοίνωσης, όχι μόνο ως αναγκαία –προσωρινή- καταληκτική υπογράμμιση αλλά και ως σχολικά υπαρκτή πραγματικότητα/ερέθισμα για τη συνέχεια, με τον δάσκαλο της σχολικής τάξης, και πάλι, στον απολύτως πρωταγωνιστικό του ρόλο.

Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι οι συγκεκριμένες επισημάνσεις των δασκάλων που παρουσιάζονται εδώ, αναμενόμενα,

αναφέρονται σε πτυχές και ζητήματα που σαφέστατα είναι όχι μόνο πλέον πασίγνωστα σε όλους όσοι ασχολούνται με ζητήματα εκπαίδευσης, αλλά αφορούν το σύνολο σχεδόν της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας απανταχού στον κόσμο, στον ίδιο τον κυτταρικό πυρήνα της οποίας διαδικασίας αναμφίβολα βρίσκεται το «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*». Η «ελληνική τους αυτή εκδοχή» με τα πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ως καθημερινά σχολικά πρωτογενή βιώματα υπογραμμίζονται από τους δασκάλους αυτού του μικρού 'δείγματος', σαφώς (και) χρωματίζονται ανάλογα στη βάση της γνωστής διαχρονίας τού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, περιορίζοντας έτσι εξ ορισμού την γενικευμένη τους ισχύ εκτός εθνικών συνόρων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παύουν να διατηρούν πάντα τη δική τους χρησιμότητα και αξία.

Σύμφωνα, λοιπόν, με καταγεγραμμένες απόψεις και εμπειρίες αυτών των δασκάλων, έχουμε και λέμε τα παρακάτω ενδιαφέροντα δεδομένα ως μιας μορφής δημιουργικά επιλεγόμενα:

= Τα σχολικά εγχειρίδια που έχουμε στη διάθεσή μας σήμερα (τα τελευταία τρία περίπου χρόνια) με τα περιεχόμενα, τη διάταξη της ύλης και τη μεθοδολογία τους μπορούν και λειτουργούν αρκετές φορές ως θετικοί διευκολυντές για να 'βάζουμε' τους μαθητές μας στη διαδικασία του μαθαίνω πώς να μαθαίνω.

= Είναι προφανές πως η ηλικία/τάξη των παιδιών περιορίζει (μικρότερες τάξεις) εξ αντικειμένου ή διευκολύνει (μεγαλύτερες τάξεις) την προσέγγιση αυτή του μαθαίνω πώς να μαθαίνω στη σχολική καθημερινότητα.

= Ο αριθμός των παιδιών σε μια τάξη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και σε τούτο το σκηνικό τού μαθαίνω πώς να μαθαίνω. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών στη σχολική τάξη κάθε άλλο παρά διευκολύνει προς την κατεύθυνση του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

= Η προβλεπόμενη 'ποσότητα' της διδακτέας ύλης πολλές φορές λειτουργεί ανασταλτικά –σε άμεση συνάρτηση με τον διαθέσιμο χρόνο στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα- στο να 'υιοθετήσει και να εφαρμόσει' στη σχολική πράξη ο δάσκαλος τεχνικές και διδακτικές προσεγγίσεις τού μαθαίνω πώς να μαθαίνω.

= Παρόλα ταύτα, γίνεται καθημερινά προσπάθεια να 'βάλουμε' τους μαθητές μας μπροστά σε 'προβληματικές' καταστάσεις και με διάφορους τρόπους και τεχνικές ενθαρρύνουμε και ενισχύουμε την ενεργητική τους συμμετοχή και πρωτοβουλία στη διάρκεια του μαθήματος.

= Για μια σειρά από λόγους και αιτίες, δεν «ακολουθούν» όλα τα παιδιά τής τάξης μια τέτοια προσέγγιση, με αποτέλεσμα πολλές φορές και ο δάσκαλος να 'παλινδρομεί', επιστρέφοντας στον (γνωστό) διδασκαλικό μονόλογο και στην παράθεση πληροφοριών για να 'προλάβει' πριν ολοκληρωθεί η διδακτική ώρα και συνακόλουθα η σχολική ημέρα..

= Σε πάρα πολλές περιπτώσεις οι μαθητές, μέσα και από τις 'λάθος απαντήσεις' συμμαθητών τους αντιλαμβάνονται τεχνικές και στρατηγικές μάθησης και κατανοούν καλύτερα τα διδασκόμενα αντικείμενα/φαινόμενα/μαθήματα.

= Συχνά παρατηρεί κανείς και ουσιαστική 'μεταφορά τής γνώσης' από πολλούς μαθητές στη μια ή στην άλλη σχολική συγκυρία/κατάσταση.

= Πάντως, παρότι φαίνεται να είναι αρκετά δύσκολο για κάποιον δάσκαλο που για πολλά χρόνια έχει συνηθίσει να 'κάνει το μάθημά του' στο μοτίβο αυτό που παραδοσιακά έχουμε αποκαλέσει 'δασκαλοκεντρικό', εν τούτοις και αυτός ο δάσκαλος –λειτουργώντας στο περιβάλλον προσώπων και συνθηκών διαφορετικών- συχνά προσπαθεί και σε κάποιο βαθμό 'εναρμονίζεται' κατά το δυνατό με τις απαιτήσεις τού μαθαίνω πώς να μαθαίνω στη σχολική του καθημερινότητα.

==========

(Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, με θέμα : **«ΜΑΘΑΙΝΩ ΠΩΣ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΩ»**. Αθήνα: 1-9/5, 2010).

14

Μαθητές και «διαφορετικοί μαθητές» : Διαχρονικές προκλήσεις για δασκάλους και ψυχολόγους

Είναι καιρός πια…

Στο πλαίσιο των επιμέρους θεματικών ενοτήτων τού παρόντος συνεδρίου που επιχειρεί να διερευνήσει μέσω των σχετικών ανακοινώσεων μια πλειάδα «ψυχολογικών» αλλά και «παιδαγωγικών/εκπαιδευτικών» ζητημάτων αιχμής, έρχεται (και) η παρούσα εργασία να διεκδικήσει τη δική της θέση στο παροντικό τούτο πάνθεο των παρουσιάσεων, με τη βασική της εστίαση να επικεντρώνεται κατά μείζονα λόγο στο:

α) να υπενθυμίσει την διαρκώς αυξανόμενη παρουσία των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο ελληνικό δημοτικό μας σχολείο σήμερα, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα βασικά χαρακτηριστικά και ζητήματα που αφορούν άμεσα στον «διαφορετικό» αυτό μαθητικό πληθυσμό που ενυπάρχει και συγκροτεί το σύγχρονο πολυπολιτισμικό μας τοπίο, επιχειρώντας να ˙μιλήσει’, ειδικότερα, όσον αφορά το ‘σχολικό’ (και) αυτών των παιδιών/μαθητών «μας» ανά την επικράτεια,

β) να ‘ασχοληθεί’ περιγραφικά και με μια κριτική ματιά με τις αποκαλούμενες μαθησιακές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που έχουν ήδη «καταλάβει» ένα σημαντικό μέρος από τα καθημερινά σχολικά μας (και όχι μόνο) πράγματα, προβάλλοντας -ταυτόχρονα- με έμφαση μια επιφύλαξη και έναν θεμιτό σκεπτικισμό τού συγγραφέα σχετικά με τη διαφαινόμενη ‘μαζικότητα’ που φαίνεται να έχει ήδη αποκτήσει -σχετικά όψιμα- αυτό το «φαινόμενο» στα καθημερινά μας σχολικά δρώμενα,

γ) να προσπαθήσει διαισθητικά και με το ‘ρίσκο’ που εμπεριέχει ένα τέτοιο θεωρητικό εγχείρημα, να ‘υποδυθεί’ -έστω για λίγο, προσωρινά- τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης ‘επί τω έργω’ με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό βιογραφικό τού Έλληνα δασκάλου, έχοντας μαζί του και απέναντί του μαθητές (και) από ΜΟ και μαθητές που βιώνουν μαθησιακές δυσκολίες, και

δ) διατυπώσει μια σειρά από εύλογα ερωτήματα στη βάση των προηγούμενων δεδομένων, καλώντας και προσκαλώντας τον (επαγγελματία) Εξελικτικό Ψυχολόγο (ΕΨ) σε αναζήτηση τρόπων και μεθόδων συστηματικής ενασχόλησής του με τα συγκεκριμένα αυτά ζητήματα, συνδράμοντας έτσι -κατά περίπτωση- τον μάχιμο δάσκαλο στην αμείλικτη σχολική του καθημερινότητα.

Με άλλα λόγια, η ανακοίνωση αυτή επιθυμεί να μεταφέρει ή να μετατοπίσει, ας πούμε, για λίγο το ενδιαφέρον τού ακροατηρίου στην ίδια τη μάχιμη σχολική πραγματικότητα (Μπόμπας, 2005) του «υπαρκτού σχολείου» (Γκότοβος, 1990) στην Ελλάδα του σήμερα, με ορισμένες πτυχές και κρίσιμα ζητήματα της οποίας πρόκειται να ασχοληθούμε στη συνέχεια. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στα του ελληνικού δημοτικού σχολείου όπως αυτό ‘υπάρχει’ και ‘λειτουργεί’ με τα σημερινά δεδομένα, επικεντρώνοντας τις συγκεκριμένες αναφορές μας αποκλειστικά στα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες (ΜΟ) και στο όλο

θέμα των λεγόμενων μαθησιακών δυσκολιών (ΜΔ), ευελπιστώντας και προσβλέποντας όχι μόνο να αναδυθούν τα καίρια αυτά ζητήματα –για μια ακόμη φορά- στο προσκήνιο, αλλά και να (προς)κληθεί ο ΕΨ να σταθεί έμπρακτα στο πλευρό τού μάχιμου δασκάλου της καθημερινής σχολικής πράξης. Με την έννοια αυτή, αναμενόμενα, το μεγάλο σύνολο των σχετικών επισημάνσεων που θα διατυπωθούν αλλά και οι προκύπτοντες προβληματισμοί που θα κατατεθούν για διάλογο και ανταλλαγή απόψεων, αναμένεται να συγγενεύουν πολύ περισσότερο με πρακτικά και χρηστικά χαρακτηριστικά τής Ψυχολογίας και, κατά συνέπεια, αισθητά λιγότερο με θεωρητικές αναζητήσεις, μοντέλα και διερεύνηση ψυχολογικών θεωρητικών εννοιών, στα οποία, είναι βέβαιο, πολλοί άλλοι εκλεκτοί εισηγητές θα αναφερθούν.

Επιλέγοντας να καταπιαστούμε με ζητήματα και πτυχές που αφορούν στις αποκαλούμενες μαθησιακές δυσκολίες και σε ορισμένα ενδεικτικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών από ΜΟ στο ελληνικό δημοτικό σχολείο σήμερα, επιθυμώντας ταυτόχρονα να εστιάσουμε την προσοχή μας ιδιαίτερα στον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης ο οποίος, μεταξύ άλλων, διαρκώς αναζητεί αλλά και προσδοκά τη συμβολή-συνδρομή τής Εξελικτικής Ψυχολογίας στην αγωνιώδη σχολική καθημερινότητά του, θεωρούμε πως μια μικρή εισαγωγική παρέκβαση (στα 'χωράφια' της Ψυχολογίας) είναι καθόλα χρήσιμη και κατατοπιστική για το σύνολο της παρουσίασης που ακολουθεί.

Δυο λόγια για την Επιστήμη τής Ψυχολογίας και τη σχολική πράξη

Ας ξεκινήσουμε, εδώ και τώρα, τη δυνητικά διαδραστική αυτή επικοινωνία μας με δυο-τρεις φαινομενικά σκόρπιες και ασύνδετες παρατηρήσεις για την Επιστήμη τής Ψυχολογίας και τη σχολική πραγματικότητα και διαδικασία, ιδωμένες, βεβαίως, πάντα από τη δική μας οπτική και τη συγκεκριμένη 'απαίτηση' των ζητημάτων που εξετάζονται εδώ. Ας επικεντρώσουμε, μάλιστα, τις επιγραμματικές μας αυτές αναφορές στην «Εξελικτική Ψυχολογία» (κατ' άλλους, «Αναπτυξιακή Ψυχολογία» που εμφανίζεται ως η πιο ενδεδειγμένη απόδοση στα ελληνικά τής αγγλόφωνης «Developmental Psychology»), μιας και μια τέτοια εστίαση φαίνεται να 'ταιριάζει' καλύτερα στις αναζητήσεις και τους σχετικούς προβληματισμούς τού παρόντος συνεδρίου που, έτσι κι αλλιώς, από τους εν Ελλάδι Ψυχολόγους οργανώνεται και πραγματοποιείται.

Αναμφίβολα, η Εξελικτική Ψυχολογία στη σημερινή της μορφή και υπόσταση μπορεί να διαδραματίσει και έχει, πράγματι, διαδραματίσει, ουσιαστικό, πολλές φορές ατύπως κανονιστικό, αλλά και καθόλα υποστηρικτικό ρόλο στα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης γενικώς. Η καταλυτική της παρουσία στα καθημερινά εκπαιδευτικά δρώμενα εδώ και αρκετές δεκαετίες πλέον, είτε άμεσα και επισήμως διατυπωμένη είτε ως άρρητη και λανθάνουσα επιρροή διαρκείας, έχει κυριολεκτικά διαποτίσει και κατ' επέκταση συνδιαμορφώσει κάθε δομική και λειτουργική έκφανση του επίσημου σχολικού μας οικοσυστήματος όπως το γνωρίζουμε και, σε παγκοσμιοποιημένο πλέον επίπεδο, επιχειρούμε να το διαχειριστούμε σήμερα με τη μεγαλύτερη δυνατή επάρκεια και αποτελεσματικότητα. Κι αυτό ισχύει το ίδιο καλά, ανεξαρτήτως με το ποια συγκεκριμένη 'σχολή' ή 'κατεύθυνση' στην ιστορική ανάπτυξη και εξέλιξη της Επιστήμης τής Ψυχολογίας επιλέγει να ενστερνιστεί και να ακολουθήσει κανείς στις δικές του προσεγγίσει και αναλύσεις (π.χ. «Αμερικανική» ή «Ευρωπαϊκή» σχετική βιβλιογραφία και αντίστοιχη επιχειρηματολογία, «αγγλόφωνη», «γαλλόφωνη», «γερμανόφωνη» ή «ρωσική» αφετηρία και επιρροή στη σχετικά πρόσφατη διαχρονία τής Επιστήμης της Ψυχολογίας;)

Προφανώς, οι επισημάνσεις αυτές θα μπορούσαν βάσιμα να εκληφθούν και ως πλεονασματικά αναφερόμενες κοινοτοπίες, στις οποίες

ελάχιστα χρειάζεται να επεκταθεί κανείς παραπάνω για να γίνει πειστικός όσον αφορά τη δυναμική και καταλυτική παρουσία τής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα παραδείγματα από την τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα στο μεγάλο της σύνολο διεθνώς, είναι όχι μόνο αναρίθμητα και άκρως διαφωτιστικά προς κάθε κατεύθυνση, αλλά μπορούν πολύ εύκολα και με 'γυμνό μάτι' να εντοπιστούν σε κάθε επιμέρους πτυχή τής σύγχρονης σχολικής καθημερινότητας. Οι βασικές αρχές και τα θεμελιώδη αξιώματα που συγκροτούν ιστορικά καταξιωμένες πλέον ψυχολογικές θεωρίες από κάθε γωνιά τής γης, αλλά ακόμη και οι πολλαπλές ενδο-επιστημονικές διαφωνίες (ή και ομοφωνίες, κατά περίσταση) για μια σειρά από παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα με προφανές 'ψυχολογικό υπόβαθρο', βρίσκονταν και εξακολουθούν να βρίσκονται πάντα στην καρδιά των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Από τα ίδια τα αναλυτικά αλλά και τα ωρολόγια προγράμματα του σχολείου (Βρετός & Καψάλης 1999) ως τα επιμέρους περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων και της καθημερινής διδακτικής πράξης, τα 'ίχνη' τής Ψυχολογίας είναι όχι μόνο ευδιάκριτα 'δια γυμνού οφθαλμού' αλλά και κανονιστικά (πάρα πολλές φορές, αν όχι σχεδόν πάντα) ρυθμίζουν το σύνολο της σχολικής ημέρας εκπαιδευτικών και μαθητών. Και, ασφαλώς, αυτό ισχύει τόσο για το συνολικό σχολικό τοπίο στην ολιστική του θεώρηση και προσέγγιση ως 'όλον', όσο και για τις πολλαπλές και σύνθετες επιμέρους πτυχές του, που ποικιλότροπα και ποικιλόμορφα εκφράζονται με εύληπτη παραστατικότητα μέσα από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα στην ιστορική τους εξέλιξη και ανάπτυξη (Μπουζάκης 2004, Ξωχέλλης, 2006).

Η κατά κάποιο τρόπο αξιωματική αυτή εισαγωγική διατύπωση, που σίγουρα δεν ξενίζει τους 'μυημένους' στα ζητήματα τα οποία πρόκειται να αναδυθούν στη συνέχεια και για τα οποία ο τίτλος αυτής της Ανακοίνωσης προδιαθέτει τον ακροατή, ούτε αυθαίρετη αλλά ούτε και ατεκμηρίωτη είναι. Τουναντίον. Περί αυτού, άλλωστε, δύσκολα θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει διαφορετική άποψη επί της αρχής. Η σχετική βιβλιογραφία με τις διεθνώς τεκμηριωμένες απόψεις αλλά και η βιωματικές εμπειρίες από τον μάχιμο εκπαιδευτικό χώρο των ίδιων των εκπαιδευτικών, αποτελούν τους πιο αψευδείς μάρτυρες εν προκειμένω.

Να ειπωθεί, βεβαίως και τούτο. Διαφορετικές και λιγότερο ή περισσότερο διαφοροποιούμενες απόψεις και εκτιμήσεις από χώρα σε χώρα και από χρονική περίοδο σε περίοδο, σαφέστατα υπήρχαν πάντα και εξακολουθούν να υπάρχουν όσον αφορά τη διαμορφωτική/αέναη επιρροή τής Ψυχολογίας σε όλο το εύρος των σχετικών πεδίων της εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο, ασφαλώς, και υπαρκτό αλλά και αναμενόμενο θα μπορούσε κάλλιστα να χαρακτηριστεί.

Αυτή η τελευταία παραδοχή, όμως, η οποία με τη σειρά της εκφράζει διαπιστωμένες πραγματικότητες διαχρονικά και διατοπικά, ουδόλως μειώνει το διαρκές και δυναμικό 'πάντρεμα' τής Εξελικτικής Ψυχολογίας με την Εκπαίδευση και την εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, τόσο στην ίδια την καθημερινή σχολική πράξη, όσο και στο επίπεδο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους: «Στον πυρήνα κάθε παιδαγωγικής πράξης ενυπάρχει ένα πρακτικό ενδιαφέρον... Στην πράξη, λοιπόν, η αγωγή βρίσκεται αντιμέτωπη με το ψυχολογικό προφίλ κάθε ατόμου...Από εποχή του Pestallozi (1746-1827) αρχίζει να μιλά κανείς για μια ψυχολογική θεώρηση της αγωγής» (Κριβάς, 2005). Στο σχολικό περιβάλλον, στην ίδια τη σχολική αίθουσα/τάξη, στη συνολική 'σχολειοποίηση' των παιδιών γενικώς, ο προσεκτικός παρατηρητής αναγνωρίζει και εντοπίζει θεωρίες, αρχές, παραδείγματα και εφαρμόσιμα μοντέλα από το πλούσιο ρεπερτόριο της διαρκώς ανανεούμενης Εξελικτικής Ψυχολογίας (εφαρμοζόμενα σωστά ή πλημμελώς στην ίδια τη σχολική πράξη, αυτό είναι μιας άλλης τάξης

ζήτημα -εξαιρετικής σημασίας και σοβαρότητας- που δεν θα μας απασχολήσει όμως εδώ και τώρα).

Για να επικεντρωθούμε κάπως περισσότερο και στα του 'οίκου' μας, στα δικά μας τα ελληνικά πράγματα, δηλαδή, που εξ αντικειμένου θέλουμε να πιστεύουμε ότι μας ενδιαφέρουν πιο άμεσα, τηρουμένων πάντα των απαραίτητων αναλογιών και εξειδικεύσεων, παραπλήσια παρουσιάζεται και η σχετική εικόνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μας. Όπου βεβαίως η Ψυχολογία, είτε ως «Γενική» είτε ως «Εξελικτική», με τις γνωστότατες καθυστερήσεις ή και παλινδρομήσεις που κατά παγία παράδοση χαρακτηρίζουν τα δικά μας εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά (και όχι μόνο, προφανώς) ζητήματα, έχει ήδη επηρεάσει καταλυτικά και –όχι σπάνια- κανονιστικά τη σχολική μας καθημερινότητα, σε κάθε της πτυχή και σε όλα ανεξαιρέτως τα επίπεδα. Επιρροή, μάλιστα, που μπορεί κάποιες φορές να «αγγίζει ανέλεγκτα» τη σχολική μας καθημερινότητα σε επίπεδα εύρυθμης λειτουργίας ή και να καταστρατηγεί με ασυγχώρητη απροσεξία τα όρια της υπερβολής, στις 'σειρήνες' τής οποίας υπερβολής με κανένα τρόπο δεν πρέπει να 'ενδίδει' ή και να 'υποκύπτει' ο μάχιμος δάσκαλος που διατηρεί τις εύθραυστες ισορροπίες σε σχολείο και σε σχολική τάξη.

Αυτά είναι, εν ολίγοις, πράγματα παγκοίνως γνωστά από το σύνολο των εμπλεκομένων στον χώρο της εκπαίδευσης οι οποίοι, είτε ως επαγγελματίες ερευνητές εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών ζητημάτων, είτε ως μάχιμοι διδάσκοντες στις σχολικές τάξεις είτε ως μαθητές ή (ακόμη και ως) άμεσα ενδιαφερόμενοι γονείς, γνωρίζουν και βιώνουν από 'πρώτο χέρι' την όλη αυτή πραγματικότητα και ό,τι αυτή η αμείλικτη σχολική πραγματικότητα συνεπάγεται.

Στους συγκεκριμένους 'διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς'

Το σημερινό σχολείο γενικώς, το ελληνικό δημοτικό σχολείο ειδικότερα, σε ορισμένες πτυχές και χαρακτηριστικά του οποίου εστιάζουμε την παρούσα εργασία, βρίσκεται (και αυτό) εκ των πραγμάτων στον αστερισμό τής παγκοσμιοποίησης, της άκρατης τεχνολογικής έκρηξης και της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας (Ματθαίου 2001, Μπαγάκης 2006, Μπόμπας, 2001), με τις πολλαπλές, επαμφοτερίζουσες, ή και -συχνότατα- αντιφατικές νοηματοδοτήσεις τους πάντα στο προσκήνιο. Ουραγός, κατά κανόνα, και εμφανέστατα αργοπορημένος συνοδοιπόρος σε όλες αυτές τις πλανητικές εξελίξεις και ανακατατάξεις, το δημοτικό σχολείο τής χώρας μας, λειτουργώντας στο πεδίο τής δικής του «παραδοσιακής ραστώνης και ραθυμίας» που διαχρονικά το χαρακτηρίζει, ανταποκρίνεται ή και προσπαθεί να εναρμονίζεται στις επιταγές των καιρών με τον δικό του ιδιόμορφο και χαρακτηριστικά αργόσυρτο τρόπο και ρυθμό. Με την κύρια και πρωταρχική ευθύνη, πάντα, να 'πιστώνεται' ανεπιφυλάκτως σε όλους εκείνους τους ευρισκόμενους εκτός σχολείου και εκτός μάχιμης σχολικής τάξης ειδήμονες κάθε λογής και προέλευσης, -οι οποίοι αυτάρεσκα ως «πολιτικοί ταγοί» κατά συγκεκριμένη χρονική περίοδο καθορίζουν την πορεία τού εκπαιδευτικού μας συστήματος κατά το δοκούν- το ελληνικό δημοτικό σχολείο, τόσο στις μέρες μας όπως και παλιότερα, πασχίζει να ισορροπήσει και να επιβιώσει, προσαρμοζόμενο κατά το δυνατό στις έντονες διακυμάνσεις και στις πολύσημες αμφιταλαντεύσεις τής σύγχρονης αυτής κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικής και πολιτισμικής δίνης (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2005). Η πραγματική συνολική 'εικόνα', εν προκειμένω, κατά μήκος και κατά πλάτος τής σύγχρονης ελληνικής επικράτειας, μιλά ξεκάθαρα από μόνη της.

Ο μάχιμος δάσκαλος της υπαρκτής σχολικής τάξης, με τη σειρά του, οργανικό και αναπόσπαστο πρωτεϊκό κύτταρο αυτού τού συγκεκριμένου δημόσιου σχολικού διακανονισμού εν έτει 2008, εκών άκων, καλείται, εντέλλεται και, στην ουσία, υποχρεούται να λειτουργήσει ως δημόσιος

υπάλληλος (στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων) με το καθεστώς εξαρτημένης εργασίας, υλοποιώντας καθημερινά μια εξόχως ετεροκαθοριζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο. Ένα αυστηρά προ-καθορισμένο εκπαιδευτικό και σχολικό πλαίσιο περί του οποίου και για το οποίο ελάχιστα γνωρίζει πρωτογενώς, αφού ουδέποτε -ατυχώς- καλείται (και) ο ίδιος να συμβάλλει ή και να συμπράξει σε αυτό το εξαιρετικά πολύπλοκο και καθοριστικό 'γίγνεσθαι' των σχολικών πραγμάτων. Με τις όποιες δικές του ευθύνες που του αναλογούν στο ακέραιο, χωρίς την παραμικρή διάθεση συμψηφισμού ή ρηχής συντεχνιακής αλληλεγγύης, ο μάχιμος δάσκαλος στο περίγραμμα του δικού του συνολικού προσωπικού και επαγγελματικού βιογραφικού διεκπεραιώνει τη σχολική του καθημερινότητα, ακροβατώντας μεταξύ οράματος και αμείλικτης πραγματικότητας στον ενδοσχολικό και στον εξωσχολικό αυτό κόσμο. Οι σχετικές βιβλιογραφικές καταγραφές σε θεωρητικό αλλά και σε ερευνητικό/εμπειρικό επίπεδο γύρω από τον Έλληνα δάσκαλο (Δημητριάδου, Πυργιωτάκης, Παπαναούμ, Ξωχέλλης, Μπόμπας, κ.ά.), έχουν σκιαγραφήσει σε ικανοποιητικό βαθμό ένα διαχρονικό πορτρέτο που αφορά σε βασικές πτυχές και παραμέτρους τού συγκεκριμένου αυτού επαγγέλματος, προβάλλοντας ταυτόχρονα και σειρά προβληματισμών που αναδύονται κάθε χρονική περίοδο και συγκυρία.

Έχοντας δώσει ένα μικρό ενδεικτικό στίγμα με τις πιο πάνω επισημάνσεις όσον αφορά στα του δασκάλου τής σχολικής τάξης, προφανώς ο επόμενος λόγος δικαιωματικά ανήκει στον έτερο πρωταγωνιστή (ή συμπρωταγωνιστή;) τής σχολικής μας καθημερινότητας. Ως γνωστό, επαναλαμβάνοντας το αυτονόητο για όσο ενδεχομένως χρειάζεται, μεταξύ πολλών άλλων μεταβλητών και παραμέτρων που αλληλεπιδραστικά συγκροτούν και συνθέτουν τη ζώσα σχολική πραγματικότητα ως δυναμική βιωματική λειτουργία σε συγκεκριμένο χωροχρόνο, ο μαθητικός πληθυσμός τού κάθε σχολείου και του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί (ή οφείλει να αποτελεί) κομβικό σημείο αναφοράς και κατευθυντήρια πυξίδα για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι τόσο προφανές, άλλωστε, να σημειωθεί και εδώ πως το όλο αυτό σχολικό οικοδόμημα όπως το γνωρίζουμε σήμερα παγκοσμίως, όλη αυτή η «βιομηχανία θεσμοθετημένης εκπαίδευσης», χωρίς την παρουσία των μαθητών, καμιά απολύτως 'σχολική πραγματικότητα' δεν θα μπορούσε να υπάρχει. Και τούτο ισχύει το ίδιο καλά και διαχρονικά παντού, ανεξαρτήτως με το πολλαπλώς τεκμηριωμένο γεγονός που -όχι σπάνια- επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές κάθε άλλο παρά υιοθετούν και συμπεριλαμβάνουν στις προτάσεις τους ως πρώτη προτεραιότητα τους ίδιους τους μαθητές. Το ότι διάφορες πολιτικές σκοπιμότητες, συντεχνιακές διευθετήσεις ή ακόμη και ιδιοτελή συμφέροντα προηγούνται πολλές φορές των μαθητών «στα εκπαιδευτικά σχέδια» των ιθυνόντων, είναι κάτι που μάλλον δεν θα πρέπει να ξενίζει κανέναν μας -όχι βέβαια πως είναι το σωστό, κάθε άλλο μάλιστα, αλλά ως μια πρόσθετη (αναγκαία) υπενθύμιση.

Σε κάθε περίπτωση, η διαρκώς και δυναμικά μεταβαλλόμενη μαθητική πληθυσμιακή σύνθεση στο μεγαλύτερο σύνολο των δημοτικών σχολείων (και) της χώρα μας, όπου τα λεγόμενα αμιγή τμήματα/τάξεις με γηγενείς μαθητές (μόνο) τείνουν ήδη να αποτελούν εξαιρέσεις (Δαμανάκης 1997), αλλά και ο απόλυτος αριθμός των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες (ΜΟ) ο οποίος, για μια σειρά από υποκειμενικούς και αντικειμενικούς λόγους βαίνει συνεχώς αυξανόμενος (Μπόμπας 2007), δημιουργώντας εντελώς καινούρια και πρωτόγνωρα δεδομένα, διαφοροποιημένες απαιτήσεις και νέες δυναμικές στις σχολικές μας τάξεις, δεν μπορεί παρά να προκαλεί και να απαιτεί από κάθε ενδιαφερόμενο να υιοθετήσει στην πράξη νέες προσεγγίσεις και μεθόδους, εκφρασμένες κατάλληλα με τη

μορφή πλήρως αναμορφωμένων/διαφοροποιημένων στάσεων, αλλά και λειτουργικά αποτελεσματικών καινοτόμων σχολικών πρακτικών.

Εύκολα εφαρμόσιμη στην καθημερινή σχολική πράξη μια τέτοια «συνολική αναθεώρηση» σε παγιωμένες στάσεις και καθημερινές σχολικές πρακτικές, και μάλιστα στο δικό μας το εκπαιδευτικό σύστημα με τις αρτηριοσκληρωτικές και συγκεντρωτικά γραφειοκρατικές «παραδόσεις» του;

Παύση. Σιωπή. Σκέψη…

Ποια θα μπορούσε να ήταν η ειλικρινής απάντηση, εν προκειμένω, εκ μέρους όλων αυτών που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο 'εμπλέκουν εαυτούς' στα τρέχοντα εκπαιδευτικά μας πράγματα;

Και δεν είναι μόνο οι μαθητές από ΜΟ. Επιπροσθέτως, το όλο αυτό σκηνικό με την de facto παρουσία στις σχολικές μας τάξεις όλων αυτών των 'διαφορετικών' παιδιών/μαθητών, έρχεται να γίνει ακόμη πιο σύνθετο και θεμιτά πιο απαιτητικό με τη σύγχρονη τάση που φαίνεται να αναδεικνύει ολοένα και με μεγαλύτερη συχνότητα αλλά και ένταση την ύπαρξη και παρουσία μαθητών που βιώνουν κάποια από τις αποκαλούμενες «μαθησιακές δυσκολίες» (ΜΔ). Διαφόρων «μορφών» και «τύπων» (η σχετική τυπολογία, μάλιστα, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον από μόνη της στις μέρες μας, ειδικότερα) μαθησιακές δυσκολίες στην 'ελληνική τους πλέον εκδοχή', που και αυτές έχουν αρχίσει για τα καλά να διεκδικούν αξιοπρόσεκτο 'κομμάτι' παρουσίας και εξειδικευμένης προσοχής, διαχείρισης και αντιμετώπισης (Σακκάς 2002, Σουφλέρη, 2003) στις περισσότερες από τις σχολικές μας τάξεις τού δημοτικού σχολείου -για να μένουμε πάντα σ' αυτή τη σχολική βαθμίδα και μόνο στο πλαίσιο τής παρούσας εργασίας.

Στους δύο αυτούς συγκεκριμένους μαθητικούς «υπο-πληθυσμούς» τού σημερινού δημοτικού μας σχολείου που ακούνε στο όνομα «παιδιά από ΜΟ» και «παιδιά με ΜΔ», θα αναφερθούμε με κάποια σχετική διεξοδικότητα στη συνέχεια. Τα μέχρι σήμερα υπάρχοντα δεδομένα και βιβλιογραφικά χαρακτηριστικά όσον αφορά σε αυτά ακριβώς τα παιδιά, είναι αρκούντως αξιοποιήσιμα και μας δίνουν τη δυνατότητα μιας κατατοπιστικής χαρτογράφησης και μιας ενδιαφέρουσας γνωριμίας 'εκ του 'σύνεγγυς'.

i) Για τα παιδιά από ΜΟ

Οι ριζικές δομικές αλλαγές στο θεσμό τής οικογένειας διεθνώς, που εδώ και κάμποσα χρόνια τώρα έχουν αρχίσει να 'στεριώνουν για τα καλά' και μάλιστα να αυξάνουν διαρκώς στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, δημιουργώντας έτσι νέες 'εκδοχές οικογενειακών μορφωμάτων' (π.χ. Μουσούρου 1993, 1999), αναπόφευκτα δημιουργούν και εντελώς νέα δεδομένα για τα παιδιά αυτών των οικογενειών, τόσο εκτός όσο και εντός της επισήμως θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Η ελληνική οικογένεια προηγούμενων δεκαετιών, όπου η γνωστή μας «πυρηνική» ονομαζόμενη οικογένεια με τον πατέρα, τη μητέρα και το παιδί (ή παιδιά, κατά περίπτωση) που αποτελούσε και διεκδικούσε ασυζητητί σχεδόν το 'μονοπώλιο' της αντιπροσωπευτικής ελληνικής οικογένειας, έχει ήδη περάσει σε διαδικασία ουσιαστικής 'μετάλλαξης'. Και αυτή η νέα πραγματικότητα δεν μπορεί να αμφισβητηθεί πειστικά από κανέναν, είτε συμφωνεί είτε όχι κανείς με τη συγκεκριμένη αυτή «τροπή» που έχουν πάρει τα πράγματα στο θέμα αυτό. Οι «διαφόρων μορφών/τύπων» ΜΟ γίνονται όλο και πιο πολυάριθμες (και(στη χώρα μας. Έτσι, αναφερόμενοι στα παιδιά από ΜΟ, μια άκρως συνοπτική εικόνα για το συγκεκριμένο αυτό παιδικό/μαθητικό πληθυσμό, τα εύγλωττα δημογραφικά στοιχεία, τα χαρακτηριστικά, τα προβλήματα και τις σύγχρονες τάσεις γενικώς -στα της χώρα μας ειδικότερα- μπορεί κάλλιστα να υπενθυμίσει στους γνωρίζοντες

και, ταυτόχρονα, να πληροφορήσει κάθε ενδιαφερόμενο σχετικά με βασικά σημερινά δεδομένα.

Οι καταγραφόμενες αλλαγές στο θεσμό τής οικογένειας την τελευταία (κυρίως) 25ετία διεθνώς (Moore, 1994), στην Ευρωπαϊκή Ένωση γενικώς, αλλά και στην Ελλάδα ειδικότερα, έχουν ήδη 'δημιουργήσει', μεταξύ άλλων, και τη λεγόμενη (ΜΟ) της μιας ή της άλλης μορφής. Όχι, βεβαίως, πως και στις προηγούμενες δεκαετίες δεν υπήρχαν ΜΟ, αλλά η δραματικά αυξητική τους τάση στα περισσότερα (αν όχι σε όλα) τα σύγχρονα ανεπτυγμένα κράτη, είναι σίγουρα μια συγκεκριμένη εξέλιξη των πιο πρόσφατων χρόνων. Και παρότι ακόμη (και) αυτός ο ακριβής εννοιολογικός ορισμός τής ΜΟ φαίνεται να παρουσιάζει ορισμένες ευδιάκριτες μεθοδολογικές δυσχέρειες (Duchene & Eggerickx, 1994), το αδιαμφισβήτητο γεγονός παραμένει σε καθολική ισχύ: ο αριθμός τους αυξάνεται συνεχώς με διαφοροποιημένους ρυθμούς και συχνότητα από χώρα σε χώρα, με τους λόγους και τις αιτίες που προκαλούν τις αυξητικές αυτές τάσεις, αναμενόμενα, να ποικίλουν από περίπτωση σε περίπτωση στην ίδια ή σε διαφορετικές χώρες.

Εκατοντάδες χιλιάδες είναι τα παιδιά από τις διάφορες ΜΟ ανά την υφήλιο που, ως μαθητές στα σχολεία τής κάθε χώρας, καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και με προοπτική στις επιταγές των σύγχρονων εκπαιδευτικών διακανονισμών και απαιτήσεων που χαρακτηρίζουν τα «σχολεία ίσα για όλους» (Παπάς, 2007).

Δυο τρεις ενδεικτικές αναφορές από την διαρκώς αυξανόμενη βιβλιογραφία στο θέμα αυτό, είναι άκρως κατατοπιστικές. Μεταξύ άλλων, σε σχετική της μελέτη η Παππά (2003) επισημαίνει χαρακτηριστικά τις βασικές παραμέτρους αυτού του φαινομένου, αναφερόμενοι και ειδικότερα στην περίπτωση της χώρας μας: «Η ραγδαία αύξηση των διαζυγίων τις τρεις τελευταίες δεκαετίες παγκοσμίως έχει δημιουργήσει ένα τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον για τις επιπτώσεις του στα παιδιά και στους εφήβους. Στην Ελλάδα, η συχνότητα των διαζυγίων γνώρισε μεγάλη αύξηση κατά τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα μετά το 1983, οπότε και εισήχθη το Νέο (Ν1329/83) οικογενειακό Δίκαιο (Χατζηχρήστου, 1999)».

Οι συγκριτικού χαρακτήρα δημογραφικές απεικονίσεις από τις διάφορες χώρες που έχουν ήδη αρχίσει να μπαίνουν (και) στο 'μικροσκόπιο' συστηματικών ερευνών, είναι καθόλα αποκαλυπτικές όχι μόνο ως «απλοί αριθμοί» αλλά και ως δυνητικά ποιοτικά χαρακτηριστικά προς περαιτέρω διερεύνηση. Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, κατά τις αρχές της δεκαετίας 1970, ο συνολικός αριθμός των ΜΟ με παιδιά κάτω των 18 ετών ήταν 3,8 εκατομμύρια, ενώ το 1990 είχε φτάσει τα 9,7 εκατομμύρια. Όπως υπογραμμίζεται από πολλούς μελετητές σε διεθνές επίπεδο, για πρώτη φορά στην ιστορία, πολλά παιδιά είναι πιθανό να ζουν και να μεγαλώνουν σε μια ΜΟ, η οποία δημιουργήθηκε για λόγους άλλους εκτός από τον θάνατο του ενός γονέα. Ένα στα τέσσερα παιδιά γεννιούνται από ανύπαντρες γυναίκες, πολλές από τις οποίες είναι έφηβοι. Ένα ποσοστό 40% των παιδιών κάτω των 18 ετών αναμένεται να βιώσει τον χωρισμό των γονιών του.

Προφανώς και οι ΜΟ δεν είναι νέο φαινόμενο. Η επισήμανση αυτή καταγράφεται με τη δέουσα υπογράμμιση από το σύνολο των ερευνητών. Όμως, οι ΜΟ του σύγχρονου παγκόσμιου 'χωριού' μας, σαφέστατα «αποτελούν μια πραγματικότητα που θα γίνεται όλο και πιο ορατή στατιστικά, αλλά και κοινωνικά, ενώ το πορτρέτο της μονογονεϊκότητας αλλάζει καθώς όλο και πιο συχνά, αποτελεί ατομική επιλογή....Ας σημειωθεί ότι οι ΜΟ δεν συγκροτούν μια ενιαία κοινωνική κατηγορία.» (Κογκίδου, 1995)

Εντυπωσιακοί είναι οι σχετικοί απόλυτοι αριθμοί των ΜΟ και τα αντίστοιχα ποσοστά τους στο σύνολο της Αυστραλιανής κοινωνίας. Το

2003, για παράδειγμα, 14% από όλα τα νοικοκυριά στην Αυστραλία, ήταν νοικοκυριά ΜΟ. Έχει υπολογιστεί ότι από το 2001 και μετά, ένα ποσοστό που αγγίζει το 31% των παιδιών που γεννήθηκαν στην Αυστραλία, γεννήθηκαν από ανύπαντρες μητέρες.

Επιπροσθέτως, περισσότερα από το 25% των παιδιών στις ΗΠΑ ζουν μόνο με τον ένα γονέα (U.S. Bureau of Census, 1997). Στη Βρετανία καταγράφονται σήμερα (2006) 1,9 ΜΟ οι οποίες φροντίζουν τρία εκατομμύρια παιδιά. Στη Γερμανία σήμερα, ένα στα επτά παιδιά μεγαλώνει σε περιβάλλον ΜΟ.

Σύμφωνα με τις στατιστικές τής Eurostat, το 2001 στην ΕΕ των 15 υπήρχαν 4,3 εκατομμύρια ΜΟ. Ο αριθμός αυτής τής μορφής οικογενειών έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, αλλά σε διαφορετικά ποσοστά ανά κράτος-μέλος. Στη Σουηδία και στην Αγγλία οι ΜΟ αντιπροσωπεύουν αντιστοίχως το 22 και 17% στο σύνολο των οικογενειών, ενώ στην Ελλάδα και την Πορτογαλία το 4 και 3%.

Τα νέα κράτη-μέλη αντιμετωπίζουν, επίσης, σοβαρά την αύξηση του φαινομένου των ΜΟ: Πιο συγκεκριμένα, στην Εσθονία το ποσοστό είναι 17%, στην Τσεχία το 13%, ενώ στη Λετονία το 15% των οικογενειών.

Χαρακτηριστικές, εν προκειμένω, είναι και οι πρόσφατες επισημάνσεις του Vladimir Spidla (αρμόδιος Κοινοτικός Επίτροπος για την Απασχόληση και τα Κοινωνικά Θέματα) ο οποίος υπογράμμισε στη Διακομματική Ομάδα του ΕΚ (27/10/2006) ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα εκδώσει στο τέλος τού χρόνου μια μελέτη για τις ΜΟ, τονίζοντας ιδιαίτερα ότι το 90% των ΜΟ αποτελούνται από γυναίκες. Επεσήμανε μάλιστα ότι οι υπάρχουσες στατιστικές δεν αντανακλούν απόλυτα την πραγματική κατάσταση για τις ΜΟ, κι αυτό είναι από μόνο του ένα ερευνητικά αξιοπρόσεκτο ζητούμενο.

Τα συγκεκριμένα δεδομένα από τη χώρα μας αν και εξακολουθούν να παρουσιάζουν σοβαρές 'ελλείψεις', δεν παύουν να σκιαγραφούν σε ικανοποιητικό βαθμό την υπάρχουσα κατάσταση vis-à-vis τις ΜΟ στην ελληνική κοινωνία: «Μια στις πέντε οικογένειες στη χώρα μας είναι μονογονεϊκή, στηρίζεται μόνον στον ένα από τους δύο γονείς. Έτσι αλλάζει σιγά-σιγά και στην Ελλάδα ο κοινωνικός χάρτης, με την καταγραφόμενη αυξητική τάση των ΜΟ ('Ελεύθερος Τύπος', 4/7/1995). Όπως προκύπτει και από τα στοιχεία της ΕΣΥΕ του 2001, στην Ελλάδα υπάρχουν 391.177 ΜΟ...τα παιδιά γόνοι του νέου μοντέλου, συχνά αντιμετωπίζουν ψυχολογικά και μαθησιακά προβλήματα». Ο Σύλλογος Μονογονεϊκών Οικογενειών υποστηρίζει ότι οι αριθμοί είναι πολύ μεγαλύτεροι, κυρίως σε σχέση με τις ανύπαντρες μητέρες που αντικειμενικά βρίσκονται σε χειρότερη μοίρα.

«Η ΜΟ αποτελεί μια νέα κοινωνική πραγματικότητα που θα γίνεται ολοένα και πιο κυρίαρχη. Για το λόγο αυτό θα πρέπει και η πολιτεία να προσαρμόσει αντίστοιχα τις πολιτικές της ώστε να διασφαλίσει μακροπρόθεσμα τα δικαιώματα των παιδιών», αναφέρει σε σχετική της δημόσια τοποθέτηση η ερευνήτρια του ΕΚΚΕ Λ. Αλιμπράντη-Μαράτου.

Με βάση και τα παραπάνω στατιστικά δεδομένα, έχουμε, λοιπόν, σαφέστατα, μια νέα 'οικογενειακή πραγματικότητα' μπροστά μας. Το αν μας αρέσει αυτή η απολύτως υπαρκτή πραγματικότητα όπως διαμορφώνεται στις μέρες μας, αν την εγκρίνουμε και την αποδεχόμαστε σε επίπεδο προσωπικής θεωρίας και νοοτροπίας ή όχι, αυτό είναι μιας άλλης συζήτησης ζήτημα. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, αυτή είναι η πραγματικότητα. Μια «νέα πραγματικότητα» που είναι σε πολλές πτυχές της πρωτόγνωρη για τη μεγάλη πλειονότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Μια πραγματικότητα που αυτή η ίδια από μόνη της, αναμφίβολα, δημιουργεί μια σειρά νέων δεδομένων για την κάθε κοινωνία συνολικά, αλλά και για το σχολείο ειδικότερα.

Χρήσιμο είναι στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ορισμένα επιμέρους σχετικά χαρακτηριστικά των ΜΟ. Μια από τις πρωταρχικής σημασίας παραμέτρους που χαρακτηρίζουν τις ΜΟ είναι η οικονομική παράμετρος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2008), με όλες τις σχετικές συνέπειες και παρενέργειες σε πολλά επίπεδα. Οι οικογένειες με ένα γονέα είναι ιδιαίτερα ευάλωτες στον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια. Όπως σημειώνεται σε πρόσφατη Έκθεση της UNICEF για την παιδική φτώχεια, «στην Ελλάδα το ποσοστό των παιδιών που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας διπλασιάζεται στις ΜΟ, φθάνοντας το 24,9%. Συγκριτικά καλύτερη χώρα στη 'μεταβλητή' αυτή είναι η Σουηδία με 6,7% και χειρότερη οι ΗΠΑ με 55,4% των παιδιών ΜΟ να ζουν στη φτώχεια. Σίγουρα, τα ποσοστά αυτά κάθε άλλο παρά καθησυχαστικά και «φυσιολογικά» θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν, ενώ οι παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές τους άμεσες «παρενέργειες» πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να αγνοηθούν και να υποτιμηθούν.

Όπως υπογραμμίζεται από έγκριτους ερευνητές στα πεδία των κοινωνικών επιστημών, τα παιδιά που μεγαλώνουν με ένα μόνο γονέα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Κι αυτή, προφανώς, είναι μια πολύ συγκεκριμένη επισήμανση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. «Οι μητέρες (ΜΟ) έρχονται συνήθως στο Κέντρο Πρόληψης και Θεραπείας για το Παιδί & την Οικογένεια (Κυψέλη) επειδή αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Είναι ατίθασα ή εμφανίζουν τάσεις απομόνωσης και παρουσιάζουν μερικές φορές προβλήματα στο σχολείο, κυρίως μαθησιακά», επισημαίνουν οι υπεύθυνοι του 'Κέντρου'. Σχετικό εύρημα (CEC, 1993) έρευνας υπογραμμίζει πως το 70% των Ευρωπαίων πιστεύουν ότι ένα παιδί ζώντας και μεγαλώνοντας σε ΜΟ, αντιμετωπίζει συγκεκριμένες αρνητικές καταστάσεις λόγω αυτού ακριβώς του οικογενειακού status, ένα ποσοστό το οποίο στην περίπτωση της Ελλάδας υπερβαίνει ακόμα και το 85% των ερωτηθέντων. «Ένα μεγάλο ποσοστό των εφήβων που προσέγγισαν τη 'Στροφή' το 2003 προέρχονταν από ΜΟ (45.5%) είτε λόγω διαζυγίου (30,8%) είτε λόγω θανάτου ενός από τους δύο γονείς (14,7%)». Περισσότεροι από τους μισούς είχαν διακόψει τη σχολική φοίτηση κατά μέσο όρο στην ηλικία των 16 ετών....αξιοσημείωτο είναι ότι 3 στους 10 εφήβους είχαν ολοκληρώσει μόνο το δημοτικό, αναφέρεται σε ανακοίνωση της 'Στροφής'.

Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι ακόλουθες βιβλιογραφικές αναφορές από τον διεθνή χώρο: «Μια γνωστή μετα-ανάλυση 92 μελετών (Amato & Keith 1991) έδειξε ότι τα παιδιά διαζευγμένων γονέων, συγκρινόμενα με παιδιά έγγαμων γονέων, συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στην ακαδημαϊκή επίδοση, τη συμπεριφορά, την ψυχολογική προσαρμογή, τις κοινωνικές σχέσεις, την αυτο-αντίληψη, καθώς και στην ποιότητα σχέσης με τους γονείς τους, οι διαφορές όμως δεν είναι μεγάλες.» (Παππά, 2003:200) «Έρευνες που έγιναν όχι μόνο στις ΗΠΑ, αλλά επίσης και στη Σουηδία και στη Βρετανία δείχνουν ότι από τα παιδιά της ίδιας κοινωνικής τάξης και οικονομικής κατάστασης, παρουσιάζουν τα σοβαρότερα προβλήματα εκείνα που ζουν μόνο με τον ένα γονιό τους.

Παρόμοιες είναι και οι βιωματικές εμπειρίες αρκετών δασκάλων από τα ελληνικά δημοτικά σχολεία, κάθε φορά που καλούνται να περιγράψουν το 'σχολικό' και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους από ΜΟ (Μπόμπας 2008).

Από την άλλη πλευρά, η Κογκίδου (1995) μέσα από τη δική της κριτική προσέγγιση, σημειώνει μια πολύ ενδιαφέρουσα πτυχή τού όλου αυτού ζητήματος που, σίγουρα, δεν μπορεί να περνά απαρατήρητη: «Στην Ελλάδα, οι ΜΟ, παρόλο που αποτελούν μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική, δεν έγιναν ουσιαστικά αντικείμενο της πολιτικής για

συγκεκριμένες κατηγορίες πληθυσμού, εν μέρει γιατί δεν έγινε δυνατόν να είναι πολιτικά ορατές έτσι ώστε να αποκτήσουν προτεραιότητα».

ii) Μαθησιακές δυσκολίες...και τα συναφή

Αξίζει να παρατηρήσει κανείς, ιδιαίτερα τα τελευταία 10-15 χρόνια, το ολοένα αυξανόμενο μαζικό ενδιαφέρον ειδημόνων και μη για τις αποκαλούμενες μαθησιακές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της μιας ή της άλλης μορφής στα σχολικά περιβάλλοντα εκτός και –κυρίως- εντός Ελλάδος (Σακκάς 2002, Ημέλλου 2003, Θανόπουλος 2005) που μας απασχολεί εδώ. Μεταξύ άλλων, τα σχετικά σεμινάρια (π.χ. «Δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία: Μύθοι και πραγματικότητες») και οι αυτοπροβαλλόμενες ως επιμορφωτικές ημερίδες/δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς και γονείς, βρίσκονται εδώ και κάμποσο καιρό στην ημερήσια διάταξη. Σε οποιαδήποτε εμπεριστατωμένη ή λιγότερο εξειδικευμένη συζήτηση σχετικά με εκπαιδευτικά και σχολικά ζητήματα από τους κατά τεκμήριο ειδικούς αλλά και από τον αποκαλούμενο 'απλό πολίτη', οι μαθησιακές δυσκολίες και, πρωτίστως, η «δυσλεξία» αποτελούν βασικό συστατικό του λεξιλογίου. Σε πάρα πολλούς σχολικούς χώρους, δε, οι όροι μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (γονέων βεβαίως συμπεριλαμβανομένων), μπορεί να ακούγονται πιο συχνά και με μεγαλύτερη έμφαση από ότι, για παράδειγμα, η λέξη διδασκαλία!... Διακινδυνεύοντας, μάλιστα, κανείς να χαρακτηριστεί υπερβολικός, θα υποστήριζε αβίαστα πως η σύγχρονη αυτή καταιγίδα με περίβλημα τις μαθησιακές δυσκολίες –υπαρκτές ή και εικονικές κατά περίσταση- που συχνά προβάλλεται εντόνως και από διάφορα μέσα επικοινωνίας, έχει ήδη αποκτήσει μια δική της αυτοτροφοδοτούμενη δυναμική σε τέτοιο βαθμό που, όχι σπάνια, όποια διαφορετική άποψη αντιμετωπίζει το φαινόμενο αυτό με επιφυλάξεις ή σκεπτικισμό, να θεωρείται ακόμα και ως αντιπαιδαγωγική και υπονομευτική για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

Όλοι εμείς που καθημερινά δουλεύουμε στα σχολεία δεχόμαστε ατέρμονες υπομνήσεις και προσκλήσεις για «των μαθησιακών δυσκολιών το ανάγνωσμα».

Πληθώρα 'ειδικών' (με ή και χωρίς τα εισαγωγικά) κάθε προέλευσης και στόχευσης, επιμένουν να κηρύσσουν τον λόγο των σύγχρονων μαθησιακών δυσκολιών σε πρόθυμα ακροατήρια που αναζητούν εναγωνίως ειλικρινή καθοδήγηση/βοήθεια αλλά και ενίοτε άλλοθι, παρουσιάζουν συχνά ποσοστά και νούμερα μεγεθυμένα όσον αφορά τα παιδιά που (υποτίθεται ότι) 'πάσχουν' από μαθησιακές δυσκολίες, βαπτίζουν συχνά μαθησιακές δυσκολίες τις όποιες δεύτερες ή τρίτες προσπάθειες (δεν) καταβάλλει ο μαθητής στην τάξη και το σχολείο, ενώ τα λεγόμενα 'κέντρα μελέτης και αποκατάστασης' των μαθησιακών δυσκολιών κοντεύουν να γίνουν περισσότερα και από τα περίπτερα της γειτονιάς, με έναν καθόλου ευκαταφρόνητο κύκλο εργασιών που συνεχώς αυξάνεται. Πολύ εύστοχα, κατά την άποψή μας, η Ψυχολόγος Δ. Λημνιωτάκη (2006) σε σχετικό της ενημερωτικό άρθρο επισημαίνει, μεταξύ άλλων: «Ακούγοντας όμως τους πάντες να προφέρουν τις λέξεις 'μαθησιακές δυσκολίες' δεν μπορώ παρά να παρατηρήσω το χάσιμο του ελέγχου από την πλευρά των απανταχού εκπαιδευτών των παιδιών. Μου δίνεται, δηλαδή, η εντύπωση ότι όταν όλα τα άλλα αποτύχουν, έρχεται η συγκεκριμένη ταμπέλα να βάλει ένα τέρμα στο άγχος των γονέων και των δασκάλων για την επίδοση των παιδιών».

Μαζί με όλα αυτά βλέπουν το φως της δημοσιότητας σχετικά άρθρα και επιχειρηματολογίες, διανθισμένες με τα ανάλογα ερευνητικά δεδομένα, που διατρανώνουν πλέον τη γενετική, τη γονιδιακή και την κληρονομική απαρχή των μαθησιακών δυσκολιών («γνωρίζουμε ότι έχει νευροβιολογική και γενετική προέλευση και γνωρίζουμε επίσης ότι μπορεί να

αντιμετωπιστεί με επιτυχία» (Σουφλέρη 2006:1), επιχειρώντας να εμπεδωθεί έτσι η πεποίθηση του ντετερμινιστικού σχεδόν χαρακτήρα αυτών των δυσκολιών. Και αφού, βεβαίως η ίδια η φύση 'προικίζει' το άτομο με το ξέχωρο αυτό γονίδιο της δυσλεξίας, («θείο δώρο», το χαρακτηρίζει σε κάποια από τις συνεντεύξεις του ο ειδικός στο θέμα καθηγητής Γ. Παυλίδη) ας πούμε, τότε όχι μόνο είναι αυταπόδεικτο ότι υπάρχει μαθησιακή δυσκολία σ' αυτό το άτομο, αλλά και ότι κάποιος 'ειδικός' οφείλει να κληθεί και να το αντιμετωπίσει ή να το 'θεραπεύσει'.

Κάπως διαφοροποιημένη και από μια άλλη οπτική καταγράφεται η άποψη του καθηγητή Γενετικής Σ. Αλαχιώτη, ο οποίος, μεταξύ άλλων σε σχετική αρθρογραφία σε Κυριακάτικη εφημερίδα, σημειώνει: « Οι επιστήμονες προσπαθούν να βρούνε τη 'ρίζα' των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζονται συχνά στα παιδιά. Αν τελικά ο ρόλος του γενετικού παράγοντα αποδειχθεί και εδώ καθοριστικός, τότε η κοινωνία πρέπει να επανεξετάσει τη θέση της έναντι των 'τεμπέληδων' μαθητών» (2004).

Ας μου επιτραπεί να μην αντισταθώ στον πειρασμό και να υπογραμμίσω στο σημείο αυτό -έστω και αν μια τέτοια υπογράμμιση ίσως να ηχεί στα αυτιά αρκετών ως μια κατά τι αδόκιμη ή και αφοριστική διατύπωση στην παρούσα συγκυρία- πως: το όλο αυτό ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών στις μέρες μας έχει γίνει τόσο πολύ της μόδας ώστε να θεωρείται "in" όποιος και όπου συζητείται το θέμα αυτό, ανεξαρτήτως θεωρητικής κατάρτισης και προσέγγισης, ερευνητικών και εμπειρικών δεδομένων, συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς και σχολικής πρακτικής. Υιοθετώντας, συχνά, χωρίς 'αιδώ και περίσκεψη' υπερ-γενικεύσεις και υπερ-απλουστεύσεις που, με τη σειρά τους έχουν ήδη δημιουργήσει έναν λίαν αξιοπρόσεκτο κύκλο εργασιών και ολοένα αυξανόμενο αριθμό νεοεισερχομένων επαγγελματιών στο χώρο των «κέντρων αποκατάστασης» μαθησιακών δυσκολιών -με τη 'δυσλεξία' να τείνει να γίνει σχεδόν 'τσιχλόφουσκα' ευρείας κατανάλωσης, αλλά και βολικό άλλοθι για πολλούς από εμάς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ο όλος αυτός θόρυβος και η σχετική δημοσιότητα μπορεί να κρύβουν πραγματικές πτυχές προβλήματος που θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν διαφορετικά (Υπενθυμίζω, απλώς, ως ανεκδοτολογικό υποστηρικτικό υλικό, τη μαζική «δυσλεκτική υστερία» που πριν μερικά χρόνια είχε καταλάβει πολλούς εκπαιδευτικούς στη Μυτιλήνη, οι οποίοι είχαν φροντίσει να διασφαλίσουν 'απαλλακτικό χαρτί δυσλεξίας' για τα παιδιά τους που φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση...)

Αναμφίβολα, αυτή είναι μόνο η μια πλευρά ή εκδοχή του όλου αυτού ζητήματος των μαθησιακών δυσκολιών σήμερα στη χώρα μας, όπως τη βλέπει, προφανώς, ο συγγραφέας αυτής της ανακοίνωσης.

Όμως, «η δυσλεξία είναι κυρίως κληρονομική, υπάρχει από τη γέννα» υπογραμμίζει σε όλους τους τόνους και σε κάθε ευκαιρία ο καθηγητής μαθησιακών δυσκολιών του Παν/μίου Μακεδονία Γ. Παυλίδης –γνωστός και από τη μέθοδο/ της 'οφθαλμοκίνησης' Σαφέστατα υπάρχει και συνέχεια όμως σε αυτή την εκδοχή που θέλει να ισχυρίζεται τα εξής: Μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να οφείλονται σε μια πληθώρα από διαφορετικούς λόγους και αιτίες και οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται με διάφορες 'συμπτωματολογίες' κατά περίπτωση, είναι απολύτως υπαρκτά φαινόμενα σε σχολικά περιβάλλοντα και σε σχολικές τάξεις. «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι οι δυσκολίες που αφορούν τη μάθηση και κυρίως την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγάλη αδυναμία στην 'κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας' και της σωστής –ορθογραφημένης γραφής» (Μαργαρίτη, 1999: 6).

Οι απόλυτοι αριθμοί και τα αντίστοιχα ποσοστά παιδιών με πραγματικές και ουσιαστικές μαθησιακές δυσκολίες, κατά την άποψή μας, είναι αισθητά μικρότερα από αυτά που συνήθως επιχειρείται, κάπως άκριτα

και με βιασύνη περισσή, να δημοσιοποιούνται σε διάφορα έγκυρα ή λιγότερα έγκυρα και συγκροτημένα fora. Με την έννοια αυτή και από μια άλλη, κατά κάποιο τρόπο, ανάγνωση του όλου αυτού εκκωφαντικού θορύβου που γίνεται στις μέρες μας γύρω από και για τις μαθησιακές δυσκολίες, μπορούμε και πρέπει να σταθούμε κριτικά και με την απαιτούμενη σύνεση και συστηματικότητα στην ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση **των υπαρκτών περιπτώσεων** κατά σχολική τάξη, έτσι ώστε, χωρίς τυμπανοκρουσίες και χρονοβόρες συνεδρίες κόστους πολλών ευρώ από κάθε λογής ειδικούς (ορισμένες φορές) αμφιβόλου ποιότητας, να επιδιώξουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Δάσκαλε, δάσκαλε, είσαι εδώ;…

Αν θελήσει κανείς, έτσι εντελώς ενδεικτικά για τις ανάγκες της παρούσας διερευνητικής εργασίας, να φυλλομετρήσει τη σχετική βιβλιογραφία από τον ελληνικό χώρο σε άμεσο συνδυασμό με προσωπικά βιώματα, μαρτυρίες και εμπειρίες των ίδιων των δασκάλων μας του δημοτικού σχολείου, είναι απολύτως βέβαιο ότι δε θα χρειαστεί μεγάλη έρευνα ή προσπάθεια για να αντιληφθεί με σαφήνεια πως, ακόμα και σήμερα, η μεγάλη πλειονότητα των μάχιμων δασκάλων της τάξης εξακολουθούν να είναι 'απροετοίμαστοι και άοπλοι' απέναντι στις νέες απαιτήσεις της σχολικής τους τάξης και των μαθητών τους. Ο Έλληνας δάσκαλος -παρά και πέρα από τα κάποια σκόρπια, αποσπασματικά και επιδερμικά βήματα μπροστά που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια- εξακολουθεί να είναι 'αφημένος στη τύχη (;) του' και στην οιονεί αυτοσχεδιαστική του ικανότητα και έμπνευση. Κι αυτό ισχύει όλως ιδιαιτέρως όσον αφορά τα σύνθετα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα που άμεσα και καθοριστικά σχετίζονται με τα παιδιά/μαθητές από ΜΟ, αλλά και αυτά που καθημερινά προκύπτουν στην τάξη και το σχολείο μέσα από τη σχολική πορεία των μαθητών οι οποίοι χαρακτηρίζονται ή ονοματίζονται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες της μιας ή της άλλης μορφής.

«Εδώ το σχολείο φέρνει μεγάλη ευθύνη, την οποία μερικές φορές προσπαθεί να αποποιηθεί. Ο σχολείο οφείλει να αναγνωρίσει τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών του, φιλοξενώντας διαφορετικούς τύπους και ρυθμούς μάθησης, εξασφαλίζοντας ποιότητα στην εκπαίδευση μέσα από κατάλληλο πρόγραμμα, οργανωτικές ρυθμίσεις, διδακτικές στρατηγικές, χρήση παιδαγωγικού υλικού, σχέσεις συντροφικότητας με τους μαθητές κ.ά.» (Φλωράτου, 2005:25). Η Λιβανίου (1994), εν προκειμένω, στο βιβλίο της 'Δυσλεξία με απλά λόγια' με εύγλωττο τρόπο συνοψίζει τις απόψεις της ως ακολούθως: « Μέσα στο χώρο του σχολείου πάλι, το μεγάλο πρόβλημα του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η έλλειψη παροχής εξειδικευμένης διδασκαλίας. Και ο εκπαιδευτικός με τη δικαιολογημένη άγνοιά του, το μόνο που κινδυνεύει να προσφέρει είναι η καταστροφή της αυτοπεποίθησης του παιδιού, όχι μόνο στον τομέα της γλωσσικής εξέλιξης, αλλά και σε όλους τους άλλους τομείς» (σ. 57).

Ανάλογες επισημάνσεις έχουν διατυπωθεί και μέσα από τις λιγοστές, πράγματι, μελέτες σχετικά με τα παιδιά από ΜΟ και την ενγένει σχολική τους πορεία και ακαδημαϊκές επιδόσεις (Μπόμπας 1999 & 2007). Ο σχετικά καινούριος αυτός μαθητικός πληθυσμός σε όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία της χώρας, που ολοένα και αυξάνεται σε απόλυτους αριθμούς αλλά και σε πολυπλοκότητα ειδικών ζητημάτων αγωγής, μάθησης και κοινωνικο-ψυχολογικής ιδιοσυστασίας, προσδίδει νέα χαρακτηριστικά και απαιτήσεις στη σχολική τάξη, στα οποία ο δάσκαλος αυτοσχεδιαστικά και με την καλή του πρόθεση και μόνο καλείται να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί σε καθημερινή βάση.

Εν πολλοίς, ο Έλληνας δάσκαλος ελάχιστα έως και καθόλου έχει προετοιμαστεί στη διάρκεια της αρχικής/βασικής του πανεπιστημιακής κατάρτισης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να 'διαχειριστεί' με ορθό και αποτελεσματικό τρόπο τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά-ψυχολογικά και εκπαιδευτικά ζητήματα που καθημερινά αναδύονται στο σχολείο και στην ίδια την αμείλικτη εκπαιδευτική διαδικασία κάθε μέρα με την παρουσία στη

σχολική τάξη (και) των μαθητών από ΜΟ. Επιπροσθέτως, οι τρέχουσες επιμορφωτικές δραστηριότητες σε αυτό το συγκεκριμένο θεματικό πεδίο –παρά και πέρα από την εμφανή ποσοτική τους αύξηση ή και την ποιοτική τους, κατά περίπτωση- φαίνεται να μην αφορούν ή και να μην 'συγκινούν' το μεγαλύτερο σύνολο των μάχιμων δασκάλων της σχολικής τάξης, για μια σειρά από λόγους και αιτίες που έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να συζητηθούν με παρρησία και να αναλυθούν με συστηματικότητα και αντικειμενικότητα.

Πάντως το ζήτημα παραμένει και περιμένει εναγωνίως άμεσες και χρηστικού/εφαρμόσιμου χαρακτήρα απαντήσεις/λύσεις και υποδείξεις σχολικών πρακτικών. Ο δάσκαλος του ελληνικού δημοτικού σχολείου (Κοσσυβάκη, 2003), και σε σχέση με αυτούς τους μαθητές του από ΜΟ στη σύγχρονη μορφή τους, εξακολουθεί να είναι, κατά βάση, απροετοίμαστος, ουσιαστικά χωρίς συγκριμένη παιδαγωγική-ψυχολογική και εκπαιδευτική καθοδήγηση, με υλικοτεχνική και εποπτική υποδομή τη 'γνωστή, κατά παράδοση ελληνική σχολική υποδομή', με τον αριθμό αυτών των μαθητών να αυξάνονται χρόνο με το χρόνο στην τάξη του και με τις προσωπικές και επαγγελματικές του ευαισθησίες και επινοήσεις σε διαβαθμισμένη εγρήγορση.

Καλείται, εδώ και τώρα, ο Εξελικτικός Ψυχολόγος!

Έχοντας αδρομερώς και με μια κάποια λεκτική ένταση ή και υπερβολή σκιαγραφήσει το τρίπτυχο αυτό που θελήσαμε να αναφέρεται μέσω της παρούσας ανακοίνωσης στα παιδιά από ΜΟ, στις μαθησιακές δυσκολίες από τη συγκεκριμένη τη δική μας οπτική και στον μάχιμο δάσκαλο της τάξης του ελληνικού δημοτικού σήμερα, η καταληκτική μας διατύπωση επικεντρώνεται στο ευρύτερο θεωρητικό-πρακτικό πλαίσιο της Εξελικτικής Ψυχολογίας και στο συναδελφικό κάλεσμα/πρόκληση του μάχιμου δασκάλου εν ώρα διδασκαλίας στον ΕΨ, με 'φόντο' τα παιδιά αυτά από ΜΟ στη σχολική του τάξη όσο και τα παιδιά με μαθησιακές (πραγματικές, εικαζόμενες ή εικονικές) δυσκολίες.

Μια διευκρίνιση είναι απαραίτητη στο σημείο αυτό. Προς το παρόν, για καθαρά πρακτικούς λόγους και οικονομίας χρόνου σε τούτο το συνέδριο, δεν αναφερόμαστε καθόλου βεβαίως σε 'πιο σύνθετες και περίπλοκες περιπτώσεις' παιδιών-μαθητών (αν και απολύτως υπαρκτών στις σχολικές τάξεις) που τυχαίνει να 'συνδυάζουν' και το μονογονεϊκό status και κάποια ή κάποιες από τις αποκαλούμενες μαθησιακές δυσκολίες στην "ελληνική τους version", ας πούμε.

Με όλα αυτά ως δεδομένα, λοιπόν, και θεωρώντας επίσης ως δεδομένη την επαγγελματική επιθυμία του ΕΨ να διεκδικήσει και να αποκτήσει ολοένα και πιο ενεργή συμμετοχή στο 'σχολικό' αυτών των παιδιών, σε αγαστή πάντα συνεργασία με τον μάχιμο δάσκαλο της τάξης, μια σειρά από απλά, ουσιαστικά κοινότοπα, ερωτήματα/προβληματισμοί μπορούν να διατυπωθούν με τη μορφή τηλεγραφικού επιλόγου σ' αυτή την εργασία.

1. Ποιος μπορεί να είναι ο ακριβής ρόλος του ΕΨ στο όλο αυτό σκηνικό της σχολικής τάξης, του σχολικού χώρου γενικώς , αλλά και του γονεϊκού/οικογενειακού περιβάλλοντος;
2. Η συμμετοχή του, η αρμοδιότητα και η συμβολή του στην καθημερινή σχολική δουλειά του δασκάλου της τάξης, πώς θα μπορούσε να ενθαρρυνθεί και να θεσμοθετηθεί, έτσι ώστε και ο δάσκαλος να 'εισπράττει' ουσιαστική καθοδήγηση και βοήθεια όπου και όταν χρειάζεται, σε σχέση με τους συγκεκριμένους αυτούς μαθητικούς υπο-πληθυσμούς;
3. Τόσο ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης όσο και ο επιστήμονας ΕΨ ως πρόσωπα και ως επαγγελματίες, ο καθένας πάντα βεβαίως από το δικό του μετερίζι, διαθέτουν τα απαραίτητα εκείνα 'εργαλεία/εφόδια' και τεχνικές για μια δημιουργική και αποτελεσματική συνεργασία, έχοντας ως κοινό στόχο τους μαθητές αυτούς στο σημερινό ελληνικό σχολείο;

==========

(Ανακοίνωση στο **«1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ»** της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Αθήνα: 29/5 – 1/6, 2008).

15

Αναλυτικό πρόγραμμα και ο δάσκαλος της σχολικής τάξης: Το ασύμπτωτο μιας σχέσης;

Ως προς τα αναλυτικά προγράμματα

Μια πρώτη ιστορική ιχνηλάτηση στα των εκπαιδευτικών πραγμάτων διεθνώς μπορεί εύκολα να αναδείξει τις, καθ' όλα αναμενόμενες Οβιδιακές μεταμορφώσεις σε μορφή και περιεχόμενο κατά περίπτωση, που τα αναλυτικά προγράμματα των διαφόρων χωρών έχουν βιώσει στο πέρασμα των πιο πρόσφατων δεκαετιών. Συγκριτικά παραδείγματα από κάθε σχεδόν γωνιά του παγκοσμιοποιημένου μας, πλέον, χωριού αφθονούν και σε ποσότητα αλλά και σε διαφοροποιούμενη ποιότητα, η οποία καταγράφεται, μάλιστα, και ερευνητικά στις διάφορες βιβλιογραφικές πηγές. Πρόκειται, ασφαλώς, για μια συνεχή διαδικασία συντελούμενη σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο και αφορά τις ανεπτυγμένες κοινωνίες αλλά και τις λιγότερο ή τις υπό ανάπτυξη κοινωνίες στις διάφορες γεωγραφικές περιοχές του πλανήτη. Με τους αντίστοιχους προβληματισμούς, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων και τις πολλαπλές ενδο- αντιπαραθέσεις ειδημόνων και πολιτικών διαρκώς στο προσκήνιο, στο όνομα πάντα του 'εθνικού συλλογικού συμφέροντος' (Ματθαίου 1997), μιας και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, κατά κοινή παραδοχή, αποτελεί βασικό εργαλείο του επίσημου κράτους για το που 'θέλει να πάει' την κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης αλλά και πως.

Εισαγωγικά είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί και τούτο. Κατά περιόδους και στη βάση των συγκεκριμένων συγκυριών που χαρακτηρίζουν τη μια ή την άλλη εποχή της κάθε χώρας, η αλλαγή ή η 'επικαιροποίηση', όπως ευσχήμως συχνά αποκαλείται η διαδικασία αυτή, των αναλυτικών προγραμμάτων μπορεί να είναι τόσο γρήγορη ή αργή που είτε τα προγράμματα αυτά δεν προφταίνουν να 'δουλέψουν' στην ίδια τη σχολική πράξη/τάξη είτε καταλήγουν να είναι σε μεγάλο βαθμό απηρχαιωμένα και εκτός τρέχουσας πραγματικότητας (κοινωνικο-οικονομικής, παιδαγωγικής, πολιτισμικής και πολιτικής, επιστημονικής, κλπ). Το παράδειγμα της χώρας μας, εν προκειμένω, είναι απολύτως χαρακτηριστικό και ως προς τις δύο αυτές κατευθύνσεις: Μέχρι πριν 3-4 χρόνια τα σχολεία μας 'δούλευαν'(;) με αναλυτικό πρόγραμμα που άλλαζε κάθε δεκαπέντε, είκοσι ή και περισσότερα χρόνια. Τώρα ακούμε και διαβάζουμε ότι τα νέα αναλυτικά προγράμματα τριετίας περίπου, προτού καλά-καλά δοκιμαστούν σε όλη τους την έκταση/φιλοσοφία στη σχολική πράξη και βεβαίως αξιολογηθούν δεόντως και συστηματικά, πρόκειται άμεσα να αντικατασταθούν με –προφανώς- καλύτερα και πιο αποτελεσματικά στο πλαίσιο των σύγχρονων δεδομένων και εξελίξεων, κατά τις επίσημες διακηρύξεις –πάντα- των από την σημερινή ηγεσία της πολιτείας μας (κυβέρνησης) ορισθέντων ειδημόνων.

Η σχετική βιβλιογραφία, ελληνική (Φλουρής 1983, Βρετός & Καψάλης 1999, Μπαγάκης 2005) και –κατά μείζονα λόγο- διεθνής (Pinar 2003) έχει ασχοληθεί και ασχολείται με ένα μεγάλο εύρος επιμέρους ζητημάτων και πτυχών που αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της μιας ή της άλλης μορφής και περιεχομένου, πολλά από τα οποία εμπλουτίζουν και

διευρύνουν (και) τη θεματολογία του παρόντος συνεδρίου. Ενδεικτικά θα μπορούσε να σημειώσει κανείς σχετικούς προβληματισμούς και αναλύσεις για το ιδεολογικοπολιτικό περίγραμμα και περιεχόμενο των ΑΠ (Γρόλλιος 2005, Kelly 2004), την εσωτερική τους δομή, τη μετεξέλιξή τους στο πέρασμα των χρόνων και από χώρα σε χώρα, ανοιχτά και κλειστά curricula (όπως και στην Ελλάδα, πλέον έχει καθιερωθεί ο συγκεκριμένος όρος μεταξύ παιδαγωγών-ερευνητών), τη σχέση των ΑΠ με τα σχολικά εγχειρίδια, ποιος ή ποιοι γράφουν τα ΑΠ κάθε φορά, πως, πόσο και αν επεμβαίνει η επίσημη πολιτεία, αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής πράξης έχουν (ή πρέπει να έχουν) λόγο στη συγγραφή των ΑΠ (White 2004), κάθε πότε αλλάζουν ή πρέπει να αλλάζουν τα ΑΠ, αν εκφράζουν ή και έχουν γραμμική αντιστοίχηση με την υπαρκτή πραγματικότητα εκτός σχολείου, αν τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών (Μπόμπας 2000) στους οποίους τελικώς απευθύνονται αποτυπώνονται στα ΑΠ, αν η διεθνής εμπειρία και οι σχετικές εξελίξεις στα πεδία των αναλυτικών προγραμμάτων επηρεάζουν (και πως) τα αντίστοιχα ΑΠ στην Ελλάδα, κλπ.

Προσεγγίζοντας το 'μικρο-επίπεδο' της σχολικής πράξης

Στην παρούσα εργασία, όπως ο ίδιος ο τίτλος δηλωτικά νοηματοδοτεί εξ υπαρχής, επιχειρείται μια διερευνητική συζήτηση που επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στο ζωτικό δίπολο 'Αναλυτικό Πρόγραμμα και Έλληνας δάσκαλος της σχολικής τάξης', με απολύτως ευδιάκριτο το ερωτηματικό σε αυτή τη 'συμβιωτική επαγγελματική σχέση'. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα ίδια τα 'λεγόμενα' του δασκάλου, τη συνολική στάση και τις σχολικές πρακτικές του όπως ο ίδιος 'εκφράζεται' έναντι των ΑΠ, τα οποία, θεωρητικά και πρακτικά(;) διέπουν και καθορίζουν το σύνολο της σχολικής πραγματικότητας.

Είναι προφανές ότι ο πυρήνας του συγκεκριμένου προβληματισμού που αναπτύσσεται εδώ και με μιας μικρής κλίμακας εμπειρική έρευνα διερευνάται με περισσότερες λεπτομέρειες στη συνέχεια, αρθρώνεται γύρω από μια σειρά κοινότοπα ερωτήματα τα οποία, εν τούτοις, δεν έχουν συμπεριληφθεί όσο και όπως –κατά τη γνώμη μας- θα έπρεπε στις μέχρι σήμερα αναλύσεις και μελέτες που αφορούν στα των αναλυτικών προγραμμάτων. Ερωτήματα που θεμιτά διεκδικούν τη δική τους αυθύπαρκτη παρουσία στο ήδη υπάρχον ρεπερτόριο σχετικών ερευνητικών προσεγγίσεων διεθνώς, με δυνητικά αξιοποιήσιμες απαντήσεις τόσο για τη μορφή και το περιεχόμενο του κάθε αναλυτικού προγράμματος όσο και για την ίδια την καθημερινή σχολική πράξη που είναι, ασφαλώς, και το πρωταρχικό ζητούμενο. Με την έννοια αυτή, συνοψίζοντας κατά κάποιο τρόπο και υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης προσέγγισης, ορισμένα μόνο από αυτά τα ερωτήματα θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως ακολούθως:

Όταν εκπονείται, συντάσσεται και συγγράφεται ως ενιαίο και ολοκληρωμένο κείμενο το ΑΠ, σε ποιον, κατά πρώτο λόγο –ας πούμε- απευθύνεται και για ποιον γράφεται; Να το διαβάσει, να το μελετήσει και να το συμβουλεύεται ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης;

Πάντως, τα ισχύοντα 'ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης' δεν απευθύνονται άμεσα στο μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης ούτε περιλαμβάνουν κάποιο χωριστό κεφάλαιο/εδάφιο προς το δάσκαλο, όπως ευκρινέστατα κάνουν απευθυνόμενα με 23 σελίδες (κεφάλαιο 32) στους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων («Οδηγίες»), αφιερώνοντας άλλες 15 σελίδες (κεφάλαιο 33) στις «Προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων» (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 & ΦΕΚ 304Β/13-03-2003).

Προφανέστατα, αυτός που καλείται ή και εντέλλεται να υλοποιήσει καθημερινά, αδιάκοπα και αμείλικτα στη σχολική πράξη σκοπούς, στόχους, καινοτόμες προτάσεις και δραστηριότητες που περιγράφονται διεξοδικά

και έτσι ορίζονται στο ΑΠ, δεν είναι ο δάσκαλος της σχολικής τάξης (όποιος και όπως είναι αυτός ο Έλληνας δάσκαλος σήμερα);

Πού, πώς, κάθε πότε και υπό ποιες συνθήκες/συγκυρίες «συναντιέται» (αν συναντιέται) ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου με το κείμενο του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών;

Μήπως, εντέλει, ο μάχιμος δάσκαλος δεν χρειάζεται να «συναντιέται» καθόλου με ΑΠ;

Το «Βιβλίο Δασκάλου», το οποίο κατά τεκμήριο έχει συγγραφεί με βάση τις συγκεκριμένες προδιαγραφές που θέτει στους αντίστοιχους συγγραφείς το ίδιο το ΑΠ, είναι σωστό να υποκαθιστά ή και να αντικαθιστά το ΑΠ «στα χέρια» του μάχιμου δασκάλου της σχολικής τάξης;

Πώς 'βλέπουν' οι ίδιοι οι δάσκαλοι το όλο αυτό ζήτημα και τι 'λένε' δημοσίως ερωτώμενοι σχετικά;

Πώς μπορεί να μιλήσει κανείς και να διερευνήσει τη σχέση και τα όποια 'σημεία επαφής' του μάχιμου δασκάλου της σχολικής τάξης με το ισχύον κάθε φορά ΑΠ; Έχει στ' αλήθεια πραγματικό νόημα ένας τέτοιος προβληματισμός και μια αναζήτηση αυτού του τύπου όταν ενδιαφερόμαστε να προσεγγίσουμε ειλικρινά την υπαρκτή σχολική πραγματικότητα;

Το ΑΠ «φτάνει» στους μαθητές τόσο ως συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και περιοχές επιστημονικών γνώσεων (μαθήματα) όσο και ως αυστηρά προσδιορισμένη «ποσότητα» διδακτέας ύλης με την άμεση διαμεσολάβηση των σχολικών εγχειριδίων (τα οποία κατά τεκμήριο αναπτύσσονται, συντάσσονται και γράφονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων προδιαγραφών που οριοθετούνται και εναρμονίζονται με τις βασικές αρχές και τη στοχοθεσία των ισχυόντων ΑΠ) αλλά και ως ενδεικνυόμενη διδακτική μεθοδολογία και παιδαγωγική σχολική πρακτική (π.χ. διδασκαλία, αξιολόγηση μαθητών, διαχείριση σχολικής τάξης, κλπ) προς το δάσκαλο της σχολικής τάξης ο οποίος με τη σειρά του «διαμεσολαβεί» στο καθημερινό αυτό «πέρασμα» του ΑΠ στους μαθητές του σχολείου. Με την έννοια αυτή, το σχολικό εγχειρίδιο που εκ των πραγμάτων βρίσκεται καθημερινά στα χέρια δασκάλου και μαθητών μπορεί να πει κανείς ότι στην πράξη αντικαθιστά ή υποκαθιστά το ΑΠ;

Αν ναι, τότε 'υπάρχει λόγος' να μιλά κανείς ή να προβληματίζεται και να αναζητά τη σχέση, τα «σημεία επαφής» του μάχιμου δασκάλου της σχολικής τάξης με αυτό το ίδιο το κείμενο (το corpus) του ΑΠ;

Μεταξύ άλλων, μια από τις σχετικές επισημάνσεις του Kelly (2004: 9) όταν εξετάζει τα ΑΠ στη θεωρητική τους διάσταση αλλά και στην πρακτική τους εφαρμογή, σε δυο μόνο γραμμές, συνοψίζει πολύ εύγλωττα το ρόλο του δασκάλου έναντι των ΑΠ: «...in all successful curriculum development and implementation the teacher is the crucial element".

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, ο οποίος ασφαλώς μπορεί να διευρυνθεί με τη διατύπωση επιπρόσθετων ερωτημάτων σε παραπλήσια πεδία ενδιαφέροντος, τα αποτελέσματα μιας άκρως ενδεικτικής εμπειρικής έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια σε ευσύνοπτη μορφή. Στοχεύοντας, μέσα από αυτό το διερευνητικό εγχείρημα, να αναδείξουμε στο προσκήνιο ενός γόνιμου και εποικοδομητικού διαλόγου ορισμένα από τα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν στο μάχιμο δάσκαλο που καθημερινά πασχίζει σε ένα υπαρκτό ελληνικό σχολείο (Γκότοβος, 1990) και όχι σε ένα φανταστικό ή φαντασιακό εκπαιδευτικό ίδρυμα κάποιας χώρας, 'μεταθέτουμε', κατά κάποιο τρόπο, ένα μέρος της παρούσας συζήτησης σε ένα –ας πούμε- πιο πρακτικό επίπεδο στα χωράφια της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης με τα ΑΠ πάντα ως άμεσο περίγραμμα αναφοράς και προβληματισμού.

Η έρευνα

i) Δείγμα

Υπογραμμίζοντας για μια φορά ακόμα τον απολύτως διερευνητικό χαρακτήρα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, σημειώνεται ότι τον συνολικό πληθυσμό του δείγματος αποτέλεσαν 37 συνολικά δάσκαλοι (N=11 ή 29,73%) και δασκάλες (N=26 ή 70,27%) που τα τελευταία δύο χρόνια παρακολουθούσαν το 'Πρόγραμμα Μετεκπαίδευσης' στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Πατρών. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν επαγγελματική (διδακτική) προϋπηρεσία αρκετών χρόνων σε διάφορα δημόσια (δημοτικά)σχολεία της Ελλάδας και σε διάφορες τάξεις, είχαν όμως μια μόνο σχολική χρονιά τη δυνατότητα να ΄δουλέψουν' με το νέο ΑΠΣ (και ΔΕΠΠΣ) λόγω ακριβώς της φοίτησής τους στο Διδασκαλείο.

ii) Ερωτηματολόγιο –Διαδικασία έρευνας

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε 17 συνολικά ερωτήσεις και κατασκευάστηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα με βάση τη σχετική προβληματική όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω. Οι οκτώ πρώτες ερωτήσεις αναφέρονταν σε γενικά βιογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ οι υπόλοιπες εννέα ήταν διατυπωμένες έτσι (κλειστού και ανοιχτού τύπου απαντήσεις) που οι δάσκαλοι και οι δασκάλες του δείγματος θα μπορούσαν να καταγράψουν βιώματα, σχολικές πρακτικές αλλά και τις γενικότερες απόψεις τους σε σχέση πάντα με τα αναλυτικά προγράμματα στην καθημερινή σχολική πρακτική τη δική τους και των συναδέλφων τους. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τον Μάιο του 2009 στην Πάτρα με τη ευθύνη και εποπτεία της Α. Κορακή, η οποία ως δασκάλα και συνάδελφος των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης του Διδασκαλείου διεξήγαγε την έρευνα σε ένα οικείο και φιλικό κλίμα με την ολοκλήρωση της διετούς φοίτησης. Από τα 42 ερωτηματολόγια που δόθηκαν για συμπλήρωση, επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 37.

iii) Αποτελέσματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η συγκριτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (70,27%), με το 54,06% όλων των συμμετεχόντων να έχουν ηλικία πάνω από τα 40 χρόνια. Ένα συνολικό ποσοστό των συμμετεχόντων 67,57% ήταν παντρεμένοι, ενώ στην επιλογή «διαζευγμένος/η το ποσοστό ήταν μόλις 2,70%. Από αυτούς/ες που απάντησαν (N=31) στη συγκεκριμένη ερώτηση, το 16,22% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ο μέσος όρος χρόνων επαγγελματικής προϋπηρεσίας για ΄το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 15,30 χρόνια, με τις περισσότερες απαντήσεις να συγκεντρώνει η επιλογή «11-20» χρόνια (51,35%). Η πρώτη (37,84%) και η έκτη (21,62%) τάξη ήταν οι τάξεις εκείνες στις οποίες οι συμμετέχοντες δάσκαλοι/ες είχαν εργαστεί τα περισσότερα χρόνια καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας.

Οι απαντήσεις του συνόλου των συμμετεχόντων στις σχετικές ερωτήσεις που αφορούσαν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, καθημερινές σχολικές πρακτικές και απόψεις τους για το αναλυτικό πρόγραμμα, παρουσίασαν την ακόλουθη εικόνα κατά συγκεκριμένη ερώτηση:

Το (28,58%) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι ολόκληρο το κείμενο του ΑΠ δεν υπήρχε «ποτέ» ή υπήρχε «σπάνια» στο σχολείο που εργάζονταν. Τα ποσοστά 37,14% («μερικές φορές») και 34,29% («συχνά») συμπληρώνουν την εικόνα για τη διαθεσιμότητα και μόνο στο σχολικό χώρο του ίδιου του ΑΠ. Για ένα ποσοστό 20,00% του δείγματος, το ΑΠ δεν λειτουργεί «ποτέ» «ως τροχοπέδη στην ανάληψη πρωτοβουλιών» από το δάσκαλο, με τα συγκριτικά μεγαλύτερα ποσοστά να καταγράφονται στις επιλογές «σπάνια» (37,14%) και «μερικές φορές» (37,14%). Μόνο για το 5,71% των συμμετεχόντων αυτό συμβαίνει «συχνά». Το ΑΠ «αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για τη δουλειά του δασκάλου σε όλα τα επίπεδα» για το 55,88%

(«μερικές φορές») αλλά και για το 32,35% («συχνά»). Για τη συγκριτικά μεγαλύτερη πλειοψηφία (54,29%) των ερωτηθέντων «παρέκκλιση από τις αρχές του ΑΠ δεν συνεπάγεται αρνητικά σχόλια/επιπλήξεις από τους ανωτέρους», κάτι που γίνεται όμως «συχνά» για το 2,86% του δείγματος. Το 22,86% στην επιλογή «σπάνια» και ένα ποσοστό της τάξης του 20,00% («μερικές φορές») σκιαγραφούν τις απόψεις των συμμετεχόντων για τις όποιες «συνέπειες» μπορεί να προκαλούν οι παρεκκλίσεις τους από το ΑΠ. Στη σχετική ερώτηση αν το «ΑΠ αξιοποιείται όσο πρέπει από το μάχιμο δάσκαλο», οι επιλογές «ποτέ» (5,88%) και «σπάνια» (32,35%) στο σύνολό τους φαίνεται να εκφράζουν τέσσερις (περίπου) στους δέκα δασκάλους/ες του δείγματος, με την επιλογή «συχνά» να συγκεντρώνει το ποσοστό του 14,71%. Πάντως, αξίζει να σημειωθεί ότι για το 47,06% των ερωτηθέντων, ο μάχιμος δάσκαλος αξιοποιεί το ΑΠ «όσο πρέπει», έστω και αν αυτό γίνεται μόνο «μερικές φορές».

Ένα συνολικό ποσοστό 56,76% του δείγματος σημειώνει ότι «στην καθημερινή δουλειά του στο σχολείο δεν χρειάζεται να ανατρέχει και να συμβουλεύεται το ΑΠ, με το 43,24% να απαντά θετικά. Κωδικοποιώντας τις σχετικές «αιτιολογήσεις» των συμμετεχόντων και στη θετική και στην αρνητική επιλογή τους αντίστοιχα, προκύπτει η ακόλουθη εικόνα: Αιτιολογώντας τη θετική τους απάντηση η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (85,71%) υποστηρίζει ότι το ΑΠ «αποτελεί καθοδηγητικό εργαλείο του εκπαιδευτικού για την οργάνωση και τη στοχοθεσία της διδασκαλίας του». Όσον αφορά σε όλους εκείνους που δήλωσαν πως δεν χρειάζεται στην καθημερινή τους δουλειά να ανατρέχουν και να συμβουλεύονται το ΑΠ, το συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό τους (47,37%) 'στάθηκε' ιδιαίτερα στα βιβλία του δασκάλου συνοψίζοντας την άποψή τους ότι «τα βιβλία του δασκάλου είναι χρήσιμα σε καθημερινή βάση –το ΑΠ ως ενημερωτικό στην αρχή της σχολικής χρονιάς». Επιπροσθέτως, για το 21,05% των δασκάλων αυτής της 'αρνητικής επιλογής', το ΑΠ «βοηθά στον προσδιορισμό των κατευθυντήριων γραμμών και στο μηνιαίο/τριμηνιαίο προγραμματισμό», ενώ για ένα άλλο 15,79% το ΑΠ «είναι γενικόλογο, ασαφές, μη πρακτικό και μη 'εξατομικευμένο' στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, η αιτιολόγηση με το ότι «η εμπειρία του δασκάλου επαρκεί για τη διδασκαλία του» συγκέντρωσε και αυτή το ποσοστό του 15,79%.

Στην αμέσως επόμενη ερώτηση, το 61,11% των ερωτηθέντων υπογραμμίζει πως «η ύπαρξη και λειτουργία του ΑΠ όπως το βιώνει σήμερα ο μάχιμος δάσκαλος αποτελεί παράγοντα θετικό». Με ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό που υπερβαίνει το ένα τρίτο (36,11%) του συνόλου των συμμετεχόντων, η επιλογή «αδιάφορο» όσον αφορά το ΑΠ και τη «σχέση» του με τον μάχιμο δάσκαλο, παρουσιάζει σίγουρα το δικό της ενδιαφέρον, ενώ την απάντηση «αρνητικό παράγοντα» επέλεξε το μικρό ποσοστό του 2,78%.

Καταγράφοντας και εδώ τις επιμέρους απαντήσεις/αιτιολογήσεις των συμμετεχόντων ανά 'υπο-κατηγορία' («θετικό», «αδιάφορο»), με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους σε κωδικοποιημένη μορφή, παρατηρούμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία (65,00%) αυτών που δήλωσαν ότι το «ΑΠ αποτελεί θετικό παράγοντα» επεξηγούν και υποστηρίζουν την επιλογή τους αυτή τονίζοντας: «Το ΑΠ λειτουργεί υποστηρικτικά και καθοδηγητικά σε θέματα καθημερινής πρακτικής, είναι διαφωτιστικό για τον προγραμματισμό και την ολοκλήρωση του διδακτικού έργου». Για ένα ποσοστό 25,00% της ίδιας 'υπο-κατηγορίας' του δείγματος, το ΑΠ αποτελεί θετικό παράγοντα μιας και είναι «ευέλικτο, ενισχύοντας και μη περιορίζοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο», ενώ για το υπόλοιπο 10,00% των συμμετεχόντων το ισχύον ΑΠ προσλαμβάνεται ως θετικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία δεδομένου ότι αυτό «έχει εκσυγχρονιστεί και

συναντά τις σύγχρονες ανάγκες του μαθητή». Μεταξύ όλων αυτών εκ των συμμετεχόντων που δήλωσαν πως θεωρούν «αδιάφορο παράγοντα» το ΑΠ στην καθημερινή τους δουλειά στο σχολείο, οι κωδικοποιημένες αιτιολογήσεις τους καλύπτουν ένα σχετικά ευρύ φάσμα: Για το 33,33% αυτής της 'υπο-κατηγορίας' του δείγματος, το ΑΠ αξιολογείται ως αδιάφορος παράγοντας διότι «χαρακτηρίζεται ως θεωρητικό που δεν έχει πρακτική εφαρμογή και είναι χρήσιμο μόνο σε επίπεδο επιμόρφωσης». Στην αντίληψη κάποιων εκ των δασκάλων (25,00%) της επιλογής «αδιάφορος παράγοντας», το ισχύον ΑΠ «δεν εκφράζει τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης και παραμένει κλειστό», ενώ για ένα άλλο 25,00% η σχετική αιτιολόγηση 'μεταθέτει' την ευθύνη για την επιλογή «αδιάφορος παράγοντας» σε ένα άλλο πεδίο που αναφέρεται στην «ελλιπή και ανεπαρκή επιμόρφωση του δασκάλου που έχει ως συνέπεια την αρνητική στάση του έναντι του ΑΠ». Με την αιτιολογία ότι το ΑΠ αποτελεί «αδιάφορο παράγοντα» για τον μάχιμο δάσκαλο στη σχολική του καθημερινότητα επειδή αυτό «στερείται της απαιτούμενης ευελιξίας», ένα ποσοστό 16,67% ολοκληρώνει τον κύκλο των επεξηγηματικών απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις ('ανοιχτού τύπου ζητούμενες απαντήσεις'), οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατηγοριοποιήθηκαν ως «θετικές» ή «αρνητικές», στη βάση του κεντρικού περιεχομένου κάθε επιμέρους απάντησης, η οποία, με τη σειρά της, κυμαινόταν από δύο έως και επτά-οκτώ γραμμές κατά περίπτωση.

Έτσι, στην πρώτη από αυτές τις ερωτήσεις που αναφερόταν «στην εικόνα που ο κάθε συμμετέχων έχει διαμορφώσει για τη συχνότητα και την έκταση χρήσης του ΑΠ από τους συναδέλφους του/της εκπαιδευτικούς στην καθημερινή σχολική πράξη», η πλειοψηφία (56,76%) του δείγματος ήταν στην κατηγορία «αρνητικά», με την έννοια ότι στις περιγραφικές τους απαντήσεις έκαναν λόγο για περιορισμένη ή και καθόλου χρήση των ΑΠ από συναδέλφους τους. Το αντίστοιχο ποσοστό στην κατηγορία «θετικά» έφτασε το 32,43%, ενώ ένα ποσοστό 10,81% των συμμετεχόντων αρνήθηκαν να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Στο σημείο αυτό και εντελώς ενδεικτικά μια ευσύνοπτη ανθολόγηση από τις σχετικές περιγραφικές επισημάνσεις των συμμετεχόντων, δίνουν παραστατικά αλλά και γλαφυρά 'πρωτογενή εικόνα' των ίδιων των απαντήσεων: «..Η χρήση του ΑΠ γίνεται σπάνια από τους συναδέλφους….Το παλιό ΑΠ δεν γινόταν αντικείμενο επεξεργασίας και χρήσης, το νέο όμως ΑΠΣ χρησιμοποιείται αρκετά…Θεωρώ ότι αν δεν υπάρξει ευαισθητοποίηση και επαφή με το ΑΠΣ, οι συνάδελφοι θεωρούν σε πολλές περιπτώσεις ανώφελη την ύπαρξή του…Θετική, αλλά δεν μπορούν πολλές φορές να το χρησιμοποιήσουν λόγω έλλειψής του στο χώρο εργασίας…κάνουν περιορισμένη χρήση του ΑΠΣ λόγω έλλειψης ενημέρωσης…Στο σχολικό περιβάλλον η χρήση του ΑΠΣ δεν είναι καθημερινή. Στο ακαδημαϊκό ίσως αποτελεί αντικείμενο μελέτης και εξετάζεται συχνότερα… Ότι η χρήση του ΑΠΣ δεν είναι απαραίτητη ούτε εποικοδομητική…Αρκετοί συνάδελφοι ανατρέχουν σ' αυτό για να οργανώσουν τη δουλειά τους, να εφαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές που προτείνονται, να κρίνουν, να επιλέξουν τη μέθοδο και το υλικό που ανταποκρίνεται στο μαθητικό δυναμικό τους»

Στην ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να διατυπώσουν «ένα προσωπικό σχόλιο/προβληματισμό για το ισχύον ΑΠ του δημοτικού σχολείου σε σχέση πάντα με την καθημερινή λειτουργία του δασκάλου στη σχολική τάξη», οι απαντήσεις που κατηγοριοποιήθηκαν ως έκφραση «θετική» έφτασαν το 45,94%, ενώ στην αντίστοιχη «αρνητική» καταγράφηκαν 35,14% του συνόλου του δείγματος. Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό (18,92%) από τους συμμετέχοντες αρνήθηκαν να απαντήσουν σ' αυτή την ερώτηση.

Και εδώ, επιλεγμένα σημεία και επισημάνσεις από το σύνολο των απαντήσεων μπορούν να βοηθήσουν σε μια πληρέστερη απεικόνιση στάσεων, απόψεων και προβληματισμών των δασκάλων του δείγματος: «…Δίνει ευελιξία στο δάσκαλο όσο αφορά τον όγκο της ύλης και τη διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς… Άραγε οι συντάκτες του ΑΠΣ είναι δάσκαλοι και αν ναι με πόση πραγματική υπηρεσία στην τάξη;...Πιστεύω ότι πρέπει να δίνει πιο πρακτικές οδηγίες για τα καινούρια βιβλία και περισσότερες ασκήσεις για εμπέδωση και κατανόηση, να βοηθάει δηλαδή τον εκπαιδευτικό πιο αναλυτικά...Υπό μια ρεαλιστική αντιμετώπισή του, σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσει γόνιμα…Είναι απαραίτητο εκπαιδευτικό εργαλείο όταν χρησιμοποιείται σωστά...Έχει βελτιωθεί αρκετά και είναι χρήσιμο κυρίως για τους νέους...Το ΑΠΣ έχει καινοτόμα φιλοσοφία και δράσεις. Από την άλλη σε πολλά σημεία είναι εκτός πραγματικότητας (σχολικής, κοινωνικής, κλπ)...Είναι σχετικά ευέλικτο αλλά παραμένει κλειστό...Θα ήταν θετικό το ΑΠΣ να διαμορφωνόταν σε καθολική βάση από μάχιμους εκπαιδευτικούς ώστε το τελικό προϊόν να τύγχανε ευρείας αποδοχής και εφαρμογής...Οι στόχοι και οι δραστηριότητες που περιγράφονται σ' αυτό είναι αδύνατο να καλυφθούν σε μια σχολική χρονιά...».

Αναμενόμενα μια σειρά από 'ενδο-πληθυσμιακές' διαφορές και διαφοροποιήσεις –ορισμένες μάλιστα ιδιαίτερα έντονες- παρατηρήθηκαν μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όταν οι απαντήσεις αυτές αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας ως ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το φύλο, την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αλλά και με βάση τον αριθμό των ετών που κάθε δάσκαλος/α είχε 'δουλέψει' σε μια συγκεκριμένη τάξη (Α,Β,Γ,Δ,Ε,ΣΤ). Τα επιμέρους αυτά δεδομένα δεν μπορούν να καταγραφούν στην ολότητά τους εδώ λόγω έλλειψης χρόνου/χώρου, παρουσιάζουν όμως εξαιρετικό ενδιαφέρον αλλά και ξέχωρη χρησιμότητα για κάθε σχετική ανάλυση και ερμηνεία, αναδεικνύοντας τάσεις και διαφοροποιήσεις στο ανομοιογενές σώμα των δασκάλων έναντι του ΑΠ.

Έτσι, εντελώς ενδεικτικά σημειώνονται παρακάτω κάποια 'σκόρπια' ευρήματα που αφορούν στις 'ενδο-πληθυσμικές' αυτές διαφοροποιήσεις.

Σε ποσοστό 91,72% οι ηλικίας 30-35 ετών δάσκαλοι/ες σημειώνουν πως στα σχολεία που έχουν εργαστεί ήταν στη διάθεσή στους ολόκληρο το σχετικό κείμενο του ΑΠΣ «μερικές φορές» ή «συχνά» και ότι το ΑΠΣ αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για τη δουλειά τους σε όλα τα επίπεδα «συχνά» σε ποσοστό 42,86%, με τα ποσοστά για τους συναδέλφους τους μεταξύ 41 και 45 ετών να καταγράφονται μόλις στο 60,00% και στο 33,33% αντίστοιχα. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή «συχνά» σε ποσοστό 25,00% από τους συμμετέχοντες της ηλικιακής κατηγορίας 36-40 ετών στην ερώτηση αν το ΑΠΣ λειτουργεί ως τροχοπέδη στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο, όπου οι άλλες τρεις ηλικιακές ομάδες (30-35, 41-45, 46 και πάνω) είχαν μηδενικά ποσοστά.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων φαίνεται πως, με τα συγκεκριμένα δεδομένα αυτής της έρευνας, οι έγγαμοι δάσκαλοι/ες διαφοροποιούνται αισθητά από τους άγαμους σε αρκετές από τις απαντήσεις τους, όπως: Το ΑΠΣ δεν λειτουργεί «ποτέ» ως τροχοπέδη στην «ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους μου» σε ποσοστό 44,44% για τους άγαμους και μόλις 12,00% για τους έγγαμους. Επίσης, στην επιλογή «συχνά» ότι το «ΑΠΣ αξιοποιείται όσο πρέπει από τον μάχιμο δάσκαλο» οι άγαμοι συγκέντρωσαν ποσοστό 22,22% έναντι μόλις 12,00% των έγγαμων. Σε σχέση με το εάν η «ύπαρξη και λειτουργία του ΑΠΣ όπως το βιώνει σήμερα ο μάχιμος δάσκαλος αποτελεί παράγοντα θετικό, αρνητικό ή αδιάφορο» οι έγγαμοι σε ποσοστό 70,83% επέλεξαν την απάντηση «θετικό»

έναντι μόλις 40,00% για τους άγαμους. Η επιλογή «αδιάφορο» που για τους άγαμους δασκάλους/ες έφτασε το αξιοπρόσεκτο ποσοστό του 60,00% ήταν μόλις 25,00% για τους έγγαμους.

Σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων υπάρχουν και εδώ ενδιαφέρουσες 'ενδο-πληθυσμιακές' διαφοροποιήσεις. Για το 27,27% των ανδρών δεν υπήρχε «ποτέ» ολόκληρο το σχετικό κείμενο του ΑΠΣ στα σχολεία που εργάστηκαν, έναντι μόλις 8,33% για τις γυναίκες του δείγματος. Σημαντικά περισσότεροι άντρες (72,73%) απ' ότι γυναίκες του δείγματος (45,83%), δηλώνουν ότι «ποτέ» (ουσιαστικά) δεν πρόκειται να τους παρατηρήσει ή να τους επιπλήξει κάποιος ιεραρχικά ανώτερος αν παρεκκλίνουν από τις αρχές του ΑΠΣ. Οι άντρες σε ποσοστό 54,55% ισχυρίζονται ότι «σπάνια» το ΑΠΣ αξιοποιείται όσο πρέπει από τον μάχιμο δάσκαλο συγκρινόμενο με το αντίστοιχο ποσοστό του 21,74% των γυναικών.

Έχοντας το σύνολο του δείγματος μέσο όρο χρόνων προϋπηρεσίας στο επάγγελμα του μάχιμου δασκάλου κοντά στα 16 χρόνια, συγκρίναμε τις σχετικές απαντήσεις των δύο 'υπο-ομάδων' που είχαν λιγότερα ή περισσότερα από 16 χρόνια προϋπηρεσίας. Οι μεταξύ τους σημαντικές διαφορές ως προς τα σχετικά ποσοστά φαίνεται να συγκεντρώθηκαν στο: ότι δεν υπήρχε «ποτέ» ολόκληρο το κείμενο του ΑΠΣ στα σχολεία που εργάστηκαν (5,56% έναντι 23,53% για τους με λιγότερη των 16 χρόνων προϋπηρεσία και για τους με περισσότερη των 16 χρόνων αντίστοιχα), και στις ενδεχόμενες παρατηρήσεις/επιπλήξεις «μερικές φορές» από ανωτέρους για τυχόν παρεκκλίσεις από τις αρχές του ΑΠΣ (11,11% έναντι 29,41%).

Επιλογικές νύξεις

Η εκ των συγκεκριμένων συνθηκών κατ' ανάγκη συμπιεσμένη χρονικά παρουσίαση που επιχειρείται εδώ, δυσχεραίνει αντικειμενικά την ολοκληρωμένη εκδίπλωση του συνόλου των δεδομένων της μικρής αυτής έρευνας και τον απαιτούμενο -πιο εκτεταμένο- σχολιασμό των σχετικών ευρημάτων υπό το πρίσμα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αλλά και στη 'λογική' των ερωτημάτων που τέθηκαν εισαγωγικά. Παρά ταύτα, αν θελήσει κανείς να αρθρώσει μια πρώτη σύνοψη του συνόλου των ευρημάτων αυτής της διερευνητικής προσέγγισης στα της 'καθημερινής συμβίωσης' ΑΠ και μάχιμου δασκάλου της σχολικής τάξης, 'διαβάζοντας' συνδυαστικά τόσο τα ποσοστά κατά ερώτηση όσο και τα 'ποιοτικά' δεδομένα μέσω των περιγραφικών απαντήσεων, τρεις βασικοί άξονες φαίνεται πως αβίαστα προκύπτουν ως ενδεικτικά (πρώτα) συμπεράσματα. Συμπεράσματα τα οποία, στο μεγάλο τους σύνολο, ουδόλως διαφοροποιούνται και από αντίστοιχες επισημάνσεις άλλων παιδαγωγών («Δεν προκαλεί λοιπόν έκπληξη το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ολοκλήρωναν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και αφυπηρετούσαν χωρίς να έχουν δει τα αναλυτικά προγράμματα της επιστήμης που δίδασκαν τόσα χρόνια» (Πυργιωτάκης, 1999:378), αλλά και από βασικές παρατηρήσεις ερευνητών που εξειδικεύονται στα των αναλυτικών προγραμμάτων στη χώρα μας: («Έτσι οι εκπαιδευτικοί στην πατρίδα μας δεν συμβουλεύονται συνήθως ποτέ και δεν ανατρέχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφού έχουν μπροστά τους πάντα την πηγή τους, το σχολικό εγχειρίδιο» (Βρετός & Καψάλης, 1999:21).

Καταληκτικά, λοιπόν, στην παρούσα συγκυρία, σκόπιμο είναι να συγκρατήσουμε τα ακόλουθα ως δημιουργικό ερέθισμα διαρκούς υπόμνησης και περαιτέρω προβληματισμού:

α) Στη μεγάλη τους πλειονότητα οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν χρησιμοποιούν και δεν συμβουλεύονται το επίσημο κείμενο του ΑΠ στην καθημερινή τους δουλειά στο σχολείο. Μάλιστα δε, έχουν ακριβώς την ίδια εικόνα «μη χρησιμοποίησης του ΑΠ» και από τους συναδέλφους τους.

β) Κατά κανόνα, το «Βιβλίο του Δασκάλου» είναι αυτό που συμβουλεύονται για τον ημερήσιο/εβδομαδιαίο προγραμματισμό τους και τη διδασκαλία της ημέρας, ένα εύρημα που βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με προηγούμενες έρευνες (π.χ. Φλουρής, 1995:353 «…η συντριπτική τους πλειοψηφία -85%- συμβουλεύεται τις οδηγίες που εμπεριέχονται στο βιβλίο δασκάλου/καθηγητή»).

γ) Παρότι τα σχετικά σχόλια και οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με το ΑΠ παρουσιάζονται περίπου 'μοιρασμένα' σε θετικά και σε αρνητικά μέσα από τις απαντήσεις τους στις συγκεκριμένες ερωτήσεις της έρευνας, μια συνολικά αρνητική 'οσμή' -θα μπορούσαμε να πούμε- φαίνεται να αναδύεται ιδιαίτερα έντονα από το σύνολο των απαντήσεων. Μια άκρως επιφυλακτική ή και ευδιάκριτα απορριπτική τάση προβάλλεται με έμφαση και αντίστοιχη επιχειρηματολογία κατά περίπτωση, αν θελήσει να εστιάσει κανείς στις απαντήσεις τού συγκριτικά μεγαλύτερου αριθμού των συμμετεχόντων.

Οι τρεις αυτές -σχηματικά διατυπωμένες- επιγραμματικές επισημάνσεις ως κατακλείδα σε τούτη τη διερευνητική παρουσίαση, σε άμεσο συνδυασμό με πρόσθετες αναφορές που θα μπορούσαν να γίνουν αναλύοντας διεξοδικά τις περιγραφικές απαντήσεις των δασκάλων του δείγματος που αναδεικνύουν τον πυρήνα των σχετικών επιχειρημάτων/αιτιολογήσεων των συμμετεχόντων, οριοθετούν ένα πολύ συγκεκριμένο πεδίο συζήτησης και προβληματισμού, με εξαιρετικά επίκαιρες προεκτάσεις. Επιπροσθέτως, οι άκρως ενδιαφέρουσες 'ενδο-πληθυσμιακές' διαφοροποιήσεις που εντελώς τηλεγραφικά παρουσιάστηκαν πιο πάνω, διεκδικώντας την προσοχή μας με τη δική τους βαρύτητα και σημασία για τα διερευνώμενα εδώ, διευρύνουν ακόμη περισσότερο τη δυναμική παρουσία γόνιμων ερεθισμάτων για περαιτέρω θεωρητικές και εμπειρικές αναζητήσεις.

Αναμφίβολα, το συνολικό αυτό «πεδίο» που περιγραφικά σχηματοποιείται ως «η συνύπαρξη/συμβίωση του μάχιμου δασκάλου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα» στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, δεν μπορεί παρά να αποτελεί ουσιαστικό και 'αειθαλές' πρόταγμα συστηματικών αναλύσεων και εμπειρικών διερευνήσεων. Το καθόλα τεκμηριωμένο γεγονός της προδήλως ελλιπούς ή (στην καλύτερη των περιπτώσεων) πλημμελούς συστηματικής ενασχόλησης των πάση μορφής και προέλευσης ειδημόνων με το καίριο αυτό ζήτημα, κάθε άλλο παρά μειώνει την επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και συγκροτημένες θεωρητικές αναζητήσεις.

*(Η εργασία αυτή σε συνεργασία με την **Άννα Κορακή**)*

==========

(Ανακοίνωση στο ΙΓ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: **«ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ».** Ιωάννινα: 20-22/11, 2009).

16

Απλά μαθήματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής για τον δάσκαλο της σχολικής τάξης

Με τη μορφή 'εναρτήριου' σχολιασμού

Επισκοπώντας τις βασικότερες βιβλιογραφικές πηγές από τον αγγλόφωνο χώρο, όπου και κατά κοινή παραδοχή των περισσότερων μελετητών αποτελούν τον βασικό κορμό τής υπάρχουσας βιβλιογραφίας στα πεδία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (ΣΠ) διαχρονικά, (χωρίς βεβαίως να αγνοεί ή να υποτιμά κανείς τη σημαντική συνεισφορά γερμανόφωνων, γαλλόφωνων αλλά και των σχετικών βιβλιογραφικών πηγών από τη Ρωσία) και, ταυτόχρονα, ανατρέχοντας στις αντίστοιχες ελληνόφωνες δημοσιεύσεις που τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν αρχίσει να εμφανίζονται ολοένα και πιο συγκροτημένες αλλά και πιο (επιστημονικά) σθεναρές στη χώρα μας, αβίαστα διαπιστώνει ο προσεκτικός παρατηρητής πως, εκ πρώτης τουλάχιστον, το θεωρητικό ή το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον φαίνεται να αποτελεί την κυρίαρχη κατευθυντήρια γραμμή στο σύνολο αυτής της ενδιαφέρουσας βιβλιογραφίας. Οι σχετικές αναφορές που μπορούν κάλλιστα να τεκμηριώσουν και να 'πιστοποιήσουν' ανεπιφυλάκτως εκ προοιμίου έναν τέτοιο ισχυρισμό, είναι εύκολα προσβάσιμες και απανταχού διαθέσιμες σε πρώτη ζήτηση. Κατά πολλούς, μάλιστα, είναι αυτό το θεωρητικό-επιστημολογικό-ερμηνευτικό 'μοντέλο' μέσα στο οποίο οφείλει να 'κινείται' αποκλειστικά ο κάθε συγκριτολόγος στον χώρο της εκπαίδευσης, μιας και όπως τόσο εύγλωττα και παραστατικά έχει κατ' επανάληψη 'διακηρύξει' και ο φίλτατος καθηγητής και διακεκριμένος παγκοσμίως επιστήμονας στη ΣΠ Ανδρέας Καζαμίας (και μεταφέρω εδώ την άποψη αυτή με τα δικά του, περίπου, λόγια) «εμένα ως συγκριτικού της εκπαίδευσης δεν με ενδιαφέρει να προτείνω λύσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές για τα διάφορα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα/προβλήματα. Εγώ προσπαθώ να κατανοήσω και να ερμηνεύσω αυτά τα ζητήματα/προβλήματα μέσα από το ιστορικό τους και κοινωνιολογικό τους γίγνεσθαι».

Έτσι, εν ολίγοις, εχόντων των πραγμάτων ως προς τη γενική κατεύθυνση και το αντίστοιχο ενδιαφέρον των μελετητών στα πεδία τής ΣΠ, η κάθε ευκαιρία 'συνάντησης' της ΣΠ με εκπαιδευτικούς που καθημερινά εργάζονται στη σχολική τους τάξη αποτελεί πρόσφορο έδαφος αλλά και 'χειροπιαστή' αφορμή για τη διατύπωση από τους τελευταίους του εύλογου και απολύτως 'χρηστικής σημασίας' ερωτήματος:

«Ποια είναι η πρακτική αξία και η χρησιμότητα των όποιων επισημάνσεων και θέσεων της ΣΠ για τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης, έτσι ώστε αυτός να έχει άμεση βοήθεια/συνδρομή/καθοδήγηση στη διαχείριση αλλά και στην ολοκλήρωση των πολλαπλών και αμείλικτων απαιτήσεων μιας καθημερινής σχολικής πραγματικότητας;».

Στη βάση αυτού του πραγματικού και από κάθε άποψη θεμιτού ερωτήματος των ήδη υπηρετούντων αλλά και αρκετών μελλοντικών δασκάλων περί της πρακτικής χρησιμότητας της ΣΠ, η παρούσα περιγραφική εργασία επιχειρεί (φιλοδοξεί;) να συγκροτήσει κάποιας

μορφής δυνητικές απαντήσεις, με όση πειστικότητα και όση 'διεισδυτικότητα' στο γενικότερο σώμα των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν αυτές οι απαντήσεις.

Μεθοδολογικά, το όλο αυτό ασυνήθιστο 'τόλμημα' της αναζήτησης σχολικά αξιοποιήσιμων απαντήσεων, τροχιοδρομείται στη συνέχεια 'διαβάζοντας' (και) από μια -κατά κάποιο τρόπο- πρακτική σκοπιά ορισμένες από τις πιο κεντρικές θέσεις/ υπογραμμίσεις της ΣΠ, που, αναμφίβολα, έχουν παγιωθεί στη συνείδηση πλειάδας εξειδικευμένων παιδαγωγών εδώ και κάμποσες δεκαετίες τώρα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια πρωτότυπη άσκηση θεωρητικής εργασίας με δυνητικά χρηστικό χαρακτήρα και στόχευση, η οποία, εξ ορισμού, αναντίρρητα ενέχει πολλά και απρόβλεπτα «ρίσκα» μέχρι την οριστική της κατάληξη. Σε κάθε περίπτωση, η πρόκληση παραμένει.

Να ειπωθεί και τούτο. Προφανώς, ο εξ αντικειμένου διερευνητικός χαρακτήρας αυτής της 'διαφορετικής προσέγγισης' που επιχειρείται εδώ στα συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια που διατίθενται στο πλαίσιο αυτού του Συνεδρίου, αλλά και η παντελής έλλειψη ανάλογων εργασιών με επίκεντρο την πρακτική χρησιμότητα της ΣΠ για τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως το απαραίτητο υποστηρικτικό περίγραμμα αναφοράς, καθιστούν την όλη αυτή προσπάθεια ρηξικέλευθη και λίαν ευάλωτη σε κριτική. Ταυτόχρονα, όμως, η προσέγγιση αυτή και οι όποιες επισημάνσεις της στην πορεία εκδίπλωσης της σχετικής επιχειρηματολογίας, μπορούν βάσιμα να διεκδικούν το χαρακτηρισμό των χρήσιμων νύξεων που αφορούν στα τρέχοντα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά μας δρώμενα και, μάλιστα, εντός της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης των ημερών μας. Επιπροσθέτως, περαιτέρω συστηματική έρευνα και γόνιμος προβληματισμός θα μπορούσαν, κάλλιστα, να προκληθούν και να αναπτυχθούν με αφορμή και ερέθισμα αυτήν ακριβώς τη διερευνητική προσπάθεια, η οποία -θα μπορούσαμε να πούμε- με τις δικές της αξιώσεις στο προσκήνιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προβληματισμών, 'τραμπαλίζεται' στην αβεβαιότητά της μεταξύ διαίσθησης και αυθαιρεσίας.

Ιστορικό ενός προβληματισμού σε πρόσωπο πρώτο

Αν και αρκετές φορές στο παρελθόν είχα βρεθεί αντιμέτωπος με το πάντα επίκαιρο ζήτημα της αποκαλούμενης *πρακτικής χρησιμότητας της Συγκριτικής Παιδαγωγικής* (ΣΠ) στα της σχολικής καθημερινότητας γενικώς αλλά και για τον μάχιμο δάσκαλο του δημοτικού σχολείου ειδικότερα, η ακαδημαϊκή χρονιά 1996-97 φαίνεται να στάθηκε απολύτως καθοριστική στο να επιχειρήσω να προσεγγίσω το κρίσιμο αυτό ζήτημα, με ένα πιο σαφή και συγκεκριμένο τρόπο. Είναι αλήθεια πως από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και δώθε, όχι σπάνια, είχα κληθεί να απαντήσω πειστικά και με 'χειροπιαστά παραδείγματα' σε σχετικές ερωτήσεις φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου Κρήτης, αρχικά, και λίγο αργότερα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι ως μέλλοντες δάσκαλοι που 'άκουγαν' (και) περί ΣΠ στις πανεπιστημιακές τους σπουδές ήθελαν (και με το δίκιο τους) να δουν **πού**, σε **τί** και **πώς** θα τους χρησιμεύσει στην καθημερινή διδασκαλική τους πορεία/καριέρα αυτό το διδασκόμενο μάθημα της ΣΠ -το οποίο, σημειωτέον, δειλά και αποσπασματικά είχε τότε αρχίσει να εντάσσεται με τη μια ή την άλλη μορφή στα προγράμματα σπουδών των μελλοντικών δασκάλων μας (Μπόμπας 1992).

Κάπου στα μέσα του Φθινοπώρου του 1997, λοιπόν, όταν και εγώ (όπως και κάποιοι άλλοι συνάδελφοι) ανέλαβα την ευθύνη της διδασκαλίας τού (γνωστικού αντικειμένου, κατά την πανεπιστημιακή ορολογία)μαθήματος της ΣΠ (υπεύθυνος Καθηγητής Δ. Ματθαίου) στο πλαίσιο της Ακαδημαϊκής

και Επαγγελματικής Αναβάθμισης των Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης (της γνωστής μας, πλέον, 'Εξομοίωσης') υπό την εποπτεία του ΠΤΔΕ του Παν/μίου Αθηνών, *το πιεστικά επαναλαμβανόμενο ερώτημα περί της χρηστικής -και μάλιστα, άμεσα χρηστικής- συνάφειας και αξίας της ΣΠ στην καθημερινή δουλειά του μάχιμου δασκάλου,* ήταν διαρκώς στο προσκήνιο και σχεδόν σε κάθε μια από τις επιμέρους διαλέξεις.

Είτε είχα να διδάξω το μάθημα σε ένα από τα 'Κέντρα' εξομοίωσης της Αθήνας και των γειτονικών δήμων είτε σε κάποιο από τα ευάριθμα 'Κέντρα' που λειτουργούσαν με την ευθύνη του Παν/μίου Αθηνών σε άλλες πόλεις της επικράτειας, το ίδιο αυτό ερώτημα ή ζήτημα προβληματισμού 'κυκλοφορούσε' και/ή διατυπωνόταν δημόσια από τους συμμετέχοντες 'εξομοιούμενους' δασκάλους προς εμένα τον διδάσκοντα το συγκεκριμένο μάθημα. Όσοι μάλιστα από τους συμμετέχοντες δασκάλους είχαν παρακολουθήσει το μάθημα της ΣΠ και διατηρούσαν στη μνήμη τους, αμυδρά ή κάπως πιο έντονα, κάποια σχετικά ακούσματα περί ΣΠ από τα χρόνια που σπούδαζαν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης, είχαν μια τάση να διατυπώνουν ακόμη πιο σχολαστικά (και επίμονα) τα ερωτήματα γύρω από το «***τί μου χρειάζεται εμένα η ΣΠ όταν κάνω μάθημα στην Τρίτη ή στην Έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου***».

Οφείλω να ομολογήσω και να παραδεχτώ απροσχημάτιστα πως οι όποιες σχετικές απαντήσεις μου, διανθισμένες μάλιστα κατά περίπτωση με σχόλια και επισημάνσεις από το γνωστό μου ρεπερτόριο (βιβλιογραφία) του ευρύτερου χώρου της ΣΠ και οι πολλαπλές φιλότιμες προσπάθειες να απαντήσω και να πείσω τους συνομιλητές μου δασκάλους της σχολικής τάξης 'εν ώρα εξομοίωσης', μάλλον πολύ μικρό αποτέλεσμα νομίζω πως είχαν. Το ίδιο 'ερωτηματολόγιο' επέστρεφε ξανά και ξανά κατά μέτωπο, με την ίδια συχνότητα και (διακριτικά ευγενική) επιτακτικότητα. Με την απαιτούμενη ειλικρίνεια και παρρησία ομολογώ εγγράφως εδώ πως ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα των αντίστοιχων (φιλότιμων) προσπαθειών μου, κατά τη διάρκεια των επισήμως θεσμοθετημένων πανεπιστημιακών συναντήσεων μου με τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε Ρέθυμνο και Ιωάννινα. Το διαισθανόμουν αυτό αρκετά έντονα και το 'εισέπραττα' ευθέως , ακόμη και όταν οι ερωτήσεις και οι 'δασκαλίστικες/φοιτητικές ενστάσεις' πάνω στο ίδιο αυτό ζήτημα, για τον ένα ή τον άλλο λόγο, καταλάγιαζαν προσωρινά έως την επόμενη φορά. Γιατί ο κύκλος αυτός της διαρκούς αναζήτησης/ερώτησης περί της σχολικής χρησιμότητας της ΣΠ επαναλαμβανόταν μέχρι και την ολοκλήρωση του συνόλου των διαλέξεων που συγκροτούσαν το μάθημα της ΣΠ. Κάτι που ακόμη και σήμερα εξακολουθεί να με 'συνοδεύει' ως διαρκές ζητούμενο αλλά και ως δυνητικά δημιουργική πρόκληση, στη δεκαπενταετή πλέον θητεία μου ως Διευθυντής Σπουδών σε πολυθέσιο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο στην ευρύτερη περιοχή τού Δήμου της Αθήνας.

Έτσι, στο Συνέδριο αυτό εν έτει 2008, που και ο ίδιος ο κλάδος ή η επιστήμη τής ΣΠ έχει διανύσει αρκετή απόσταση (και) στη χώρα μας -τηρουμένων βεβαίως πάντα των αναλογιών και συνεκτιμώντας την παραδοσιακή 'χρονική υστέρηση' που διαχρονικά χαρακτηρίζει τα ελληνικά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά δρώμενα/εξελίξεις σε σχέση με άλλες χώρες- και θεμιτά η ΣΠ διεκδικεί ήδη τη δική της αυθύπαρκτη οντότητα και παρουσία σε όλα τα ερευνητικά και ακαδημαϊκά fora, μου δίνεται η ευκαιρία να επιχειρήσω να δημοσιοποιήσω και να μοιραστώ μαζί σας κάποιες ενδεικτικές προσπάθειές μου που κινούνται στο εξής πεδίο: πρακτική αξία και άμεση/χειροπιαστή χρησιμότητα της ΣΠ για τον μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης στη σημερινή εποχή της περιώνυμης παγκοσμιοποίησης, της εκτεταμένης και διαρκώς εμπλουτιζόμενης πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη μορφή της, αλλά και της καθημερινά

βιούμενης από όλους μας έκρηξης των τεχνολογιών και της επικοινωνίας (Ματθαίου, 2001).

Ίσως, με αυτόν τον τρόπο, έστω και κάπως όψιμα αλλά όχι αχρείαστα, να δώσω ορισμένες απαντήσεις ή, έστω, κάποιες απλές νύξεις απαντήσεων σε βασικά ερωτήματα μάχιμων δασκάλων που εξακολουθούν να εκκρεμούν -από τη δική μου τουλάχιστον πλευρά.

Προφανώς ο 'κύκλος' ή οι ενότητες τέτοιων δυνητικά πειστικών απαντήσεων θα μπορούσαν να διατυπωθούν είτε ως προσωπικές απόψεις και σχετικές διερευνήσεις τού συγγραφέα, είτε με τη μορφή αυτούσιων κειμένων/επισημάνσεων από τον αυξανόμενο όγκο της βιβλιογραφίας περί τη συγκριτική παιδαγωγική/εκπαίδευση στη διαχρονία της. Από τα 'ίδια τα λόγια', δηλαδή, γνωστών συγκριτικών τής εκπαίδευσης που έχουν δημόσια υποστηρίξει τις θέσεις τους, τον συστηματικό προβληματισμό τους και την επιχειρηματολογία τους εντός και -φυσικά, κύρια και πρώτιστα- εκτός Ελλάδος. Και αυτό ακριβώς επιχειρείται στις λίγες σελίδες που ακολουθούν, με την όσο το δυνατόν εναργέστερη παραστατικότητα και πειστικότητα (;).

Με τον δάσκαλο αναγνώστη & ακροατή

Όπως είναι γνωστό, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια (περίπου) που η ΣΠ απέκτησε τη δική της 'υπόσταση' και στη χώρα μας σε επίπεδο διδασκαλίας, βιβλιογραφίας, δημόσιας παρουσίας και αντίστοιχων συστηματικών προβληματισμών, ένας συγκριτικά περιορισμένος αριθμός Ελλήνων παιδαγωγών «έχουν βαλθεί» να προάγουν ολοένα και περισσότερο τη ΣΠ «στα ελληνικά χωρικά ύδατα», εντείνοντας και εμβαθύνοντας τη συστηματική τους ενασχόληση στα πολλαπλώς υποσχόμενα πεδία μιας Συγκριτικής Παιδαγωγικής 'a la Grec'.

Χωρίς καμιά αμφιβολία, ο Σ. Μπουζάκης, ο Δ. Ματθαίου και η Π. Καλογιαννάκη με τις έως τώρα δημοσιευμένες εργασίες τους και τον αντίστοιχο δημόσιο λόγο τους σε σχετικά ακροατήρια και εξειδικευμένα επιστημονικά fora, μπορούν κάλλιστα (και δικαιούνται) να «επωμιστούν» τον τίτλο των βασικών πρωταγωνιστών της ελληνικής αυτής «σύγχρονης εκδοχής» της ΣΠ. Οι άκρως κατατοπιστικές εργασίες τους που καταπιάνονται με όλα τα βασικά θέματα και τις καίριες διαχρονικές αναζητήσεις της ΣΠ από τον ευρύτερο διεθνή χώρο, έχουν ήδη συγκροτήσει ένα δικό τους corpus τόσο σε πανεπιστημιακό επίπεδο διδασκομένων μαθημάτων όσο και σε επίπεδο σχετικών ερευνητικών πρωτοβουλιών και αναζητήσεων, χωρίς ασφαλώς να απουσιάζει και ένα (εξαιρετικά περιορισμένο, είναι αλήθεια) σχετικό ενδιαφέρον μεταξύ κάποιων μάχιμων εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, τα κείμενα αυτά, σταχυολογώντας και καταγράφοντας το όλο πλέγμα ανάπτυξης και εξέλιξης της ΣΠ διεθνώς μέσα από μια «ελληνική ματιά», έχουν υπογραμμίσει με έμφαση όλες τις απαραίτητες θεωρητικές και επιστημολογικές διασαφηνίσεις του 'νεοπαγούς' (Ματθαίου, 1997) αυτού κλάδου, ενώ συγχρόνως «έχουν συστήσει» με σαφήνεια και επάρκεια στο ελληνικό ενδιαφερόμενο κοινό όλους τους διεθνώς καταξιωμένους Συγκριτικούς της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης.

Αναμενόμενα, στις βιβλιογραφικές επισκοπήσεις και στην αντίστοιχη ιχνηλάτηση της πορείας/εξέλιξης και ανάπτυξης της ΣΠ που οι συγκεκριμένοι πανεπιστημιακοί επιχειρούν –με τον δικό τους, κάθε φορά, τρόπο και προσέγγιση ο καθένας-, ο αναγνώστης εντοπίζει πλήθος βασικών επισημάνσεων και 'θέσεων' από τους πρωτοπόρους και τους αποκαλούμενους θεμελιωτές της ΣΠ διεθνώς.

Στο πλαίσιο της παρούσας διερευνητικής εργασίας, είναι μόνο ορισμένες ενδεικτικές, αλλά καίριας σημασίας, επισημάνσεις και απόψεις/θέσεις των διακεκριμένων αυτών ξένων (Jullien, Sadler, Kandel, Hans, Ulich, Schneider, Bereday, Holmes, Lauwerys, Malinson, Poignant,

Coombs, Noah & Eckstein, κ.α.) συγκριτικών τής εκπαίδευσης (κατά κανόνα, Γάλλων, Αμερικανών, Άγγλων και Γερμανών), οι οποίες επιλέγονται ως άμεσο σημείο αναφοράς και ευσύνοπτης επιχειρηματολογίας στην παρούσα, έτσι ώστε να υποστηριχθεί με έναν, κατά το δυνατό, δόκιμο τρόπο (και) η πρακτική αξία/χρησιμότητα της ΣΠ για τον Έλληνα δάσκαλο της σχολικής τάξης σήμερα. Αναμφίβολα, η σημαντική συμβολή και η ενγένει πολύχρονη παρουσία του Α. Καζαμία στα πεδία της ΣΠ διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας (κυρίως) τις τελευταίες δύο δεκαετίες, δεν μπορεί παρά να μνημονεύεται πάντοτε με την ξέχωρη αναφορά που της αρμόζει –μια ιδιαίτερη υπογράμμιση, άλλωστε, που αποτελεί και ευδιάκριτη καθολική παραδοχή και αναγνώριση από όλους τους «θεράποντες» τής ΣΠ στη χώρα μας.

Ας δούμε λοιπόν στη συνέχεια, με μια κατ' ανάγκη αποσπασματική και εντελώς ενδεικτική χαρτογράφηση από το μεγάλο σύνολο των σχετικών αναφορών, ορισμένες πολύ γνώριμες θέσεις και προβληματισμούς από τον χώρο της ΣΠ στη διαχρονία της, επιχειρώντας να 'διαβάσουμε' τα σύντομα αυτά κείμενα στη δυνητικά 'σχολική τους διάσταση και χρησιμότητα'. Σημειώνεται πάραυτα πως εδώ (και πάλι) στοιχεία διαίσθησης αλλά και (δημιουργικής;) αυθαιρεσίας του συγγραφέα αυτής της εργασίας, σίγουρα υπεισέρχονται στην όλη αυτή διερευνητική εκδίπλωση που επιχειρεί να εντοπίσει και να αναδείξει «χειροπιαστά και χρήσιμα πατήματα» για την καθημερινή σχολική δουλειά του μάχιμου δασκάλου.

Με την έννοια αυτή, ακολουθώντας μια παράδοση που για δεκαετίες τώρα φαίνεται να επιμένει στην επαναλαμβανόμενη υπογράμμιση συγκεκριμένης αναφοράς και η οποία (δικαίως) θεωρείται από πολλούς πως αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους του όλου οικοδομήματος που ονομάζεται ΣΠ, ας ξεκινήσουμε αυτό το ερευνητικό οδοιπορικό μας με την επίκληση/καταγραφή *τής πασίγνωστης πλέον διατύπωσης του M. Sadler (1964).* Μια άκρως περιεκτική αλλά και σχετικά αυτονόητη επισήμανση η οποία, ως γνωστό, κατέχει περίοπτη και βασική θέση σε όλες ανεξαιρέτως τις σχετικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και αναφορές για τα κεντρικά ζητήματα της ΣΠ (και όχι μόνο).

Με απόλυτη σαφήνεια και κατηγορηματικότητα και ως συμπερασματικό σχόλιο των διεξοδικών του ενασχολήσεων/μελετών, ο Sadler, στο κλασικό του πλέον σύγγραμμα από τις αρχές του 20ου αιώνα, συνοψίζει σε λίγες γραμμές μια από τις κεντρικές του θέσεις ως εξής:
«Κατά τη μελέτη των ξένων συστημάτων εκπαίδευσης δε θα πρέπει να λησμονούμε ότι τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και από τα πράγματα μέσα στο ίδιο το σχολείο και ότι είναι αυτά που διέπουν και ερμηνεύουν μέσα σ' αυτό....Το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης είναι ένα πράγμα ζωντανό, το αποτέλεσμα ξεχασμένων αγώνων και δυσκολιών και παρωχημένων αντιπαραθέσεων» (Ματθαίου, 1997: 70).

Είναι προφανές πως η διατύπωση αυτή στο πλαίσιο των πρωτοπόρων προσπαθειών θεμελίωσης και εξέλιξης της ΣΠ υπογραμμίζει τρία, τουλάχιστον, κεφαλαιώδη σημεία, τα οποία όχι απλώς εξακολουθούν να είναι απολύτως επίκαιρα και στον πυρήνα του σύγχρονου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού γίγνεσθαι διεθνώς, αλλά –επιπροσθέτως- ακολουθούν και συνοδεύουν τον επαγγελματία δάσκαλο στη μάχιμη σχολική πραγματικότητα, όποια σχολική τάξη και να του έχει ανατεθεί για την τρέχουσα σχολική χρονιά. Αν ο ίδιος ο δάσκαλος, ακόμη και σήμερα, που ο επίσημος σχολικός θεσμός αγωνιωδώς πασχίζει να προσαρμοστεί και να επιβιώσει μετεξελισσόμενος στο σύγχρονο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της τεχνολογικής έκρηξης και της μαζικής πολυπολιτισμικότητας σε εθνικό και σε παγκόσμιο επίπεδο, δεν καταφέρνει ή δεν προλαβαίνει να ασχοληθεί με τα καίρια αυτά θέματα που τόσο εύστοχα έχει σημειώσει δεκαετίες πριν ο Saddler (και αρκετοί άλλοι, βεβαίως,), αυτό με κανένα τρόπο δεν μειώνει ούτε αναιρεί (και) την πρακτική τους χρησιμότητα. Το διαρκές ζητούμενο

σε τούτη τη συγκεκριμένη περίπτωση είναι απολύτως σαφές και πολλά υποσχόμενο.

Υπογράμμιση πρώτη, λοιπόν, με βαθύτατες και καθοριστικής σημασίας πρακτικές παραμέτρους για τον δάσκαλο της όποιας σχολικής τάξης και του όποιου τύπου/μορφής σχολείου.

Οτιδήποτε συμβαίνει έξω από το σχολείο ως κτιριακή υποδομή αφενός αλλά και ως κοινωνικοπολιτισμική και μορφωτική οντότητα επισήμως θεσμοθετημένη, όχι μόνο δεν είναι άσχετο (όπως, ατυχώς, ορισμένοι κατά καιρούς έχουν επιχειρήσει ανεπιτυχώς να ισχυριστούν) με όλα αυτά που γίνονται μέσα στο σχολικό χωροχρόνο, αλλά τις περισσότερες φορές αποτελούν σημαντικότερα δρώμενα για τα εκπαιδευτικά και τα παιδαγωγικά ζητήματα του σχολείου από αυτά τα ίδια τα σχολικά μαθήματα και τις λοιπές σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα. Ως εκ τούτου, το κεντρικό μήνυμα, εν προκειμένω, είναι σαφέστατο. Το ίδιο σαφής διαμορφώνεται και η σχετική απάντηση στο θεμιτό και εναγώνιο ερώτημα του μάχιμου δασκάλου που αναζητά 'πρακτική βοήθεια' (και) από τις 'διαλέξεις' της ΣΠ.

Συνεπώς, η βαθιά κατανόηση από κάθε μάχιμο δάσκαλο αυτής της δυναμικής επιρροής -και, γιατί όχι, εξάρτησης, κατά περίπτωση- των φαινομενικά εξωσχολικών παραμέτρων και μεταβλητών (Μπόμπας 1995) σε κάθε τι το 'άμεσα σχολικό' και, κατ' επέκταση, η ενσυνείδητη αναγνώριση και η κριτική παραδοχή από μέρους του ότι το σχολείο στο οποίο εργάζεται αλλά και η συγκεκριμένη τάξη του, κάθε άλλο παρά λειτουργούν σε 'κενό' ή απολύτως αυτόνομα και ανεξάρτητα από όλα αυτά που εξελίσσονται εκτός των σχολικών τοίχων, οφείλουν να αποτελούν πρωτεϊκά συστατικά του διδασκαλικού επαγγέλματος, λειτουργώντας έτσι ως κατευθυντήριες ορίζουσες στην αμείλικτη σχολική και επαγγελματική του καθημερινότητα. Σε μια ακόμη πιο 'πρακτική' (ενδεχομένως, κατά τι απλουστευτική) διατύπωση της όλης αυτής θεώρησης του Sadler, μπορεί να σημειωθεί εδώ πως ο μαθητής, για παράδειγμα, που ο πατέρας του είναι άνεργος, δεν μπορεί παρά να επηρεάζεται αρνητικά στα καθημερινά του σχολικά καθήκοντα και υποχρεώσεις/επιδόσεις εξαιτίας (και) αυτού του συγκεκριμένου «εξωσχολικού status» του πατέρα του.

Κι ερχόμαστε στη συνέχεια σε μια δεύτερη βασική επισήμανση από τον χώρο τής ΣΠ, μια καθόλα τεκμηριωμένη επισήμανση η οποία αναφέρεται στον επαναλαμβανόμενο 'εκπαιδευτικό δανεισμό' της μιας ή της άλλης μορφής. Έναν εξαιρετικά συνήθη αλλά και διαχρονικά προσφιλή «δανεισμό» που κάλλιστα εντοπίζει κανείς με ευκολία, τόσο στη διάρκεια όλων των προηγούμενων δεκαετιών όσο και στις μέρες μας.

Χαρακτηριστικό και διαφωτιστικό για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας είναι ένα σχετικό απόσπασμα από πρόσφατη εργασία τής Καλογιαννάκη (1998: 59), όπου υπογραμμίζεται με ιδιαίτερη έμφαση: «*...ο Γάλλος συγγραφέας (Μ.Α. Julien) μέσα από την καταγραφή των παρατηρήσεών του και τη σύνταξη των σχετικών του εκθέσεων επισημαίνει την έννοια του 'δανεισμού', έννοια η οποία θα απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό και τις επόμενες γενιές μελετητών/συγκριτολόγων της παιδείας και θα εγείρει έντονες συζητήσεις σχετικά με το πως μπορεί να γίνει αυτός ο 'εκπαιδευτικός δανεισμός', κάτω από ποιες συνθήκες, με πόση επιτυχία, σε τι αποβλέπει και ποιοι κίνδυνοι ελλοχεύουν. Βέβαια, ο ίδιος συζητώντας το θέμα στη μελέτη του αυτή, διασαφηνίζει την έννοια του δανεισμού: δε μιλάει για αυτούσια μεταφορά και αντιγραφή κάποιων εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά τονίζει ότι μερικά πράγματα μπορούν να 'μεταφερθούν' και να 'δανειστούν' ώστε να βελτιωθεί μια συγκεκριμένη κατάσταση, αλλά αυτή η μεταφορά θα πρέπει να γίνεται με κατάλληλη τροποποίηση, προσαρμοσμένη στις κατά τόπους συνθήκες*».

Με βάση την κεντρική αυτή επισήμανση περί «εκπαιδευτικού δανεισμού» που τόσο παραστατικά αναδεικνύεται μέσα από τη σημαντική συνεισφορά του Julien, το να θελήσει κανείς να παραθέσει κάποια πρόσθετη διευκρίνιση ή υπογράμμιση, μάλλον δεν χρειάζεται. Ο κριτικά

σκεπτόμενος και αναστοχαζόμενος μάχιμος δάσκαλος είναι, σαφώς, σε θέση όχι μόνο να αντιληφθεί και να κατανοήσει πλήρως το βαθύτερο νόημα αυτής της επισήμανσης του πρωτοπόρου συγκριτικού της εκπαίδευσης, αλλά και να αντλεί κάθε φορά χρήσιμες και σχολικά αξιοποιήσιμες προσεγγίσεις και πρακτικές στην επαγγελματική του καθημερινότητα. Αν μη τι άλλο, η φαινομενικά πρόσφορη ευκολία ενός οποιουδήποτε τύπου/μορφής άκριτου «εκπαιδευτικού δανεισμού», δεν μπορεί και δεν θα πρέπει να περνά «απαρατήρητα» και χωρίς τις απαραίτητες «δεύτερες σκέψεις» από την καθημερινή σχολική πρακτική του κάθε δασκάλου.

Έχοντας παρουσιάσει πιο πάνω δύο από τις πιο βασικές και ουσιαστικής σημασίας «αρχές» ή «αξιώματα» της ΣΠ σε σχέση πάντα με το ζητούμενο τούτης της εργασίας που διερευνά την πρακτική ή χρηστική συνάφεια της ΣΠ για τον μάχιμο δάσκαλο της εποχής μας, έχει ενδιαφέρον να προσθέσουμε στον όλο αυτό προβληματισμό και κάτι ακόμη από το 'συνολικό ρεπερτόριο' της ΣΠ.

Έτσι, από τη δική του πλευρά ο Μπουζάκης (1990:9), αναφερόμενος με σχετική διεξοδικότητα στον ρόλο αλλά και στην πρακτική χρησιμότητα της ΣΠ, κάτι που ενδιαφέρει άμεσα τον βασικό κορμό της προβληματικής που αναπτύσσεται σε τούτη τη διερευνητική εργασία, μεταξύ άλλων, αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Μέσα στα πλαίσια της έντονης κοινωνικο-οικονομικής και εκπαιδευτικής κινητικότητας, η Συγκριτική Παιδαγωγική έχει να παίξει ένα ιδιαίτερο ρόλο. Η παροχή πληροφοριών για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι στο διεθνή χώρο, η ανάλυση, η ερμηνεία και η συγκριτική προσέγγιση των μεταβολών στα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα σε συσχέτιση με το κοινωνικοοικονομικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι κάθε χώρας αποτελούν μια εξαιρετικά σημαντική συμβολή. Το ενδιαφέρον δεν είναι μόνο ερευνητικό-ακαδημαϊκό, αλλά και πολιτικό γενικότερα, αφού η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας θα πρέπει να διαμορφώνεται λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη της τις διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις και εξελίξεις*».

Επιπροσθέτως, ο Ματθαίου (1997:72), επισκοπώντας μέσα από τη δική του οπτική τη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με την ιστορική ανάπτυξη και εξέλιξη της ΣΠ, στο σημείο εκείνο που παρουσιάζει και αναλύει τις βασικές θέσεις του Isaac Kandel, συνοψίζει τη σχετική επιχειρηματολογία του διακεκριμένου αυτού συγκριτολόγου της εκπαίδευσης ως εξής: «*...η πραγματική συγκριτική σπουδή συνεπάγεται την κατανόηση των άπιαστων , αδιόρατων πνευματικών και πολιτισμικών δυνάμεων που διέπουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα...Το μεγαλύτερο μέρος του κόσμου αποτελεί σήμερα ένα είδος εργαστηρίου, στο οποίο, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, δοκιμάζονται ποικίλοι τύποι λύσεων για το ίδιο γενικό φάσμα προβλημάτων*». Αναμφίβολα, το «διεθνές αυτό εργαστήριο» προβάλλει στον προσεκτικό αναγνώστη/αναλυτή ως μια ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτη και (πολύ) σχολικά χρήσιμα επισήμανση στη διαχρονία της.

Συνεχίζοντας τη δική του ενδελεχή ιχνηλάτηση στα της ΣΠ ο Ματθαίου (1997: 84), παρουσιάζοντας και αποτιμώντας τη συγκεκριμένη συνεισφορά του G.Z.F. Bereday, εν προκειμένω, υπογραμμίζει σχετικώς πως: «*Η συγκριτική εκπαίδευση παρέχει (έτσι) σε όσους σχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά πράγματα μια σειρά εναλλακτικών λύσεων, απ' τις οποίες να επιλέξουν την κατάλληλη πολιτική*». Και λίγο πιο κάτω, στο ίδιο πάντα κείμενο, ο Ματθαίου 'διεισδύει' με αναλυτικό τρόπο στα ενδότερα του συγκριτικού επιχειρήματος. Έτσι, όταν στη χρονολογική του βιβλιογραφική περιπλάνηση 'συναντά' τον Brian Holmes και τη συνεισφορά αυτού του συγκριτικού μελετητή, γίνεται ακόμη πιο επεξηγηματικός ως προς τη δυνατότητα πρακτικής αξιοποίησης της ΣΠ από τον κάθε ενδιαφερόμενο: «*Το συγκριτικό στοιχείο μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα ή και περισσότερα από τα στάδια της προτεινόμενης από τον Holmes προσέγγισης. Μπορεί να διευκολύνει στον εντοπισμό και την ανεύρεση των πραγματικών διαστάσεων του προβλήματος, τη διαμόρφωση και την προώθηση των προτεινόμενων λύσεων, την αναζήτηση και την εκλογή των συνθηκών που σχετίζονται με το πρόβλημα και τη λύση του, καθώς και τον προσδιορισμό των λογικά αναμενόμενων συνεπειών*» (Ματθαίου, 2002:93).

Μια 'άνω τελεία', προς το παρόν

Εν ολίγοις, αυτά είναι ορισμένα (μόνο;) από τα βασικά ζητήματα/θέματα της ΣΠ, τα οποία στον πυρήνα της συλλογιστικής τους χαρακτηρίζουν καθοριστικά την ανάπτυξη και την εξέλιξη της συγκεκριμένης επιστήμης και στα οποία στραφήκαμε με την ευκαιρία της παρούσας εργασίας για να διαμορφώσουμε δυνητικές απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα μάχιμων δασκάλων μας σήμερα. Σημειώνεται, μάλιστα, εδώ καταληκτικά πως η εξ αντικειμένου αποσπασματική καταγραφή αυτών των πολύ καίριων ζητημάτων ως ενδεικτικές (επιγραμματικές, την ουσία) υπογραμμίσεις σχετικού ενδιαφέροντος, κάθε άλλο παρά θα μπορούσαν να ισχυριστούν ότι 'καλύπτουν' ολοκληρωτικά και/ή εξαντλούν το σύνολο του υπό διερεύνηση ζητήματος.

Η προσπάθεια που έγινε μέσα από την 'ανάγνωση' επιλεγμένων αποσπασμάτων και βασικών επισημάνσεων που έχουν διατυπωθεί από διακεκριμένους συγκριτικούς τής εκπαίδευσης, έδωσε τη δυνατότητα να αναδειχθούν μια σειρά από χρήσιμες 'υποδείξεις' πρακτικής χρησιμότητας για τον δάσκαλο της σχολικής τάξης. Αρκεί, βεβαίως, και ο δάσκαλος αυτός με τη σειρά του να είναι έτοιμος, ως άτομο/πρόσωπο και ως επαγγελματίας του συγκεκριμένου χώρου, να επεκτείνει και να εμπλουτίζει διαρκώς το επιμορφωτικό του status και να είναι κριτικά δεκτικός στην αξιοποίηση συγκεκριμένων κατευθύνσεων που (και) η ΣΠ του υποδεικνύει στην καθημερινή του σχολική πράξη/διαδικασία.

Προφανώς, κάθε άλλο παρά έκλεισε και απαντήθηκε οριστικά και πειστικά το όλο αυτό ζήτημα που αποτέλεσε τον πυρήνα του προβληματισμού της παρούσας εργασίας . Το αντίθετο, μάλιστα. Ο δρόμος τής αναζήτησης οριστικών και εφαρμόσιμων στη σχολική πράξη απαντήσεων από τα πεδία της ΣΠ παραμένει ορθάνοιχτα προκλητικός. Θα μπορούσε, μάλιστα, κάπως φιλόδοξα να υποστηριχθεί ότι τώρα είναι που αρχίζει ένας τέτοιος γόνιμος προβληματισμός που, εν πολλοίς, κατατείνει στο χρόνιο και βασανιστικό ερώτημα της σχέσης θεωρίας και πράξης. Ένα καίριο ερώτημα που, ασφαλώς, δεν περιορίζεται μόνο στις τάξεις των δασκάλων του δημοτικού σχολείου και των εκπαιδευτικών γενικότερα που πάντα αναζητούν πρακτικές συμβουλές/οδηγίες για το 'δέον γενέσθαι' στη σχολική του τάξη καθημερινά, αλλά εξακτινώνεται και προβληματίζει σε όλους τους τομείς ή κλάδους του επιστητού.

==========

(Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: **«ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝ**Α». Αθήνα: 5-7/12, 2008).

17

Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου 'χθες' και 'σήμερα': Η των δασκάλων άποψη

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Με τη βασική θεματολογία ή και επιχειρηματολογία αυτής της παρουσίασης να επικεντρώνεται κατά μείζονα λόγο στο συγκεκριμένο εκείνο 'τμήμα' της γενικότερης θεματικής του Συνεδρίου που έχει αρμοδίως διατυπωθεί ως οι «Παιδαγωγικές Προεκτάσεις της Παιδικής Ηλικίας», και χωρίς ασφαλώς να παραγνωρίζει ή να λησμονά κανείς τη διαρκή και δυναμική αλληλεπίδραση των «Ιστορικών και Κοινωνιολογικών Προεκτάσεων» με αυτές των παιδαγωγικών που προσεγγίζονται εδώ από μια δεδομένη 'οπτική', δυο-τρεις προλογικές επισημάνσεις γενικότερου χαρακτήρα σχετικά με την παιδική ηλικία διαχρονικά, είναι όχι μόνο κατατοπιστικές και καθόλα διαφωτιστικές για τον αναγνώστη, αλλά και απολύτως απαραίτητες για τη σκιαγράφηση ενός καθοδηγητικού θεωρητικού πλαισίου για το σύνολο του σχετικού κειμένου που ακολουθεί.

Ευθύς εξ' αρχής σημειώνεται τούτο: Πολλές φορές και με ιδιαίτερη έμφαση, κάθε φορά, έχει υποστηριχθεί ότι η παιδική ηλικία δεν είναι ένα φυσικό φαινόμενο, αλλά πρόκειται στην ουσία για μια δημιουργία της κοινωνίας. Μάλιστα δε ο ίδιος ο τίτλος του πολύ γνωστού βιβλίου τού Cunningham (2006) «Η Εφεύρεση της Παιδικής Ηλικίας», είναι απολύτως ενδεικτικός αυτής της επικρατούσας άποψης/θέσης αναφορικά με την παιδική ηλικία και όλα όσα αφορούν σε αυτήν σε μια αρκετά εκτεταμένη διαχρονία. Με την έννοια αυτή, η όποια σχετική ανάλυση και συστηματική διερεύνηση της παιδικής ηλικίας δεν μπορεί παρά να προσεγγίζεται (και) μέσα από αυτό το συγκεκριμένο πρίσμα θεώρησης.

Σε κάθε περίπτωση, είναι γεγονός ότι ο διαχωρισμός των ηλικιών σε παιδική ηλικία και σε άλλες ηλικιακές κατηγορίες έχουν εντονότατα απασχολήσει -ειδικότερα τους πιο πρόσφατους αιώνες- πολλούς και διαφορετικούς επιστήμονες. Αυτό το ίδιο το, κατά κοινή ομολογία κλασικό πλέον, έργο του Phillip Aries «Αιώνες Παιδικής Ηλικίας», εξακολουθεί αδιαλείπτως να διεκδικεί με θεμιτές αξιώσεις πάντα τη δική του ξεχωριστή πρωτοκαθεδρία στο προσκήνιο σχετικών αναζητήσεων και προβληματισμών. Ένα 'πολύ-αναφερόμενο' έργο που, με την εξαιρετικά διεισδυτική του ματιά και πρωτοτυπία για τη συγκεκριμένη εποχή τής συγγραφής του, έχει σημασιοδοτήσει με ενάργεια και παραστατικότητα την έννοια της παιδικής ηλικίας στη γαλλική κοινωνία από το Μεσαίωνα μέχρι και τις αρχές τού 20ου αιώνα: «Το βασικό επιχείρημα στο βιβλίο αυτό, όπως αναφέρεται στον πρόλογο του βιβλίου, είναι ότι η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως χαρακτηριστικής φάσης της ανθρώπινης ζωής είναι μια επινόηση των νεότερων χρόνων» (Μιχαήλ, 2007).

Από ιστορικής, κατά κάποιο τρόπο, άποψης, φαίνεται πως σχεδόν όλοι οι ερευνητές συμφωνούν πως ο Jean Jacques Rousseau είναι εκείνος ο στοχαστής και φιλόσοφος ο οποίος θα πρέπει να 'πιστώνεται' ή να 'κατηγορείται' για τη δημιουργία της σύγχρονης έννοιας της παιδικής

ηλικίας, επηρεασμένος προφανώς από τις βασικές ιδέες του John Locke αλλά και αρκετών άλλων φιλελεύθερων στοχαστών του 17ου αιώνα.

Αναμενόμενα, ορισμένοι από τους σύγχρονους ερευνητές έχουν επιχειρήσει να διατυπώσουν τους δικούς τους -πιο αναλυτικούς και, κατά την άποψή τους, πιο λειτουργικούς- ορισμούς για την παιδική ηλικία, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στη δυναμική και στην αενάως εξελικτική πορεία τής κάθε κοινωνίας, με ιδιαίτερες επισημάνσεις και υπογραμμίσεις στα επιμέρους χαρακτηριστικά αυτών των κοινωνιών σε σχέση πάντοτε με την παιδική ηλικία υπό εξέταση. Στην κατεύθυνση αυτή διακρίνουμε, για παράδειγμα, τον ορισμό της παιδική ηλικίας του Mills (2000: 9), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά με έμφαση ότι η παιδική ηλικία θα πρέπει να εκλαμβάνεται και να προσεγγίζεται ερευνητικά «ως κοινωνική δόμηση αλληλένδετη με μεταβλητές όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη, ο πολιτισμός, το φύλο και ο χρόνος». Πολύ κοντά σε αυτή την εννοιολογική οριοθέτηση της παιδική ηλικίας βρίσκονται και οι σχετικοί προβληματισμοί των James & Prout οι οποίοι, υπογραμμίζουν πως η παιδική ηλικία οφείλει να εξετάζεται ως «μια δυναμική κοινωνική και ιστορική δόμηση … ένα συνεχές βιώσιμο και δημιουργούμενο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο διακρίνεται για την αξία του στο παρόν, το παρελθόν αλλά και το μέλλον» (James & Prout, 1990: 231).

Στη δική του πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη για την παιδική ηλικία, ο Katz (2001:44) έρχεται να προσθέσει έναν ακόμα προβληματισμό στις ήδη υπάρχουσες εννοιολογικές αναζητήσεις, σημειώνοντας πως πρέπει να διευκρινίζουμε πάντα και να υπογραμμίζουμε σταθερά την υπαρκτή διαφοροποίηση ανάμεσα στην έννοια της παιδικής ηλικίας και την αντίληψη για την παιδική ηλικία. Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής και της εκπεφρασμένης δημόσια διαπίστωσης του Katz, είναι αναμενόμενο να δεχτεί κανείς και την συνακόλουθη ανάπτυξη αυτού του προβληματισμού που, συνοπτικά, επεξηγεί ότι: η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι παγκόσμια και διαχρονική ενώ οι αντιλήψεις για την παιδική ηλικία μπορεί να είναι διαφορετικές καθώς πηγάζουν από διαφορετικές ιδέες και πολιτισμούς.

Αλλαγές «σήμερα» σε σχέση με το «χθες» και το «προχθές»

Κατ' αρχάς, στο μεγάλο σύνολο της υπάρχουσας βιβλιογραφίας φαίνεται να υπάρχει μια αρκετά ευδιάκριτη ομοφωνία ως προς το ότι η κοινωνική θέση των παιδιών και η συνακόλουθη εμπειρία που προκύπτει μέσα από αυτό το status τού να είναι κανείς παιδί, έχουν σαφέστατα υποστεί σημαντικές αλλαγές στο πέρασμα χρόνων. Προφανώς, δεν θα μπορούσε να είναι και διαφορετικά τα πράγματα υπό το πρίσμα των πολλαπλών εξελίξεων παγκοσμίως. Επιπροσθέτως, όπως έχει υπογραμμιστεί πολύ συχνά από τους εξειδικευμένους ερευνητές, ο φαινομενικά 'εύκολος διαχωρισμός' μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, εδώ και αρκετός καιρό, μοιάζει να γίνεται ολοένα και λιγότερο ευκρινής ή/και ενιαίος. Κάτι που, με τη σειρά του, δημιουργεί νέα δεδομένα και, συνακόλουθα, απαιτεί (και) τις ανάλογες συστηματικές προσεγγίσεις.

Έτσι η έννοια της παιδικής ηλικίας, για την οποία γίνεται λόγος και στη συγκεκριμένη διερευνητική εργασία, είναι σχετική, αποκτώντας σημασία σε συνδυασμό με άλλες έννοιες. Άλλωστε, όπως σημειώνεται και σε μία από τις παρουσιάσεις τού βιβλίου της Λυκιαρδοπούλου - Κονταρά (2005): «Η παιδική ηλικία δεν αποτελούσε πάντα αυτονόητη και αποκρυσταλλωμένη κοινωνική κατηγορία με ξεκάθαρα και σαφώς προσδιορισμένα χαρακτηριστικά. Η προσπάθεια "αποϊστορικοποίησης" και αποκοπής της έννοιας "παιδί" από τον υπόλοιπο κοινωνικοπολιτισμικό του περίγυρο με στόχο τη δημιουργία μιας αχρονικής, φυσικής κατηγορίας με

σταθερές και περιγράψιμες ιδιότητες δέχεται τα τελευταία χρόνια όλο και μεγαλύτερη κριτική από κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους».

Επιχειρώντας στο σημείο αυτό μια πρόσθετη ενδεικτική ανθολόγηση ορισμένων από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά ή παραμέτρους της παιδικής ηλικίας, τα οποία σύμφωνα με τους ειδικούς έχουν ήδη καταγράψει σήμερα αξιοσημείωτες διαφορές και διαφοροποιήσεις, κατά περίπτωση σε σχέση με προηγούμενα χρόνια/περιόδους της ανθρωπότητας, θα μπορούσε κανείς να συνοψίσει αυτές τις αλλαγές με τη μορφή μιας, ας πούμε, 'ενημερωτικής λίστας', η οποία θα επικεντρωνόταν στα ακόλουθα σημεία με τις αντίστοιχες βιβλιογραφικές αναφορές:

Μεταξύ άλλων, η Λεοντάκη (2008:63) έχει επιχειρήσει να 'κωδικοποιήσει', κατά κάποιο τρόπο, τις πιο ευδιάκριτες (σημαντικές;) αλλαγές και διαφοροποιήσεις μεταξύ της παιδικής ηλικίας τού 'χθες' και του 'σήμερα', υπογραμμίζοντας ότι : «Τα σημερινά παιδιά στερούνται στην πλειοψηφία τους την καλή σχέση με τη φύση, καταφεύγουν στην τηλεόραση και στον υπολογιστή για να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους στο σπίτι και περνούν λίγες ώρες με τους γονείς τους εξαιτίας των επαγγελματικών υποχρεώσεων των μεγάλων. Οι προσωπικές σχέσεις της τοπικής κοινωνίας έχουν αντικατασταθεί από τις απρόσωπες σχέσεις ανάμεσα στους ενοίκους των σημερινών πολυκατοικιών». Επομένως, φαίνεται να καταλήγει η Λεοντάκη, «το σημερινό παιδί παρουσιάζεται περιορισμένο σε σχέση με τα παιδιά του παρελθόντος».

Προφανώς, οι επιμέρους διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα ως προς τις πολύ συγκεκριμένες αλλαγές αλλά και τους ρυθμούς εξέλιξης αυτών των αλλαγών, με το δικό τους κάθε φορά χρονικό ορίζοντα και διάρκεια, είναι απολύτως υπαρκτές και καθοριστικής σημασίας σε κάθε σχετική ανάλυση.

Επιπροσθέτως, διευκρινίζεται, εν προκειμένω, ότι η επιγραμματική σχεδόν αυτή απαρίθμηση των αλλαγών που σχετίζονται άμεσα με την παιδική ηλικία και σε ό,τι αφορά ή/και αναφέρεται σε αυτή, δεν αρθρώνεται εδώ με κανενός είδους ιεραρχική αξιολόγηση, αλλά απλώς ως μια ενδεικτική -τυχαία, ως προς τη σειρά παρουσίασης- καταγραφή. Έτσι, έχουμε (και μπορούμε) να καταγράψουμε στη συνέχεια τις παρακάτω αισθητά σημαντικές αλλαγές ως προς:

1. Τις δομές της σύγχρονης οικογένειας και στις κοινωνικές νόρμες που 'εκφράζονται' με τη μορφή των αυξανόμενων διαζυγίων, την ταυτόχρονη επαγγελματική καριέρα και των δύο συζύγων, τον αναλφαβητισμό, τη βία, ακόμη και την ελλιπή/φτωχή διατροφή που, με τη σειρά τους, έχουν ως αποτέλεσμα ένα αναμφισβήτητο παλιρροιακό κύμα παιδικής παραμέλησης (Hamburg, 1994). Μεταξύ άλλων, τα τελευταία ιδίως χρόνια, ο αριθμός των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες έχει σημειώσει σημαντική αύξηση τόσο διεθνώς, όσο και στη χώρα μας -πιο συγκεκριμένα (Μπόμπας, 1997). Οι σχετικοί απόλυτοι αριθμοί αλλά και τα συγκριτικά ποσοστά είναι άκρως αποκαλυπτικοί και καθόλα κατατοπιστικοί 'δείκτες' αυτής της σύγχρονης μονογονεϊκότητας.

2. Τον τρόπο που μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται τα παιδιά σήμερα στο ευρύτερο πλαίσιο και τις αμείλικτες επιταγές τής αποκαλούμενης παγκοσμιοποίησης, η οποία -ασφαλέστατα- έχει επηρεάσει (και επηρεάζει) τη σημερινή παιδική ποικιλοτρόπως και σε πάρα πολλά επίπεδα (Prout, 2006).

3. Την παρατηρούμενη βία στη 'σύγχρονη και εξελιγμένη' μορφή της που φαίνεται να χαρακτηρίζει ολοένα και περισσότερα αλλά και πιο συχνά μεγάλα τμήματα του γενικού πληθυσμού σήμερα, αυτών των ίδιων των παιδιών μη εξαιρουμένων. Οι αλλαγές που παρατηρούνται δεν αφορούν μόνο στην αύξηση αλλά και στη μορφή (μορφές) της βίας, κι ακόμη στον τρόπο που την προσλαμβάνουν και την αξιολογούν γονείς και εκπαιδευτικοί. Από τα μέσα της δεκαετίας του '90, η βία των μαθητών στον

χώρο του σχολείου έχει ήδη αποτελέσει βασική προτεραιότητα για πολλούς ερευνητές. «Αυτό που διαφοροποιεί αυτές τις ερευνητικές προσπάθειες από άλλες που έχουν γίνει στο παρελθόν για την αντικοινωνική συμπεριφορά είναι το γεγονός ότι περιορίζουν το φαινόμενο της βίας στον χώρο του σχολείου, ενώ οι προγενέστερες αφορούσαν στην πλειοψηφία τους την παραβατική /εγκληματική συμπεριφορά των ανηλίκων, όχι αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον» (Κόρτσα, Τζουγανάτου & Παπαλεωνιδόπουλος, 2008:12). Συναφής είναι και η επισήμανση της ερευνητικής ομάδας υπό τον καθηγητή Γουδήρα (2008), η οποία αναφέρεται στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων ως μια από τις σύγχρονες προκλήσεις των σημερινών κοινωνιών.

4. Τις δημογραφικές εξελίξεις των τελευταίων 40 χρονών περίπου που, αναντίρρητα, έχουν αλλάξει τη μορφή πολλών και διαφορετικών κοινωνιών. Ενδεικτικά σημειώνεται εδώ ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας, σε σχέση με το ζήτημα αυτό, παρατηρεί κανείς τα εξής: «Η άνοδος του βιοτικού επιπέδου, η βελτίωση της θέσης της γυναίκας και η ένταξή της δυναμικά στην αγορά εργασίας, έχουν οδηγήσει στον περιορισμό των γεννήσεων και άρα στον αριθμό των παιδιών, ο οποίος βαίνει διαρκώς μειούμενος, από το 1961 που αντιστοιχούσε στο 1/3 του συνολικού πληθυσμού, φθάνει σήμερα το 17%4 (Μπουγιούκος & Φασούλης, 2012:1-3).

5. Τον εξαιρετικά ευαίσθητο τομέα των δικαιωμάτων τού παιδιού. Ενδεικτικό στοιχείο της βαρύτητας που απέκτησαν τα δικαιώματα του παιδιού αποτελεί η μετατροπή τους σε αντικείμενο διεθνών σχέσεων κατά τον τελευταίο αιώνα.

6. Τη συχνότητα, αν όχι και την 'ποικιλία', των παρουσιαζόμενων σήμερα ψυχικών διαταραχών στα παιδιά. Ενδεχομένως η αυξημένη αυτή συχνότητα (ή ένα μέρος αυτής) να έχει να κάνει και με τις προόδους που έχουν επιτευχθεί στην ανίχνευση/εντοπισμό αυτών των διαταραχών ή και στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των ενηλίκων γύρω από αυτά τα ζητήματα, αναζητώντας έτσι, μέσα από αυτές τις εντοπιζόμενες αυξητικές τάσεις, τη συμβολή των ειδικών.

7. Τις θεωρητικές αλλά και τις πρακτικές ή και αμιγώς σχολικές προσεγγίσεις της παιδική ηλικίας σήμερα από την πλευρά των Επιστημών της Αγωγής. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι -πέρα και παρά τις πολλές και διαφορετικές απόψεις και θεωρήσεις που επικρατούν στα κρίσιμα ζητήματα της αγωγής και της εκπαίδευσης- η νέα παιδαγωγική διαφέρει από την παλιά σε πάρα πολλά βασικά της σημεία και πτυχές.

8.Τις ιδεολογικές και κοινωνικές αλλαγές της σημερινής κοινωνίας οι οποίες, με τη σειρά τους, έχουν επιφέρει σημαντικότατες αλλαγές (και) στην αγωγή των παιδιών γενικά.

9. Την επικρατούσα σύγχυση σε πολύ μεγάλα τμήματα του γενικού πληθυσμού που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, 'εμπλέκεται' με τα της παιδικής ηλικίας: «Ίσως σε καμία άλλη εποχή στην ιστορία της ανθρωπότητας δεν επικρατούσε μεγαλύτερη σύγχυση από τη σημερινή, σε ό,τι αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και τη «σωστή» συμπεριφορά των γονιών» (Βογιατζή, 2012).

10. Τα ιδιαίτερα 'τεχνολογικά περιβάλλοντα' μέσα στα οποία ζουν και μεγαλώνουν σήμερα τα παιδιά. Επισημαίνεται ότι τα παιδιά που γεννήθηκαν την εποχή των υπολογιστών είναι πολύ διαφορετικά από αυτά που γεννήθηκαν την εποχή της τηλεόρασης. Με αυτή την έννοια, μπορεί να αναφέρεται κανείς σε χάσμα "ηλεκτρονικών" γενεών, με κάθε πληθυσμιακή κατηγορία να έχει διαμορφωθεί σύμφωνα με την επικρατούσα τεχνολογία τής εποχής της (Rooney, 2012).

11. Τη συχνότητα δημόσιας παρουσίασης/καταγγελίας περιστατικών κακοποίησης παιδιών.

12. Τις πολλαπλές και εξαιρετικά δραστικές αλλαγές και εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές έχουν, με τη σειρά τους, προκαλέσει μαζικές μετακινήσεις και μεταναστεύσεις πληθυσμών από συγκεκριμένες χώρες σε άλλες περισσότερο 'υποσχόμενες' χώρες, δημιουργώντας μια διάχυτη πολυπολιτισμικότητα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη/άτομα. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι βασικές πτυχές και οι σχετικές παράμετροι (και) της παιδικής ηλικίας έχουν καθοριστικά επηρεαστεί και επηρεάζονται από αυτή τη σχετικά πιο πρόσφατη πολυπολιτισμικότητα και τα δικά της χαρακτηριστικά (Μπόμπας, 1996). Αναμενόμενα, οι επιρροές αυτές, μάλιστα, γίνονται εξαιρετικά έντονες και 'απαιτητικές' στα εκπαιδευτικά πράγματα των ημερών μας.

13. Την έμπρακτη αναγνώριση και τη συνακόλουθη έμφαση που δίνεται σήμερα στη μεταβλητή 'συναισθηματικότητα' και την αποκαλούμενη συναισθηματική νοημοσύνη **(**Goleman, 2001). Ένα σχολείο προσανατολισμένο στο συναισθηματικό κλίμα, μπορεί να ικανοποιήσει τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών για επάρκεια, για αυτονομία και «αίσθηση του ανήκειν». Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά που στερούνται συναισθηματικών δεσμών μέσα στην οικογένεια. **(**Γελαδάρη, Παράσχου & Παυλίδου, 2009).

14. Τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά, αλλά και τον ρόλο του μάχιμου δασκάλου τής σχολικής τάξης πιο συγκεκριμένα. Ο ρόλος αυτός καθίσταται ολοένα και περισσότερο καθοριστικός όχι μόνο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας τους, καθώς περιορίζεται ολοένα και περισσότερο σήμερα ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας.

15. Τη συχνότητα εμφάνισης κρίσεων στο σχολείο και τους προβληματισμούς και τις αναζητήσεις των κατάλληλων λύσεων που 'προκαλούνται'. Ο Mayer (2007), μεταξύ άλλων, σημειώνει εν προκειμένω: «Για να διαχειριστεί μια κρίση το σχολείο χρειάζεται ένα σχέδιο δράσης. Οι μαθητές θα εκλάβουν τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο διαχειρίστηκε την κρίση, ως μέτρο της μακροπρόθεσμης ασφάλειας του σχολείου. Είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο να ενεργήσει αποφασιστικά και γρήγορα όταν εμφανιστεί μια κρίση»**.**

16. Τη συγκριτικά μεγαλύτερη προσοχή και την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται σήμερα (άλλοτε με μεγαλύτερη επιτυχία κα άλλοτε όχι) στα χαρακτηριστικά και στα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών/μαθητών όταν εκπονούνται και εφαρμόζονται συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών.

Ερευνώντας επί τόπου

Δείγμα

Συνολικά 44 διδάσκοντες σε συγκεκριμένο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο των αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Από το σύνολο αυτών των εκπαιδευτικών, οι 23 ήταν δάσκαλοι/λες, 7 καθηγητές/τριες Φυσικής Αγωγής, 6 καθηγήτριες Αγγλικής Γλώσσας, 5 καθηγήτριες/τες Μουσικής, 2 καθηγήτριες Γαλλικής Γλώσσας και 1 καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας. Η επαγγελματική/διδακτική εμπειρία όλων των συμμετεχόντων συνολικά είχε ένα εύρος από 1 χρόνο έως 38 έτη, με ένα μέσο όρο τα 15,65 έτη διδασκαλίας. Σημειώνεται εδώ πως οι 17 από τους συνολικά 44 διδάσκοντες της έρευνας είχαν επαγγελματική/διδακτική εμπειρία 20 ετών και άνω. Μια μεταβλητή η οποία, προφανώς, 'φανερώνει' και την ηλικία των συμμετεχόντων, κάτι που είναι σχετικό με την παρούσα έρευνα, μιας και επιχειρείται εδώ συγκριτική 'οπτική' των συμμετεχόντων με αναφορές στο «σήμερα», στο «χθες» και στο «προχθές» της εικόνας και της αντιμετώπισης της παιδικής ηλικίας από τον ίδιο τον κάθε διδάσκοντα.

Διαδικασία

Κατά αρχάς, οι συμμετέχοντες δάσκαλοι των Ελληνικών, χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων κατά τάξη διδασκαλίας την τρέχουσα σχολική χρονιά (2012-13), εξέφρασαν τις απόψεις τους προφορικά στη διάρκεια (συνολική χρονική διάρκεια 50 λεπτά της ώρας) μιας ημι-δομημένης συνέντευξης/συζήτησης υπό το συντονισμό τού ερευνητή. Με την ίδια ακριβώς διαδικασία συμμετείχαν και όλοι οι υπόλοιποι διδάσκοντες σε ξεχωριστές ομάδες κατά ειδικότητα. Η όλη αυτή διαδικασία ολοκληρώθηκε σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων, στον χώρο πάντα του σχολείου. Ο κορμός αυτής της συνέντευξης/συζήτησης βασίστηκε στις εξής ('ανοιχτού τύπου') ερωτήσεις:

α) Υπάρχουν/παρατηρούνται αλλαγές στην παιδική ηλικία και στα παιδιά/μαθητές του δημοτικού σχολείου σήμερα σε σχέση με προηγούμενα χρόνια/χρονικές περιόδους;

β) Αν ναι, ποιες είναι αυτές οι αλλαγές και πως 'εκφράζονται' στον σχολικό χώρο γενικά και στη σχολική τάξη ειδικότερα;

γ) Κάποιες από αυτές τις αλλαγές τού 'σήμερα' σε σχέση με το 'χθες' ή και το 'προχθές' λειτουργούν θετικά/αρνητικά στην εν γένει σχολική παρουσία και επίδοση των παιδιών;

δ) Οι γονείς των παιδιών/μαθητών στην εποχή μας 'μπαίνουν' στο όλο σκηνικό της εκπαίδευσης και του σχολείου περισσότερο και με διαφορετικούς τρόπους/απαιτήσεις απ' ότι παλαιότερα;

ε) Πώς αντιμετωπίζετε ή/και διαχειρίζεστε εσείς ως διδάσκοντες τις αλλαγές αυτές στα σημερινά παιδιά/μαθητές;

Αποτελέσματα

Κωδικοποιώντας σε μια κατά το δυνατόν ευσύνοπτη κατηγοριοποίηση τα βασικά σημεία που προέκυψαν από το σύνολο των σχετικών συνεντεύξεων/συζητήσεων και με τους 44 διδάσκοντες, οι παρακάτω επισημάνσεις αποτυπώνουν με σαφήνεια ένα αρκετά κατατοπιστικό εύρος στάσεων και απόψεων:

=Σήμερα σχεδόν όλα τα παιδιά φαίνεται να έχουν «πρόβλημα» συμπεριφοράς στη σχολική τάξη και στο σχολείο γενικότερα, ενώ σε προηγούμενα χρόνια τα φαινόμενα αυτά «σχολικά ελέγξιμης συμπεριφοράς» υπήρχαν μεν, αλλά ήταν μεμονωμένα και πολύ λιγότερα παιδιά εντάσσονταν σε αυτή την «κατηγορία».

=Έχουμε πολύ περισσότερα (συγκριτικά με παλιότερα χρόνια, και όχι πολύ παλιότερα) παιδιά/μαθητές μας με διάφορες δυσκολίες μάθησης στο σήμερα. Σίγουρα θα έχει να κάνει και με το γεγονός ότι κι εμείς οι δάσκαλοι τα «βλέπουμε» και τα «εντοπίζουμε» αυτά τα προβλήματα τώρα περισσότερο και συχνότερα από προηγούμενα χρόνια ή και από προηγούμενους δασκάλους. Έτσι, τα παιδιά σήμερα κουβαλάνε πιο πολλές «ταμπέλες», όπως μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσορθογραφία, διάσπαση προσοχής, σύνδρομα υπερκινητικότητας, κλπ.

=Τα παιδιά σήμερα, κατά κανόνα, έχουν την τεχνολογία στη διάθεσή τους έτσι που ακόμη και τα μεταξύ τους παιχνίδια (ακόμη και από την πρώτη τάξη τού δημοτικού) πραγματοποιούνται με την τεχνολογία και τα διάφορα προϊόντα της (παιχνίδια ηλεκτρονικά και ψηφιακά). Κι αυτό σίγουρα είναι μια αισθητή και καθόλου αμελητέα (και για το σχολικό τους) διαπίστωση και εξέλιξη, που αφορά τη σημερινή παιδική ηλικία εκτός αλλά και εντός του σχολείου.

=Τα παιδιά σήμερα, για διάφορους και διαφορετικούς κατά περίπτωση λόγους και αιτίες (πρωτίστως, αλλά όχι και αποκλειστικά, με δεδομένο ότι και οι δύο γονείς εργάζονται έξω από το σπίτι) δεν βλέπουν και δεν επικοινωνούν/αλληλεπιδρούν αρκετά με τους γονείς τους.

=Η συμμετοχή και η ενγένει «εμπλοκή» των γονέων στα του σχολείου έχει αλλάξει σημαντικά σήμερα σε σχέση με παλιότερα. Από τη μία πλευρά, οι γονείς αφήνουν τα περισσότερα (ή και όλα) στο σχολείο και στον δάσκαλο. Από την άλλη, όμως, σε παρατήρηση/επίπληξη του δασκάλου στο παιδί/μαθητή τα προηγούμενα χρόνια ο μαθητής αλλά και ο γονιός δεν «μιλούσαν» και: είτε σιωπούσαν, είτε προσπαθούσαν να συμμορφωθούν κατά τα λεγόμενα ή κανόνες του δασκάλου/σχολείου. Σήμερα αυτό έχει αλλάξει και μάλιστα δραματικά σε αρκετές περιπτώσεις, με πολλούς γονείς να τα 'βάζουν' με το σχολείο και τον δάσκαλο στην προσπάθειά τους να υπερασπιστούν το παιδί/μαθητή. Οι γονείς έχουν πολύ περισσότερες απαιτήσεις από το σχολείο και τον δάσκαλο και σε κάθε ευκαιρία και με διάφορους τρόπους το δείχνουν και το διεκδικούν αυτό πολύ συχνά, ακόμη και με μη ενδεδειγμένους και σωστούς τρόπους και μέσα. Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολείο ιδιωτικό. Όλες αυτές οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονέων έχουν σίγουρα τις ανάλογες (αρνητικές) επιπτώσεις στα ίδια τα παιδιά/μαθητές Σήμερα τα πάντα μπορούν να αμφισβητούνται (και αμφισβητούνται) και τούτο είναι μια σημαντική αλλαγή σε άμεση αναφορά και ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία γενικότερα στον χώρο/τοπίο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης.

=Στις μέρες μας έχει χαθεί ή μειωθεί ή ατονήσει ο ενθουσιασμός από μέρους των παιδιών/μαθητών για κάθε σχεδόν νέα πληροφορία ή και μέσο διδασκαλίας κλπ, μιας και τα «έχουν δει» όλα από πολύ νωρίς. Έτσι χάνεται και η μαγεία, το ενδιαφέρον, το κίνητρο μέσα στην τάξη και το σχολείο. Πολλές φορές ακόμη και σε «καινοτομίες» που θέλει και παρουσιάζει ο δάσκαλος, τα παιδιά δεν ενθουσιάζονται όπως παλιότερα, ενώ συχνά παραμένουν αδιάφορα.

=Αρκετά περισσότερα παιδιά σήμερα είναι πιο ζωηρά στην τάξη και το σχολείο και δεν ακούν ή δεν συμμορφώνονται με τις σχολικές απαιτήσεις και τους κανόνες, σε σχέση πάντα με παλαιότερα χρόνια. Ασφαλώς και τότε υπήρχαν ζητήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, αλλά όχι στο βαθμό και τη συχνότητα που έχουμε σήμερα.

=Εμείς ως μαθητές «κοκκινίζαμε» και δεν κοιτούσαμε καν τον δάσκαλο όταν μας έκανε παρατήρηση ή επίπληξη. Κάτι που σήμερα κάθε άλλο παρά ισχύει με τα παιδιά/μαθητές (στη μεγάλη τους πλειονότητα).

=Σήμερα τα παιδιά έχουν πολύ μεγαλύτερη οικειότητα/άνεση με τον δάσκαλο (την/τον αγκαλιάζουν, παίζουν, αστειεύονται, αντιμιλούν ή και δευτερολογούν απέναντι στον δάσκαλο), κάτι που δεν γινότανε παλαιότερα. Βεβαίως αυτό είναι καλό, στον βαθμό όμως που δεν γίνεται κατάχρηση ή υπερβολή με 'παρενέργειες' σοβαρές για την καθημερινή σχολική μας δουλειά. Δεν υπάρχει ο σεβασμός προς τον δάσκαλο και το σχολείο που υπήρχε παλιότερα.

=Σίγουρα τα παιδιά/μαθητές σήμερα έχοντας περισσότερα ερεθίσματα και «πράγματα»/πληροφορίες είναι και πιο προχωρημένα και πιο έξυπνα από προηγούμενες γενιές. Σήμερα είναι πιο «πονηρά» και «μέσα» σε πολλά και διάφορα θέματα που εμείς 15-20 χρόνια πίσω δεν τα ξέραμε καν. Αυτό επηρεάζει και τα σχολικά πράγματα και το σχολικό των παιδιών στο σύνολό του.

=Αναμφίβολα, τα παιδιά/μαθητές αλλάζουν και έχουν αλλάξει με την πάροδο των χρόνων, όμως δεν είναι πάντα βέβαιο αν και κατά πόσο αυτές οι αλλαγές «στο σχολικό» των παιδιών είναι πράγματι αλλαγές στα παιδιά ή ο δάσκαλος ο ίδιος «βλέπει» τα παιδιά/μαθητές του με διαφορετικό μάτι σήμερα. Κάτι τέτοιο φαίνεται να ισχύει πολύ πιο συχνά στην περίπτωση που ο δάσκαλος έχει και κάποια (αρκετά) χρόνια διδασκαλικής εμπειρίας, κάτι που πιθανότατα του «αλλάζει» και «μεταβάλλει» την οπτική και την αντιμετώπιση των μαθητών του.

=Παλιότερα είχαμε στην τάξη «αστέρια» μαθητές, κάτι που δεν υπάρχει σήμερα. Κι αν υπάρχει είναι πολύ πιο σπάνιο.

=Παρατηρούμε ότι σήμερα υπάρχουν περισσότερα κέντρα απόσπασης της προσοχής των παιδιών/μαθητών από παλιότερα. Πάρα πολλά από τα παιδιά «είναι στον κόσμο τους», κάτι που δεν υπήρχε τόσο πολύ στα προηγούμενα χρόνια.

=Σήμερα έχουν πολλές και ποικίλες απογευματινές/εξωσχολικές δραστηριότητες και συμμετοχές. Μια κατάσταση που σίγουρα δημιουργεί αλλαγές στη συμπεριφορά τους σε πολλά επίπεδα εντός και εκτός του σχολικού χώρου/περιβάλλοντος, με την πίεση και την κόπωση να εμφανίζονται αρκετά συχνά σε αυτά τα παιδιά. Ταυτόχρονα, τα εξωσχολικά αυτά προγράμματα/δραστηριότητες των παιδιών «έβαλαν» και τους γονείς τους περισσότερο και συχνότερα στο σχολικό γίγνεσθαι των παιδιών, με όλες τις συνέπειες αυτής της εξέλιξης που καταγράφεται σήμερα.

=Παιδιά μικρότερης ηλικίας (3-4 ετών) έχουν περισσότερα ερεθίσματα από προηγούμενα χρόνια και έτσι είναι περισσότερο ή και καλύτερα προετοιμασμένα για όλα εκείνα τα 'πράγματα/απαιτήσεις' που τα περιμένει με την είσοδό τους στο σχολείο.

=Η «γλώσσα» των παιδιών και οι δυνατότητες χειρισμού της στην έκφραση και στην επικοινωνία έχουν χειροτερέψει σήμερα σε σχέση με παλιότερα.

=Η μεγάλη και εξαπλωμένη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών και η πολύωρη παρακολούθηση τηλεόρασης από τα παιδιά, έχει δημιουργήσει αυξημένη βία και επιθετικότητα.

=Σήμερα έχει αλλάξει το μορφωτικό επίπεδο των γονιών προς τα 'πάνω' αλλά και η θέση του παιδιού γενικότερα στην κοινωνία, κάτι που ασφαλώς επηρεάζει και τα του σχολείου των παιδιών και την αντιμετώπιση των παιδιών/μαθητών από τον δάσκαλο.

=Ο «λόγος» είχε μια δική του δύναμη παλαιότερα στο σχολείο και στην τάξη. Κάτι που δεν συμβαίνει σήμερα. Και τα άλλα παιδιά/συμμαθητές πρόσεχαν και παρακολουθούσαν τον μαθητή που μιλούσε στην τάξη. Σήμερα σχεδόν κανείς ή πολύ σπάνια προσέχει τον συμμαθητή που προσπαθεί να μιλήσει και/ή να εξηγήσει στην τάξη. Πάντως και σήμερα ο «λόγος» μπορεί και έχει δύναμη αλλά όχι αυτόνομα και από μόνος του αλλά μόνο/κυρίως όταν συνοδεύεται ή διανθίζεται με «εικόνα», με τεχνολογία, π.χ. προβολή power point, βίντεο κλπ.

=Σήμερα τα παιδιά/μαθητές είναι πιο ήσυχα «σαν ψόφια», σαν να βρίσκονται αλλού. Παλαιότερα μπορεί να έκαναν και περισσότερη φασαρία/αταξίες στην τάξη αλλά πρόσεχαν και σε άκουγαν περισσότερο.

=Τα παιδιά σήμερα δεν μπορούν να προσέξουν παραπάνω από 3-5 συνεχόμενα λεπτά. Πρέπει ο δάσκαλος να αλλάζει διαρκώς τρόπο και μορφή παρουσίασης του μαθήματος και οτιδήποτε παρουσιάζεται στην τάξη.

=Η διδακτέα ύλη που έχουμε σήμερα στο σχολείο είναι συγκριτικά πιο δύσκολη και δεν έχει «εικόνα» που να βοηθά τα παιδιά/μαθητές όπως έχουν σήμερα συνηθίσει. Η διδακτέα ύλη και οι σχολικές απαιτήσεις «έχουν κατέβει» προς μικρότερες τάξεις και έτσι τα παιδιά/μαθητές έχουν ένα γνωστικό επίπεδο καλύτερο σήμερα.

=Τα παιδιά σήμερα στο σχολείο φαίνεται να είναι περισσότερο απομονωμένα από παλιότερα και επιζητούν την προσοχή και την κουβέντα/συζήτηση με τον δάσκαλο. Ίσως επειδή έχοντας ανάγκη αυτή τη συζήτηση και αφού για διάφορους λόγους δεν την έχουν σήμερα με τους γονείς, την επιζητούν στο σχολείο και με τον δάσκαλο τους.

=Το λεγόμενο κύρος τού δασκάλου σήμερα παρουσιάζεται σε γενικές γραμμές στα μάτια παιδιών και γονέων να έχει ατονήσει ή να έχει μειωθεί αισθητά σε σχέση με παλαιότερα χρόνια.

=Τα παιδιά/μαθητές σήμερα παρουσιάζονται ή είναι έτοιμα να προσπαθήσουν και να «κουραστούν» πολύ λιγότερο για να ολοκληρώσουν τα σχολικά τους μαθήματα/υποχρεώσεις. Και αυτό παρατηρείται ως μια τάση που ολοένα μάλλον αυξάνεται. Δεν θέλουν ή το θεωρούν δεδομένο ότι είναι «εντάξει» και να μην προσπαθήσουν να λύσουν ένα πρόβλημα ή να ξανακοιτάξουν μια εργασία που έχουν να κάνουν.

=Πολλοί γονείς είναι αρκετά σαστισμένοι σε σχέση με τα του σχολείου και τα της εκπαίδευσης του παιδιού τους. Όταν αποφασίσουν να παρέμβουν, παρεμβαίνουν/εμπλέκονται στα του σχολείου του παιδιού τους για σχεδόν άσχετα ζητήματα με αυτά που πράγματι θα έπρεπε να εμπλέκονται ουσιαστικά.

=Η διαρκώς αυξανόμενη παρουσία τής σύγχρονης τεχνολογίας έχει παίξει και συνεχίζει να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ενγένει εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία που αφορά το κάθε παιδί ξεχωριστά και όλα μαζί στο σύνολό τους.

=Σήμερα οι δάσκαλοι γινόμαστε ολοένα και περισσότερο «ελαστικοί», «ανεκτικοί» και επιεικείς απέναντι στους μαθητές μας, με δεδομένες μια σειρά από σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που η σημερινή κοινωνία και οι γονείς βλέπουν και ανατρέφουν/κοινωνικοποιούν τα σημερινά παιδιά.
Έχουμε ρίξει, έχουμε χαμηλώσει τα «στάνταρντς» εμείς οι δάσκαλοι σε σχέση με το πώς αντιμετωπίζουμε και τι περιμένουμε και τι ζητάμε σήμερα από τους μαθητές μας, σε σχέση με παλιότερα. Αλλιώς αντιμετωπιζόταν παλιότερα ο άριστος μαθητής, ο μέτριος ή ο κακός μαθητής από τον δάσκαλο.

=Σήμερα ο ρόλος και η αναφορά στον Διευθυντή του σχολείου έχουν αλλάξει δραματικά στα μάτια των παιδιών/ μαθητών. Και αυτό βεβαίως έχει να κάνει με ευρύτερες αλλαγές στην κοινωνία και πάλι όσον αφορά την παιδική και τη μαθητική ηλικία και την γενικότερη αντιμετώπισή της.

=Τα παιδιά σήμερα δεν μπορούν ή δυσκολεύονται πολύ να εργαστούν ομαδικά και να συνεργαστούν με συμμαθητές τους σε κοινές εργασίες και προσπάθειες. Έχουν γίνει συγκριτικά περισσότερο ανταγωνιστικά άτομα και υπερβολικά ατομικιστές, με ό, τι αυτό συνεπάγεται και για τα ίδια αλλά και για το σχολείο και τη σχολική διαδικασία γενικότερα.

=Οι δάσκαλοι σήμερα στη συντριπτική τους πλειονότητα ασχολούνται με κάθε παιδί/μαθητή ξεχωριστά και εξατομικευμένα, σε αντίθεση με προηγούμενα σχολικά χρόνια όπου ο δάσκαλος δίδασκε και αντιμετώπιζε τους μαθητές του ως να ήταν αυτός εξ ορισμού η μοναδική αυθεντία και αντιμετώπιζε ολόκληρη την τάξη σχεδόν «απρόσωπα».

=Τα σχολικά βιβλία και το όλο διδακτικό υλικό έχουν προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα τής παιδικής ηλικίας και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις, υπό το πρίσμα, πάντα, των νεότερων θεωρήσεων της Ψυχολογίας και των Επιστημών της Αγωγής, όσον αφορά στην παιδική ηλικία γενικά και την «επιβαλλόμενη» σχολειοποίησή της ειδικότερα. Το ίδιο και οι μέθοδοι διδασκαλίας που, εκ των πραγμάτων, αντανακλούν και εκφράζουν μια άλλη/διαφορετική «φιλοσοφία» για το πώς πρέπει να διδάσκονται και εκπαιδεύονται τα παιδιά σήμερα, αλλά και το πώς μαθαίνουν.

Ιδού τα παιδιά, σήμερα…

Η σχετική βιβλιογραφία το επισημαίνει σε όλους τους δυνατούς τόνους διαχρονικά και διατοπικά, η ίδια η καθημερινή βιωματική εμπειρία όλων μας το πιστοποιεί με τους πιο φανερούς και απτούς τρόπους από κάθε άποψη, ενώ και οι διδάσκοντες που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη αυτή διερευνητική έρευνα το καταθέτουν απερίφραστα ως σαφέστατη αποκρυστάλλωση προσωπικής, επαγγελματικής και διδακτικής ‘πραγματογνωμοσύνης’ από τον χώρο του σχολείου και της σχολικής τάξης:

Η σύγχρονη παιδική ηλικία και η αντίληψη για αυτήν την 'ηλικιακή ομάδα' σήμερα διαφέρουν αισθητά (και αναμενόμενα) από το 'χθες' και το 'προχθές'.

Το μεγάλο σύνολο των δραστικών και καταλυτικής σημασίας καταιγιστικών αλλαγών που απαιτητικά κατακλύζουν (ή και πλημμυρίζουν, επικίνδυνα κάποιες φορές) τις κοινωνίες σήμερα σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της υφηλίου (με τις απόλυτα υπαρκτές διαφοροποιήσεις, κατά περίπτωση), μέσα από διάφορες διαδικασίες και διαύλους κοινωνικοποίησης, έχουν αλλάξει και έχουν μεταβάλει -κατ' αναλογία- τα της σύγχρονης παιδικής ηλικίας γενικά, τις σχετικές με την αγωγή και τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση παραμέτρους ειδικότερα. Τα ενδεικτικά αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης, δεν αφήνουν κανένα περιθώριο όσον αφορά αυτές τις σημαντικές -κατά την άποψη/βιωματική εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών- αλλαγές στη σημερινή παιδική ηλικία και στα παιδιά/μαθητές τού σήμερα, σε σύγκριση με λίγα ή και κάπως περισσότερα χρόνια πριν.

Τα παιδιά /μαθητές σήμερα όχι μόνο έχουν αλλάξει, αλλά -σε γενικές γραμμές- έχουν αλλάξει «προς το χειρότερο». Και μάλιστα σε βαθμό τέτοιας έντασης και συχνότητας, που κάθε άλλο παρά βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς τους.

Κατά κανόνα τα παιδιά τής σύγχρονης εποχής μας δείχνουν συγκριτικά πολύ λιγότερο σεβασμό στο σχολείο και στον δάσκαλό τους, συγκριτικά λιγότερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα και τη διδασκαλία, παρουσιάζουν πολύ συχνότερα διάσπαση ή απόσπαση προσοχής στα μαθήματα και στις σχολικές τους υποχρεώσεις (και όχι μόνο σ' αυτές), δεν μπορούν να συνεργαστούν και να δουλέψουν ομαδικά, δεν συγκεντρώνονται όσο χρειάζεται και όταν χρειάζεται στη σχολική τάξη, στα μαθήματα και στη διδασκαλία, παραιτούνται και εγκαταλείπουν την προσπάθεια συγκριτικά πολύ πιο εύκολα/γρήγορα, δεν ενθουσιάζονται και δεν 'συγκινούνται' με ό,τι καινούριο τους διδάσκει ή τους δείχνει ο δάσκαλός τους.

Επιπροσθέτως, είναι πολύ πιο επιθετικά σε σύγκριση με παλαιότερες εποχές -εντός αλλά και εκτός σχολικού χώρου- επιδεικνύουν συχνότατα πολύ πιο έντονες ατομιστικές στάσεις και συμπεριφορές, ενώ στη μεγάλη τους πλειονότητα χαρακτηρίζονται από μια στάση/συμπεριφορά 'αφεντικού', κι αυτό όχι μόνο προς τα άλλα παιδιά αλλά, συχνά, και προς τους ενήλικες αδιακρίτως. Η διαρκώς αναπτυσσόμενη και εξελισσόμενη τεχνολογία, οι συγκεκριμένες πρακτικές ανατροφής και αγωγής από τους γονείς τους, η ελλιπέστατη έως ανύπαρκτη προσωπική επικοινωνία και η ομιλία/συνομιλία δια ζώσης, τα κυρίαρχα κοινωνικά μοντέλα μέσα από την τηλεόραση και αλλού, καθώς και το εκ των σύγχρονων συνθηκών αναγκαστικό τους 'κλείσιμο' μέσα στο διαμέρισμα και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, εξηγούν σε πολύ μεγάλο βαθμό -κατά τους εκπαιδευτικούς αυτής της έρευνας- τη συγκριτικά 'συνολική αρνητική εικόνα' των σημερινών παιδιών/μαθητών.

Ο ρόλος, οι στάσεις, οι συμπεριφορές και η εμπλοκή και ενασχόληση των γονέων σήμερα με τα της εκπαίδευσης των παιδιών τους έχει αλλάξει αισθητά, 'επιφέροντας' έτσι και τις ανάλογες αλλαγές 'στην τρέχουσα παιδική ηλικία' των ημερών μας.

Όπως υπογράμμισαν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, είναι πολύ πιθανόν έως βέβαιο ότι η συγκριτικά διαφορετική (διάβαζε, αρνητική) αυτή συνολική εικόνα των παιδιών σήμερα όπως την αντιλαμβάνονται και την καταγράφουν οι ίδιοι οι δάσκαλοί τους, έχει σίγουρα να κάνει και με το πώς οι δάσκαλοι αυτοί προσλαμβάνουν και αξιολογούν τα παιδιά/μαθητές τους σήμερα και πώς «χθες» ή «προχθές». Χρονική περίοδος, δηλαδή, που

και οι ίδιοι ήταν ηλικιακά νεότεροι και με αισθητά λιγότερη επαγγελματική και διδακτική/σχολική εμπειρία.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφές ότι ο βασικός κορμός αυτών των αποτελεσμάτων στην απολύτως ενδεικτική και διερευνητική τους μορφή, όταν 'διαβαστούν' στο πλαίσιο της σχετικής βιβλιογραφίας όπως αδρομερώς σκιαγραφήθηκε σε προηγούμενες παραγράφους αυτής της παρουσίασης, φαίνεται να αποκτούν τη δική τους σημασία και ερευνητική αξία. Με άλλα λόγια, οι ευρύτερες κοινωνικές και άλλες αλλαγές που, όπως κατ' επανάληψη έχει υπογραμμιστεί σχετικώς χαρακτηρίζουν και 'μπολιάζουν' καθοριστικά τη σύγχρονη εποχή μας και συνακόλουθα και την παιδική ηλικία τού σήμερα, αναμενόμενα εν πολλοίς, αντανακλώνται και δίνουν το δικό τους ξέχωρο στίγμα στις στάσεις και στις συμπεριφορές των σημερινών παιδιών/μαθητών. Μένει να δούμε αν η συνολική συγκριτική εικόνα που προέκυψε μέσα από αυτή την μικρής κλίμακας έρευνα, βρίσκει τη γραμμική της αντιστοίχηση και συμφωνία σε μελλοντικές ερευνητικές πρωτοβουλίες επί των ίδιων ζητημάτων, έρευνες όμως μεγαλύτερης εμβέλειας και αντιπροσωπευτικότητας. Χωρίς αμφιβολία στο εξαιρετικά απαιτητικό αλλά και πάντα επίκαιρο αυτό πεδίο διαρκών αναζητήσεων και προβληματισμών, πολλά (ακόμη) μένουν να γίνουν με σύστημα και προοπτική.

==========

(Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα: **«ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ, ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ».** Αθήνα: 11-14/4, 2013).

18

Σκιαγραφώντας «το σχολικό» των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης

Η Ελλάδα (και) χώρα υποδοχής μεταναστών

Δεν υπάρχει σήμερα καμία απολύτως αμφιβολία πως η Ελλάδα από μια χώρα αποστολής μεταναστών, και με έντονη μάλιστα συμμετοχή στα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα του εικοστού αιώνα, έχει αποκτήσει -de facto, που λένε- και το λεγόμενο «status» της χώρας υποδοχής μεταναστών. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 και δώθε (Soulis 1975, Πουλοπούλου, 1990) και με εξαιρετικά αυξανόμενους ρυθμούς τα τελευταία 5-8 χρόνια, η ελληνική κοινωνία έχει για τα καλά "μπολιαστεί" με την παρουσία ξένων εργαζομένων (και ανέργων, κατά περίσταση), που νόμιμα ή παράνομα διαμένουν στη χώρα μας. Τα υπάρχοντα επίσημα στατιστικά στοιχεία, αλλά κυρίως τα 'ανεπίσημα' αριθμητικά δεδομένα και η ίδια η εμφανέστατα 'πολυπολιτισμική εικόνα' των περισσότερων μεγάλων ελληνικών πόλεων (και όχι μόνο των μεγάλων πόλεων), σίγουρα αποτελούν τους πιο αψευδείς μάρτυρες εν προκειμένω.

Το φαινόμενο αυτό, βεβαίως, δεν αφορά μόνο την Ελλάδα. Όπως προκύπτει και από τα σχετικά αριθμητικά μεγέθη, ο ευρωπαϊκός νότος στο σύνολο του φιλοξενεί ολοένα και περισσότερα άτομα όχι μόνο από τρίτες χώρες (εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης), αλλά και από τις χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού (Campani, 1994). Περίπου 600 χιλιάδες οι νόμιμοι μετανάστες και γύρω στο ένα εκατομμύριο οι παράνομοι στην Ιταλία, 350 χιλιάδες νόμιμοι στην Ισπανία και μεγάλος αριθμός παράνομων που υπολογίζεται πως ξεπερνά τις 400 χιλιάδες, πάνω από 100 χιλιάδες νόμιμοι μετανάστες και άλλοι τόσοι παράνομοι στην Πορτογαλία και, ασφαλώς, οι περίπου 500 χιλιάδες (νόμιμοι και παράνομοι) μετανάστες στην Ελλάδα σκιαγραφούν ένα πολυπολιτισμικό και πολυεθνικό μωσαϊκό στο νοτιότερο τμήμα τής ευρωπαϊκής ηπείρου (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 1994). Οι σχετικά πρόσφατες μαζικές "επαναπροωθήσεις" αρκετών χιλιάδων Αλβανών (που, πρέπει να σημειωθεί, 'βρέθηκαν' με μη νόμιμες 'διαδικασίες' και 'τρόπους' στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια) από τη χώρα μας, δεν μεταβάλλουν, στην ουσία, το συνολικό αυτό τοπίο που χαρακτηρίζει πάρα πολλές περιοχές της ελληνικής επικράτειας.

Παρ' όλες αυτές τις δημογραφικές ανακατατάξεις και τους διαρκώς αυξανόμενους αριθμούς μεταναστών, οι οποίες δημογραφικές ανακατατάξεις, προφανώς, κάθε άλλο παρά περιορίζονται μόνο σε δημογραφικές και αριθμητικές παραμέτρους, οι "ξένοι μας" ή οι αλλοδαποί μας δεν φαίνεται να έχουν «τύχει» του αναλογούντος δημόσιου ενδιαφέροντος. Εν ολίγοις, γεγονός είναι πως η συστηματική και αντικειμενική διερεύνηση όλων των κρίσιμων πτυχών που αφορούν στους αλλοδαπούς που ζουν στην Ελλάδα τής «Μάαστριχ εποχής», εξακολουθεί να παραμένει ένα μεγάλο ζητούμενο και μια κραυγαλέα εκκρεμότητα με καθόλα θεμιτές απαιτήσεις (Social Europe, 1991).

Για να είμαστε, όμως, όσο γίνεται πιο ακριβείς (αντικειμενικοί;), να σημειωθεί εδώ και τούτο. Κατά καιρούς μπορεί να εντοπίσει και να

καταγράψει κανείς ορισμένες μεμονωμένες πρωτοβουλίες και πρακτικές, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο ενασχόλησης με τους αλλοδαπούς στη χώρα μας, καθώς και την περιστασιακή ενασχόληση με το όλο αυτό θέμα από πλευράς και ορισμένων κρατικών φορέων που κάποιες φορές ευαισθητοποιούνται, μέσα από σειρά συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και στοχευμένων δράσεων. Παρ' όλα ταύτα, η 'εγγενής' αποσπασματικότητα αυτών των πρωτοβουλιών στερείται συνέχειας και προοπτικής, στο βαθμό που οι αποσπασματικές –και συχνά, επιδερμικού περιεχομένου και προσέγγισης- αυτές πρωτοβουλίες, δεν εντάσσονται σε ένα μακρόπνοο και ολοκληρωμένο σχέδιο αντιμετώπισης και συνολικής διαχείρισης του όλου ζητήματος. Σε μια συγκεκριμένη στρατηγική, δηλαδή, που, μεταξύ άλλων, αντιλαμβάνονται τη σημερινή Ελλάδα ως ένα οργανικό και αναπόσπαστο υποσύνολο της πολυπολιτισμικής Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.).

Κάποιες -επιθυμητές- 'αναλαμπές' των τελευταίων, μόλις, χρόνων στην κατεύθυνση συστηματικής διερεύνησης και μελέτης αυτού του "φιλοξενούμενου" πληθυσμού στην Ελλάδα, (Πουλοπούλου 1990, Μπόμπας 1993, Λινάρδος-Ρυλμόν 1993) και η διαφαινόμενη ενασχόληση με το ίδιο ζήτημα από πλευράς διεθνών οργανισμών (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Συμβούλιο της Ευρώπης, ΟΟΣΑ, Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών), αδιαμφισβήτητα, αποτελούν θετικές και ευοίωνες εξελίξεις. Ακόμη, ακόμη και αυτές οι 'εποχιακές εξάρσεις' που κατά χρονικές περιόδους και συγκυρίες καταγράφονται στις παρουσιάσεις των μέσων μαζικής επικοινωνίας που, κατά μείζονα λόγο, ασχολούνται με τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα στα περί την εγκληματικότητα τεκταινόμενα καθώς και με ορισμένα (όχι και λίγα!) εργασιακά «παρατράγουδα» σε βάρος των αλλοδαπών, θα μπορούσαν να εκληφθούν από μια σκοπιά ως θετική συνεισφορά στην ενασχόληση της ελληνικής κοινωνίας με τα σύνθετα και ιδιόμορφα προβλήματα των ξένων εργαζομένων/ανέργων στη χώρα μας.

Προσεγγίζοντας εκπαιδευτικά ζητήματα των αλλοδαπών

Με την έννοια αυτή, αποδεχόμενος κανείς τη διαπίστωση που υπογραμμίζεται σε κάθε σε σχετική αναφορά για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα, και η οποία διαπίστωση συνοψίζεται στη σημαντική έλλειψη στοιχείων και μελετών για τους "φιλοξενούμενους" αυτούς στη χώρα τού Ξένιου Δία (παραμονές μάλιστα του οριακού έτους 2000), η ουσιαστική ανυπαρξία εμπειρικών δεδομένων και ενδελεχών αναλύσεων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα αυτού του μεταναστευτικού πληθυσμού σε μια από τις δώδεκα χώρες-μέλη τής Ευρωπαϊκής Ένωσης, προβάλλει ακόμη όχι μόνο πιο έντονη αλλά -ταυτόχρονα- και πιο ανησυχητική.

Η μελέτη των Παπακωνανσταντίνου & Δελλασούδα (1991) για τα εκπαιδευτικά ζητήματα των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα καταγράφεται ως μια "μεμονωμένη", στην ουσία, περίπτωση που ασχολείται αποκλειστικά και κύρια με ζητήματα εκπαίδευσης. Κι αυτή η διαπίστωση ισχύει πολύ περισσότερο για τις εκπαιδευτικές πτυχές των αλλοδαπών που προέρχονται όχι από άλλες "βιομηχανικές/ανεπτυγμένες χώρες", αλλά από τις διάφορες χώρες τού λεγόμενου τρίτου κόσμου και από τις χώρες τής Κεντρικής/Ανατολικής Ευρώπης. Κάποιες άλλες περιγραφικές παρουσιάσεις για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα που έχουν δει το φως της δημοσιότητας τα τελευταία χρόνια, ή δεν ασχολούνται καθόλου με τα εκπαιδευτικά τους ζητήματα και τα ειδικά προβλήματά τους ή, στην καλύτερη περίπτωση, αφιερώνουν μερικές μόνο παραγράφους για τα εκπαιδευτικά τους, εντελώς πληροφοριακά και επιφανειακά.

Στο βαθμό μάλιστα που, όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω, τα επίσημα (αλλά και τα ανεπίσημα, εν προκειμένω, διατηρούν πάντα τη δική τους επικαιρότητα και σημασία) δημογραφικά στοιχεία πιστοποιούν την παρουσία πεντακοσίων ή και εξακοσίων χιλιάδων αλλοδαπών σε ελληνικό

έδαφος, το όλο αυτό θέμα αποκτά πρόσθετη βαρύτητα. Ο οποιοσδήποτε κρατικός σχεδιασμός, η οποιαδήποτε πολιτική που (κάποτε) αναπόφευκτα θα ακολουθηθεί έναντι των αλλοδαπών στην Ελλάδα, "περνάει" με μαθηματική ακρίβεια (και) μέσα από το σχολικό ζήτημα των αλλοδαπών παιδιών. Η διεθνής βιβλιογραφία και η παγκόσμια εμπειρία τής σύγχρονης μετανάστευσης (και όχι μόνο), δεν αφήνουν περιθώρια αμφιβολιών περί αυτού (π.χ. Bhatnagar 1981, Commission of the European Communities, 1989).

Δεν μπορεί, μάλιστα, παρά να σημειωθεί και τούτο. Το παραδοσιακό ενδιαφέρον για βασικά εκπαιδευτικά ζητήματα και πτυχές των Ελλήνων μεταναστών όπου γης, ένα ενδιαφέρον που σαφέστατα έχει καταγραφεί κατά κύριο λόγο από πλευράς των ίδιων των Ελλήνων μεταναστών και μόνο εντελώς περιστασιακά και αδικαιολογήτως όψιμα από πλευράς επίσημης ελληνικής πολιτείας (Δαμανάκης 1989, Μπόμπας Ι992), θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελέσει μία ακόμη ενδιαφέρουσα και σχετική υπόμνηση στα περί των εκπαιδευτικών προβληματισμών για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα σήμερα.

Είναι γνωστό, βεβαίως, πως στην Ελλάδα λειτουργούν σήμερα 13 ξένα σχολεία σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη τα οποία, εν πολλοίς, "καλύπτουν" τις εκπαιδευτικές ανάγκες των σχετικά «προνομιούχων αλλοδαπών» που διαμένουν στη χώρα (π.χ. Αμερικανοί, Βρετανοί, Ιάπωνες, Γερμανοί, κλπ), ενώ υπάρχουν ειδικές ρυθμίσεις και ειδικές νομοθετικές και άλλες προβλέψεις για τα σχολεία αυτά.

Για τα εκπαιδευτικά ζητήματα των αλλοδαπών, που αν μη τι άλλο δεν "αντέχουν" οικονομικά ούτε ενδεχομένως και πολιτισμικά να παρακολουθήσουν μαθήματα στα παραπάνω ξένα σχολεία (π.χ. Ιρακινοί, Αλβανοί, Αιθίοπες, Πακιστανοί), ο λόγος της ελληνικής πολιτείας δεν έχει ακόμη διατυπωθεί με σαφήνεια και ενάργεια. Φαίνεται πως, για την ώρα τουλάχιστον, η σιωπή κυριαρχεί. Μια ευκόλως παρατηρούμενη δυστοκία σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών, συγκεκριμένων μέτρων και παρεμβάσεων θεσμικού χαρακτήρα, αλλά και καθημερινής πρακτικής σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος και σε επίπεδο σχολείου, είναι άκρως χαρακτηριστική και αποκαλυπτική συνάμα. Το γεγονός ότι κάποια από τα παιδιά των αλλοδαπών εγγράφονται ή και ορισμένες φορές παρακολουθούν μαθήματα στα ήδη λειτουργούντα Φροντιστηριακά Τμήματα ή Τάξεις Υποδοχής (για επαναπατρισθέντες και παλιννοστήσαντες), ελάχιστα "απαντά" στο εκπαιδευτικό τους πρόβλημα.

Σε κάθε περίπτωση για να "μιλήσει" κανείς γύρω από θέματα εκπαίδευσης των αλλοδαπών {και όχι μόνο) στην Ελλάδα, οφείλει να επιδιώξει την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη προσπέλαση τόσο σε μικρο- όσο και σε μακρο-επίπεδο θεώρησης και ανάλυσης. Με άλλα λόγια, απαιτείται συστηματική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος και των επιμέρους ρυθμίσεων/διακανονισμών και δεδομένων για τα παιδιά των αλλοδαπών σε επίπεδο του κάθε σχολείου. Ταυτόχρονα, όμως, επιβάλλεται και μια σφαιρικότερη αναφορά σε φαινομενικά "εξωσχολικές" μεταβλητές και παραμέτρους, που αφορούν άμεσα ή και έμμεσα τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα. Στη λογική αυτή θα πρέπει να κινείται το κάθε σχετικό θεωρητικό περίγραμμα που εισάγει και στηρίζει τη μια ή την άλλη μελέτη. Κι οι λόγοι είναι κάτι παραπάνω από προφανείς (π.χ. Sadler, 1964). Διαφορετικά ελλοχεύει πάντοτε ο κίνδυνος να "χάσουμε το δάσος για το δέντρο" (Νούτσος, 1979), κάτι όχι σπάνιο στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Κινδυνεύουμε, δηλαδή, να δούμε το σχολείο αποκομμένο από το "συγκείμενο" (context) κοινωνικο-οικονομικό-πολιτισμικό και πολιτικό περιβάλλον, δημιουργώντας έτσι επίπλαστες εντυπώσεις και δεδομένα που, πολλές φορές, οδηγούν σε εσφαλμένα συμπεράσματα και ατελέσφορες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής (Καζαμίας 1992). Στη συγκεκριμένη περίπτωση μάλιστα των αλλοδαπών στην Ελλάδα, ένας τέτοιος κίνδυνος είναι καθόλα

ορατός, αν θελήσουμε να "απομονώσουμε" τα εκπαιδευτικά τους προβλήματα από το σύνολο των γενικότερων ζητημάτων που καθημερινά αντιμετωπίζουν.

Ταυτόχρονα είναι εξίσου σημαντικό να υπογραμμίσει (να υπενθυμίσει, στην ουσία) κανείς, τόσο από μεθοδολογική όσο και από καθαρά πρακτική άποψη, πως οι αλλοδαποί ή οι ξένοι εργαζόμενοι (και μη) στην Ελλάδα δεν είναι όλοι "ίδιοι". Δεν αποτελούν, με άλλα λόγια, ένα ομοιογενές σύνολο έναντι του οποίου οφείλουν να λαμβάνονται κοινά και ενιαία μέτρα και ρυθμίσεις στα περί την εκπαίδευση. Τουναντίον μάλιστα. Όπως κατ' επανάληψη έχει υποστηριχτεί στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με πολλές και διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες/groups, αρκετές φορές οι διαφορές μεταξύ των μεταναστευτικών ομάδων σε μια χώρα μπορεί να παρουσιάζονται εξίσου έντονες και καθοριστικές –παρότι διαφορετικού περιεχομένου και μορφής- όπως και οι διαφορές μεταξύ μεταναστών και μη μεταναστών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 1994).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών πτυχών των αλλοδαπών στην Ελλάδα και στην προσπάθεια σκιαγράφησης ενός σχετικού θεωρητικού περιγράμματος για την πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών δεδομένων/προβλημάτων αυτού του ευάριθμου αλλοδαπού πληθυσμού στη χώρα, η εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα του 1994 θα πρέπει να ιδωθεί, να αναλυθεί και να συγκριθεί με:

α) Την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των μεταναστών γενικά. Έναν τομέα μελετών και ερευνών ο οποίος την τελευταία 25-30ετία έχει να επιδείξει μια ιδιαίτερη βιβλιογραφική άνθηση, τόσο στη Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία όσο και στον ευρύτερο χώρο τής Ευρώπης.

β) Τη συνολική "μεταναστευτική εμπειρία" και την αντικειμενικά τεκμηριωμένη αντιμετώπιση/μεταχείριση των Ελλήνων μεταναστών που ζουν σε κάθε σχεδόν γωνιά τής υφηλίου. Μια σωρευμένη εμπειρία η οποία αναμφίβολα μπορεί να αξιοποιηθεί και να χρησιμοποιηθεί εποικοδομητικά στην προσπάθεια διερεύνησης, κατανόησης και εκτίμησης των αλλοδαπών στην Ελλάδα σήμερα (Moskos 1989, Δαμανάκης 1989).

γ) Τη σχετικά προσφάτως εμφανιζόμενη ιδεολογία/μοντέλο ή και θεωρία της διαπολιτισμικής προσέγγισης και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που έχουν ήδη αρχίσει (κάπως) να εφαρμόζονται σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών της Ε.Ε. (και όχι μόνο). Διαπολιτισμικές πρακτικές και πειραματικά εκπαιδευτικά προγράμματα τα όποια φαίνεται, σιγά- σιγά, να παίρνουν τη θέση προηγούμενων αφομοιωτικών πολιτικών/πρακτικών που, ως γνωστό, κυριάρχησαν για πολλά χρόνια σε Ευρωπαϊκό και σε υπερατλαντικό επίπεδο -και ασφαλώς όχι μόνο στον χώρο τής εκπαίδευσης (Δαμανάκης 1993, Landis & Brislin 1983).

Η παρούσα εμπειρική διερεύνηση

i) Ερευνητικά ερωτήματα

Τα κύρια ερωτήματα στα οποία θέλησε να επικεντρωθεί η παρούσα εμπειρική έρευνα και να διερευνήσει κάποιες πτυχές τους, ήταν:

=Πώς αντιμετωπίζονται τα παιδιά των αλλοδαπών 'ως μαθητές' από την επίσημη ελληνική πολιτεία και από το ελληνικό σχολείο στο σύνολό του σήμερα;

=Ποια είναι τα πιο βασικά αλλά και τα πιο 'κοινά' προβλήματα ή και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;

=Παρατηρούνται πρόσθετα προβλήματα στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων εξαιτίας ή με αφορμή την παρουσία (και) αλλοδαπών μαθητών στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας;

ii) Το δείγμα

Με το σκεπτικό ότι οι Δ/ντές Α/θμιας Εκπαίδευσης κάθε νομού της χώρας, λόγω θέσης αλλά και λόγω μακρόχρονης προϋπηρεσίας και εμπειρίας, "προσφέρονται" ως ένας κατάλληλος πληθυσμός/δείγμα τής έρευνας, επελέγησαν και οι 54 Δ/ντές σε επίπεδο επικράτειας.

Για να υπάρξει ένα ευρύτερο φάσμα απαντήσεων και απόψεων από πλευράς συμμετεχόντων, στο δείγμα τής έρευνας συμπεριελήφθησαν όχι μόνο οι 54 Δ/ντές των αντίστοιχων Δ/νσεων Α/θμιας Εκπαίδευσης αλλά και οι 132 Προϊστάμενοι των Γραφείων Α/θμιας Εκπαίδευσης όλων των νομών τής χώρας.

Υπογραμμίζεται ότι και οι 186 αυτοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε διοικητικές θέσεις κατά νομαρχία αποτελούσαν (αποτελούν), λόγω συγκεκριμένης θέσης στην ιεραρχία τής διοικητικής πυραμίδας τού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τους επίσημους "τροφοδότες" σχετικής πληροφόρησης αλλά και συγκεκριμένων εισηγήσεων προς το Υπουργείο Παιδείας. Με την έννοια αυτή, ανεξαρτήτως από την όποια εγκυρότητα ή και πληρότητα που οι συγκεκριμένες απόψεις τους μπορούσαν να έχουν για τα εκπαιδευτικά των αλλοδαπών εν προκειμένω, η καταγραφή των στάσεων και των απόψεων αυτών των στελεχών τής εκπαίδευσης είχε βαρύνουσα σημασία.

Από τα 186 ερωτηματολόγια που εστάλησαν ταχυδρομικώς σε όλους τους Δ/ντές και τους Προϊστάμενους, μόνο τα 37 επεστράφησαν συμπληρωμένα (περισσότεροι οι Δ/ντές που απάντησαν), τα οποία και αποτέλεσαν το τελικό δείγμα τής έρευνας.

Πάντως αξίζει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι τα 37 ερωτηματολόγια αυτής της έρευνας προέρχονται από κάθε μεγάλο γεωγραφικό διαμέρισμα της χώρας και καλύπτουν συνολικά 27 διαφορετικούς νομούς. Σε ποσοστό 81% των περιοχών από όπου προήλθαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια του δείγματος, υπήρχαν παιδιά αλλοδαπών στα τοπικά σχολεία. Ένα γεγονός που, αν μη τι άλλο, πιστοποιεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα είχαν -κατά τεκμήριο- "από πρώτο χέρι" γνώση τού ζητήματος υπό εξέταση.

iii) Ερωτηματολόγιο -Τρόπος συλλογής δεδομένων

Είκοσι μία συνολικά ερωτήσεις αποτέλεσαν το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Οι 18 από αυτές τις ερωτήσεις ήταν ερωτήσεις «κλειστού τύπου» απαντήσεων, ενώ οι υπόλοιπες τρεις ερωτήσεις στόχευαν σε «ανοιχτού τύπου» απαντήσεις από τους συμμετέχοντες.

Στην αρχή τού ερωτηματολογίου διευκρινιζόταν επαρκώς πως "τα παιδιά Ποντιακής καταγωγής προερχόμενα από την πρώην Σοβιετική Ένωση και τα παιδιά των Βορειοηπειρωτών που βρίσκονται στην Ελλάδα" δεν αποτελούσαν "πληθυσμό στόχο" της παρούσας έρευνας. Στο τέλος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να σημειώσουν πρόσθετα σχόλια και απόψεις για την εκπαίδευση των αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία. Τα 186 ερωτηματολόγια εστάλησαν ταχυδρομικώς στις σχετικές διευθύνσεις κατά νομαρχιακό διαμέρισμα, με βάση τα σχετικά στοιχεία που μας δόθηκαν από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας.

vi) Αποτελέσματα

Πρώτα από όλα είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως το 81,08% των συμμετεχόντων στην έρευνα (των 37 στελεχών τής εκπαίδευσης που συμπλήρωσαν και απέστειλαν το σχετικό ερωτηματολόγιο) είχαν παιδιά αλλοδαπών στα σχολεία των συγκεκριμένων περιοχών που βρίσκονταν υπό τη διοικητική τους ευθύνη.

Ομαδοποιώντας τις σχετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων σε μια γενική κατηγορία, ας πούμε, "συμφωνώ" (προσθέτοντας, δηλαδή, τα

"συμφωνώ απολύτως" και τα "συμφωνώ εν μέρει" ποσοστά κατά ερώτηση) και τις αντίστοιχες "διαφωνώ" απαντήσεις των συμμετεχόντων, η συνολική εικόνα των δεδομένων αυτών γίνεται ευδιάκριτα παραστατική.

Έτσι, βλέπουμε πως ο ένας στους τρεις (32,43%) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πιστεύει πως η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης υποβαθμίζεται και χωλαίνει με την παρουσία των αλλοδαπών παιδιών στην τάξη και στο σχολείο, ενώ οι εννιά περίπου στους δέκα (87.50%) του δείγματος υπογραμμίζουν τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των αλλοδαπών στα σχολικά μαθήματα. Ένα συνολικό ποσοστό 56,77% των συμμετεχόντων φαίνεται να εγγράφει τη ριζική ή τη μερική διαφωνία του στο ότι η παρουσία των παιδιών αυτών στα ελληνικά σχολεία δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα συμπεριφοράς. Το ίδιο ακριβώς ποσοστό (56,77%) των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υποστηρίζουν πως τα παιδιά των αλλοδαπών αντιμετωπίζουν (και) σοβαρά προβλήματα ένταξης στο σχολικό περιβάλλον.

Οι τρεις στους τέσσερις από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (75,69) δεν συμμερίζονται την άποψη πως τα παιδιά των αλλοδαπών αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους συμμαθητές τους. Ένα πάρα πολύ υψηλό ποσοστό (89,20) του συγκεκριμένου δείγματος της έρευνας ισχυρίζεται πως οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν θετικά και χωρίς διακρίσεις τα παιδιά των αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία, παρά το γεγονός πως η παρουσία αυτών των παιδιών στην τάξη δυσχεραίνει την ομαλή διεξαγωγή τού μαθήματος (56,77%). Το διδακτικό προσωπικό των σχολείων φαίνεται να διαθέτει την απαραίτητη ειδική κατάρτιση για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών μόνο "στα μάτια" ενός σχετικά μικρού ποσοστού (35,13%) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ενώ "στα μάτια" των περισσότερων από τους ερωτηθέντες (51,37%) οι δάσκαλοι της σχολικής τάξης δεν έχουν τέτοια (απαιτούμενη) κατάρτιση.

Είναι βέβαιο πως η παρουσία των αλλοδαπών παιδιών στα ελληνικά σχολεία σήμερα αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα στις περισσότερες περιοχές της Ελλάδας (και όχι μόνο σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη), μια παρουσία που εκ των πραγμάτων συνθέτει ένα ιδιαίτερο σχολικό ζήτημα ή πρόβλημα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών (67,58%). Τέλος, αν και κάτι λιγότερο από τα 3/4 (72,98%) των συμμετεχόντων φαίνεται να διαφωνούν (ριζικά ή εν μέρει) με τη λειτουργία χωριστών σχολείων αποκλειστικά για τα παιδιά των αλλοδαπών, παρατηρούμε πως ένα συνολικό ποσοστό 24.32% των ερωτηθέντων θα συμφωνούσαν με έναν τέτοιο εκπαιδευτικό διακανονισμό για τα παιδιά αυτά.

Πέρα από τις συγκεκριμένες εννέα ερωτήσεις και τα αντίστοιχα ποσοστά κατά συγκεκριμένη επιλογή που παρουσιάζονται εδώ, υπάρχουν και κάποια πρόσθετα ενδιαφέροντα στοιχεία τα οποία συγκεντρώθηκαν μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις υπόλοιπες δώδεκα ερωτήσεις τού ερωτηματολογίου. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια με τη μορφή περιγραφικών επισημάνσεων και με καταγραφή ενδεικτικών ποσοστών κατά κατηγορία, υπογραμμίζοντας τις σχετικές τάσεις που αναδύονται μέσα από αυτά τα δεδομένα.

Όπως θα ανέμενε κανείς με βάση (και) την υπάρχουσα βιβλιογραφία, το 70,29% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών εντοπίζει τα βασικά προβλήματα των αλλοδαπών παιδιών στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ καταγράφεται και ένα ποσοστό τής τάξης τού 18,91% που ισχυρίζεται πως τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα σε όλα ανεξαιρέτως τα σχολικά μαθήματα.

Ανάλογα είναι και τα σχετικά ποσοστά όσον αφορά το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας από πλευράς των αλλοδαπών παιδιών. Με απολύτως μηδενικά ποσοστά (0%) στην επιλογή "πολύ καλό" και ποσοστό 10,81 % στην επιλογή "αρκετά καλό" οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την

ελλιπή γνώση τής ελληνικής γλώσσας από το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών. Οι υπόλοιπες επιλογές «μέτριο» (43,76%), "όχι καλό" (16,21%) και "χαμηλό/προβληματικό" (16.21%) είναι εξαιρετικά διαφωτιστικές εν προκειμένω για το επίπεδο γνώσης τής ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά των αλλοδαπών. Μια ελλιπής, εν πολλοίς, γνώση που σαφέστατα δεν μπορεί παρά να έχει άμεσες επιπτώσεις στο συνολικό "σχολικό" ζήτημα {και όχι, μόνο, βεβαίως) αυτών των παιδιών.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια ενδιαφέρουσα αποτύπωση των στάσεων και των απόψεών τους αναφορικά με τη συνολική αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών από πλευράς επίσημης ελληνικής πολιτείας. Σε γενικές γραμμές, το ελληνικό κράτος και το καθ' ύλην αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας πολύ λίγο φαίνεται να ασχολείται συστηματικά και σε βάθος με τα εκπαιδευτικά ζητήματα των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα. Αυτή είναι, τουλάχιστον, η συνολική εικόνα που καταγράφεται σχετικώς εδώ με βάση τα συγκεκριμένα ευρήματα της έρευνας.

Ειδικότερα, παρά το αδιαμφισβήτητο γεγονός που προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την υποχρέωση και την ευθύνη τής ελληνικής πολιτείας (83,80% των συμμετεχόντων συμφωνούν με μια τέτοια θέση) για τα εκπαιδευτικά ζητήματα των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και την υποχρέωση του Υπουργείου Παιδείας να συμπεριλαμβάνει «στον ενγένει εκπαιδευτικό προβληματισμό και σχεδιασμό» και την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών (89,20% από τους συμμετέχοντες συμφωνούν με αυτό), τα μέτρα που έχουν ληφθεί προς αυτή την κατεύθυνση δεν φαίνεται να πείθουν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Ένα σημαντικό ποσοστό (54,06%) των ερωτηθέντων υποστηρίζουν πως υπάρχουν κάποιες "ειδικές ρυθμίσεις/προβλέψεις/μέτρα" από το Υπουργείο Παιδείας που αφορούν στο "σχολικό" των αλλοδαπών παιδιών. Για το 18,91% των συμμετεχόντων δεν υπάρχουν τέτοια μέτρα, κάτι για το οποίο "δηλώνουν την άγνοια" τους το καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό τού 21,63% του δείγματος. Το θετικό αυτό ποσοστό (υπάρχουν ειδικές ρυθμίσεις για τους αλλοδαπούς μαθητές) μειώνεται στο 35,14% όταν οι συμμετέχοντες ερωτώνται αν υπάρχουν ειδικές ρυθμίσεις για τα παιδιά των αλλοδαπών στα αναλυτικά προγράμματα, ενώ το 16,21% των συμμετεχόντων υπογραμμίζουν πως δεν υπάρχει καμία τέτοια ρύθμιση.

Ως εναλλακτική επιλογή στην ερώτηση αυτή για την ύπαρξη ή όχι ειδικών ρυθμίσεων στα σχολικά προγράμματα, προσφέρεται η φράση "τα πάντα αφήνονται στο δάσκαλο", η οποία και συγκεντρώνει τη μεγάλη πλειονότητα των απαντήσεων (43,25%). Κάτι λιγότερο, δηλαδή, από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα τονίζουν με κατηγορηματικό τρόπο πως ο δάσκαλος της κάθε τάξης και του κάθε σχολείου κατά περίπτωση, "φορτώνεται" το σχολικό των αλλοδαπών μαθητών, χωρίς καμιά απολύτως βοήθεια ή πρόβλεψη από την πλευρά της επίσημης ελληνικής πολιτείας.

Συζητώντας επί των ευρημάτων της έρευνας

Τα δεδομένα αυτής της έρευνας υπογραμμίζουν, πρώτα από κάθε τι άλλο, πως η παρουσία των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα τού 1994 στοιχειοθετεί και θεμελιώνει ένα ιδιαίτερο "σχολικό ζήτημα". Πρωτίστως στην ευρύτερη περιοχή τής Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, αλλά και σε πάρα πολλές ακόμη γεωγραφικές περιοχές τής χώρας, το σύγχρονο αυτό σχολικό ζήτημα δεν μπορεί να συνεχίσει να παραμένει στα «αζήτητα».

Οι αριθμοί αλλοδαπών μαθητών από τα επίσημα στοιχεία των κατά τόπους εκπροσώπων τού Υπουργείου Παιδείας είναι άκρως ενδεικτικοί. Για παράδειγμα, στην περιοχή ευθύνης τού 3ου Γραφείου Νομαρχίας Ανατολικής Αττικής ο αριθμός αλλοδαπών παιδιών φτάνει τα 118 παιδιά, του 2ου Γραφείου της Νομαρχίας Δυτικής Αττικής τα 43 παιδιά αλλοδαπών, του 3ου

Γραφείου της Νομαρχίας Δωδεκανήσου φτάνει τα 35 παιδιά, της Δ/νσης της Νομ. Καβάλας τα 72 παιδιά αλλοδαπών και της αντίστοιχης Δ/νσης της Νομ. Μεσσηνίας τα 22 παιδιά. Κι αυτοί είναι οι αριθμοί των αλλοδαπών παιδιών που έχουν εγγραφεί σε κάποιο από τα δημόσια σχολεία τής περιοχής. Αναμφίβολα οι αριθμοί αυτών των παιδιών, που για τον ένα ή τον άλλο λόγο (και ασφαλώς είναι πολύ γνωστοί αυτοί οι λόγοι) δεν 'εμφανίζονται' καθόλου στα σχολεία, είναι κατά πολύ μεγαλύτεροι.

Στη βάση τού συνόλου των δεδομένων αυτής της διερευνητικής εργασίας και υπό το πρίσμα των τριών βασικών ερευνητικών ερωτημάτων όπως αυτά τα ερωτήματα διατυπώθηκαν στην αρχή αυτής της έρευνας, μπορούμε να επιχειρήσουμε μια πρώτη συγκεντρωτική ανακεφαλαίωση. Αρχίζοντας από την αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών εκ μέρους του επίσημου ελληνικού κράτους και του συνολικού σχολικού περιβάλλοντος όπως την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, και ολοκληρώνοντας με τα προβλήματα (ή τα ειδικά χαρακτηριστικά) που τα παιδιά των αλλοδαπών αντιμετωπίζουν μέσα στο σχολείο. Χωρίς να παραλείπεται, βεβαίως, εδώ και η σχετική επισήμανση από πλευράς αρκετών εκ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, πως ορισμένα από τα προβλήματα στον σχολικό χώρο δημιουργούνται -ενδεχομένως- και από τα ίδια αυτά τα παιδιά των αλλοδαπών.

i) Το "σχολικό" των αλλοδαπών και η επίσημη πολιτεία

Εν πολλοίς, το σύνολο των ευρημάτων της έρευνας καταδεικνύει πως η ύπαρξη του "σχολικού" των αλλοδαπών στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, δεν φαίνεται να αντανακλάται εμπράκτως στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας. «Τα πάντα αφήνονται στον δάσκαλο», υπογραμμίζει με έμφαση η μεγάλη πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Σε ένα δάσκαλο ο οποίος, ατυχώς, δεν έχει ούτε την αρχική αλλά ούτε και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση για να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στο καίριο αυτό ζήτημα που, σαφέστατα, δεν αφορά μόνο τους αλλοδαπούς και τα παιδιά τους. Η ελληνική πολιτεία εξακολουθεί να «σιωπά» και να «κωφεύει» μπροστά σε μια απολύτως υπαρκτή και εν δυνάμει «έκρυθμη» κατάσταση η οποία, εξ ορισμού θα έλεγε κανείς, υπερβαίνει κατά πολύ το επισήμως οριοθετημένο περίγραμμα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης.

Ασφαλώς, για να λέμε τα πράγματα με το όνομα τους και σε μια συγκριτική προοπτική, εμπλουτίζοντας παράλληλα την παρούσα συζήτηση και με ανάλογους προβληματισμούς από άλλα ευρωπαϊκά κράτη μέλη τής Ε.Ε., τα εκπαιδευτικά ζητήματα των μεταναστών ποτέ δεν έχουν αποτελέσει προτεραιότητα στην ατζέντα των διαφόρων χωρών υποδοχής. Η σχετική βιβλιογραφία από κάθε γωνιά τής γης όπου ζούνε και «εκπαιδεύονται» μετανάστες και μειονότητες, βρίθει τέτοιων επισημάνσεων. Μεταξύ άλλων, οι βιωματικές εμπειρίες και οι εναγώνιες προσπάθειες χρόνων και χρόνων των Ελλήνων μεταναστών για την εκπαίδευση των παιδιών τους στη διασπορά, αποτελούν τις πλέον αδιάψευστες μαρτυρίες που χαρακτηρίζουν το σύνολο των χωρών υποδοχής (Δαμανάκης 1989. Μπόμπας 1992). Οι όποιες επιμέρους διαφοροποιήσεις που, προφανώς, καταγράφονται από χώρα σε χώρα, κάθε άλλο παρά μπορούν να μεταβάλλουν τη συνολική εικόνα σχετικά με το «ελλειμματικό» έμπρακτο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά των αλλοδαπών μαθητών παγκοσμίως.

Ακόμη και σε χώρες με μακρόχρονη παράδοση στην «υποδοχή» και «φιλοξενία» μεταναστευτικών πληθυσμών, εκπαιδευτικές ρυθμίσεις και συγκεκριμένα μέτρα στην εκπαιδευτική πολιτική «χρονοτριβούν» χαρακτηριστικά και επίμονα. Και αυτό παρατηρείται σε πάρα πολλές συγκεκριμένες περιπτώσεις, πέρα και παρά τις 'κανονιστικές πιέσεις'

και τις σαφείς Οδηγίες (π.χ. Οδηγία 486/77 της Κοινότητας) διεθνών Οργανισμών όπως της Ε.Ε., του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Unesco, κλπ.

Με την έννοια αυτή, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας ελάχιστα 'καινοτομεί' με το να εξακολουθεί να 'αφήνει έξω' από την προβληματική και την πολιτική του τα εκπαιδευτικά των αλλοδαπών «του», που, αν μη τι άλλο, παρουσιάζονται ως σχετικά πρόσφατη εξέλιξη στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Στη γειτονική μας Ιταλία, για παράδειγμα, ανάλογα φαινόμενα υπογραμμίζονται όλως ιδιαιτέρως και σχολιάζονται επικριτικά μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (Campani, 1994:52), ενώ στο Βέλγιο η ισχύουσα νομοθεσία κρίνεται ως «υπανάπτυκτη αν όχι «ολοκληρωτικά απούσα» (Martinlello & Manco, 1993:22). Επιπροσθέτως, στην περίπτωση της Ολλανδίας σημειώνεται πως «η δημιουργία μεταναστευτικής πολιτικής αποτελεί μια πρόσφατη εφεύρεση» και ότι «υπάρχει ένας τομέας της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες, η διαπολιτισμική προσέγγιση, που θα πρέπει να μας απασχολήσει»(Fase, 1993:49-52).

Ανεξαρτήτως με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί κανείς με τη συγκεκριμένη 'εικόνα' που σκιαγραφείται εδώ στη βάση αυτών των αποτελεσμάτων, τα δεδομένα αυτά στη διερευνητική τους 'υπόσταση' είναι σαφέστατα. Την πρωταρχική ευθύνη αλλά και την υποχρέωση για τη σωστή και αποτελεσματική επαίδευση των αλλοδαπών παιδιών έχει (οφείλει να έχει) η ελληνική κυβέρνηση και η Ελλάδα στο σύνολο της ως χώρα υποδοχής. Όπως -κατ' αναλογία- για χρόνια τώρα διεκδικούμε (ή στηρίζουμε) αυτή την υποχρέωση για τα εκατομμύρια των αποδήμων Ελλήνων από τις αντίστοιχες χώρες υποδοχής. Και όπως τα βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (για μετανάστες και μη μετανάστες) νοηματοδοτούν και υποστηρίζουν στο πλαίσιο μιας Ενωμένης και πλουραλιστικής Ευρώπης.

ii) Τα παιδιά των αλλοδαπών «μέσα» στο σχολείο

Τα δεδομένα της έρευνας που αφορούν άμεσα τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς vis-a-vis τα εκπαιδευτικά (και όχι μόνο) ζητήματα των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα σήμερα, έρχονται να επιβεβαιώσουν και με εμπειρικά στοιχεία τη γνωστή ήδη κατάσταση αναφορικά με τη σχετική «ετοιμότητα» –την σχεδόν πλήρη «ανετοιμότητα», για να είμαστε πιο ακριβείς- των εκπαιδευτικών για μια πλουραλιστική και πολυπολιτισμική ελληνική/σχολική κοινωνία. Παρά την όποια καλή τους πρόθεση και τη θετική τους στάση έναντι των αλλοδαπών μαθητών, οι Έλληνες δάσκαλοι στη συντριπτική τους πλειονότητα, είναι αναγκασμένοι να 'αυτοσχεδιάζουν' όταν έχουν στην τάξη τους (και) παιδιά αλλοδαπών. Αυτό προκύπτει ως απολύτως σαφές και αδιαμφισβήτητο γεγονός με βάση το γενικό σύνολο των ευρημάτων της έρευνας.

Η αρχική κατάρτιση των σημερινών -πολύ δε περισσότερο των παλαιότερων- δασκάλων και η συνολική προετοιμασία τους, έστω και σε πανεπιστημιακό επίπεδο σήμερα, κάθε άλλο παρά επαρκής μπορεί να χαρακτηριστεί. Αν μάλιστα μια τέτοια κριτική διατυπώνεται συχνά σε σχέση με την προετοιμασία των δασκάλων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα/απαιτήσεις των γηγενών μαθητών (και πράγματι παρόμοιες κριτικές δεν είναι σπάνιες), γίνεται εύκολα αντιληπτό το πόσο πιο έντονη αλλά και πιο βάσιμη είναι αυτή η κριτική σε σχέση με τα παιδιά των αλλοδαπών. Παιδιά μαθητές, δηλαδή, από διάφορες χώρες προέλευσης, που άρχισαν να 'εμφανίζονται' σε ολόκληρη σχεδόν την ελληνική επικράτεια και στα περισσότερα ελληνικά σχολεία.

Η (γενικότερα) ανεπαρκής και/ή ελλειμματική προετοιμασία των Ελλήνων δασκάλων που καλούνται (ή θα κληθούν) να δουλέψουν και να υπηρετήσουν παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά, μαζί με όλα τα άλλα

ελληνόπουλα, και παιδιά αλλοδαπών, αποτελεί σοβαρότατο ζήτημα που απαιτεί άμεση και καθοριστική παρέμβαση. Τόσο από την πλευρά τής επίσημης πολιτείας -πρωτίστως και κατά μείζονα λόγο- όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα συλλογικά τους όργανα, ορισμένα από τα οποία, ευτυχώς, έχουν αρχίσει να ασχολούνται σποραδικά και με τα εκπαιδευτικά των αλλοδαπών. Με την έννοια αυτή απαιτούνται ολοκληρωμένες θεσμικές παρεμβάσεις και στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων όπου τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών θα εμπλουτισθούν με «θέματα και πτυχές αλλοδαπών και μεταναστών», αλλά και σε διάφορα επίπεδα επιμόρφωσης των ήδη υπηρετούντων δασκάλων. Το γεγονός πως, πράγματι, έχουν αρχίσει να διδάσκονται τα τελευταία χρόνια ορισμένα τέτοια μαθήματα στα περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων τής χώρας, αποτελεί ευοίωνη εξέλιξη από την οπτική τής παρούσας εργασίας.

Επιπροσθέτως, μεμονωμένες σχετικές πρωτοβουλίες φαίνεται πως έχουν 'περάσει' και στα προγράμματα επιμόρφωσης κάποιων από τα Π.Ε.Κ., με τη μορφή ενημερωτικών σεμιναρίων γύρω από βασικά ζητήματα και χαρακτηριστικά των αλλοδαπών που ζούνε και εργάζονται στην Ελλάδα. Χρήσιμη υπόμνηση στο σημείο αυτό αποτελεί η επισήμανση των Martinlelo & Manco, 1991:23) που αναφέρεται στη Σύσταση (Recommendation R 84/18) του Συμβουλίου της Ευρώπης για τους τρόπους και τη μεθοδολογία «εξοικείωσης» των εκπαιδευτικών με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Παράλληλα, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Στρασβούργο 1989) έχει οργανώσει ειδικά Συνέδρια και Σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς (π.χ. "Σεμινάριο Ευρωπαίων Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση", Λονδίνο 20-25 Μαρτίου 1988). Από τη δική του πλευρά, ο Burtonwood (1990), μεταξύ πολλών άλλων ερευνητών, έχει παρουσιάσει μια γενική επισκόπηση της παρεχόμενης στους εκπαιδευτικούς επιμόρφωσης σε θέματα και πτυχές πολυπολιτισμικών κοινωνιών, μια συγκεκριμένη εργασία που, κατάλληλα διαμορφωμένη και προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα, θα μπορούσε ασφαλώς να αξιοποιηθεί αρμοδίως και στο δικό μας επιμορφωτικό σχεδιασμό.

Οι Έλληνες δάσκαλοι αντιμετωπίζουν θετικά και χωρίς διακρίσεις τα παιδιά των αλλοδαπών. Τόσο μέσα στην κάθε σχολική τάξη που καλούνται να διδάξουν όσο και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, όπου τα αυτά τα παιδιά των αλλοδαπών χρειάζονται ιδιαίτερη αντιμετώπιση και διαρκή στήριξη. Αυτό τουλάχιστον προκύπτει από τη συντριπτική πλειονότητα των δημόσιων δηλώσεων/απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και από την κωδικοποίηση του συνόλου των σχετικών ευρημάτων. Στο βαθμό, λοιπόν, που αυτή η καθολική επισήμανση από την πλευρά των συμμετεχόντων στην έρευνα ανταποκρίνεται σε πραγματικές και όχι -απλώς- σε επιθυμητές καταστάσεις και πρακτικές, φαίνεται πως οι Έλληνες δάσκαλοι 'στέκονται' με ευαισθησία και κατανόηση απέναντι στα παιδιά των αλλοδαπών, παρά και πέρα από την ανεπαρκή τους επαγγελματική κατάρτιση και προετοιμασία γύρω από τα εκπαιδευτικά των αλλοδαπών μαθητών στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ένα πολύ θετικό και ευοίωνο σημείο που, ασφαλώς, κάτω από πολύ συγκεκριμένες και σωστά σχεδιασμένες δράσεις, δεν μπορεί παρά να έχει εξαιρετικά ευεργετικές επιδράσεις στη συνολική εκπαιδευτική πορεία των αλλοδαπών μαθητών.

Όσον αφορά στη συνολικότερη παρουσία των αλλοδαπών παιδιών στα ελληνικά σχολεία και τη «θετική ή αρνητική» συμμετοχή και συμβολή τους στα του σχολείου γενικώς, οι συγκεκριμένες διαπιστώσεις αυτής της έρευνας δεν φαίνεται να διαφέρουν ουσιαστικά από το σύνολο της σχετικής βιβλιογραφίας διεθνώς, η οποία «θέλει» τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων να αντιμετωπίζουν σοβαρά «γλωσσικά» αλλά και «μη γλωσσικά» προβλήματα κατά περίπτωση (Bhatnagar, 1981).

Το επίπεδο γνώσης τής ελληνικής γλώσσας από πλευράς των αλλοδαπών μαθητών ούτε είναι αλλά ούτε και -εξ ορισμού- θα μπορούσε να είναι καλό και ικανοποιητικό για τις ανάγκες τής θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Τα παιδιά αυτά, για πολύ συγκεκριμένους και αντικειμενικούς λόγους που είναι παραπάνω από προφανείς, αδυνατούν να παρακολουθήσουν και να πάρουν ενεργό μέρος στην καθημερινή σχολική πράξη τού μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού σχολείου μας. Κατά συνέπεια, είναι κάτι παραπάνω από προφανές ότι το πρωταρχικό 'εργαλείο' ή 'μέσο' της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ελληνική γλώσσα εν προκειμένω, χρειάζεται συγκεκριμένη αντιμετώπιση με προοπτική και πολύ συγκεκριμένη «παιδαγωγική και εκπαιδευτική δράση» στην περίπτωση αυτών των παιδιών. Η ανάπτυξη και η εφαρμογή συστηματικών προγραμμάτων και αποτελεσματικών δράσεων αντιμετώπισης αυτών «των σχολικών προβλημάτων» των μεταναστών σε διαφορές χώρες υποδοχής, μπορούν κάλλιστα να αποτελέσουν χρήσιμες παραδειγματικές αναφορές και για την «ελληνική περίπτωση», συνεκτιμώντας και συμπεριλαμβάνοντας -προφανώς- όλες τις απαραίτητες προσαρμογές και διορθώσεις σε ανάλογους σχεδιασμούς και προγράμματα.

Για παράδειγμα, τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης της μιας ή της άλλης μορφής, οι προπαρασκευαστικές τάξεις και τα λεγόμενα τμήματα μητρικής γλώσσας, η έμπρακτη ενίσχυση της διαπολιτισμοποίησης υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων (π,χ. Δαμανάκης, 1993) και του όποιου εκπαιδευτικού/διδακτικού υλικού, καθώς και η κοινωνικό-ψυχολογική στήριξη των αλλοδαπών παιδιών μέσα και έξω από το σχολείο, αποτελούν πρακτικές με αρκετά σημαντική 'προϊστορία' στο διεθνές περιβάλλον. Ορισμένα από αυτά τα «δοκιμασμένα» σε διάφορες περιπτώσεις «εργαλεία» για τα εκπαιδευτικά ζητήματα των μεταναστών διαχρονικά, σε συνδυασμό και εμπλουτισμένα με ενδεχόμενες νέες ιδέες και προτάσεις που να εκφράζουν άμεσα την ελληνική πραγματικότητα σήμερα, θα μπορούσαν να συγκροτήσουν μια πειστική και βιώσιμη απάντηση στα πολλαπλά και σύνθετα θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης των «μεταναστών μας».

Η παρουσία αλλοδαπών παιδιών στα ελληνικά σχολεία εκλαμβάνεται ως μια συγκεκριμένη παράμετρος που λειτουργεί ως παράγοντας ο οποίος «δυσχεραίνει» την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή τού μαθήματος. Αρκετές φορές, κατά τα υποστηριζόμενα από μεγάλο τμήμα των συμμετεχόντων στην έρευνα, η παρουσία αυτών των παιδιών έχει αρνητικές επιπτώσεις όχι μόνο στην εκπαιδευτική πορεία των ίδιων στο ελληνικό σχολείο, αλλά και στην όποια ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη σχολική τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Κάτι που ασφαλώς οφείλει να προβληματίζει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι προς την κατεύθυνση ξενοφοβίας ή και "ρατσιστικών" αναζητήσεων, αλλά στην κατεύθυνση παρεμβάσεων και λύσεων στο πλαίσιο πλουραλιστικών και διαπολιτισμικών πρωτοβουλιών. Το ότι τα παιδιά των αλλοδαπών αντιμετωπίζονται αρνητικά από ένα σημαντικό σε μέγεθος τμήμα τού συνόλου των Ελλήνων μαθητών, ενισχύει ακόμη περισσότερο την άποψη που υπογραμμίστηκε πιο πάνω για υιοθέτηση προσεγγίσεων σε θεσμικό επίπεδο, που θα διαπνέονται και θα στηρίζονται στα βασικά αξιώματα και στις κατευθυντήριες αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Δαμανάκης, 1993).

Τα «χωριστά σχολεία» αποκλειστικά για τα παιδιά των αλλοδαπών στην Ελλάδα δεν αποτελούν την πρώτη επιλογή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως αυτό καταδεικνύεται από το σύνολο των σχετικών απαντήσεών τους. Σημειώνεται όμως ότι η επιλογή των «χωριστών σχολείων» για Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές δεν απορρίπτεται ολοσχερώς. Περίπου ο ένας στους τέσσερις από τους 37 συνολικά ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν θα διαφωνούσε με την ύπαρξη και λειτουργία σχολείων μόνο για τα παιδιά των αλλοδαπών -οτιδήποτε και αν συνεπάγεται

ένας τέτοιος διακανονισμός για τη συνολική εκπαιδευτική σταδιοδρομία αυτών των παιδιών, αλλά και για την ίδια την ελληνική κοινωνία στο μεγάλο της σύνολο.

Χωρίς να μπορεί να διαγνώσει κανείς με απόλυτη ακρίβεια τα κίνητρα ή τις προθέσεις που ενδεχομένως καθορίζουν μια τέτοια επιλογή, το "τεραίν" του απαραίτητου προς τούτο διαλόγου είναι (και παραμένει) ορθάνοιχτο. Η πρόκληση είναι εδώ.

Πάντως, όπως σε πολλές περιπτώσεις έχει ήδη δείξει η διεθνής εμπειρία, τα «χωριστά σχολεία», όπου και όταν λειτούργησαν, είχαν κατά κανόνα περισσότερα αρνητικά παρά θετικά αποτελέσματα. Τόσο για τους ίδιους τους μετανάστες και τα παιδιά τους όσο και –μακροπρόθεσμα- για την ίδια τη χώρα υποδοχής. Αυτό, βεβαίως, δεν σημαίνει πως ακόμη και σήμερα δεν υπάρχουν de facto τέτοια χωριστά σχολεία σε διάφορες χώρες υποδοχής μεταναστών, ορισμένα από τα οποία μάλιστα προβάλλονται και ως άκρως αποτελεσματικές λύσεις και εναλλακτικές στο συγκεκριμένο ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών, με την αντίστοιχη κάθε φορά (επιλεγμένη) επιχειρηματολογία

Αναντίρρητα, τα «χωριστά σχολεία» αποτελούν από μόνα τους ένα κεφαλαιώδες ζήτημα ευρύτερου προβληματισμού, το οποίο 'αγγίζει' ουσιαστικά μια πλειάδα ζητημάτων παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (και όχι μόνο) σε κάθε σύγχρονη κοινωνία. Ως εκ τούτου, η (δυνητική) δημιουργία και η συνακόλουθη λειτουργία τους, οφείλει να εξετάζεται ενδελεχώς ως θεωρητική προσέγγιση στο πλαίσιο πραγματικών διαπολιτισμικών στοχεύσεων, αλλά και ως ενδεχόμενη πρακτική εναλλακτική για την εκπαίδευση των αλλοδαπών, συνεκτιμώντας πάντα τα συγκεκριμένα δεδομένα και τις αντικειμενικές συνθήκες της κάθε περίπτωσης –εντός και εκτός των ορίων της επισήμως θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Κάτι που, ασφαλώς, ισχύει συνολικά και για τους αλλοδαπούς μαθητές στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα.

Συμπερασματικά

Ας υπογραμμιστεί στον συμπερασματικό αυτό λόγο το φαινομενικά αυτονόητο που, συχνά όμως, -για μια σειρά από λόγους και αιτίες, όχι ιδιαίτερα άγνωστες- φαίνεται πως μάλλον αποσιωπάται σε επίπεδο δημόσιου διαλόγου και (κυρίως) σε επίπεδο επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η καθολική παραδοχή, δηλαδή, της αδιαμφισβήτητης ύπαρξης «σχολικού ζητήματος» που αφορά στα παιδιά των αλλοδαπών τα οποία 'φιλοξενούνται' στη σημερινή ελληνική κοινωνία.

Οι επιμέρους διαφωτιστικές επισημάνσεις μέσα από τις στάσεις και τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, στοιχειοθετούν εμπειρικά δεδομένα που αφορούν άμεσα και καθοριστικά το σύνολο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά συνέπεια, λοιπόν, η εμφανέστατα εμμένουσα και διαρκώς παρούσα «αποστασιοποίηση» ή και «αδιαφορία» των καθ' ύλην αρμόδιων κρατικών φορέων (και όχι μόνο) στο συγκεκριμένο αυτό ζήτημα, που αναμφίβολα κάθε άλλο παρά 'μεταβατικού χαρακτήρα' θα πρέπει να θεωρείται, όπως ενδεχομένως ορισμένοι θέλουν να το αντιλαμβάνονται ισχυριζόμενοι ανεδαφικά πως η Ελλάδα «δεν είναι χώρα υποδοχής μεταναστών», δεν μπορεί και δεν επιτρέπεται να συνεχιστεί παραπέρα. Ο αδιαμφισβήτητα de facto πολυπολιτισμικός χαρακτήρας τής Ευρωπαϊκής Ένωσης συνολικά και η εναγώνια όδευση της Ελλάδας στη μετά-Μάαστριχτ αβέβαιη αναζήτηση προς το οριακό 2000, καθιστούν ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη συστηματικής αντιμετώπισης (και) των εκπαιδευτικών ζητημάτων των αλλοδαπών μαθητών μας.

Υπ΄ αυτή την έννοια, η με οποιονδήποτε τρόπο εξαγγελλόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα

εξακολουθήσει να είναι αλυσιτελής και ατελέσφορη, στο βαθμό που και το «σχολικό» των αλλοδαπών δεν αποτελεί οργανικό και αναπόσπαστο μέρος αυτής της πολιτικής στον χώρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Τα αντικειμενικά δεδομένα επί του προκειμένου είναι και αδιαμφισβήτητα αλλά και αμείλικτα στη δική τους διαρκή απαίτηση για συγκεκριμένες δράσεις. Δράσεις και πρωτοβουλίες, βεβαίως, με μακρόπνοο σχεδιασμό και πλουραλιστική προοπτική διαπολιτισμικότητας 'εν τοις πράγμασι'.

Αυτό μάλιστα ισχύει όλως ιδιαιτέρως σήμερα, που η Ελλάδα βρίσκεται ήδη για τα καλά στον αστερισμό τής μετανάστευσης από την πλευρά τής 'χώρας υποδοχής'. Αν μη τι άλλο, η διεθνής μεταναστευτική εμπειρία και η σχετική βιβλιογραφία πιστοποιούν με αδιάσειστα στοιχεία πως, «κάνοντας τα στραβά μάτια' και αδιαφορώντας στην πράξη για τα εκπαιδευτικά των μεταναστών «μας», τα προβλήματα οξύνονται και δυνητικά έκρυθμες καταστάσεις δημιουργούνται στο σύνολο της κοινωνίας υποδοχής, με απρόβλεπτες συγκρουσιακές εξελίξεις. Κι αν μέχρι σήμερα το «σχολικό» των αλλοδαπών στην Ελλάδα δεν έχει πυροδοτήσει ανεξέλεγκτες καταστάσεις (ακόμη!), αυτό με κανένα τρόπο δεν σημαίνει πως η αδικαιολόγητη παράταση της ουσιαστικής αδιαφορίας τής επίσημης πολιτείας θα περνά "απαρατήρητη" και χωρίς πολύ πρακτικές συνέπειες στο διηνεκές.

Παράλληλα, ο «δημόσια διατυπωμένος λόγος» των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ζήτημα των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία σήμερα, αν και πολλές φορές -δυστυχώς- ελάχιστα εισακούεται από τους κάθε λογής υπεύθυνους, προβάλλει ευοίωνος και ενθαρρυντικός με τα στοιχεία αυτογνωσίας. ειλικρίνειας και παρρησίας που (συχνά) τον διακρίνουν. Μια συγκεκριμένη παράμετρος στα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών, που θέλει να ευελπιστεί κανείς πως μπορεί να λειτουργήσει (τουλάχιστον) 'αφυπνιστικά' στην περίπτωση της επίσημης πολιτείας. Ο μάχιμος δάσκαλος όχι μόνο πρωτογενή γνώση και άμεση βιωματική εμπειρία διαθέτει, αλλά και καθοριστικό λόγο έχει (πρέπει να του δίνεται πάντα η δυνατότητα να έχει) στο κομβικής σημασίας αυτό ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα τού σήμερα.

Τα ενδεικτικά δεδομένα αυτής της έρευνας που καταγράφουν και εκφράζουν υπαρκτές 'δασκαλίστικες στάσεις και απόψεις', σε άμεσο συνδυασμό και περαιτέρω εμπλουτισμό με αντίστοιχες εμπειρικές καταγραφές μελλοντικών ερευνών γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα των αλλοδαπών μαθητών μας, είναι σε θέση να συνεισφέρουν θετικά τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

==========

(ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», τεύχος 86, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1996, σελ. 47-56).

19

Ε, κυρ δάσκαλε: Τι λες για τις ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη;

Εισαγωγικός προϊδεασμός

Πληκτρολογώντας και 'αποθηκεύοντας' τούτο το ίδιο το κείμενο στον προσωπικό μου ηλεκτρονικό υπολογιστή, κοντοστέκομαι για λίγο μπροστά στην οθόνη και, για τις εισαγωγικές ανάγκες τής παρούσας εισήγησης, αναλογίζομαι στωικά πάνω σε κάποιες πτυχές τού αυτονόητου. Κατά τα πολύ γνωστά και πανθομολογούμενα, δηλαδή, που καθημερινά τα ζούμε όλοι μας, με φόντο ή με το δεδομένο τής καταιγιστικής παρουσίας των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Άλλοι λιγότερο και αποσπασματικά, άλλοι πολύ περισσότερο και εντονότατα μέχρις και κατάχρησης.

Αλλά ας γίνω πιο επεξηγηματικός επί του συγκεκριμένου, έτσι ώστε οι προσωπικές μου αυτές διατυπώσεις να λειτουργήσουν ως το απαραίτητο έναυσμα για τη συνέχεια.

Και πρώτα απ' όλα, μια κατά κάποιο τρόπο 'δογματικού τύπου' διατύπωση ως προϊδεασμός για όλα αυτά που ακολουθούν. Δεν υπάρχει απολύτως η παραμικρή αμφιβολία ότι οι ΤΠΕ έχουν εδώ και δεκαετίες πλέον καταλάβει εξαιρετικά περίοπτη θέση -αν δεν κυριαρχούν, στην κυριολεξία- σήμερα στις σύγχρονες κοινωνίες μας. Τα δεδομένα επί του προκειμένου είναι και αυταπόδεικτα αλλά και αδιαμφισβήτητα. Μια απλή ματιά γύρω μας, στον εαυτό μας και στους γύρω μας για να είμαστε και πιο ακριβείς, είναι αρκετή για του λόγου το αληθές.

Είτε στην προσωπική και συλλογική μας καθημερινότητα, είτε στην επαγγελματική και την ψυχαγωγική μας ενασχόληση και δραστηριότητα, είτε σχεδόν και οπουδήποτε αλλού, οι ΤΠΕ, στη μια τους ή την άλλη μορφή και έκφραση, είναι καταλυτικά παρούσες και απαιτητικά ενεργές στην πολλαπλότητα και στην πολυπλοκότητα που τις χαρακτηρίζουν. Το να υπογραμμίσει κανείς ότι η δυναμική αυτή παρουσία των ΤΠΕ διαρκώς διευρύνεται και εντείνεται, με τα ακαταπαύστως εξελισσόμενα 'τεχνολογικά της πλοκάμια' σε πλήρη ανάπτυξη, δεν είναι τίποτα παραπάνω από μια απολύτως αυτονόητη αναφορά. Με την έννοια αυτή, προφανώς και δεν χρειάζεται καν να ανατρέξουμε με λεπτομέρεια και να επικαλεστούμε τον τεράστιο όγκο της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για να στηρίξουμε ακλόνητα αυτόν τον ισχυρισμό, ούτε και να παραθέσουμε συγκεκριμένες καταστάσεις καθημερινότητας ή απτά βιωματικά παραδείγματα πρωτογενών εμπειριών. Η συνολική 'εικόνα', επί του προκειμένου, είναι σαφέστατη.

Ακολουθώντας, εντούτοις, την ευρύτατα γνωστή και επιστημονικά αποδεκτή δομή μιας 'συνεδριακής εισήγησης ή εργασίας', όπου το κατά περίπτωση θεωρητικό περίγραμμα οριοθετείται και αρθρώνεται με την άμεση ή και έμμεση αρωγή της βιβλιογραφίας (κατ' επιλογή του συγγραφέα, βεβαίως, πάντα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται υπαινικτικά ή και φανερά), ορισμένες ενδεικτικές βιβλιογραφικές αναφορές ακολουθούν στη συνέχεια.

Έτσι, μεταξύ άλλων, για παράδειγμα, πασίγνωστες είναι οι αναφορές που σημειώνουν εμφατικά και χωρίς περιστροφές ότι: «Η σύγχρονη τεχνολογία παράγει, αναπτύσσει και εμπορεύεται τα προϊόντα της με ταχύτατους ρυθμούς. Πριν ακόμη καταφέρουμε να εξοικειωθούμε με τις τελευταίες ανακαλύψεις της έχουν ήδη φθάσει στα χέρια μας οι επόμενες» (Κεκές, 2002). Ανάλογες είναι και οι σχετικές υπογραμμίσεις που έχει παρουσιάσει ο Κοντάκος (2002) μέσα από τη δική του εκτεταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση και αναζήτηση σχετικά με ζητήματα και πτυχές που αφορούν στα των ΤΠΕ: «Τα Μέσα - και ιδιαίτερα οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας - διαδραματίζουν σήμερα αναμφισβήτητα έναν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση του ανθρώπου, τόσο στη βασική του κατάρτιση, όσο και στην επιμόρφωσή του».

Να σημειωθεί εδώ και τούτο. Οι επιμέρους διαφοροποιήσεις ή και ο διαφορετικός ρυθμός ανάπτυξης και ραγδαίας εξάπλωσης αυτών των τεχνολογιών από περίπτωση σε περίπτωση, ελάχιστα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι αναιρεί το γενικό αυτό κανόνα τής καθολικότητά τους, με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε όλα τα επίπεδα. Αναμενόμενα, οι άμεσες αλλά και οι έμμεσες επιπτώσεις αυτής της έκρηξης των ΤΠΕ και η συνακόλουθα διαρκώς αυξανόμενη χρήση τους (αξιοποίηση;) σε κάθε σχεδόν πτυχή τής προσωπικής και της κοινωνικής μας ζωής, είναι όχι μόνο απολύτως ορατές και καθημερινά βιούμενες από τον καθένα, αλλά έχουν αποτελέσει και εξακολουθούν να αποτελούν, ταυτόχρονα, συγκεκριμένα ερεθίσματα/πηγές έντονων προβληματισμών και συστηματικών αναζητήσεων από πλειάδα ειδημόνων διεθνώς.

Οι ΤΠΕ στα «χωράφια» της εκπαίδευσης

Αναμενόμενα και ως 'φυσικό επακόλουθο' –θα μπορούσε να πει κανείς- αυτών των εξελίξεων και της 'πρωτοκαθεδρίας' των ΤΠΕ σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες μας, οι ΤΠΕ έχουν ήδη εδώ και αρκετό καιρό 'εισβάλει' δυναμικά (και) στον χώρο τής εκπαίδευσης (επισήμως θεσμοθετημένης, ή άλλως πως παρεχόμενης). Με διαφορετικούς ρυθμούς, ένταση και συχνότητα βεβαίως από χώρα σε χώρα στη βάση των συγκεκριμένων δεδομένων, των δυνατοτήτων, των ιεραρχήσεων και το σχολικό περιβάλλον τής κάθε χώρας, οι ΤΠΕ έχουν μπολιάσει για τα καλά τα καθημερινά σχολικά δρώμενα διεθνώς**: «**Η γενικευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εργασιακή και προσωπική πρακτική, δεν θα μπορούσε, όπως προαναφέρθηκε, να αφήσει ανεπηρέαστο τον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στη βελτίωση της μάθησης, όχι μόνο σε ποσοτικό, αλλά και σε ποιοτικό επίπεδο» (Κυριαζής, 2007).

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2000) σε μία από τις πολλές επισημάνσεις της με άκρως επιγραμματικό τρόπο: «... οι πληροφοριακές τεχνολογίες ... έχουν μεταβάλει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές». Μια καθολική και ολοένα περισσότερο απαιτητική 'εισβολή' στα εκπαιδευτικά συστήματα και στην καθημερινή σχολική πράξη, που ασφαλώς δεν θα μπορούσε να γίνει και διαφορετικά, με δεδομένη πάντα την άρρηκτη και διαλεκτική σχέση/αλληλεπίδραση κοινωνίας και του θεσμού τής εκπαίδευσης. Όπως είναι γνωστό, στη Λισαβόνα, μετά από εισήγηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Συμβουλίου Υπουργών τής Εκπαίδευσης, αποφασίστηκε η υιοθέτηση του προγράμματος e-Europe και e-learning, «με σκοπό την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση των κρατών- μελών. Δεν πρόκειται για μια απλή εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση αλλά για μια ριζική αλλαγή των υφιστάμενων δομών και προτύπων διδασκαλίας και μάθησης που θα προσφέρονται στο «νέο» σχολείο τής «Κοινωνίας της Πληροφορίας». (Μαυρογιώργος, 1996).

Αναμφίβολα, και στο σημείο αυτό που αφορά τη δυναμική και διαρκώς αυξανόμενη παρουσία των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν χρειάζεται να επιμείνει κανείς με πρόσθετες βιβλιογραφικές αναφορές και στατιστικούς ισχυρισμούς για να γίνει απολύτως πειστικός. Η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα και η σχολική καθημερινότητα διεθνώς 'μιλούν' από μόνες τους. «Η ραγδαία ανάπτυξη της ηλεκτρονικής τεχνολογίας δημιουργεί νέους προβληματισμούς και ερωτήματα σχετικά με την εισαγωγή της στην εκπαίδευση, τις νέες δυνατότητες που παρέχει, τους νέους ρόλους που διαμορφώνει αλλά και τα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν από αυτή τη χρήση», επισημαίνουν με τη δέουσα έμφαση οι Πανέτσος & Κατσίρης (2008) από τη δική τους οπτική και ανάλυση.

Εξειδικεύοντας, μάλιστα, τη σχετική συζήτηση και επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στα του 'οίκου' μας, μπορούμε βάσιμα να κάνουμε την ακόλουθη συνοπτική αποτίμηση: «Στην περίπτωση της Ελλάδας (αν και με κάποια σχετική χρονική υστέρηση, εντούτοις), παρουσιάζεται το αντιφατικό φαινόμενο να πραγματοποιούνται υψηλές επενδύσεις στις ΤΠΕ αλλά η εισαγωγή τους στην εκπαίδευση να υλοποιείται με συγκριτικά πολύ αργούς ρυθμούς» (Κεραμιδά, 2011). Ταυτόχρονα, όπως υπογραμμίζει ο Μπάλας (2007) στη δική του μελέτη για τη διδασκαλία τής σχολικής Ιστορίας: «Η ένταξη των σύγχρονων τεχνολογιών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δημιουργεί νέες δυνατότητες στη διδακτική πράξη, αλλά και προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο χρήσης και παιδαγωγικής αξιοποίησής τους». Σε ανάλογο πνεύμα βιβλιογραφικής ενημέρωσης και επιχειρηματολογίας για τα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, ο Κουτσογάννης (2007) έχει εύστοχα παρατηρήσει ότι: «Τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι μελέτες στη χώρα μας που ασχολούνται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση στα πλαίσια του γενικότερου προβληματισμού σχετικά με τον αναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων στην Κοινωνία της Μάθησης. Προτείνεται ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα πρέπει να ιδωθεί μέσα στο πλαίσιο του αναγκαίου εκσυγχρονισμού των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας, όπως προτείνεται και από τα αποτελέσματα των σύγχρονων ερευνών για τη μάθηση και τη διδασκαλία».

Σε κάθε περίπτωση, για μια ακόμη φορά, η τόσο χαρακτηριστική και καθόλα γνώριμη 'ελληνική αργοπορία, καθυστέρηση, ή υστέρηση', δεν μπορεί παρά να μνημονευτεί και στα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Μια συγκριτικά με άλλες χώρες 'χρονική υστέρηση' όσον αφορά τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση που, όπως είναι πασίγνωστο πλέον μεταξύ αυτών που συστηματικά ασχολούνται με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά 'πράγματα' τής χώρας μας, συμβαίνει και παρατηρείται με πολλά άλλα ζητήματα που αφορούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Bombas, 1983). Το γεγονός είναι, πάντως, πως –έστω και με τους 'ελληνικούς ρυθμούς'- οι ΤΠΕ έχουν μπει για τα καλά στα καθημερινά εκπαιδευτικά μας πράγματα, στην καθημερινή σχολική πράξη, αλλού λιγότερο και αλλού περισσότερο ή και πολύ περισσότερο: «Η εισαγωγή στο σχολείο των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επι-κοινωνίας, είναι πλέον αναγκαιότητα. Στόχος πρέπει να είναι αφενός η εξοικείωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με τη χρήση τους και αφετέρου η αξιοποίηση τους στη διαδικασία της μάθησης. Προς αυτή την κατεύθυνση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε, προγραμμάτισε και ήδη υλοποιεί μια σειρά έργων τα οποία και παρουσιάζουμε» (Παπαδόπουλος, 2006).

Ταυτόχρονα, όπως και θα ανέμενε κανείς, οι προβληματισμοί, οι κριτικές ένθεν-κακείθεν, οι σκεπτικισμοί, τα 'ωσαννά' ή ακόμη και οι διαφόρων μορφών και περιεχομένου αφορισμοί (θετικοί-αρνητικοί), μαζί και με τις ευάριθμες κριτικές και νηφάλιες προσεγγίσεις από ειδικούς και μη

στο όλο αυτό θέμα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, εξακολουθούν να διεκδικούν (απολύτως θεμιτά και δικαιολογημένα) το δικό τους μερίδιο στα τρέχοντα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας. Οι αντίστοιχες συζητήσεις και οι πολύχρονοι προβληματισμοί στα διεθνή fora που έχουν συγκροτήσει το υπάρχον βιβλιογραφικό corpus, κάθε άλλο παρά αδιάφορο αφήνουν τον ιδιότυπο (πάντα!) και κατά παράδοση 'αργοπορημένο' (όχι 'καθυστερημένο'...) δημόσιο λόγο και διάλογο στη χώρα μας.

Ερχόμενοι -κατά κάποιο κατατοπιστικό τρόπο- όσο γίνεται 'πιο κοντά' και στα δικά μας δρώμενα, μια σειρά από συγκεκριμένα ερωτήματα ή και ερωτηματικά, κατά περίπτωση, έχουν ήδη συστηματικά αναπτυχθεί και δημόσια διατυπωθεί με σαφήνεια από πάρα πολλούς ερευνητές αυτών των ζητημάτων. Ερωτήματα τα οποία και συνεχίζουν να διατυπώνονται και να επαναδιατυπώνονται -σχεδόν πιεστικά, αρκετές φορές- όχι μόνο ως θεμιτοί επιστημονικοί προβληματισμοί, αλλά και με τη μορφή συγκεκριμένων 'αποριών' πρακτικής φύσης και χρησιμότητας για την ίδια την αμείλικτη σχολική καθημερινότητα. Ερωτήματα που σχηματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι αφορούν στα «θετικά» και στα «αρνητικά» τα οποία θα μπορούσε κάποιος να διακρίνει και να αποδώσει στην 'εισβολή' αυτή και στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των παιδιών μας σήμερα.

Το εύρος ή και η γκάμα αυτού του 'τύπου' των προβληματισμών και των ερωτημάτων μπορεί –κατά περίπτωση- να ξεκινούν από την ίδια τη χρήση/αξιοποίηση των διαφόρων μορφών ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη και να εξακτινώνονται στο ΠΩΣ, ΠΟΣΟ με τι ΤΡΟΠΟ/ΤΡΟΠΟΥΣ και με τι ΣΚΟΠΟ/ΣΚΟΠΟΥΣ χρησιμοποιούνται οι σύγχρονες αυτές ΤΠΕ στα καθημερινά εκπαιδευτικά πράγματα. Επιπροσθέτως, με ΤΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ αλλά και με ΤΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ή και 'ΠΑΡΕΝΕΡΓΕΙΕΣ' τόσο για τα εμπλεκόμενα άτομα (δασκάλους και, πρωτίστως, μαθητές), όσο και για αυτή την ίδια την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία/λειτουργία και αποστολή τής θεσμοθετημένης εκπαίδευσης.

Μεταξύ πολλών άλλων μελετητών, Ο Χατζηγεωργίου (2002) έχει συνοψίσει με έναν εξαιρετικά κατατοπιστικό τρόπο ορισμένα από τα πιο καίρια ερωτήματα που ανακύπτουν επί του προκειμένου. Η αυτούσια παράθεση αυτής της συνοπτικής καταγραφής ως εισαγωγικό σημείωμα του συγγραφέα, αναδεικνύει με σαφήνεια τον βασικό κορμό της όλης προβληματικής: «Στην εισήγηση αυτή συζητούνται σημαντικά παιδαγωγικά προβλήματα, όπως το αν οι νέες τεχνολογίες αποτελούν το σκοπό ή το μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, το αν οδηγούν σε μια στενή αντίληψη για τη γνώση και τη μάθηση, και επίσης το αν υπάρχει ο κίνδυνος της εν γένει επικράτησης τεχνοκρατικών εκπαιδευτικών αντιλήψεων. Αναπτύσσεται το επιχείρημα ότι θα ήταν απλοϊκή, ίσως και αφελής, η άποψη ότι νέες τεχνολογίες (ΝΤ), ακόμη και ως μέσο, θα λύσουν το πρόβλημα της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς να ληφθεί υπόψη ότι στην κατασκευή της πραγματικότητας εμπλέκονται σκοπιμότητα και προσδοκίες από την πλευρά του μαθητή, και επομένως δεν θα έπρεπε να θεωρηθούν (οι ΝΤ) ότι αποτελούν την απάντηση σε πολλά, αν όχι σε όλα, τα ερωτήματα που έχουν να κάνουν με το νόημα που δημιουργούν οι μαθητές όταν προσεγγίζουν κάποιο γνωστικό αντικείμενο».

Όπως ήδη υπογραμμίστηκε και πιο πάνω, δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία πως, παρά και πέρα από αυτά τα πολλαπλά και αρκετά «έντονα» ερωτήματα και προβληματισμούς, κανείς (σχεδόν κανείς) δεν παραγνωρίζει το αδιαμφισβήτητο γεγονός τής δυναμικής και καταλυτικής παρουσίας των ΤΠΕ στις μέρες μας. Η σχετική βιβλιογραφία, με τη διαρκώς αυξανόμενη παραγωγή/προβολή σχετικών θεωρητικών και εμπειρικών αναλύσεων και δεδομένων, προσφέρει άφθονο «υλικό» που μπορεί κάλλιστα να αξιοποιηθεί μέσα από επιλεγμένες και κριτικά υπογραμμισμένες αναφορές, υποστηρίζοντας και επιχειρηματολογώντας

υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης όσον αφορά στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. «Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στην τάξη δεν είναι απλή υπόθεση. Παρόλο που οι υπολογιστές θεωρούνται συχνά ως 'σύμβολα' καινοτομιών στην εκπαίδευση, δεν αρκεί γι' αυτό η απλή παρουσία τους στην τάξη. Αναγκαία συνθήκη για την καινοτομική και αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ είναι η δημιουργία ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο διαφέρει από το παραδοσιακό από πολλές απόψεις. Οι διαφορές αυτές αφορούν στους παραδοσιακούς ρόλους τόσο του/ης μαθητή/ριας, που από παθητικός/η δέκτης γίνεται ενεργός παράγων της μάθησής του/ης, όσο και του/ης εκπαιδευτικού, που από μοναδικός πομπός και πηγή της πληροφορίας και της γνώσης» (Σταυρίδου et al, 2002).

Μια πρόσθετη (ενδεικτική) ανθολόγηση από το υπάρχον βιβλιογραφικό ρεπερτόριο, έρχεται στη συνέχεια να συμπληρώσει και να διευρύνει το υπομνηστικό αυτό θεωρητικό περίγραμμα για τις ανάγκες της μικρής κλίμακας έρευνας που παρουσιάζεται στις παραγράφους που ακολουθούν. «Τελευταία η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας δημιουργεί νέους προβληματισμούς και ερωτήματα σχετικά με την εισαγωγή της στην εκπαίδευση, τις νέες δυνατότητες που παρέχει, τους νέους ρόλους που διαμορφώνει αλλά και τα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν από αυτή τη χρήση. Επειδή ο χώρος της εκπαίδευσης επηρεάζεται από τις κοινωνικές μεταβολές και ως ένα βαθμό τις καθορίζει, είναι αδύνατον το εκπαιδευτικό σύστημα να αγνοήσει την τεχνολογική έκρηξη γιατί κάτι τέτοιο θα σήμαινε την ανάπτυξή του ερήμην των κοινωνικών εξελίξεων» (Βρύζας, 1990). Η παραπάνω αυτή φραστική επιτομή μιας συνολικής προβληματικής που χαρακτηρίζει το κρίσιμο πεδίο των σύγχρονων ΤΠΕ στην εκπαίδευση, καταδεικνύει με τον πλέον κατηγορηματικό τρόπο ότι αναλυτές και ερευνητές εξακολουθούν να αναζητούν έγκυρες αλλά και λειτουργικές απαντήσεις σε μια σειρά από εξαιρετικά καίρια ερωτήματα. Ειδικότερα, οι Πανέτσος & Κατσίρης (2008), αλλά και πάρα πολλοί άλλοι μελετητές, επικεντρώνουν τον προβληματισμό τους στην κατάρτιση και στην επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών, εγείροντας το ερώτημα εάν και κατά πόσο οι υπηρετούντες στα σχολεία εκπαιδευτικοί είναι 'τεχνολογικά εγγράμματοι', εάν και κατά πόσο έχουν «την γνώση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ και των παιδαγωγικών προβλημάτων που ανακύπτουν από τη χρήση τους», ενώ η Βοσνιάδου (2002) υπογραμμίζει ότι «για να αλλάξει η κατάσταση θα πρέπει οι ΤΠΕ να ενσωματωθούν σε δραστικά αναμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα και μεθόδους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συμβατά με τους εκπαιδευτικούς».

Τέλος, όσον αφορά στα της χώρας μας πολύ πιο συγκεκριμένα και στην ίδια την απαιτητικά αμείλικτη σχολική μας καθημερινότητα vis-a-vis την παρουσία και χρήση/αξιοποίηση των ΤΠΕ, οι σχετικές επισημάνσεις του Μυλωνά (2005), έχουν όχι μόνο εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον αλλά και αμιγώς πρακτική αξία και χρησιμότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης με τον μάχιμο δάσκαλο 'επί τω έργω': «Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι δάσκαλοι απέχουν σημαντικά από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη, παρά το γεγονός ότι, σε αντίθεση με έρευνες προηγούμενων χρόνων, η πλειονότητά τους χρησιμοποιεί σε κάποιο βαθμό τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και έχει τύχει επιμόρφωσης σε θέματα ΤΠΕ. Προβλήματα εντοπίστηκαν στην εξοικείωση των δασκάλων με τις διάφορες συσκευές και το λογισμικό και στην έλλειψη διδακτικού χρόνου για αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Παρόλα αυτά υπάρχουν θετικές ενδείξεις από τη δηλωμένη θέληση των δασκάλων για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα».

Με τη μορφή καταληκτικής υπόμνησης στο θεωρητικό αυτό περίγραμμα, να σημειωθεί ότι, τα τελευταία –κυρίως- χρόνια, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες αναφορικά με τις στάσεις εκπαιδευτικών vis-a-vis τις Τ.Π.Ε, σε συνάρτηση πάντα με διάφορες μεταβλητές όπως: φύλο και ηλικία εκπαιδευτικών, εμπειρία χρήσης υπολογιστών, καθώς και βαθμίδα εκπαίδευσης. Κατά περίπτωση, έχουν καταγραφεί σημαντικές διαφορές στις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την χρήση των Τ.Π.Ε ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αυτοί υπηρετούν, καθώς οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό φόβο για τους υπολογιστές (computer phobia) και αποφεύγουν την χρήση τους. Απ' την άλλη, πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ αλλά δεν θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ώστε να διδάξουν με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και παρουσιάζονται διστακτικοί σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αναστασιάδης κ. ά., 2000).

Προσεγγίζοντας ερευνητικά τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

i) Πληθυσμός έρευνας και διαδικασία

Τριάντα πέντε διδάσκοντες σε συγκεκριμένο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο απάντησαν και έδωσαν γραπτώς τη γνώμη τους σχετικά με τα «θετικά» και τα «αρνητικά», που οι ίδιοι θα επιθυμούσαν να υπογραμμίσουν αναφορικά με τη χρήση/αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική διδασκαλία και τη σχολική πράξη συνολικά. Από αυτούς τους 35 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι 23 ήταν δάσκαλοι (και από τις έξι τάξεις τού δημοτικού) και οι υπόλοιποι 12 ήταν καθηγητές ξένων γλωσσών και μουσικής.

Οι δύο ('ανοιχτού τύπου' απαντήσεων) ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, είχαν την ακόλουθη διατύπωση: «Όπως είναι γνωστό, εδώ και αρκετά χρόνια τώρα, η χρήση και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης και της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και μεθοδολογία, έχουν μπει 'για τα καλά στο παιχνίδι' -αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο, κατά περίπτωση. Κατά την προσωπική σας άποψη (συνοπτικά):

Α) Ποια είναι **τα θετικά στοιχεία και χαρακτηριστικά** από αυτή τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σημερινή (ελληνική) εκπαιδευτική πραγματικότητα, όσον αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στα της εκπαίδευσης και το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Β) Υπάρχουν (και) **αρνητικά στοιχεία και χαρακτηριστικά** στην όλη αυτή διαδικασία/σχολική πρακτική; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Τέλος, θα είχατε και θα επιθυμούσατε να προσθέσετε **κάποιο άλλο σχόλιο ή γενικότερου χαρακτήρα επισήμανση** που να αφορά στο όλο αυτό ζήτημα των ΤΠΕ στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα;

ii) Αποτελέσματα

Με τη γνωστή μέθοδο που στις Επιστήμες της Αγωγής (και όχι μόνο, βεβαίως) αναφέρεται ως μέθοδος 'ανάλυση περιεχομένου', όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων 'διαβάστηκαν' λεπτομερώς και, στη συνέχεια, 'ομαδοποιήθηκαν' κατά κάποιο τρόπο οι σχετικές επισημάνσεις στην 'ποιοτική' τους διάσταση, έτσι ώστε να διευκολύνεται η παρουσίασή τους στο πλαίσιο αυτής της διερευνητικής εργασίας. Εννοείται, βεβαίως, ότι ο σχηματικός αυτός διαχωρισμός των παρουσιαζόμενων αποτελεσμάτων τής έρευνας σε επιμέρους 'κατηγορίες', ούτε απόλυτος θα μπορούσε να είναι αλλά ούτε και χωρίς επικαλύψεις από κατηγορία σε κατηγορία. Απλώς, με αυτόν τον τρόπο παρουσίασης μπορεί κανείς να εστιάσει περισσότερο ή λιγότερο στη μία ή στην άλλη σχετική παράμετρο υπό διερεύνηση. Με την

έννοια αυτή, λοιπόν, συνοπτικά/επιγραμματικά ανά συγκεκριμένη κατηγορία, αλλά εξόχως αντιπροσωπευτικά και κατατοπιστικά από πολλές απόψεις, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν τα παρακάτω, όσον αφορά:

α) στα θετικά

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

=Επικοινωνία και ανταλλαγή υλικού μεταξύ δασκάλων, άμεσα, γρήγορα, ολοκληρωμένα

=Αποτελεί αρωγό στην προσπάθεια τού εκπαιδευτικού για μία δια βίου μάθηση και μια συνεχή δική του κατάρτιση.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΜΑΘΗΜΑ

=Διερευνητική διδασκαλία, διαρκής εμπλουτισμός τής εκπαιδευτικής διαδικασίας με νέους τρόπους επικοινωνίας, πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό το μάθημα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χειρίζονται μεγάλο όγκο πληροφοριών σε μικρό χώρο, άμεση ενίσχυση όλων των μαθητών καθώς και η προώθηση της διαθεματικότητας, βοηθούν αρκετά στη συνεργατική μάθηση και διερευνητική μάθηση και γενικότερα στην απόκτηση νέων γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων, εμπλουτισμός της ύλης και των ερεθισμάτων που δύναται να παράσχει ο δάσκαλος στους μαθητές, σημαντική βελτίωση στη διαδικασία χαλάρωσης και διασκέδασης των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον που ήδη είναι αρκετά «βαρύ» και πιεστικό.

Γλυτώνουμε (και) χρόνο αφού δεν αναλωνόμαστε στο ψάξιμο της πληροφορίας, μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό (σε κάποιες περιπτώσεις) να βγει νικητής στον αγώνα-κυνηγητό με τον χρόνο (ή αλλιώς, κουδούνι!) καθώς και στο να γίνει λιγότερο δασκαλοκεντρικό το μάθημα, παρουσιάζουμε τις πληροφορίες με πολλαπλό τρόπο (ήχος, εικόνα, κείμενο), ο δάσκαλος ως εκπαιδευτικός και επαγγελματίας αποκτά «ικανότητες» που θα χρειαζόταν χρόνια εμπειρίας για να έχει, επιφέρουν εκσυγχρονισμό των διδακτικών μεθόδων, επιτυγχάνεται εξατομίκευση της διδασκαλίας και προσαρμογή της στο γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δίνονται κίνητρα εσωτερικά για εμβάθυνση μέσω της ανακάλυψης της γνώσης, η αξιολόγηση της γνώσης και των δεξιοτήτων είναι αμερόληπτη και παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση, βοηθάει πολύ στην προετοιμασία τού μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, στην καλύτερη ενημέρωσή του πάνω στα θέματα που διδάσκει, στη συλλογή πληροφοριών και στον καλύτερο σχεδιασμό της διδασκαλίας του, παρέχει ποικιλία διδακτικών εργαλείων στα χέρια του δασκάλου, η διδασκαλία ξεφεύγει από τη σχολική καθημερινότητα και έτσι αποκτά μια ευχάριστη αίσθηση για τους μαθητές, καθιστώντας τους πιο αποδοτικούς στην πρόσληψη νέας γνώσης, επιταχύνουν την παράδοση νέου υλικού, υπάρχει πλέον «ένα παράθυρο στον κόσμο», οι πηγές πληροφόρησης είναι αναρίθμητες, η διαθεματικότητα αναμφισβήτητη, η επέκταση πέρα από τα στενά όρια του προγράμματος γίνεται δεδομένη.

'ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ'

=Οι ΤΠΕ είναι εξαιρετικά βοηθητικές σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, διευκολύνουν την κοινωνικοποίησή τους, μπορούν να μειώσουν και την ξενοφοβία, δίνεται επιπλέον δυνατότητα να παραχθεί προφορικός λόγος μέσω της εικόνας κάτι που βοηθάει και αδύνατους μαθητές, παρέχουν έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης και ένα επιπλέον μέσο για την προσέγγιση ομάδας μαθητών που δεν ανταποκρίνονται τόσο καλά στη διδασκαλία μέσω της ακουστικής κυρίως οδού.

ΝΕΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

=Εύκολη πρόσβαση στον κόσμο της πληροφορίας, δυνατότητα υποστήριξης μιας εργασίας από τους μαθητές με κείμενα, εικόνες, ήχους

κλπ, δυνατότητα διεύρυνσης πραγματικών ή φανταστικών καταστάσεων, ενεργοποίηση της περιέργειας των παιδιών και ενίσχυση της διάθεσης των μαθητών για πραγματική συμμετοχή στο μάθημα, οι μαθητές έχουν ένα επιπλέον αλλά και διαφορετικό κίνητρο ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά και με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο μάθημα, ο κάθε μαθητής μπορεί να κάνει χρήση αυτών των εργαλείων μάθηση σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς και τους προσωπικούς του τρόπους σκέψης, οι ΤΠΕ διευρύνουν τον τρόπο σκέψης, ο μαθητής μπορεί να αλληλεπιδρά με τον δάσκαλο και να συμμετέχει στον σχεδιασμό τής μαθησιακής δραστηριότητας, σίγουρα οι μαθητές κερδίζουν χρόνο, η θεώρηση του κόσμου γίνεται πιο διαχειρίσιμη, πιο προσιτή και πιο εύκολα αντιληπτή.

Η έρευνα των μαθητών μέσα από τον υπολογιστή αποτελεί και παιχνίδι αφού το βρίσκουν σαν μια ευχάριστη διαδικασία, το οπτικοακουστικό υλικό είναι πολύ πιο εύπεπτο για τους διδασκόμενους από ένα (πιο) κοπιαστικό στην ανάγνωση βιβλίο που συχνά αναστέλλει έτσι την έμφυτη τάση για αναβολές του διαβάσματος, 'κρατά' παράλληλα τη συγκέντρωση και την προσήλωση σε πιο ικανοποιητικά επίπεδα, μπορούμε να επεξεργαστούμε πολλά δεδομένα σε πολύ μικρό χρόνο και να έχουμε την πληροφορία τη στιγμή που τη θέλουμε, ο μαθητής δεν είναι πια ένας παθητικός δέκτης που απλώς ακούει αλλά συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία την οποία τη βρίσκει πιο ενδιαφέρουσα και πιο ελκυστική, το μάθημα είναι πιο ευχάριστο για τα παιδιά ενώ τους παρέχει και κίνητρα εξασφαλίζοντας έτσι απ' την αρχή την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, η χρήση του Η/Υ βοηθά κάθε μαθητή να εργαστεί με τον δικό του ρυθμό και χρόνο, φέρνει τους μαθητές σε άμεση επαφή με την τεχνολογία προετοιμάζοντάς τους για την κοινωνία τής πληροφορίας όπου ζούμε πλέον, προσφέρει τη δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει μεθοδικό και επιστημονικό τρόπο σκέψης, να διαχειρίζεται τον τεράστιο όγκο πληροφοριών και του επιτρέπει να προχωρά τις εργασίες με ρυθμό ανάλογο των δυνατοτήτων του, οι μαθητές έχουν εύκολη πρόσβαση στη γνώση και την αναζήτηση πληροφοριών με ένα μέσο που τους είναι ιδιαίτερα οικείο και αγαπητό, τα παιδιά χαίρονται όταν ετοιμάζουν παρουσιάσεις με τη βοήθεια των ΤΠΕ για την τάξη τους, σημαντικό κίνητρο για τον μαθητή αφού του δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά.

Οπτικοποίηση και εξήγηση καταστάσεων και φαινομένων που η χρήση μόνο μιας εικόνας βιβλίου και λέξεων δε θα μπορούσαν να αποδώσουν, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν άμεσα με τις πληροφορίες (άμεση ανάδραση) και μπορούν να εργαστούν πάνω σε ένα εκπαιδευτικό λογισμικό με τον δικό τους ρυθμό ικανοποιώντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, δίνουν την ευκαιρία στον δάσκαλο και στους μαθητές να κάνουν τις απαραίτητες προεκτάσεις και επεκτάσεις στα σχολικά μαθήματα εμπλουτίζοντάς τα με εικόνα και ήχο, τα παιδιά διευρύνουν τα πεδία της γνώσης τους και «ξεφεύγουν» από τη στείρα παράδοση του μαθήματος, βοηθάει στο διάβασμα των μαθητών μιας και με πρωτότυπες ασκήσεις προκαλείται το ενδιαφέρον τους και τους δίνονται κίνητρα για περαιτέρω εξάσκηση στο σπίτι, οι μαθητές αποκτούν μια πιο θετική στάση απέναντι στη γνώση , μεγαλύτερη προθυμία και υπευθυνότητα όταν έχουν να κάνουν και εργασίες, υπάρχει μία πιο έντονη αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή.

β) στα αρνητικά:

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

=Υπάρχει ο κίνδυνος να μην μπορείς να ελέγξεις απόλυτα το περιεχόμενο στο οποίο έχουν πρόσβαση οι μαθητές, οι ΤΠΕ μπορούν να δρουν ανταγωνιστικά σε/για εκείνους τους μαθητές που είναι περισσότερο εξαρτημένοι από την τεχνολογία, είναι πιθανό να επηρεάζονται αρνητικά

οι δεξιότητες ορισμένων μαθητών στην επικοινωνία, στην αυτοεπίγνωση και στη συναισθηματική νοημοσύνη. το λεγόμενο "surfing" για πληροφορίες μπορεί να παραπέμψει τους μαθητές αλλού, η αλόγιστη χρήση των ΤΠΕ περιορίζει τον προφορικό λόγο, την έκφραση και την επικοινωνία, (λεκτική και μη), μπορεί να γίνει αυτοσκοπός η χρήση των ΤΠΕ και όχι εργαλείο για την εκπαίδευση, να γίνει ο δάσκαλος απλά ένας αναμεταδότης πληροφοριών και όχι πηγή γνώσης και επεξεργασίας πληροφοριών, χρειάζεται μεγάλη προσοχή στη συλλογή πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς, το πρόβλημα σήμερα είναι ότι βομβαρδιζόμαστε από πληροφορίες, πολλές εκ των οποίων είναι λανθασμένες, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος και χρειάζεται η απαραίτητη προσοχή στον κίνδυνο έκθεσης των παιδιών και των προσωπικών τους δεδομένων, μειώνεται η δημιουργικότητα σε κάποιες περιπτώσεις.

Επομένως το αρνητικό στην όλη αυτή διαδικασία είναι η άγνοια αξιοποίησης όλων αυτών των μέσων, η (πιθανή) αδυναμία εξασφάλισης πρόσβασης στις ΤΠΕ από όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως γεωγραφικής, κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής θέσης/κατάστασης, μπορεί να οδηγήσει στην αδιαφορία των μαθητών, κίνδυνος εξάρτησης με τον Η/Υ, δυσκολία συγκέντρωσης κατά την απουσία του υπολογιστή όχι μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και άλλων δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική πραγματικότητα που ίσως δεν περιέχουν την ίδια ταχύτητα/επιτάχυνση, οι πολλές έτοιμες εικόνες τού υπολογιστή αποδυναμώνουν τη φαντασία των παιδιών, από τον «τυφλοσούρτη» των φωτοτυπιών και των βοηθημάτων περνάμε στον «τυφλοσούρτη» των ΤΠΕ, είναι πολύ νωρίς σε αυτές τις ηλικίες (δημοτικό) να μυούμε τα παιδιά στην τεχνολογία, ιδιαίτερα στη χρήση Η/Υ, τα πράγματα μπορούν να γίνουν έως και επικίνδυνα, πιθανόν να μετατρέψει τον δάσκαλο σε εργαζόμενο άνευ ωραρίου, αρνητικές επιπτώσεις μπορεί να προκύπτουν και από την «ευκολία» του όλου εγχειρήματος, ο μαθητής εθίζεται στην παροχή «έτοιμων» γνώσεων, στην εύκολη και αβασάνιστη συλλογή πληροφοριών, στην άκριτη συγκέντρωση στοιχείων, αποκόβεται από τη διαδικασία τής μελέτης και δρα «καταναλωτικά» ως προς τη γνώση, ο μαθητής (ίσως) καθιστά εαυτόν «μέσο» για τη μετάδοση πληροφοριών και όχι για την αφομοίωση γνώσεων.

ΒΙΒΛΙΟ

=Το να διαβάζεις, να ξεφυλλίζεις, να «μυρίζεις» ένα βιβλίο και τελικά να το κρατάς κοντά σου, στη βιβλιοθήκη σου, δεν είναι καθόλου το ίδιο με το να διαβάζεις στην οθόνη του κομπιούτερ, χάνεται η επαφή με το βιβλίο – τετράδιο, οι μαθητές συνηθίζουν να συγκεντρώνονται για αρκετή ώρα σ' αυτό που παρέχει ήχο-εικόνα και πολλές φορές δεν μπορούν να διαχειριστούν τη γραπτή πληροφορία μέσα από ένα κείμενο βιβλίου, ή από τον προφορικό λόγο-διδασκαλία.

ΧΡΟΝΟΣ

=Η χρήση των ΤΠΕ είναι αρκετά χρονοβόρα, ο αριθμός των μαθητών μεγάλος και η ύλη πολύ απαιτητική, μπορεί οι μαθητές να σπαταλούν άσκοπα τον χρόνο τους σε ανούσιες πληροφορίες, η αντικατάσταση του λιτού και υπερ-αποδοτικού μαυροπίνακα, κάτι που για να λειτουργήσει θα χρειάζεται πολύ χρόνο προετοιμασίας, έναν ειδικό, ρεύμα και ειδικές γνώσεις, να σπαταλάται πολύς χρόνος για να γίνει «κάτι» μέσα στη σχολική τάξη με τη χρήση των ΤΠΕ, ενώ η κιμωλία και ο εφευρετικός δάσκαλος θα έκανε το ίδιο σε δύο λεπτά, ο ανεπαρκής εξοπλισμός του εκάστοτε σχολείου με αποτέλεσμα να σπαταλάται πολύτιμος χρόνος μαθήματος στήνοντας και ξεστήνοντας τον εξοπλισμό.

ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ

=Ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποξένωσης, εφόσον μαθητές και εκπαιδευτικοί ίσως να εμπιστεύονται τυφλά τους υπολογιστές, ο κίνδυνος

της κοινωνικής απομόνωσης του παιδιού καθώς απορροφάται μεγάλο μέρος της προσοχής αλλά και της συναισθηματικής του ενέργειας, μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες απομόνωσης των μαθητών, εξάρτησης από μια οθόνη και παθητικότητας που οδηγούν σε έλλειψη καλλιέργειας των συναισθημάτων και των ανθρώπινων αξιών, απομακρύνοντας τα παιδιά από τον πραγματικό κόσμο, μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση των μαθητών και να χαθεί το ομαδικό κλίμα τής παραδοσιακής διδασκαλίας, η έκθεση στην ακτινοβολία, τα γρήγορα αποτελέσματα που αδυνατεί το νευρικό σύστημα να παρακολουθήσει και η απορρόφηση της προσοχής που μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική απομόνωση.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

=Η υπερβολική χρήση τους ή η θεώρηση πως μπορούν να αντικαταστήσουν τον δάσκαλο και τη φυσική του παρουσία και επαφή, κάποιοι ρομαντικοί θα μπορούσαν να πουν ότι χάνεται η μαγεία τής αγνής μάθησης η οποία περιλαμβάνει μαθητή και δάσκαλο να μοιράζονται ένα κοινό ενδιαφέρον για τη μάθηση, δεν πρέπει να θεωρούνται πανάκεια ούτε και να υποκαθιστούν τη σχέση των μαθητών με τον δάσκαλο, υπάρχει ο κίνδυνος να γίνει η εκπαίδευση από διαδικασία κινητοποίησης της κριτικής ικανότητας, μια μηχανιστική διαδικασία μεταβίβασης πληροφοριών χωρίς περαιτέρω επεξεργασία, το αίσθημα της συνεργασίας δεν είναι το ίδιο δυνατό όπως εκείνο που θα μπορούσε να αναπτυχθεί σε μια εργασία χωρίς τη χρήση ΤΠΕ, υπάρχουν φορές που οι ΤΠΕ κινδυνεύουν να πάρουν τη θέση του δασκάλου και να αντικαταστήσουν στα μάτια των μικρών παιδιών τον ρόλο του, υπάρχουν μαθητές οι οποίοι επικαλούμενοι την εύκολη πρόσβαση στη γνώση και στην πληροφορία μέσω του διαδικτύου υποβαθμίζουν τον ρόλο του σχολείου και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, θεωρώντας την δευτερεύουσα.

ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

=Οι μαθητές εθίζονται με την τεχνολογία και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ξεχνούν την πραγματικότητα, τα παιδιά έχουν συνηθίσει την «έτοιμη εικόνα» και πολλές φορές δεν μπαίνουν στη διαδικασία να «σχηματοποιήσουν» στο μυαλό τους διάφορες έννοιες (π.χ. το τι πραγματικά σημαίνει διαίρεση), η έρευνα μια πληροφορίας είναι αποτέλεσμα κατευθυνόμενης πληροφόρησης προκαλώντας έλλειψη προσωπικής άποψης, οι μαθητές εγκλωβίζονται στην τηλεργασία και καθετί παραδοσιακό (π.χ. γραφή) τους φαίνεται βαρετό, η εύκολη πρόσβαση στην ηλεκτρονική πληροφορία μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση στον μαθητή ότι με την ίδια ευκολία θα αντιμετωπίζει κάθε δυσκολία ή εμπόδιο που θα του παρουσιαστεί.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

=Στην ακραία περίπτωση που οι ΤΠΕ υποκαταστήσουν (ολοκληρωτικά, ή σε μεγάλο βαθμό) τον δάσκαλο είναι αναπόφευκτη η ομοιομορφία τής παρεχόμενης εκπαίδευσης γεγονός που δεν συνάδει με τον πλουραλισμό που χαρακτηρίζει την κοινωνία μας, διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά συχνά δημιουργούνται από τεχνοκράτες οι οποίοι δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση, πρόβλημα μπορεί να είναι αν θεωρηθεί ότι μια παρουσίαση ή ένα βίντεο ή μια εικόνα μπορεί από μόνη της να «κάνει» το μάθημα, ο ελλιπής σχεδιασμός τού μαθήματος από τον δάσκαλο με αποτέλεσμα να 'χάνεται' χρόνος αναζητώντας τις απαιτούμενες πληροφορίες, υπάρχει ο κίνδυνος η διδασκαλία να διεξαχθεί με αργούς ρυθμούς καθώς οι προβληματισμοί των μαθητών μπορεί να είναι περισσότεροι, η ανάθεση εργασιών ελλοχεύει τον κίνδυνο της «άναρχης» πλοήγησης (ταυτόχρονα και ριψοκίνδυνης), η υπερβολική χρήση των ΤΠΕ μπορεί να λειτουργήσει για κάποια παιδιά αποπροσανατολιστικά, ως προς τη διαδικασία μάθησης, μπορεί τα παιδιά να μείνουν προσκολλημένα στο ευχάριστο της παρουσίασης και να χάσουν τη συγκέντρωσή τους με

αποτέλεσμα να χάσουν και το εκπαιδευτικό μήνυμα της παρουσίασης, αποτελούν μια εύληπτη μορφή πληροφορίας που όμως δεν εξασκεί πάντα την κριτική ικανότητα του μαθητή, μεταξύ δασκάλου και μαθητών μπορεί να λείπουν στοιχεία σημαντικά όπως ο αυθορμητισμός, η ζωντάνια και η ύπαρξη μη λεκτικών εκφράσεων, μπορεί η μάθηση από κοινωνική διαδικασία να γίνεται ατομική υπόθεση.

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες έκαναν μάλιστα και μια σειρά από πρόσθετα σχόλια και απόψεις που, σαφέστατα, παρουσιάζουν ένα ξέχωρο ενδιαφέρον στο ευρύτερο πλαίσιο των ζητημάτων που εξετάζονται εδώ και τα οποία στη συνοπτική τους αποτύπωση υπογραμμίζουν τα ακόλουθα:

ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΣΧΟΛΙΑ

=Ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, δεν είναι άλλος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, οι νέες τεχνολογίες, δεν τον υποκαθιστούν αλλά αντίθετα τον χρειάζονται για να μεταβληθούν σε πραγματικά εργαλεία γνώσης και παιδείας που θα βοηθήσουν όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τον ίδιο, στο δύσκολο έργο του, αν δεν γίνει «από-φόρτωση» της διδακτέας ύλης και του συνόλου τού αναλυτικού προγράμματος…είναι πολύ δύσκολο να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί μια αναγκαιότητα και είναι σίγουρο πως η ορθή αξιοποίησή τους θα επιφέρει θετικές αλλαγές και στα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται αλλά και σε αυτή καθ'αυτή τη διδακτική διαδικασία, όλα αυτά όμως θα επιτευχθούν εφόσον παρέχεται στα σχολεία αρχικά η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για ένα τέτοιο εγχείρημα και προφανώς η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού, το περισσότερο βάρος πρέπει να δοθεί στο κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ αποτελεσματικά, η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι τόσο «ανοιχτή» στις μικρές τάξεις, η χρήση τής τεχνολογίας δεν γίνεται από τους μαθητές αλλά κυρίως από τον δάσκαλο, το κάθε ψηφιακό μέσο, σε κάθε βαθμίδα, έχει διαφορετικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, για παράδειγμα ο Η/Υ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητος ενώ στην πρωτοβάθμια κατά τη γνώμη μου είναι περιττός έως και επικίνδυνος τις περισσότερες φορές, απαιτείται η κατάλληλη τεχνική υποστήριξη, μακρόχρονη και ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χρειάζεται χρόνος και το κόστος τους είναι υψηλό.

=Η τεχνολογία από μόνη της δεν είναι ούτε καλή ούτε κακή. Η χρήση, η μέθοδος και η πρόθεση είναι οι βασικοί παράγοντες που την επηρεάζουν, για να επιτύχουν οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση χρειάζεται σχεδιασμός, σωστή χρήση και ομαλή ένταξη στην εκπαίδευση καθώς και αποδοχή και συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται σ' αυτή την υπόθεση, αρνητικό στοιχείο η μη επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνολογίας και πληροφορικής με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ΤΠΕ, συμβαίνει ορισμένες φορές οι μαθητές να είναι καλύτεροι χρήστες και γνώστες τής τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς τους, η αντικατάσταση όμως, του ανθρώπου από τα μηχανήματα (ιδιαίτερα στην εκπαίδευση) θα είχε αρνητικές επιπτώσεις, οι ΤΠΕ αποτελούν μια πραγματικότητα της εποχής μας, ο ρόλος των οποίων θα αυξηθεί στο μέλλον, ως εκ τούτου, η εκπαίδευση δεν μπορεί να τις αγνοήσει, αντιθέτως, πρέπει να τις εντάξει στη διαδικασία τής μάθησης καθώς τα οφέλη για τα παιδιά είναι πολλά, η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχουν το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι παρέχουν ποικιλία στην πηγή γνώσης, με τις ΤΠΕ ο δάσκαλος θα πρέπει να «μοιραστεί» το «ενδιαφέρον» των μαθητών του, με όποιον στήνει διαδικτυακά αυτή την πρόσθετη παροχή του «μανθάνειν», το αν αυτό είναι θετικό ή αρνητικό, θα

φανεί στο μέλλον, πρέπει να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για μια κατάλληλη επιμόρφωση σε όλα τα επίπεδα (μαθητής – δάσκαλος).

Συμπερασματικά, οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις εάν, αφενός δεν εφαρμόζονται με πρόγραμμα, οργάνωση και διδακτικούς στόχους, και αφετέρου παραβλέπουν την ανάπτυξη – καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων, του ομαδικού πνεύματος και της κοινωνικοποίησης των παιδιών, το ερώτημα εάν είναι οι πηγές των πληροφοριών ενός υπολογιστή έγκυρες παραμένει.

Όλοι πρέπει να βρούμε τρόπο να είμαστε «σοφοί» χρήστες κι όχι θύματα της τεχνολογίας, δυστυχώς υπάρχουν παραδείγματα εφαρμογών των ΤΠΕ από εκπαιδευτικούς που δεν κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και δεν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι, απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να αποκτήσουν τη νοοτροπία που απαιτείται για την κατάλληλη αξιοποίησή τους, όσο αφορά στο διαδίκτυο ενδείκνυται για τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού, δεν είναι εφικτό να αφήσουμε την τεχνολογία έξω από την εκπαίδευση, θεωρώ πως οι νέες τεχνολογίες στο σχολείο μπορούν να επιφέρουν θετικές αλλαγές μιας και οι μαθητές είναι ενεργοί συμμέτοχοι και όχι απλώς «δέκτες». Επιπλέον, η διδασκαλία θα μπορούσε να γίνει περισσότερο βιωματική, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ακόμη και οι πιο «παραδοσιακές» μέθοδοι διδασκαλίας δεν παύουν να είναι απαραίτητες, όσο οι ΤΠΕ είναι και αντιμετωπίζονται ως ένα πολύτιμο (αλλά παρόλα αυτά) εργαλείο για την εκπαίδευση τότε «ναι» η χρήση τους μόνο οφέλη έχει να φέρει, καταληκτικά εκτιμώ ότι η δυσκολία στο να βρεθεί η ισορροπία στη χρήση των τεχνολογικών μέσων στην τάξη είναι η «ευκολία» την οποία αυτά προσφέρουν σε όλους τους τομείς, εάν ο μαθητής πάψει να πιάνει το μολύβι αλλά μόνο να πληκτρολογεί, εάν κάνει τις πράξεις μέσω υπολογιστή, εάν δεν μαθαίνει να οργανώνει την τσάντα του κάθε μέρα αλλά έχει όλα τα μαθήματα μέσα στη μνήμη του υπολογιστή, τότε σίγουρα θα μιλάμε για αρνητική επίδραση των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη.

Όπως κάθε μηχάνημα θα πρέπει να βρίσκεται στην υπηρεσία τού ανθρώπου, έτσι και κάθε απόκτημα των ΤΠΕ είναι αναγκαίο σαν εργαλείο, σε ένα γενικό black out ρεύματος εμείς οι εκπαιδευτικοί –ο κινητήριος μοχλός τής εκπαίδευσης- θα πάρουμε το βιβλίο, θα ανάψουμε τα κεριά και εκεί θα βρούμε την ίδια τη ζωή όπου θα πρέπει να τη μάθουμε στους μαθητές μας. Τότε η σχέση μας μαζί τους θα είναι μια σχέση βαθύτερα παιδαγωγική που δε θα χρειαστεί format, θα ήθελα να τονίσω ότι σε καμία περίπτωση, επικαλούμενοι τα αρνητικά στοιχεία των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, δεν είναι θεμιτό να περιορίσουμε τη χρήση τους ή να τις δούμε επιφυλακτικά, χρειάζεται περισσότερη και ουσιαστικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και όχι απλώς τεχνολογικός γραμματισμός τους, θεωρώ πολύ σημαντική την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες, η εκπαίδευση απαραίτητα πρέπει να συμβαδίζει με την εκάστοτε εποχή των τεχνολογιών και της πληροφορικής, η χρήση των ΤΠΕ πρέπει να είναι υποστηρικτική, συνεπικουρική και παράλληλη με τη βιωματική διδασκαλία, η χρήση τής τεχνολογία δημιουργεί την ανάγκη για επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η χρήση της τεχνολογίας δεν αποτελεί «πανάκεια» όπως την προβάλλουν αρκετοί. Το μάθημα γίνεται και χωρίς αυτήν, τα τελευταία χρόνια η συνεχώς αυξανόμενη χρήση των ΤΠΕ στον χώρο της εκπαίδευσης κατέστησε πιο ανταγωνιστική και αποτελεσματική τη διδασκαλία, καθώς και πιο ενδιαφέρουσα τη διαδικασία της μάθησης, η τεχνολογία πρέπει να είναι το εργαλείο υποστήριξης και όχι το σημείο εστίασης της μαθησιακής διαδικασίας, κατά πόσο μια νέα τεχνολογική γλώσσα αφυπνίζει, διευρύνει τις εν δυνάμει δυνατότητες του ανθρώπου ή τις παροπλίζει μετατρέποντάς τον από άτομο-υποκείμενο της δράσης σε άτομο-αντικείμενο της δράσης,

για να κατορθωθεί μια πιο αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, απαιτούνται τόσο αναδιοργανώσεις στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στις μεθόδους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όσο χρήσιμες και αν είναι οι νέες τεχνολογίες πολύ δύσκολα θα υποκαταστήσουν την αξία του βιβλίου, του τετραδίου και του μολυβιού στα χέρια του μαθητή, πολλές φορές η απαιτούμενη και αναγκαία ισορροπία στη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση χάνεται εις βάρος του ίδιου του μαθήματος και του μαθητικού δυναμικού, εκπαιδευτικοί και πληροφορική θα πρέπει (όσο αυτό είναι εφικτό) να αλληλοσυμπληρώνονται.

Καταληκτικά σημεία άξια προσοχής

Αν θελήσει κανείς να αρθρώσει ένα κατά κάποιο τρόπο καταληκτικό ευσύνοπτο λόγο με την ολοκλήρωση αυτής της παρουσίασης σχετικά με τα «θετικά» και τα «αρνητικά» των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μέσα από τη βιωματική 'ματιά' των συγκεκριμένων μάχιμων εκπαιδευτικών, τα ακόλουθα σημεία θα μπορούσαν βάσιμα να διεκδικήσουν την προσοχή ακροατών και αναγνωστών του κειμένου τούτου:

=Οι ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα που 'είναι εδώ για να μείνει'.

=Τα πολλά (έστω και με επιφυλάξεις ή και σκεπτικισμό) «θετικά» υπερέχουν αισθητά των όποιων «αρνητικών», όχι μόνο σε απόλυτους αριθμούς αλλά και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά.

=Η σωστή και ορθολογική χρήση του 'μέσου' των ΤΠΕ στα καθημερινά εκπαιδευτικά πράγματα μπορεί να έχει (και έχει) πολλαπλά θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές αλλά και για τους ίδιους τους διδάσκοντες. Η σωστή αυτή χρήση τους είναι σε θέση να αμβλύνει ή και να εξαλείψει ολοσχερώς τα όποια (ενδεχόμενα) αρνητικά στοιχεία που συχνά 'καραδοκούν 'η ελλοχεύουν'.

=Σε γενικές γραμμές και τηρουμένων των αναλογιών, το μεγάλο σύνολο των αποτελεσμάτων αυτής της μικρής κλίμακας έρευνας δε φαίνεται να διαφέρουν αισθητά (στον κεντρικό πυρήνα της επιχειρηματολογία τους) από τις αντίστοιχες βιβλιογραφικές επισημάνσεις που έχουν παρουσιαστεί ως τώρα εντός αλλά και εκτός Ελλάδας.

= Για μια ακόμη φορά, ο ίδιος ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης –κατάλληλα, συστηματικά και διαρκώς επιμορφούμενος/εξελισσόμενος προσωπικά και επαγγελματικά- εξακολουθεί και σ' αυτή την περίπτωση να είναι ο καταλυτικός εκείνος ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ (Μπόμπας, 1995), που με τη δική του συνολική πορεία και κατεύθυνση (αλλά και προσωπική και επαγγελματική στάση έναντι και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση), θα κάνει (κάνει) την ουσιαστική διαφορά για το προκλητικά ενδιαφέρον αλλά και χρήσιμο αυτό 'πέρασμα' από τα θετικά στα αρνητικά… ή και αντίστροφα!

==========

(Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, με θέμα: **«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΩΝ ΤΠΕ»**. Αθήνα: 19-20/10, 2013).

20

Ο του Αλέξη Δημαρά λόγος φίλιος προς γνώση και επιμόρφωση στα των δασκάλων δρώμενα

Μια ευσύνοπτη βιογραφική υπόμνηση

Έστω και εντελώς επιγραμματικά στη συγκεκριμένη συγκυρία και στο εισαγωγικό πλαίσιο εκδίπλωσης της παρούσας εργασίας, μια ευσύνοπτη βιογραφική αναφορά για τον παιδαγωγό και δάσκαλο Αλέξη Δημαρά - απολύτως γνωστή και οικεία, προφανώς- όπως αυτή ενδεικτικά αποτυπώνεται στις σχετικές βιβλιογραφικές καταγραφές, δεν μπορεί παρά να αποτελεί και τον δικό μου εναρκτήριο λόγο εν προκειμένω. Και τούτο, λίγο πριν 'αναλωθώ' στα επιμέρους διερευνητικά μονοπάτια των καιρών, τα οποία στο σύνολό τους αφορούν στις κρίσιμες πτυχές και στις πάντα επίκαιρες και πολλά υποσχόμενες παραμέτρους μιας διαρκούς και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις μέρες μας,

Ο Αλέξης Δημαράς γεννήθηκε στην Αθήνα το 1932. Γιος του Ιστορικού της Λογοτεχνίας, των Πολιτικών Ιδεών και της Εκπαίδευσης Κ.Θ. Δημαρά, επέλεξε από νωρίς ανάλογο δρόμο σπουδάζοντας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και συνεχίζοντας με μεταπτυχιακές σπουδές στο Λονδίνο. Εργάστηκε στην ιδιωτική εκπαίδευση, υπηρέτησε ωστόσο την εκπαίδευση και από δημόσιες θέσεις, σημαντικότερες από τις οποίες είναι η θέση του προέδρου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και του διευθυντή του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο οποίο συγχωνεύθηκαν το καταργηθέν Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Για την προσφορά του ανακηρύχθηκε επίτιμος διδάκτωρ των Πανεπιστημίων Αθηνών και Πατρών. Έργα του είναι οι τόμοι "Νεοελληνική εκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε" (Εστία), "Το εθνικό απολυτήριο" (Ερμής), "Σχολή Μωραΐτη 1936-2006: Ξεφυλλίζοντας 70 χρόνια παιδείας" - το τελευταίο εκδόθηκε από την Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας της Σχολής Μωραΐτη της οποίας υπήρξε ιδρυτικό μέλος. Έγραψε άρθρα σε πολλούς συλλογικούς τόμους και περιοδικά ενώ το 2008 δημοσίευσε, μαζί με την Βάσω Βασιλού-

Παπαγεωργίου το ιστορικό βιβλίο-λεύκωμα "Από το κοντύλι στον υπολογιστή" (Μεταίχμιο). Σε αυτό αποτυπώνονται οι σημαντικότερες στιγμές της ελληνικής εκπαίδευσης από το 1830 μέχρι το 2000. Ο Αλέξης Δημαράς έφυγε από τη ζωή, σε ηλικία 80 ετών, τον Ιούνιο του 2012.

«Σε όλη τη δημόσια παρουσία του έγραφε και έπραττε επιχειρώντας κάθε φορά να προωθήσει τη μεταρρύθμιση, εκείνη που δεν έγινε, στην οποία πίστεψε όσο τίποτε άλλο. Μια μεταρρύθμιση για την οποία μίλησε ήδη από το πρώτο του έργο, την δίτομη ανθολογία του 1973 με τον τόσο χαρακτηριστικό και οικείο πια τίτλο: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Σπάνια έργο επηρέασε την ιστορία ενός γνωστικού πεδίου τόσο πολύ όσο η ανθολογία την ιστορία της εκπαίδευσης» (Μπούντα, 2014).
«Οραματιστής και ακούραστος υπηρέτης της εκπαίδευσης, με στόχο μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που την επεδίωκε μέχρι το τέλος, πότε από θέσεις ευθύνης και πότε με τον βαθύ στοχασμό του, τη μοναδική ερευνητική του αφοσίωση και το συγγραφικό του έργο» (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2012).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις μέρες μας

Το ότι η επιμόρφωση των μάχιμων εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης -και μάλιστα η διαρκής, συστηματική και με ουσιαστικό περιεχόμενο και άμεσο πρακτικό αντίκρισμα επιμόρφωση 'σχολικά χρήσιμου και πραγματικά εφαρμόσιμου τύπου'- ήταν και εξακολουθεί (δικαίως) να θεωρείται ένα ζητούμενο 'εξαιρετικά υψηλής προτεραιότητας' στα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης απανταχού, δύσκολα θα μπορούσε να αμφισβητηθεί με πειστικά επιχειρήματα ή να παραγνωριστεί σε οποιαδήποτε σχετική προσέγγιση παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία εδώ και πολλές τώρα δεκαετίες διεθνώς, συνεπικουρούμενη εμφατικά και από τις 'ζώσες' καταγραφές και τα πολλαπλά επαναλαμβανόμενα αιτήματα-προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών τής καθημερινής σχολικής πράξης για επιμορφωτικά προγράμματα, δράσεις και συγκεκριμένες πρωτοβουλίες με ουσιαστικό περιεχόμενο και στόχευση, έχει να επιδείξει μια πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών με επίκεντρο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (π.χ. Μπαγάκης 2004, Μπόμπας 2013, Ο.ΕΠ.ΕΚ 2013, Χατζηπαναγιώτου 2001, Αντωνίου 2012**).**

Υπογραμμίζοντας ενδεχομένως πλεονασματικά το αυτονόητο όσον αφορά τον οποιοδήποτε εισαγωγικό λόγο σχετικά με το διαχρονικά κομβικό ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διεθνώς, δυο-τρεις (μόνο) άκρως ενδεικτικές αναφορές από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, είναι αρκετές ως υπενθύμιση αλλά και ως δημιουργικός βατήρας διαλόγου για τη συνέχεια. Έτσι, με τη μορφή παραστατικής σύνοψης των βασικών επιχειρημάτων από τον συγκριτικά μεγάλο όγκο σχετικής υπάρχουσας βιβλιογραφίας, μπορεί κάλλιστα να διαβάσει κανείς: *Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Ως εκ τούτου, η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξή του καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Αυτό ακριβώς το γεγονός αναδεικνύει την επιμόρφωση ως βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και, κατά συνέπεια, εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.*

Στο ίδιο πνεύμα επιχειρηματολογίας κινείται και η εύγλωττη υπογράμμιση του Ανδρέου (2001) ως εισαγωγικός σχολιασμός σε σχετική του εργασία. Μια ευσύνοπτη υπογράμμιση, που, αναφερόμενη ευθέως στην προτεραιότητα και την καίρια σημασία τής επιμόρφωσης τόσο σε εθνικό όσο και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, διευρύνει και επεκτείνει τον όλο αυτό σύγχρονο προβληματισμό, κατά πως του ταιριάζει στο θεωρητικό του επίπεδο αλλά και του αξίζει σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας: *«Η*

διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται πλέον ως αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και έχει γίνει αντικείμενο διαρκών διαπραγματεύσεων. Υπάρχουν μια σειρά βασικά θέματα γύρω από τα οποία επικεντρώνονται οι εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Επιπροσθέτως, εξαιρετικά επίκαιρες εξακολουθούν να είναι και οι πολύ συγκεκριμένες αναφορές τόσο του Παπλωματά (2009) ο οποίος, ασκώντας κριτική σε διαδεδομένες πρακτικές επιμόρφωσης στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, μας υπενθυμίζει ότι «*Πάνω από όλα, καθήκον της κοινωνίας και υποχρέωση του κράτους είναι η παροχή υψηλού επιπέδου μόρφωσης και συνεχούς επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς, που σε καμιά περίπτωση δε θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα ρηχής και εφήμερης κατάρτισης, όπως πρόσφατα επιχειρείται από τις ανάγκες της αγοράς και των αναδιαρθρώσεων, στο όνομα της διά βίου μάθηση»*, όσο και των Καψάλη & Ραμπίδη (2006), μέσα από τα γραφόμενα των οποίων διαπιστώνει κανείς την άμεση και άρρηκτη σχέση μεταξύ της συστηματικής επιμόρφωσης των μάχιμων εκπαιδευτικών και της όποιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις μέρες μας*: «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα βασικό μοχλό ανανέωσης και εκσυγχρονισμού κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Οποιαδήποτε προσπάθεια μεταρρύθμισης ή εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι καταδικασμένη σε αποτυχία, αν δεν συνοδεύεται και από σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών»*.

Τέλος, σε μια αποσπασματική και προδήλως ενδεικτική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που αναφέρεται στην επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών -και για να μην 'αδικήσουμε' την επίσημη ελληνική πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς της σε επιτελικό επίπεδο διακηρύξεων, προγραμματικών δηλώσεων αλλά και νομοσχεδίων- σημειώνουμε στο σημείο αυτό τον Νόμο 1566/1985 για την Α/θμια και την Β/θμια Εκπαίδευση, όπου στο «*Κεφάλαιο Θ': Επιμόρφωση - Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Άρθρο 28: Σκοποί και μορφές επιμόρφωσης*» μπορεί ο κάθε ενδιαφερόμενος να ενημερωθεί σχετικά με το συνολικό πλαίσιο στοχοθεσίας αλλά και των δράσεων/πρωτοβουλιών από την οπτική πάντα της Ελληνικής πολιτείας.

Τώρα, το τι γίνεται ή δεν γίνεται στην πράξη από την ψήφιση του συγκεκριμένου Νόμου και του προτεινόμενου πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέχρι και σήμερα, αυτά είναι ζητήματα που σίγουρα απαιτούν μια δική τους ξεχωριστή ανάλυση και συζήτηση, κάτι που υπερβαίνει κατά πολύ τη συγκεκριμένη στόχευση τούτης της διερευνητικής εργασίας. Ορισμένες πτυχές αυτού του προβληματισμού που αδρομερώς παρουσιάζονται στη συνέχεια, μπορούν κάλλιστα να θεωρηθούν ως καθόλα κατατοπιστικές ενημερώσεις επί του προκειμένου.

Αναμφίβολα, η συστηματική διερεύνηση των διαφόρων πτυχών ή παραμέτρων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τις μέρες μας, η εμπειρική αναζήτηση, δηλαδή, του καλύτερου και αποτελεσματικότερου τρόπου σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης αλλά και αξιολόγησης σύγχρονων επιμορφωτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων της μιας ή της άλλης μορφής και περιεχομένου, εξακολουθεί να αποτελεί ένα εντόνως 'φορτισμένο' ζητούμενο. Μεταξύ άλλων, οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί που ευθέως θέτει στη σχετική συζήτηση ο Μαυρογιώργος (2009), αποτυπώνουν με περισσή ενάργεια το όλο πλέγμα των ζητουμένων, εν προκειμένω: «*Το ερώτημα 'ποιον εκπαιδευτικό θέλουμε' εμπίπτει στην 'κοινωνική αρένα' ιδεολογικών συγκρούσεων, όπου διακυβεύονται κυρίαρχα συμφέροντα στην υπόθεση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου όσο και στους συσχετισμούς ισχύος και εξουσίας. Οι πολιτικές, δηλαδή, για τον εκπαιδευτικό δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες*». Προφανώς, το όλο αυτό ζήτημα που σχηματικά αποκαλείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κάθε άλλο παρά 'βρίσκεται και κινείται',

κατά περίπτωση, έξω από την υπογραμμιζόμενη αυτή ιδεολογικοπολιτική αρένα που ανά πάσα στιγμή και εποχή είναι όχι μόνο παρούσα, αλλά και απαιτητικά κανονιστική, είτε κάτι τέτοιο ομολογείται δημόσια είτε όχι από τους εκάστοτε υπευθύνους. Μάλιστα δε, ο Μαυρογιώργος σπεύδει να συμπληρώσει με κατηγορηματικό τρόπο για τα θέματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πως «*ορισμένες έρευνες δίνουν προτεραιότητα π.χ. στην ανίχνευση των αναγκών επιμόρφωσης, «μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών» (*Karagiorgi & Symeou, 2007*). Όταν, ωστόσο, οι έρευνες δεν αναζητούν τους πολιτικο- ιδεολογικούς όρους, κάτω από τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί στην πρόταξη των συγκεκριμένων αναγκών, και τις υιοθετούν ως το ορθολογικό πλαίσιο επιμόρφωσης. η επιλογή αυτή είναι ανοιχτή σε διαδικασίες αναπαραγωγής*».

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα αλλά και καθοδηγητικά χρήσιμη για όλους αυτούς που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα και δράσεις επιμόρφωσης των μάχιμων εκπαιδευτικών στις μέρες μας, είναι η βασική επισήμανση της Vescio (2008) σε σχετικό της άρθρο που αναφέρεται σε μια παρατηρούμενη «στροφή παραδείγματος» η οποία –με τη σειρά της- κερδίζει ολοένα και περισσότερο momentum όσον αφορά στα της επαγγελματικής ανάπτυξης και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών: «*Τροφοδοτούμενη από το σύνθετο χαρακτήρα της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα σε ένα κλίμα αυξανόμενης λογοδοσίας, αυτή η 'στροφή παραδείγματος' οδηγεί την επαγγελματική ανάπτυξη πολύ πέρα από το να υποστηρίζει την απλή απόκτηση νέας γνώσης και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς*».

Αν θελήσουμε, τώρα, να σκιαγραφήσουμε σε αδρές γραμμές ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών 'επί ελληνικού εδάφους' (έστω για λίγο και εντελώς αποσπασματικά λόγω έλλειψης χρόνου στην παρούσα συγκυρία), οι παρακάτω μεμονωμένες βιβλιογραφικές επισημάνσεις χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από κάθε ενδιαφερόμενο. Και παρότι, προφανώς, δεν αρκούν από μόνες τους να καλύψουν ολόκληρο το φάσμα τής υπάρχουσας κατάστασης στον τομέα της επιμόρφωσης στη χώρα μας, αδικώντας ενδεχομένως το όλο αυτό σημαντικότατο ζήτημα με την εγγενή αποσπασματικότητά τους εν προκειμένω, υποδεικνύουν -εν τούτοις- με κριτική ματιά και έκδηλο σκεπτικισμό ορισμένες βασικές πτυχές τής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μας, που ακόμη και σήμερα 'γυρεύουν' τις δικές τους πειστικές απαντήσεις: «*Στη χώρα μας διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και άσκησης του μελλοντικού και του εν ενεργεία εκπαιδευτικού σε θέματα που έχουν σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (διδακτική, παιδαγωγική, διοικητική). Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης γνώρισε διάφορες διακυμάνσεις που σηματοδοτούν μια σταδιακή μετάβαση από τα ελεγχόμενα, μακροχρόνια και συγκεντρωτικά πρότυπα επιμόρφωσης σε πιο ευέλικτα και ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:3-7). Κι ακόμη: «*Από το 2000, η μόνη θεσμοθετημένη επιμόρφωση που πραγματοποιείται στη χώρα μας για εκπαιδευτικούς είναι η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς και η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες στο πλαίσιο του προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας». Δεν προβλέπεται διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών*». (Αναστασιάδης, 2013).

Σίγουρα αξίζει να σημειωθεί, επίσης, εδώ πως, «*διαπιστώνεται ότι την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στον τομέα της επιμόρφωσης χαρακτηρίζει η πολυτυπία και η έλλειψη συντονισμού και οργάνωσης*» (Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου, 2011:4), ενώ, όπως είναι γνωστό, το 2003 με οδηγίες της Ε.Ε., για να δοθεί ξεχωριστή έμφαση στην επιμόρφωση, δημιουργήθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), ο οποίος λίγα χρόνια αργότερα συγχωνεύτηκε στη δημιουργία τού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Με την 'άμεση συμβολή' και τον λόγο τού Δημαρά

Έχοντας σκιαγραφήσει μια γενική εικόνα του όλου αυτού καίριου ζητήματος που σχηματικά αποκαλείται στη διεθνή βιβλιογραφία «επιμόρφωση», «επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη» ή «ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση» των εκπαιδευτικών, σημειώνοντας παράλληλα ορισμένες από τις βασικές 'σταθερές' αυτού του ζητήματος με τη μορφή δεδομένων ή και οιονεί ζητουμένων κατά περίσταση, βρισκόμαστε στο κατάλληλο σημείο αυτής της παρουσίασης για: να προβάλλουμε ορισμένες από τις βασικές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές επισημάνσεις τού Δημαρά, οι οποίες -κατά την άποψή μας- σηματοδοτούν και εμπεριέχουν πολύ συγκεκριμένους «επιμορφωτικούς πυρήνες» προς άμεση και ουσιαστική αξιοποίηση, τόσο στα διάφορα στάδια σχεδιασμού και εκπόνησης όσο και κατά τη διάρκεια ανάπτυξης και υλοποίησης σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για κάθε μάχιμο εκπαιδευτικό.

Προφανώς, η εξ ορισμού υποκειμενική και -εν πολλοίς- αυθαίρετη αυτή επιλογή των διαχρονικών υπογραμμίσεων τού Δημαρά από τον υπογραφόμενο vis-à-vis την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έρχεται με τη σειρά της να προστεθεί στην κονίστρα τού δημόσιου διαλόγου και προβληματισμού, με όλους τους διαύλους τής κριτικής ή και της διαφορετικής άποψης πάντα ορθάνοιχτους και άοκνα φιλόξενους.

Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής και με τη μορφή επτά αλληλοεπικαλυπτόμενων σημείων/αναφορών που ο ίδιος ο Δημαράς έχει εμφατικά υπογραμμίσει σε όλη τη διάρκεια της προσωπικής και επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, παρουσιάζονται στη συνέχεια -ως το απαραίτητο θεωρητικό περίγραμμα αλλά και ως ο 'καμβάς' του συγκεκριμένου περιεχομένου σειράς δημιουργικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς μας- κάποιες 'ιδέες άμεσης και πρακτικής επιμορφωτικής χρήσης'. Η προσθήκη ενός όγδοου σημείου στη σχηματική αυτή παρουσίαση με τη μορφή επιγραμματικών 'αξιολογικών αναφορών' για την παρουσία και το συνολικό έργο τού Δημαρά από ορισμένους 'τρίτους', έρχεται κι αυτό με τη σειρά του να διευρύνει και να εμπλουτίσει ακόμη περισσότερο τούτες τις επιμορφωτικές αναζητήσεις στις μέρες μας.

Α

Σημείο πρώτο και, κατά τη συλλογιστική τής παρούσας εργασίας, αδιαμφισβήτητης επιμορφωτικής σημασίας και χρησιμότητας για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς απανταχού. Ερχόμαστε, λοιπόν, πρώτα από όλα τα άλλα δεδομένα στο σημείο αυτό, να αναφερθούμε πρωταρχικά και να ασχοληθούμε επιγραμματικά με μια διαχρονική πτυχή (πληγή; κατά πολλούς), ένα αναλλοίωτο στα χρόνια χαρακτηριστικό τού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που ακούει στο όνομα «συγκεντρωτισμός» ή -ακριβέστερα- η «επιτομή του συγκεντρωτισμού» σε δομή και λειτουργία τού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Μπόμπας, 1995). Ένα θεμελιακής σημασίας χαρακτηριστικό, του οποίου όλες οι πιθανές 'επιμορφωτικού χαρακτήρα' παράμετροι και μεταβλητές, κάθε άλλο παρά θα πρέπει να απουσιάζουν από τα όποια σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Όπως γίνεται αμέσως αντιληπτό από τους παροικούντες (τούτη) την Ιερουσαλήμ, αναφερόμαστε στον άκρατο και ασφυκτικό συγκεντρωτισμό που διαχρονικά διέπει και χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα ιδιότυπο (ανθεκτικό) χαρακτηριστικό, του οποίου τις πολλαπλές συνέπειες και παρενέργειες τις βιώνει καθημερινά και αδιάλειπτα 'στο επαγγελματικό πετσί του' ο κάθε μάχιμος εκπαιδευτικός. Ο στεντόρειος και απόλυτα τεκμηριωμένος δημόσιος λόγος τού Δημαρά -και μάλιστα με την απαιτούμενη ενάργεια και παραστατικότητα μέσα από τις σχετικές επισημάνσεις του στο σύνολο του έργου του- που κατ' επανάληψη αναφέρεται και 'καυτηριάζει' τον απόλυτα συγκεντρωτικό και

γραφειοκρατικά αρτηριοσκληρωτικό χαρακτήρα τού εκπαιδευτικού μας συστήματος, προσφέρει και προσφέρεται προς 'γνώση και επιμόρφωση' εις το διηνεκές. Ταυτόχρονα αξιώνει δίκην διαρκούς παρακαταθήκης, να μην εφησυχάζει ποτέ η αποκαλούμενη εκπαιδευτική κοινότητα σε σχέση με αυτό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.

Δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία, βεβαίως, πως οι ίδιοι οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί -εξ ορισμού και εκ των συνθηκών τής καθημερινής εργασίας τους στο σχολείο και στη σχολική τάξη- βιώνουν ποικιλοτρόπως όλες τις επιπτώσεις ή και παρενέργειες αυτού του συγκεντρωτικού τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας τού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Όμως ο ιστορικά καταγεγραμμένος δημόσιος λόγος τού Δημαρά, εν προκειμένω (προφανώς, και πολλών άλλων μελετητών του εκπαιδευτικού μας συστήματος), επιμένει πειστικά και καθοδηγητικά 'να μην ξεχνιέται ή να υποτιμάται' και αυτό το βασικό χαρακτηριστικό τού εκπαιδευτικού συστήματος από τις όποιες 'επιμορφωτικές διαδρομές των εκπαιδευτικών μας. Ο λόγος τού Δημαρά είναι και παραμένει απόλυτα ξεκάθαρος με τη δική του φρασεολογία και το δικό του προσωπικό ύφος, ως του πρωτοπόρου ιστορικού της νεοελληνικής εκπαίδευσης: «*Όλα –παρά τις κάποιες πρωτοβουλίες και τις μερικές ευθύνες που αφήνονται στις τοπικές αρχές- καθορίζονται και επιτηρούνται από την κεντρική κυβέρνηση. Αυτή η αυστηρά συγκεντρωτική οργάνωση θα παραμείνη μόνιμο χαρακτηριστικό της νεοελληνικής εκπαίδευσης*» (Δημαράς, 1974: λ΄). *«Έτσι η ελληνική εκπαίδευση πλησίασε πολύ το ιδανικό του Ναπολέοντα που καμάρωνε πως ήξερε κάθε στιγμή της ημέρας τι ακριβώς διδάσκεται σε κάθε τάξη, κάθε σχολείου της Γαλλίας*» (Δημαράς, 1974: μς΄). *«Το σύστημα είναι πάντα απολύτως συγκεντρωτικό ως προς τις καίριες αποφάσεις, μονολιθικό στη δομή και το περιεχόμενο*» (Δημαράς, 2012).

Β

«*Μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι η νομοθετική αντικατάσταση μιας διδακτικής μεθόδου με μιαν άλλη. Ωστόσο, ενώ το κύριο θέμα είναι πως η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων δεν έχει γίνει ακόμη, τα κείμενα της Συλλογής δείχνουν πως έχουν πραγματοποιηθεί πολλές αλλαγές. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο, είναι η αλλαγή προσανατολισμού, είναι η κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος. Έτσι μπορούμε να μιλούμε για μεταρρύθμιση ενός συστήματος μόνο όταν, ας πούμε, αλλάζη ουσιαστικά ο σκοπός της διδασκαλίας, 'όταν δίνεται σε καινούριους φορείς το δικαίωμα να αποφασίζουν για τα εκπαιδευτικά πράγματα, όταν περνούμε από μια μονολιθική διάρθρωση σε ευέλικτα σχήματα, όταν μεταβάλλεται το σύστημα σε πλάτος και σε βάθος*» (Δημαράς, 1974: κ΄).

Όλοι γνωρίζουμε πλέον πολύ καλά μέσα από επαγγελματικές και προσωπικές εμπειρίες χρόνων ότι η περιώνυμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (εξαγγελλόμενη, σχεδιαζόμενη, νομοθετούμενη, υλοποιούμενη, κατά περίπτωση) στη χώρα μας, έχει αποτελέσει το ΄προσωπικό στοίχημα' του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας, ανεξαρτήτως του συγκεκριμένου περιεχομένου, των επιμέρους στοχεύσεων αλλά και της όποιας επιδιωκόμενης αποτελεσματικότητας της κάθε μεταρρύθμισης. Δεν χρειάζεται να ανατρέξει κανείς σε εκτεταμένες βιβλιογραφικές πηγές και μαρτυρίες για να διαπιστώσει το εξαιρετικά ενδιαφέρον αυτό 'ελληνικό φαινόμενο' όπου, όχι μόνο ο κάθε Υπουργός Παιδείας τής κάθε κυβερνητικής πλειοψηφίας να θέλει να βάλει και τη δική του 'μεταρρυθμιστική σφραγίδα' στον εκπαιδευτικό χάρτη της χώρας, αλλά και ο κάθε νέος Υπουργός Παιδείας τής ίδιας κυβέρνησης να επιδιώκει και αυτός με τη σειρά του να μνημονεύεται ως ένας ακόμη εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής…

Όμως, είναι όλες αυτές οι «μεταρρυθμίσεις» πραγματικές και ουσιαστικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις;

Όπως αβίαστα προκύπτει από τις πιο πάνω επεξηγηματικές υπογραμμίσεις (και) στην ενότητα αυτή του επιμορφωτικού μας

προβληματισμού, ο Δημαράς είναι αρκούντως κατηγορηματικός ως προς το ακριβές περιεχόμενο και τα 'συστατικά' -ας πούμε- μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, τονίζοντας με τη δέουσα έμφαση ότι: «*Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο· Είναι η αλλαγή προσανατολισμού, είναι η κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος*». Αναντίρρητα, στου κάθε μάχιμου εκπαιδευτικού την επαγγελματική και επιμορφωτική φαρέτρα δεν μπορεί να μην υπάρχει -και σε περίοπτη, μάλιστα θέση- η συγκεκριμένη αυτή υπόμνηση περί εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που τόσο πολύ αλλά και τόσο συχνά διατυμπανίζονται (ταλαιπωρούν;) ως οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προσφέρουν οριστικές λύσεις στα χρόνια και χρονίζοντα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Γ

«*Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχεδιάζονταν χωρίς να έχουν εκφραστεί οι σχετικές απαιτήσεις και προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου*» (Δημαράς, 2013), ενώ σε μια άλλη του δημόσια τοποθέτηση ο Δημαράς έρχεται να προσθέσει ότι όλες οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από προηγούμενες επιμορφωτικές τους 'εμπλοκές' και 'συμμετοχές' δεν λαμβάνονται συστηματικά υπόψη, στο σχεδιασμό και υλοποίηση νέων επιμορφωτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων.

Ο Δημαράς σε αυτή την υπο-ενότητα, όπως αυτή παρουσιάζεται εδώ ως τρίτη κατά σειρά κεντρική επισήμανση επιμορφωτικής για τους εκπαιδευτικούς συνάφειας και ενδιαφέροντος, έρχεται να υπογραμμίσει μια πολύ βασική 'ατέλεια' (ή έλλειμμα) των κατά περιόδους υλοποιούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, αναφερόμενος στο περιεχόμενο και στη μεθοδολογία αυτών των προγραμμάτων επιμόρφωσης, ασκεί την απολύτως δικαιολογημένη κριτική του όσον αφορά τους υπευθύνους ανάπτυξης και υλοποίησης των προγραμμάτων, οι οποίοι 'παραλείπουν' να ανιχνεύσουν και να συμπεριλάβουν στα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα τις «σχετικές απαιτήσεις και προσδοκίες τού κοινωνικού συνόλου», αλλά ούτε και τις πολύ συγκεκριμένες «εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών». Οπωσδήποτε (και) αυτή η κριτική (επικριτική) δημόσια διατύπωση του Δημαρά, τίθεται στα υπόψη των μάχιμων εκπαιδευτικών οι οποίοι, με τη σειρά τους, θα πρέπει να αγωνίζονται έτσι ώστε μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα που τους αφορούν και τους εμπλέκουν άμεσα να επανασχεδιάζονται ανάλογα.

Στο ίδιο πνεύμα επιχειρηματολογίας όσον αφορά στις διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κινείται και η σχετική αναφορά του Ευθυμίου (2006: 1), ο οποίος είναι ιδιαίτερα κατηγορηματικός επί του προκειμένου: «*Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια συγκεκριμένη περιοχή, για να φέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα πρέπει να παίρνει υπόψη της τις γενικότερες εκπαιδευτικές συνθήκες της περιοχής, αλλά και τα δεδομένα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται τα επιμορφωτικά προγράμματα…… Οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν σ' όλες τις φάσεις οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος από το Α ως το Ω: στο σχεδιασμό, στην επιλογή και οργάνωση των μαθησιακών περιεχομένων, στον καθορισμό του τρόπου υλοποίησης, στους ρυθμούς που θα ακολουθήσει, στις διαδικασίες αξιολόγησης, κλπ.*».

Δ

«*Η θεωρία και η απομνημόνευση βασιλεύουν. Το απελπιστικό είναι ότι αυτά τα μειονεκτήματα επισημαίνονται από το 1899 χωρίς αποτέλεσμα*» (Δημαράς, 2012). «*Η επιμόρφωση των βαθμολογητών για τον νέας αντίληψης ρόλο τους, αλλά και των διδασκόντων για τις νέες επιδιώξεις της διδασκαλίας μακριά από την απομνημόνευση και κοντά στον στοχασμό και τις ατομικές διαφοροποιήσεις*» (Δημαράς, 2012).

Πόσο 'παλιά' και πόσο 'νέα' και 'σύγχρονη' ηχεί στα αυτιά όλων μας και τούτη η συγκεκριμένη 'εμμονή' του Δημαρά που στηλιτεύει τη σχολική

απομνημόνευση και την άκρατη/άκριτη 'θεωρητικολογία', των σχολικών μας πρακτικών, αναδεικνύοντας ως πρώτιστο εκπαιδευτικό μέλημα στις μέρες μας την ανάγκη για στοχασμό και συστηματική προσοχή στις ατομικές διαφοροποιήσεις! Πόσο διαχρονικά επίκαιρη και απολύτως σχετική είναι αυτή του η υπογράμμιση στη διερευνητική συζήτηση αναφορικά με τις επιμορφωτικές «νύξεις και υποδείξεις ή και προτροπές» του!

Οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιμορφωθούν και να εκπαιδεύονται διαρκώς και συστηματικά στο να ακολουθούν και να εφαρμόζουν στην καθημερινή σχολική τους πράξη και πρακτική τη βασική αρχή της «μη απομνημόνευσης», ενισχύοντας την κριτική σκέψη και τον δημιουργικό στοχασμό από τη μεριά των μαθητών, ακόμη και «ενάντια» στο συνολικό σχολικό πλαίσιο/περιβάλλον που, πολύ συχνά, δεν συνάδει και δεν είναι υποστηρικτικό σε τέτοιες «δασκαλίστικες πρακτικές». Ταυτόχρονα, οι καθόλα υπαρκτές και αξιωματικά αναμενόμενες ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών όπου γης -ιδιαίτερα μάλιστα στις μέρες μας που σημαδεύονται ασταμάτητα από τα σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα, από την επιθετική κυριολεκτικά παρουσία των ΤΠΕ και από την αποκαλούμενη παγκοσμιοποίηση σε όλες της τις εκφάνσεις- επιτάσσουν, στην ουσία, μια πολύ συγκεκριμένη αλλά και εξόχως απαιτητική σχολική πρακτική από τον κάθε μάχιμο εκπαιδευτικό. Μια καθημερινή σχολική παρουσία και πρακτική που, σαφέστατα, προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό όχι μόνο γνώστη και ευαισθητοποιημένο στο καίριο αυτό ζήτημα των ατομικών διαφορών του σήμερα, αλλά και έναν εκπαιδευτικό ικανό και 'επιμορφωτικά εξοπλισμένο' με τα κατάλληλα 'εργαλεία' διδακτικής πρακτικής που να ανταποκρίνονται με επάρκεια, ενσυναίσθηση και αποτελεσματικότητα στο σύνθετο αυτό πλέγμα των ατομικών διαφορών που χαρακτηρίζουν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Αναντίρρητα, η αρχική αυτή επισήμανση του Δημαρά, όπως επιλέγεται να παρουσιαστεί στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία αυτού του Συνεδρίου, όχι μόνο μας υπενθυμίζει επιγραμματικά τον ίδιο τον 'πρωτεϊκό πυρήνα' της εκπαίδευσης απανταχού, αλλά μας παροτρύνει ταυτόχρονα να ενσταλάξουμε αυτές του τις επισημάνσεις σε τρέχοντα και σε μελλούμενα επιμορφωτικά για τους εκπαιδευτικούς μας προγράμματα και δράσεις.

Ε

«Για την υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών το σχέδιο του Νέου Σχολείου ξεκίνησε το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών καθώς και το Πρόγραμμα της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας για τη συλλογική δράση και την κοινωνική λογοδοσία».

«Τελικά, πάντως, επειδή σχολείο (νέο ή παλιό) δεν υπάρχει χωρίς δασκάλους, όλα κρίνονται από την έκταση και την ένταση της δικής τους συμμετοχής στην προσπάθεια…κυρίως όμως στο διευθυντή του σχολείου και στη σχολική μονάδα, εκεί που χτυπάει η καρδιά της εκπαίδευσης. Με το νόμο 3848/2010 αναβαθμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού».

Οι πολλαπλές και επίπονες πρωτοβουλίες του Δημαρά για την προώθηση και θεσμοθέτηση συγκεκριμένων προγραμμάτων και δράσεων συστηματικής και διαρκούς επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, έχουν όχι μόνο καταξιωθεί στη συλλογική συνείδηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά έχουν κιόλας 'δώσει καρπούς' με τη μορφή νομοθετικών ρυθμίσεων και δημιουργίας δομών 'στο μαλακό υπογάστριο' της επίσημης ελληνικής πολιτείας. Από όποια θέση ευθύνης και αν βρέθηκε στη μακρόχρονη επαγγελματική του διαδρομή, σε όποιο δημόσιο forum κι αν του δινόταν η ευκαιρία να αρθρώσει τον μεστό και απόλυτα τεκμηριωμένο λόγο του, το ζέον ζήτημα της επιμόρφωσης των μάχιμων δασκάλων της όποιας σχολικής τάξης ανά την επικράτεια ήταν πάντα στις

πρώτες προτεραιότητές του. Περιττό είναι, μάλλον, να υπογραμμιστεί και εδώ η ιδιαίτερη βαρύτητα που ο Δημαράς έδινε στον κεντρικό και καταλυτικής σημασίας ρόλο του εκπαιδευτικού και στην προσωπική και στην επαγγελματική συμβολή του κάθε εκπαιδευτικού στο σύνολο της σχολειοποίησης των μαθητών.

Στο σημείο αυτό, έτσι ως μια πρόσθετη υπομνηστική 'πινελιά' επί του προκειμένου, μαζί με τις καίριες επισημάνσεις του Δημαρά αναφορικά με τον καταλυτικό ρόλο των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου (διδασκόντων αλλά και διευθυντή του σχολείου), διαβάζει κανείς -μεταξύ άλλων- με μεγάλη προσοχή την παρακάτω αναλυτική περιγραφή στα της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, που είναι: *«μια σύνθετη και περιπεπλεγμένη διαδικασία, η οποία απαιτεί γνωστική αλλά συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, απαιτεί και προϋποθέτει την ικανότητα αλλά και τη βούληση από την πλευρά των εκπαιδευτικών να εξετάσει ο καθένας χωριστά 'το πού στέκεται' σε σχέση με πεποιθήσεις και πιστεύω και με τη δυνατότητά του και την προσπάθειά του να υιοθετήσει στην πράξη κατάλληλες εναλλακτικές για βελτίωση ή αλλαγή»* (Avalos, 2011).

ΣΤ

«Παράλληλα, όμως, αυτή η επαφή με τις πηγές αποκαλύπτει πως στην εκπαιδευτική Ιστορία του νεώτερου ελληνισμού υπάρχουν κεφάλαια που έχουν παρασιωπηθή, άλλα που παρουσιάζονται παραποιημένα, κι άλλα που μένουν αδιερεύνητα» (Δημαράς, 1973: ιη΄).

Χωρίς πολλά λόγια, είναι βέβαιο πως ο Δημαράς, και εδώ, αγγίζει με τον δικό του τεκμηριωμένο λόγο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία δεν μπορούν (και δεν πρέπει) να απουσιάζουν από τα όποια σύγχρονα επιμορφωτικά προγράμματα για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς μας. Η άμεση αυτή παρότρυνση του Δημαρά προς 'κάθε ενδιαφερόμενο', μια υπομνηστική παρότρυνση που στη συγκεκριμένη συγκυρία της δικής μας 'ανάγνωσης' των κειμένων του εδώ και τώρα απευθύνεται άμεσα και αφορά καθ' ολοκληρία τον κάθε μάχιμο εκπαιδευτικό της σύγχρονης σχολικής τάξης, βάσιμα μπορεί να διεκδικεί την συμπερίληψή του σε όλα τα υλοποιούμενα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς. Εν πολλοίς, σαφέστατα και αποτελεί απαραίτητη επιμορφωτική πτυχή και επαγγελματικής ανάπτυξης διάσταση μια γενική -έστω- γνώση από τον κάθε εκπαιδευτικό, όλων εκείνων των βασικών πηγών τής ιστορικής ανάπτυξης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντας μάλιστα ιδιαίτερη έμφαση στο να πληροφορηθεί και να γνωρίζει ότι: υπάρχουν καίρια χαρακτηριστικά αυτής της ιστορικής διαδρομής και διαχρονικής εξέλιξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που -για τον άλφα ή βήτα λόγο (και σκοπιμότητα, ίσως) αρκετές φορές- 'παραλείπονται' συστηματικά από τις σχετικές περιγραφές των διαφόρων ερευνητών ή και αποσιωπούνται εντελώς.

Ζ

Από το πλήθος των επιμέρους βασικών πτυχών της εκπαίδευσης όπως αυτές ως ιστορικής σημασίας τεκμήρια έχουν παρουσιαστεί από τον Δημαρά στο μνημειώδες έργο του «*Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*», επιλέγουμε -έτσι ενδεικτικά και μόνο- ορισμένες πολύ χαρακτηριστικές 'πινελιές', οι οποίες όχι απλώς εξακολουθούν να διεκδικούν δικαιωματικά και με απολύτως θεμιτές αξιώσεις το δικό τους μερίδιο στη σύγχρονη επικαιρότητά μας, αλλά επίσης και τον δικό τους 'δημιουργικό χώρο' στα τρέχοντα επιμορφωτικά για τους δασκάλους μας προγράμματα.

«Η εις τα σχολεία διδομένη δημοσία ανατροφή πρέπει να επανορθώση τα ελαττώματα της κατ' οίκον, και ν' αναπληρώση τα ελλείψεις αυτής»….Αλλά η κακή κατάσταση των πραγμάτων δεν περιορίζεται στα ακαδημαϊκά θέματα. Η πειθαρχία είναι κι αυτή

πολύ χαλαρωμένη, σε σημείο μάλιστα να έχουν παρατηρηθή και επιθέσεις μαθητών εναντίον των καθηγητών τους» (Δημαράς 1974: λθ').
«Ο διδάσκαλος πρέπει να δικάζη και να καταδικάζη τους σφάλοντας μαθητάς πάντοτε εις το τέλος της παραδόσεως. Τούτον τον όρον χρεωστεί να φυλάσση απαρασαλεύτως, διότι ούτω δύναται να μη συναρπάζηται υπό του θυμού, αλλά να εξετάζη και να βεβαιώνεται, αν ο εγκαλούμενος τω όντι έσφαλεν, ή αδίκως εγκαλείται, και να ενεργή με την απαιτούμενην απάθειαν, αμεροληψίαν και αξιοπρέπειαν» (Δημαράς, 1974: 96-97).
«Εκτός των ήδη υπαρχουσών διατάξεων περί διδακτικών βιβλίων διατάττεται, ώστε τα προς διδασκαλίαν και ανάγνωσιν βιβλία εις τα ελληνικά σχολεία και γυμνάσια, να είναι εντελώς ομοιόμορφα» (Δημαράς, 1974: 65).

Θ
«Ένας δάσκαλος που τιμούσε τον μόχθο των συναδέλφων του κάθε ηλικίας, γιατί είχε περάσει από τη θέση τους και ήξερε τι θα πει διδάσκω παιδιά. Ένας γνώστης της εκπαίδευσης σε όλο της το εύρος. Στο: Αλέξης Δημαράς, η νηφάλια φωνή»
(Ντεκάστρο, 2013).

«Η προσήλωση του Δημαρά στην αποκέντρωση (η οποία νοείται ως μεταβίβαση ευθύνης για λήψη αποφάσεων σε επιμέρους κοινωνικούς φορείς) εδράζεται αφενός στην εκτίμηση ότι η κοινωνία προπορεύεται του κράτους, και αφετέρου στην πεποίθηση ότι σε συνθήκες άρσης του κρατικού ελέγχου ο διαφωτισμός, στην ελληνική εκπαιδευτική του εκδοχή, δεν μπορεί παρά να κυριαρχήσει» (Αθανασιάδης,2012).

«Ο Αλέξης Δημαράς μπαίνει στην καρδιά του προβλήματος το οποίο εντοπίζεται στις δεσμεύσεις που ορίζονται από το υπουργείο Παιδείας και τις αρμόδιες αρχές που δεν αφήνουν περιθώρια. Είναι και η γνωστή ασυνέπεια του κράτους».(εφημ Έθνος, 2009).
«Κύριο μέλημα του Αλέξη Δημαρά ήταν ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης για την προκοπή αυτού του τόπου. Η παρουσία του στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας ήταν επαναλαμβανόμενη και πάντοτε σημαντική. Οι παρεμβάσεις του ήταν σταθμισμένες. Η ζωή και το έργο του Ευάγγελου Παπανούτσου θα πρέπει να τον είχαν επηρεάσει πολύ. Ο Αλέξης Δημαράς μόχθησε, όχι για την εκπαίδευση γενικώς, αλλά για την γενική εκπαίδευση. Και όπως ο ίδιος μας δίδαξε: είναι άλλο η γενικευμένη και άλλο η ομοιόμορφη εκπαίδευση». (Χουρδάκης & Κιμουρτζής, 2012).
Οι παραπάνω 'αξιολογικές γραπτές καταθέσεις' από δασκάλους και παιδαγωγούς (συναδέλφους ή και μαθητές τού Δημαρά) συναρθρώνουν μια ελάχιστη 'ανθολόγηση' από το μεγάλο σύνολο παρόμοιων δημόσια διατυπωμένων απόψεων και φόρου τιμής στον δάσκαλο και αειθαλή ερευνητή Αλέξη Δημαρά. Με αυτή την έννοια, η συμπερίληψή τους στις καταληκτικές γραμμές αυτής της 'επιμορφωτικού χαρακτήρα' αναζήτησης, ήταν -και είναι- μια εκ των ουκ άνευ κατακλείδα διαρκούς σεβασμού αλλά και άοκνης εγρήγορσης και επαγρύπνησης για τα αποκαλούμενα στις μέρες μας 'εκπαιδευτικά δρώμενα', με τους επιμορφωτικού χαρακτήρα και περιεχομένου σύγχρονους προβληματισμούς πάντα στο προσκήνιο.

Δυο λέξεις ακόμη
Ολοκληρώνοντας -προς το παρόν και στη βάση των συγκεκριμένων χρονικών ορίων τού παρόντος Συνεδρίου- τούτη την διερευνητική μας περιπλάνηση αλλά και αναζήτηση επίκαιρων 'επιμορφωτικών εργαλείων και σχετικού υλικού' στις καίριες διαχρονικές υπογραμμίσεις τού Αλέξη Δημαρά, ο αναμενόμενος επίλογος της παρουσίασης αυτής μπορεί κάλλιστα να αποτυπωθεί στο χαρτί -ως μια πρόσθετη, μάλιστα, επιμορφωτική κατακλείδα απολύτως χρηστικού περιεχομένου για κάθε μάχιμο εκπαιδευτικό στις μέρες μας- με τα ίδια τα λόγια του Δημαρά που μοιράστηκε σε μια συνομιλία με έναν από τους πρώην μαθητές του:

«Νιώθω σαν να ΄μαι όχι δάσκαλος, αλλά γιατρός. Και το παράδοξο είναι ότι απέναντί μου βλέπω ασθενείς οι οποίοι όχι μόνον πιστεύουν ότι γνωρίζουν από τι ακριβώς πάσχουν, αλλά μου υποδεικνύουν και τη μέθοδο της ίασής τους» (Ζούλας, 2012).

==========

(Ανακοίνωση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο του *Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης* με θέμα: **«ΜΕΓΑΛΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΚΑΙ ΚΥΠΡΙΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ».** Αθήνα: 10-12/10/2014).

21

Μίλα μου για τον δάσκαλο, εμένα αυτό μου φτάνει!

Υπογράμμιση πρώτη

Επιτρέψτε μου να διαφοροποιήσω σε ορισμένα σημεία την εισήγησή μου από παρόμοιες εργασίες που έχω παρουσιάσει στο παρελθόν, έτσι για να ακουστεί περισσότερο ως προφορικός λόγος το γραπτό μου αυτό κείμενο, αλλά και για να στρέψω την προσοχή όλων μας, πάραυτα, ***στον δάσκαλο που δουλεύει μέσα στην υπαρκτή σχολική τάξη την ώρα που μιλάμε.***

Καταστρατηγώντας εν μέρει την κοινώς αποδεκτή δόμηση και εσωτερική διάρθρωση μιας επιστημονικής ανακοίνωσης, όπου –κατά κανόνα και κατ' έθιμο-- η 'εισαγωγή' διακρίνεται και διαχωρίζεται ως μορφή αλλά και ως περιεχόμενο από το 'κυρίως κείμενο-θέμα' προς εξέταση, η παρουσίαση που ακολουθεί περιλαμβάνει στο εισαγωγικό της τμήμα πολύ περισσότερα από αυτά που ευρέως συνηθίζονται. Στο πλαίσιο αυτής της επιλογής, μνημονεύονται ευθύς εξ αρχής βασικά σημεία και απόψεις που ο συγγραφέας επιθυμεί να υπογραμμίσει ως κεντρική θέση αυτής της εργασίας, ενώ, πολύ συχνά και εμβόλιμα, τίθενται ερωτήματα και παρατηρήσεις ουσίας υπό τη φρασεολογική σκέπη φαινομενικά εισαγωγικών διευκρινίσεων οι οποίες, με τη σειρά τους, καταλαμβάνουν πολύ μεγαλύτερη έκταση στη συνολική επιχειρηματολογία που ακολουθεί.

Έτσι, αν και η γενική θεματική τού παρόντος συνεδρίου, αναφερόμενη στο σχολείο τής κοινωνίας τής πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, δίνει τη δυνατότητα συστηματικής διερεύνησης μιας πλειάδας συναφών ζητημάτων για σχολικά, εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά δρώμενα σε τούτη την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας (Ματθαίου, 2001) που ήδη διανύουμε, είναι προφανές πως η ίδια η συγκεκριμένη διατύπωση του τίτλου αυτής τής κατ' ανάγκη συνοπτικής ανακοίνωσης, προϊδεάζει ευθέως για το συνολικό περιεχόμενο και την επιμέρους έμφαση που αναμένεται να δοθεί στις λίγες σελίδες που ακολουθούν. Και τούτο, ασφαλώς, εκφράζει μια απολύτως συνειδητή επιλογή που στοχεύει -για μια ακόμη φορά από τούτο το βήμα- στην ανάδειξη του κεντρικού και καθοριστικού ρόλου τού εκπαιδευτικού, σε οποιοδήποτε σχολείο και σε οποιαδήποτε σύγχρονη κοινωνία, η οποία κοινωνία (εγγενώς) περιλαμβάνει στη δομική της ιδιοσυστασία θεσμοθετημένες μορφές εκπαίδευσης ως συλλογικές σχολικές οντότητες με συγκεκριμένες αφετηρίες και στοχεύσεις.

Ως εκ τούτου, όπως και τόσοι πολλοί άλλοι ποικιλοτρόπως ενδιαφερόμενοι παιδαγωγοί (π.χ. Ξωχέλης 1989, Πυργιωτάκης 1992 & 1992[α], Δημητριάδου 1982, όσον αφορά στα των Ελλήνων δασκάλων) στην ατέρμονη διαχρονία τής σχετικής έρευνας και προβληματισμού ανά τον κόσμο, προτίθεμαι σε τούτη τη συγκεκριμένη συγκυρία τού παρόντος συνεδρίου τής Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος να ασχοληθώ και εγώ με τον ***εκπαιδευτικό,*** και μάλιστα ***σε ώρα πραγματικής διδασκαλίας,*** όπου ως γνωστό, κατά τεκμήριο, υλοποιείται το επίσημο αναλυτικό (αλλά

παράλληλα και το ανεπίσημο, το αποκαλούμενο και 'κρυφό') σχολικό πρόγραμμα (ή, κατά άλλους, 'παραπρόγραμμα').

Με δεδομένη τη γενικότερη θεματική του συνεδρίου που επιχειρεί να αυτο-οριοθετηθεί στον αστερισμό τής τρέχουσας επικαιρότητας διεθνώς στο πλαίσιο των τεχνολογικών εξελίξεων και της πολυπολιτισμικότητας, (και) η δική μου διερευνητική δημόσια διατύπωση αναμένεται να προσεγγίσει τον μάχιμο εκπαιδευτικό την ώρα που είναι στο σχολικό χωροχρόνο και στην (κατά) δική του σχολική τάξη. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται -αν δεν κυριαρχείται ήδη ή και δυναστεύεται κατά πολλούς- από μια κοινωνία που κατ᾽ οικονομία αποκαλείται κοινωνία τής πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας και η οποία, σαφέστατα, σ' αυτή της την εκδοχή δεν αγγίζει και δεν αφορά το ίδιο όλα τα άτομα και όλες τις επιμέρους κοινωνίες.

Να υπογραμμιστεί και τούτο. Αναμφίβολα, η σταδιακή αποδυνάμωση του γνωστού μας έθνους-κράτους στο πλαίσιο των πολλαπλών πιέσεων και των πολύπλευρων επιρροών της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης (Pinar, 2003), αγγίζει άμεσα και καθοριστικά παραμέτρους που άπτονται της καθημερινής λειτουργίας του μάχιμου εκπαιδευτικού ως ατόμου-πολίτη και ως εξειδικευμένου επαγγελματία στον χώρο τής θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση, οι απαιτήσεις και οι διαφοροποιημένες από το παρελθόν προτεραιότητες, που εξ ορισμού τίθενται ως αμετάκλητες επιταγές των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά και τα διαρκή ερωτήματα που αναδύονται στο γενικό περίγραμμα της καλπάζουσας τεχνολογίας και της ρευστής -ουσιαστικά- πολυπολιτισμικότητας ανά την υφήλιο, ωθούν de facto (και) τον δάσκαλο του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε μια 'νέα τάξη πραγμάτων' –οτιδήποτε και αν μπορεί να νοηματοδοτεί για την ίδια την καθημερινή σχολική πράξη μια τέτοια παραδοχή.

Οι απολύτως υπαρκτοί και κατ' ακολουθία απεριφράστως σεβαστοί χρονικοί περιορισμοί που εξ ορισμού τίθενται στη συνολική εκδίπλωση των επιμέρους εργασιών τού παρόντος διεθνούς παιδαγωγικού συνεδρίου, λογικά και αναμενόμενα οδηγούν και επιβάλουν -τρόπο τινά- τη δρομολόγηση τούτου του κειμένου στην κατατοπιστική περιγραφή (μόνο) ***του Έλληνα εκπαιδευτικού (ή του εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο) σήμερα,*** χωρίς ασφαλώς να παραβλέπει ή να υποτιμά κανείς τη συγκριτική διάσταση (Μπόμπας, 1995) σε ευρωπαϊκό και σε ευρύτερα διεθνές περιβάλλον. Το αντίθετο μάλιστα.

Επιπροσθέτως, διακινδυνεύοντας ο υπογραφόμενος να αυτο-εγκλωβιστεί σε μια λογική υπερβολικής εξειδίκευσης που -κατά κοινή παραδοχή- μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε αντικειμενική αδυναμία πιθανής γενίκευσης με στόχο τη μεγάλη πλειονότητα τού συγκεκριμένου πληθυσμού υπό μελέτη, αναιρώντας έτσι εν πολλοίς την ίδια την πρωτεϊκή επιδίωξη κάθε συστηματικής έρευνας (Βάμβουκας, 1988), ο λόγος που ακολουθεί με τη μορφή βιωματικών καταγραφών πρόκειται να 'μιλήσει' για τον εκπαιδευτικό τής πρωτοβάθμιας και μόνο εκπαίδευσης, για ***τον δάσκαλο (ή τη δασκάλα),*** δηλαδή, ***του δημοτικού σχολείου*** στην Ελλάδα του σήμερα.

Στα της δεύτερης υπογράμμισης

Έτσι εχόντων των πραγμάτων στην απαραίτητη επεξηγηματική τους μορφή, ως βασική δέσμη πρωτογενών δεδομένων στήριξης των όσων διατυπώνονται εδώ με τη στόχευση ενδεικτικής συνεισφοράς σε έναν καθόλα ανοιχτό προβληματισμό για το σχολείο της εποχής μας, η παρούσα εργασία επιχειρεί να κοινοποιήσει επιλεγμένα αποσπάσματα από τις καταγεγραμμένες απόψεις 24 δασκάλων συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου, πολλές από τις οι οποίες διατρέχουν αυτολεξί το κείμενο με τη μορφή βιωματικών ερεθισμάτων μέσα από την ίδια τη σχολική τάξη και το σχολικό χώρο γενικότερα.

Αναμφίβολα, σχεδόν όλες αυτές οι φαινομενικά αποσπασματικές 'δασκαλίστικες καταγραφές' αναδύουν εντονότατη οσμή σχολικής πράξης και -όπως θα φανεί και στη συνέχεια- αναδεικνύουν ζέοντα ζητήματα που αφορούν στον εκπαιδευτικό τού σήμερα, τόσο σε μικρο-επίπεδο σχολικής τάξης και σχολικού περιβάλλοντος όσο και σε μακρο-επίπεδο εκπαιδευτικών υπερδομών και κοινωνίας ευρύτερα. Με αυτή την έννοια, μπορούν κάλλιστα να λειτουργήσουν ως αφετηριακά ερεθίσματα γόνιμου διαλόγου και προβληματισμού, διατηρώντας ανά πάσα στιγμή τον ανεκδοτολογικό τους χαρακτήρα και περιεχόμενο αλλά και τη ζωντάνια τού βασικού συμπρωταγωνιστή τής καθημερινής 'σχολικής παράστασης', η οποία για πάρα πολλές μέρες, μήνες και 'σχολικά έτη' επαναλαμβάνεται αδιάκοπα -και όχι σπάνια, απελπιστικά μονότονα. Η προδήλως και εύκολα εντοπιζόμενη 'ελλειμματική επιστημονικότητα' τούτης της διερευνητικής προσέγγισης/μεθοδολογίας, ουδόλως αναιρεί ή υπονομεύει στην πράξη την όποια δυνητικά αξιοποιήσιμη προσφορά της στα καθημερινά εκπαιδευτικά μας δρώμενα.

Στη λογική τής προσέγγισης αυτής, λοιπόν, που υιοθετείται εδώ για τον δάσκαλο τού ελληνικού δημοτικού σχολείου στην εποχή τής κοινωνίας τής πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, οι βιβλιογραφικές αναφορές που εμπλουτίζουν και επιδιώκουν να στηρίξουν ερευνητικά και τεκμηριωμένα (επιχειρηματολογικά) ανάλογες εργασίες θα είναι ελάχιστες και άκρως ενδεικτικές. Και τούτο, όχι βεβαίως γιατί υποτιμάται ή υποβαθμίζεται η αδιαμφισβήτητη συνάφεια και διαχρονική τους αξία, αλλά γιατί συνειδητά επιλέγεται εδώ ένας 'κάποιος άλλος δρόμος'. Έτσι, τη θέση τους στο κείμενο καταλαμβάνουν με απολύτως θεμιτές αξιώσεις 'έγκριτου και έγκυρου υποκατάστατου', οι προσωπικές μαρτυρίες και οι σχετικές ενδοσκοπήσεις ορισμένων δασκάλων τής καθημερινής σχολικής πράξης, όπως αυτές ακριβώς δημοσιοποιούνται με την προσωπική διατύπωση του κάθε δασκάλου/ας, κατά περίπτωση. Είναι, άλλωστε, βέβαιο πως οι πρωτογενείς αυτές καταγραφές -αναμενόμενες και καθόλα γνωστές ως προς τον βασικό πυρήνα τού περιεχομένου τους- και με το μεγάλο μέρος τής σχετικής βιβλιογραφίας συμβαδίζουν και συμφωνούν, αλλά και μετατοπίζουν το κέντρο βάρους των σχετικών προβληματισμών από 'τα λόγια τα πολλά και τα μεγάλα' στη βιωματική 'δασκαλίστικη πραγματικότητα' της σχολικής τάξης και του σχολείου -όποια και αν είναι αυτή και με οποιοδήποτε τρόπο βιώνεται από τον ίδιο τον δάσκαλο στα μέσα, περίπου, του 2005.

Απ' την άλλη, είναι σαφές από το σύντομο σκεπτικό που αναπτύχθηκε πιο πάνω πως η αποκλειστική εστίασή μας στον δάσκαλο του ελληνικού δημοτικού σχολείου σήμερα, εκ των πραγμάτων, 'αφήνει εκτός' μια πλειάδα άλλων σχετικών και πολύ κρίσιμων ζητημάτων που οριοθετούν και συναπαρτίζουν «το σχολείο στην εποχή τής κοινωνίας τής πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας». Έτσι κι αλλιώς, ακόμη και τούτη η εστίασή μας στον δάσκαλο του σημερινού δημοτικού σχολείου μας, την οποία με κάθε τρόπο ενδεχομένως πλεονασματικά υπογραμμίζουμε εδώ, ψήγματα και μόνο ενδεικτικά έχει τη χωροχρονική δυνατότητα και ευχέρεια να προσεγγίσει στο προσδιοριζόμενο συνολικό μέγεθος του κειμένου που δεν μπορεί να υπερβαίνει στο σύνολό του τις 2700 λέξεις. Παρά ταύτα, είναι απολύτως βέβαιο πως άλλοι εισηγητές με τις δικές τους εργασίες σ' αυτό το συνέδριο αναμένεται να μας οδηγήσουν σε μονοπάτια διαφορετικά αλλά και παραπληρωματικά, έτσι ώστε βασικά σημεία τού ζητούμενου puzzle γύρω από το σχολείο στην εποχή τής πληροφορικής και της πολυπολιτισμικόττας να συμπληρωθούν με επάρκεια ικανοποιητική.

Με την έννοια αυτή, αποφεύγοντας λεπτομερείς αναφορές ή και απαιτούμενες διευκρινίσεις γύρω από τις βασικές έννοιες και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν την κοινωνία της πληροφορίας και της

πολυπολιτισμικότητας σε επίπεδο υφηλίου (White, 2004), σε επίπεδο Ενωμένης Ευρώπης και σε δικό μας ελληνικό επίπεδο -αφού όπως ανέφερα ήδη πιο πάνω εκλεκτοί συνάδελφοι θα το πράξουν αυτό και μάλιστα αρκετά συχνά και με ξέχωρη, είμαι βέβαιος, δεινότητα- προχωρώ ευθύς αμέσως στην καταγραφή σποραδικών βιωματικών απόψεων που προέρχονται απ' ευθείας από τους αποκαλούμενους μάχιμους δασκάλους και οποίες απόψεις αποτελούν τον βασικό 'κορμό' και την κεντρική υπόμνηση της παρούσας εργασίας.

Μετά από όλες αυτές τις προηγηθείσες διευκρινιστικές επισημάνσεις με τη μορφή «πρώτης» και «δεύτερης» υπογράμμισης σε τούτο το κείμενο, ας δούμε στη συνέχεια ορισμένα 'φραστικά κατασκευάσματα' δασκάλων, που μέσα από μια κατά κάποιο τρόπο στοχαστικοκριτική διεργασία παράγουν συγκεκριμένο αποτέλεσμα, το οποίο σαφέστατα κατά πολλούς τρόπους αναφέρεται στο σχολείο τής εποχής τής πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Στοιχεία, βεβαίως, που δεν διεκδικούν απαραιτήτως πρωτοτυπία ή κατ' όνομα ρηξικέλευθες καινοτομίες -όπως το συνηθίζουν κάποιοι για περιστασιακό ατελέσφορο εντυπωσιασμό- αλλά μετουσιώνουν σε λέξεις και προσωπικές νοηματοδοτήσεις την ίδια τους τη διδακτική και ευρύτερα σχολική τους πράξη, η οποία ως αυταξία -από μόνη της- δεν μπορεί από κανέναν να αμφισβητηθεί ή να υποτιμηθεί. Τουναντίον.

Και φτάνουμε στην τρίτη (και τελευταία) υπογράμμιση

Χωρίς κανένα πρόσθετο σχόλιο ή παραπέρα διευκρίνιση, διαβάζουμε ενδεικτικά αποσπάσματα από τις 'δασκαλίστικες καταγραφές' που επιμένουν στην αμείλικτη (απολύτως, υπαρκτή) σχολική τους καθημερινότητα:

«…προσπαθώ στην τάξη μου έναν κανόνα που εφαρμόζω και στη δική μου ζωή. Κάθε χρόνο προσπαθώ να κάνω διαφορετικά πράγματα από τα προηγούμενα, διότι έτσι νιώθω ότι και εγώ ανανεώνομαι και τα παιδιά το εισπράττουν θετικά…..θα ήθελα να προσθέσω πόσο σημαντική θεωρώ την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ συναδέλφων για τα παιδιά του σχολείου μας όπως επίσης και την επιθυμία μου για την παρακολούθηση των τρόπων διδασκαλίας άλλων διδασκόντων».

«Η δουλειά του δασκάλου δεν μπορεί να νοηθεί ως βιοποριστική ενασχόληση. Χρειάζεται μεράκι, υπομονή και επιμονή, γερά νεύρα και στομάχι, αστείρευτη διάθεση για δημιουργία. …Πρέπει να βρούμε τον τρόπο το σχολείο να προσελκύει τους μαθητές, η γνώση να είναι θελκτική, ο τρόπος διδασκαλίας ευρηματικός, ο εκπαιδευτικός προσιτός, αρωγός και φίλος για τους μαθητές».

«Θεωρώ ότι η ικανοποίηση από αυτή τη δουλειά μπορεί να σε κάνει να ονειρεύεσαι. Εάν πραγματικά αγαπάς να διδάσκεις η ικανοποίηση είναι έκδηλη στα μάτια των μικρών μαθητών σου, και η δική σου μεγαλύτερη».

«…ο σημερινός δάσκαλος πρέπει να διαθέτει μεγαλύτερη ευστροφία και προσαρμοστικότητα απ' ότι στο παρελθόν γι' αυτό κι εγώ προσπαθώ πάντα να εφευρίσκω τρόπους διδασκαλίας που να είναι σύμφωνοι με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου...Θέλω οι μαθητές μου να είναι ικανοποιημένοι, χαρούμενοι και να επιβραβεύονται, ακόμη και την περίπτωση που έκαναν κάτι λάθος και έπειτα το συνειδητοποίησαν, γιατί είναι πολύ σημαντικό για μένα να ξέρουν να εντοπίζουν τα λάθη μόνοι τους, βλέποντας ουσιαστικά και όχι επιφανειακά ότι γράφουν… Χαίρομαι όταν το παιδί έχει το θάρρος να με διορθώσει ή να μου κάνει παρατήρηση, όταν πιστεύει ότι κάτι δεν έκανα σωστά!».

«Σε μια εποχή όπου οι βασικότεροι από τους θεσμούς-πυλώνες της κοινωνίας μας (οικογένεια, θρησκεία, πολιτική, κ.α.) δείχνουν να περνούν βαθιά κρίση, όλο και μεγαλύτερο βάρος μοιάζει να πέφτει στον δάσκαλο… Εδώ λοιπόν μπαίνει επιτακτικά το θέμα όχι μόνο της επαγγελματικής

ανάπτυξης αλλά και το παραμελημένο θέμα ταμπού τής προσωπικής ανάπτυξης του ίδιου του δασκάλου. Γιατί δεν υπάρχει τρόπος να δημιουργήσουμε ισορροπημένα παιδιά αν δεν έχουμε ισορροπημένους δασκάλους-γονείς».

«Καθημερινά ωστόσο προσπαθώ να εκπληρώσω τους ρόλους μου, ως παιδαγωγός, 'διδάσκαλος', αξιολογήτρια και 'φύλακας' των μαθητών… Αυστηρή μπορεί να είμαι αλλά όχι άδικη… Πιστεύω πως ακόμη και σήμερα, κυριαρχεί η ύλη διδασκαλίας και παραμελείται η συναισθηματική και κοινωνική αγωγή των παιδιών. Το σχολείο σε καμία περίπτωση δεν είναι αποκλειστικά και μόνο ένα ίδρυμα διδασκαλίας».

«Έτσι οι 27 μαθητές μου με δίδαξαν κάποιες καινούριες και ουσιαστικές παραμέτρους τής εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Δεν υπάρχει δάσκαλος και μαθητές, αλλά η δυναμική τής τάξης. Ο δάσκαλος προσαρμόζεται στα δεδομένα του κάθε παιδιού και ο βαθμός αυτής της προσαρμογής επηρεάζει αντίστοιχα αυτήν του κάθε παιδιού…Ίσως οι λόγοι που με γοητεύει το συγκεκριμένο αντικείμενο να μην είναι, απλά και μόνο, αλτρουιστικοί (να προσφέρω), αλλά και κάπως 'εγωιστικοί', αφού όσα έχω 'πάρει', μέχρι στιγμής, από τους μαθητές μου είναι ανεκτίμητα και αποτελούν πέρα από χρήσιμη εμπειρία, υλικό για να γίνομαι καλύτερος άνθρωπος».

«Σκιαγραφώντας το επάγγελμα του δασκάλου σήμερα μπορούμε να πούμε ότι έχει αλλάξει κατά πολύ σε σχέση με το παρελθόν, δίνοντας έμφαση στα νέα παιδαγωγικά δεδομένα».

«Ζει καθημερινά σαν ένας ζωντανός οργανισμός, αυτός και οι μαθητές του, που ο ένας υπάρχει μόνο με την ύπαρξη του άλλου...Πολλές φορές το δέσιμο που υπάρχει μεταξύ του δασκάλου και των παιδιών του είναι τόσο έντονο που οι παρατηρήσεις των άλλων για τους μαθητές του να πληγώνουν τον ίδιο....Είμαστε τυχεροί ως εκπαιδευτικοί γιατί έχουμε να δουλέψουμε με ό,τι πιο δυναμικό και δημιουργικό υπάρχει και αυτό είναι η ψυχή και το μυαλό των παιδιών. Άρα θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί για το πώς θα διαχειριστούμε αυτή την τύχη μας και τα βήματά μας να είναι σταθερά , χωρίς επιπολαιότητα και βιασύνη ή αδιαφορία».

«Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μην ξεχνά ότι η σχέση του με τα παιδιά έχει καθοριστική σημασία. Η σχέση αυτή αποτελεί, και για μένα προσωπικά, την ουσία του επαγγέλματος. Όση μεγάλη αξία κι αν έχουν οι κτιριακές υποδομές, οι αρχές των αναλυτικών προγραμμάτων, τα μέσα διδασκαλίας, τίποτα ίσως δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα σ' ένα πραγματικό 'δάσκαλο' και τους μαθητές του».

«Ο δάσκαλος για να επιτύχει στο έργο του και να μεταδώσει δεξιότητες και στάσεις ζωής στα παιδιά, πρέπει να γίνει ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση. Ο εκπαιδευτικός σήμερα κρίνεται από τη στάση που έχει ο ίδιος για τη ζωή, τις αξίες του και την κοσμοθεώρηση που έχει, διότι αυτό δίνει στο παιδί το μέγιστο παράδειγμα. Κρίνεται από την ικανότητά του να αντιμετωπίζει δυσκολίες και προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Κρίνεται από χίλια δυο πράγματα... Εν ολίγοις πρέπει να είναι ένας μικρός από μηχανής Θεός, που καλείται να λύνει τα κάθε είδους προβλήματα άμεσα και αποτελεσματικά».

«Λαμβάνοντας υπόψη τις αυξημένες ανάγκες των σχολείων για δασκάλους τόσο σε δημόσιο όσο και ιδιωτικό επίπεδο, θεωρώ ότι ο ρόλος του δασκάλου και το γόητρό του έχει αναβαθμιστεί σε μεγάλο βαθμό. Ενώ παλιότερα αποκαλούνταν 'δασκαλάκος' από αρκετούς ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, σήμερα είναι ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ....ο δάσκαλος αρκετές φορές χάνει την προσωπική επαφή με τα παιδιά στην προσπάθειά του να τα διδάξει όσα περισσότερα μπορεί. Τα παιδιά δε χρειάζονται πολλά. Ένα χαμόγελο, ένα γλυκό λόγο και αυτό τους αρκεί!! Ο δάσκαλος δε δίνει μόνο γνώση, πλάθει και χαρακτήρα, συμβάλλοντας με το δικό του μοναδικό

τρόπο...στο σημερινό σχολείο, ο δάσκαλος πιεσμένος από το αναλυτικό πρόγραμμα, ρίχνεται σε έναν αδιάκοπο αγώνα να βγάλει, όπως λέει, την ύλη».

Μια παράγραφος, αρκεί!

Ένας άκρως επιγραμματικός, κατά κάποιο τρόπο, επίλογος σε τούτο το σημείο όπου αναγκαστικά ολοκληρώνεται η παρούσα εργασία στο πλαίσιο ενός ευρύτερου προβληματισμού για το σχολείο στην εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, θα μπορούσε ενδεχομένως να συνοψιστεί στην καταληκτική διατύπωση μιας πρόσκλησης και μια προτροπής για ακόμη μεγαλύτερη και συστηματικότερη ενασχόληση με τον δάσκαλο της σχολικής τάξης ως πρόσωπο-άτομο-πολίτη και ως επαγγελματία 'αποκλειστικής απασχόλησης' του σχολικού χώρου. Οι πολλαπλές απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών τής πληροφορίας και πολυπολιτισμικότητας, οι προτεραιότητες και οι προκλήσεις για το σχολείο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας που διαρκώς μετεξελίσσονται και μεταλλάσσονται, σκιαγραφούν νέα 'σκηνικά δράσης', όπου ο μάχιμος δάσκαλος έχει και λόγο πρωτεύοντα και θέση ουσιαστική και ξέχωρη, παρά τα αντιθέτως θρυλούμενα -ορισμένες φορές- από διάφορους κύκλους τής σύγχρονης επιπολαιότητάς μας.

==========

(Ανακοίνωση στο ΙΔ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με θέμα: **«ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ»**. Ρόδος: 21-23/10, 2005).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος, Η. (2008). *Ο εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών. Μια εμπειρική έρευνα μεταξύ μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολιτισμικής σχολικής ετερότητας. Η περίπτωση του Ν. Αχαΐας.* Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μιο Πατρών.

Αγγελόπουλος, Η., κ. ά. (2010). «Διαχέοντας τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα διδακτικό μοντέλο. Η περίπτωση εφαρμογής του στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Ανάρτηση στο Διαδίκτυο.*

Αθανασιάδης, Χ. (2012). «Η κληρονομιά του Αλέξη Δημαρά», *Αυγή, 23/5/2012.*

Αλαχιώτης, Σ. (2003) «Εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Π.Ι.», στο ΥΠΕΠΘ (Παιδ. Ινστιτούτο), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: σελ. 1-2.

Αλαχιώτης, Σ. (2004) *«Όταν τα γονίδια λένε...μάθημα», Ενημέρωση,* Φεβρουάριος, σελ.15.

Αλεξανδράτος, Γ & Μαντζαρίδου, Α. (2011). «Η εκπαιδευτική τεχνολογία ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης της περιβαλλοντικής αγωγής», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 51: 65-80*.

Αλμπανάκη, Ξ. (2013), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών*. Αθήνα: Μπαρμπουνάκης.

Ανανίδου, Δ. (2008). «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις –Μέθοδος Project-Ιστοεξερευνήσεις». *Προσωπικό Ιστολόγιο, 9/12*.

Αναστασιάδης, Π., κ. ά. (2000). «Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην σχολική πράξη», *Ανάρτηση στο Διαδίκτυο.*

Αναστασιάδης, Π. (2013). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ανδρέου, Α. (επιμ.)(1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.). Αθήνα: Εκδ. Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Ανδρέου, Α., & Μαντζούρα Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α. (2001). «Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια εκδοχή», Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην *Ανοικτή & Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, 25-27 Μαΐου.

Αντωνίου, Γ., κ. ά. (2006). «Διερευνώντας την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ νέων εκπαιδευτικών και σχολικού περιβάλλοντος στη διδακτική τους πράξη», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2006), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, *σελ. 168-176*.

Αντωνίου, Χ. (2008). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.* Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Αντωνίου, Χ. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Πατάκης

Αρχοντόγλου, Α. (2005). *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο.* Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Βαλάσση-Αδάμ, Ε. (2008). «Βία στο σχολείο», στο *Μορφές βίας κατά παιδιών και γυναικών στη σύγχρονη κοινωνία* (Επιλεγμένα κείμενα) Επιμ. Βάσω Σταυριανοπούλου-Γκανάτσου & Βαλάσση-Αδάμ, Α. Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων, *σελ. 63-75.*

Βάμβουκας, Μ., (1982). *Κίνητρα διδασκαλικού επαγγέλματος.* Διδακτορική Διατριβή. Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασιλείου, Π. (2007). «Η επίδραση της σχέσης δασκάλου – μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο», στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ.6.*

Βασιλόπουλος, Χ. (1988). *Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Βιταντζάκης, Ν. (2006). *Η ποιότητα στην Α/θμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.

Βλάχος, Δ. (Επιμ.) (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Παιδ. Ινστιτούτο.

Βογιατζή, Λ. (2012). *Γιατί μου αντιμιλάει συνεχώς;* στο *Vita.gr*.

Βορβή, Ι., & Χασεκίδου-Μάρκου, Θ. (2011). «Επιμόρφωση και Φιλόλογοι Εκπαιδευτικοί. Από τη "Γυμνασιακή Παιδαγωγική" στις σύγχρονες συνθήκες. Έρευνα και προτάσεις». Αθήνα: *http//user.sch.gr*.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις, στο *«Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Α'*, Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου,

Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εκδόσεις Καστανιώτη.
Βοσνιάδου Σ., Κυνηγός Χ. (επιμ.). (2004) Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών, 29/9 – 4/10, *σελ. 177-186*.
Βουγιούκας, Α. (2000). «Είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του 'σκέπτομαι και γράφω';», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 30, σελ. 256-281*.
Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικά Προγράμματα: Σχεδιασμός-Αξιολόγηση-Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή : άσκηση με μικροδιδασκαλία.* Αθήνα: Ατραπός.
Βρύζας, Κ. (1990). «Μέσα επικοινωνίας και εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 51, 77-89.*
Γελαδάρη, Ε., Παράσχου, Ε., & Παυλίδου, Α. (2009). *Η συναισθηματική αγωγή του παιδιού. Ο ρόλος των γονέων*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή ΤΕΠΑΕ, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης.
Γεωργός, Δ. (2002) «Πόσο έχει αλλάξει η ελληνική οικογένεια;» στο Πολεμικός, Ν. κ. ά. (επιμ.) *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία.* Αθήνα, Ατραπός, *τόμος Β', σελ. 29-54*.
Γκότοβος, Α. (1990). *Η Λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
Γκρίτζιος, Β. (2006). «Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών», *Επιστημονικό Βήμα, τ. 6, σελ. 152-158*.
Γουδήρας, Δ. & Ομάδα Εργασίας (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές –Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Παν/μιο Μακεδονίας.
Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (2005). *Εκπαίδευση και πολιτική (Μεταξύ κράτους και αγοράς)*. Αθήνα: Σαββάλας.
Γρηγοριάδης, Α. & Γραμματικόπουλος, Β. (2011). «Η αξιολόγηση της συνεργατικής διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 51: 25-41.*
Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
Δαμανάκης, Μ. (1989). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
Δαμανάκης, Μ. (1989). "Πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές», *Τα εκπαιδευτικά, τ. 16, σελ. 75-87.*
Δαμανάκης, Μ. (1993). "Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη", *Τα Εκπαιδευτικά, τ. 31-32, σελ. 32-43.*
Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα (διαπολιτισμική προσέγγιση).* Αθήνα: Gutenberg.
Δαμανάκης, Μ. (2000). «Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα», *Επιστήμες της Αγωγής, τ. 1-3, σελ. 3-23.*
Δαφέρμος, Μ. (2011). «Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης», στο Blog '*Φοιτητικό Κίνημα*' *(11/04).*
Δημαράς, Α. (1974). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας), τόμοι Α' και Β'*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη. Αθήνα: Ερμής.
Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το ανακοπρόμενο άλμα. Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000.* Αθήνα: Μεταίχμιο
Δημητριάδου, Κ., (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμα του*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
ΔΗ. ΧΑ.ΤΑ. ΠΕ. (Ελληνική Εταιρεία για τη Προαγωγή της Εκπαίδευσης των Δημιουργικών/Χαρισματικών/Ταλαντούχων Παιδιών και Εφήβων).
Δρουσιώτη, Κ. (2010). «Ποιότητα στην εκπαίδευση: Πανάκεια ή παγίδα;» στην ιστοσελίδα '*Αντίβαρο' (21/10).*
Εφημ. 'Έθνος', (2009). 100 χρόνια Αναγνωστικά. Αθήνα: *Έθνος, 29/12/2009*.
Ευαγγελόπουλος, Σ. (1992). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Παν/μίου Αθηνών.
Ευαγγελόπουλος, Σ. (2000). «Πώς οι μαθήτριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού», *Νέα Παιδεία, τ. 96, 70-84.*
Ευθυμίου-Καραγεωργάκης, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
Ευθυμίου, Σ. (2006). «Εμπόδια και δυσκολίες στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/θμιας », *www.edra.gr, 28/9/2006*.
Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1994). *Έκθεση σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των διακινουμένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Βρυξέλλες: *KOM (94) 80 τελικό*.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1991). *Υπόμνημα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κοινότητα*. Βρυξέλλες.
Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993). *Οδηγός των κοινοτικών προγραμμάτων και ενεργειών σχετικά με την εκπαίδευση, κατάρτιση, νεότητα*. Βρυξέλλες (2η έκδοση).
Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
Ζούλας, Κ. (2012). «Για τον Αλέξη Δημαρά : Ένας σπουδαίος άνθρωπος", *Καθημερινή*, *23/6/2012*.
Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *''Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία''*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
Ήμελλου, Ο. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
Θεόδωρου, Θ. (2011). «Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) στις επιχειρήσεις και στην εκπαίδευση», στην ιστοσελίδα *Alfavita.gr*.
Θωμαΐδου, Λ. & Μελετέα, Ε. (2003). Έρευνα και δράση για τα χαρισματικά- ταλαντούχα παιδιά στην Ελλάδα, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, *29*, *40-41*.
Θεοφιλίδης, Χ. (1976). *Η τέχνη των ερωτήσεων*. Λευκωσία.
Ιωάννου, Ι. και Χαραλάμπους, Κ. (2004). «Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου έναντι της χρήσης του διαδικτύου ως εργαλείου μάθησης», στο Γρηγοριάδου, Μ. κ. ά. (επιμ), *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, *Τόμος Α, 217-226* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
Καζαμίας, Α. (1992). "Η παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: εννοιολογικές διασαφήσεις και προβληματισμοί", στο Πυργιωτάκη, Ι. & Κανάκη, Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης, *σελ. 14-42*.
Καζαμίας, Α. (1995). «Η κατάρα του Σισύφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική εκπαίδευση (Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού)*. Αθήνα: Σείριος, *σελ. 40-72*.
Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. & Κλάδης, Δ. (1995). «Οι εκπαιδευτικοί: Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, συνδικαλισμός», στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ., ό.π., *σελ. 444-455*.
Καλδή, Σ. *Η παγκοσμιοποίηση της παιδικής ηλικίας: Τα παραδείγματα του ανεπτυγμένου και του αναπτυσσόμενου κόσμου*. Προσωπική Ιστοσελίδα στο διαδίκτυο.
Κασσωτάχης, Μ. (1992). «Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του», στο Ανδρέου, Α., *Αξιολόγηση τον εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, *σελ. 47-69*.
Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (1996). *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000: Εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
Καψάλης, Α. (επιμ.) (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παν/μίου Μακεδονίας.
Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). «Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας», *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, *3, σ. 257-273*.
Κεκές Ι. & Μυλωνάκου Η. (2001). «Διαδίκτυο (Internet) και Μάθηση. Οι Στρατηγικές για την «πλοήγηση» και η διδακτική τους αξία», *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Επιστημονικών και Παιδαγωγικών Θεμάτων*, *5, 92 – 113*.
Κεκές, Ι. (2002). «Παίζοντας 'ηλεκτρονικά' στην τάξη: Πλεονεκτήματα και προοπτικές, στο *«Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Α'*, Δημητρακοπούλου, Α., (επιμ.), Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εκδόσεις Καστανιώτη.
Κεραμιδά, Κ. (2010). *Τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ). Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδασκαλία μαθηματικών. Υποδείγματα αφανών μεταβλητών. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες, πραγματικότητα-προοπτικές-κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
Κονδυλάκης, Ι. (1983). *Όταν ήμουν δάσκαλος* (και άλλα διηγήματα). Αθήνα: Δαμιανός.
Κοντάκος, Α. (2002). «Παιδαγωγική των Μέσων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας», στο *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Α'*, Δημητρακοπούλου, Α. (επιμ.), Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002 Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εκδόσεις Καστανιώτη.
Κόρτσα, Ε., κ.ά. (2008). *Η επιθετικότητα και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού σχολείου*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας, Τ.Ε.Ι. Πατρών.

Κορυφίδης, Χ. (1983). «Το αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα *στη* χώρα μας και ο Έλληνας δάσκαλος», *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 13, 68-73*.
Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια (στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα)*. Αθήνα: Gutenberg.
Κουζάλης, Α. (2005). *Ποιοτική Εκπαίδευση*. Κλείσιμο εργασιών στο ΙΕ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ/ντών Δημοτικής Εκπαίδευσης.
Κούκος, Κ., κ.ά. (2000). *Η μέθοδος σχεδίων (Μέθοδος Project) στο σχολείο χωρίς σύνορα. βιβλίο της καθηγήτριας και του καθηγητή*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης ΟΛΜΕ.
Κουλαΐδης, Β. (επιμ.) (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
Κουμαρόπουλος, Σ. (2005). «Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας», Εισήγηση σε πρωτοδιόριστους καθηγητές Β/θμιας Εκπ/σης στο 1ο Π.Ε.Κ. Αθήνας, *Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας*, (21 Νοεμβρίου 2005).
Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Έρευνα στους φιλολόγους-επιμορφωτές στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
Κουτσούκης, Χ. (2009). «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των θρησκευτικών», Εισήγηση στην *Δ' επιμορφωτική ημερίδα θεολόγων Ηπείρου, Κέρκυρας και Λευκάδας*. Λευκάδα: Φεβρουάριος 2009.
Κριβάς, Σ. (2005). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
Κυριαζής, Α. & Μπακογιάννης, Σ. (2003). *Χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Συνύπαρξη διδακτικής πράξης και τεχνολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Κυριαζής, Α. (2007). «Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και η μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού: Διερευνώντας τα δεδομένα μιας εξελικτικής πορείας από τη λογοκεντρική διδασκαλία και τους παραδοσιακούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης στη διδασκαλία με τη χρήση Τ.Π.Ε». *Ανάρτηση το Διαδίκτυο*.
Κυριακίδης, Π. (1976). *σημερινή κοινωνική κατάστασις του διδασκάλου της επαρχίας*. Ιωάννινα.
Κυρίτση, Α. (2011). *Μια ποιοτική διερεύνηση των γνωστικών, κοινωνικών, και συναισθηματικών εμπειριών Ελλήνων χαρισματικών μαθητών* (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.
Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
Λεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός
Λεοντάκη, Β. (2008). *Παιδική ηλικία και ελεύθερος χρόνος στα καινούρια βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης.
Λεπτοκαρίδης, Π. (2011). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. (Μεταπτυχιακή ερευνητική εργασία) Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής.
Λιβανίου, Ε. (1994). *Η δυσλεξία με απλά λόγια*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
Λιμνιωτάκη, Δ. (2006). «Η παγίδα των μαθησιακών δυσκολιών και οι παράγοντες που αποδυναμώνουν τη σχέση μαθητή-δασκάλου», *Ενημέρωση, σελ. 9*.
Λινάρδος- Ρυλμόν, Π. (1993). Αλλοδαποί εργαζόμενοι και αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά, Σ. (2005). *Παιδική ηλικία και εκπαίδευση: Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Μανωλάκος, Π. (2010). «Χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς», *Επιστημονικό Βήμα, 14, 229-247*.
Μανωλάκος, Π. (2010). «Χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές: τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών». Πρακτικά του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Μαθαίνω πως να Μαθαίνω*, Αθήνα: 7-9 Μαΐου, σελ. 1-9.
Μαργαρίτη, Γ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: αυτοέκδοση (σημειώσεις σεμιναρίων).
Μάρκου, Γ. (1984). «Εκπαιδευτική πολιτική και το Ερευνητικό Πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν», στο ΥΠΕΠΘ - UNESCO, *Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων Μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*.
Μασσιάλας, Β., 1984, *Το σχολείο εργαστήρι ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης: Θεωρήσεις και ζητήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Ματθαίου,Δ. (2001). *Το πανεπιστήμιο στην εποχής της ύστερης νεωτερικότητας: Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματθαίου, Δ. (2009). «Χαμένοι στη μετάφραση. Εννοιολογικές, ιδεολογικές και πολιτικές ερμηνείες της ποιότητας στην εκπαίδευση», στο: *Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Κύπρος: Συνέδριο του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, 7 Νοεμβρίου.
Ματσαγγούρας, Η. (1987). «Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και υποδείξεις», 5-21. Πρόσβαση [on line]: http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/…/matsaggouras_p5-21_1987.pdf [11/11/10].
Ματσαγγούρας, Η. (1993). *θεωρία της διδασκαλίας; Στοχαστικοκριτική προσέγγιση, (τόμος Α')*. Αθήνα.
Ματσαγγούρας, Η. (1994). *Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Ματσαγγούρας, Η. (2001*). Η Σχολική Τάξη (τόμος Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών με υψηλές ικανότητες μάθησης: Προτάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Ημερίδα του Τομέα Επιστημών της Αγωγής του ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
Μαυρογιώργος, Γ. (1983). «Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις – Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις», *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 10, 37-52.*
Μαυρογιώργος, Γ. (1996). *"Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών", Σύγχρονη Εκπαίδευση, 89, 19-26.*
Μαυρογιώργος, Γιώργος (2007). «Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό». Εισήγηση στο συνέδριο του ΚΕΕ, με θέμα: *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων,* Αθήνα, 15-16 Νοεμβρίου. Δαρδανός.
Μαυρογιώργος, Γ. (2007). «Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις» στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.191-199).
Μαυρογιώργος, Γ. (2009). «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;», Πρακτικά Συνεδρίου, *Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
Μιχαήλ, Μ. (2007). *Η παιδική ηλικία στο σύγχρονο παιδικό περιοδικό τύπο*. Πτυχιακή εργασία, Διδασκαλείο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης.
Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
Μουσούρου, Λ. (1993). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
Μουσούρου, Λ. (1999). «Κρίση της οικογένειας και κρίση αξιών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών,* τ. 98-99, 5-19.
Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μπαγάκης, Γ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μπακιρτζής, Κ. (2000). «Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30*, 87-109.
Μπάλας, Κ. (2007). Οι σύγχρονες τεχνολογίες στη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας: Αξιολόγηση διδακτικών προτάσεων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στο Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, ολική προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Μπαρκάτσας, Τ. (2003). *Σύγχρονες διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στα μαθηματικά του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Κωστόγιαννος.
Μπέλλας, 0. (1984). *Η εικόνα του Έλληνα δάσκαλου. Συμβολή στην έρευνα των διαπροσωπικών σχέσεων διδασκομένων-διδασκόντων στο δημοτικό σχολείο.* Αθήνα: Διδακτορική διατριβή.
Μπόμπας, Λ. (1991). «Εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης», *Σχολείο και Ζωή, 10, 313-316*.
Μπόμπας, Λ. (1992). *Συγκριτική Παιδαγωγική: Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Π.Τ.Δ.Ε, Παν/μιο Ιωαννίνων.
Μπόμπας, Λ. (1992). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Όψεις και απόψεις.* Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
Μπόμπας, Λ. (1993) «Οι ξένοι συγκάτοικοί μας και η εκπαίδευση των παιδιών τους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 65, 73-75.*

Μπόμπας, Λ. (1995). "Η φωνή των ίδιων των μαθητών: Αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό», *Νέα Παιδεία, 75, 148-169.*
Μπόμπας, Λ. (1995). «Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση: Μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 22, 79-111.*
Μπόμπας, Λ. (1996). «Σκιαγραφώντας το 'σχολικό' των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 86, 47-56.*
Μπόμπας, Λ. (1997). «Παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες: Quo vadis?», Ανακοίνωση στο Η' Διεθνές Συνέδριο της Π.Ε.Ε., *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Ιωάννινα, 17-19 Οκτωβρίου.
Μπόμπας, Λ. (2000). «Διερευνώντας 'θεματικά ενδιαφέροντα' μαθητών για 'σχολική χρήση'», *Νέα Παιδεία, 94, 158-178.*
Μπόμπας, Λ. (2001). «Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα των 'αλλοδαπών μαθητών μας'. Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου», Ανακοίνωση στο 4ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα». Πάτρα: Παν/μιο Πατρών, 28/6 -1/7 2001.
Μπόμπας, . (2001). «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση του γραφείου: τούτα τα λόγια τα μεγάλα – μα και τα χρήσιμα», Ανακοίνωση στο *Ι' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.* Ναύπλιο: 8-10/11/2001.
Μπόμπας, Λ. (2004). «Παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού με τρία διακριτά σημεία στίξης: ερωτηματικό, θαυμαστικό, αποσιωπητικά», στο: Α. Τριλιανός. Α. & Καραμηνάς, Ι. (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου, Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή της Π.Ε.Ε., *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης.* Αθήνα: *Τόμος Α. σελ. 375-383.*
Μπόμπας, Λ. (2006). «Σπεύδοντας να προϋπαντήσουμε τα καινούρια μας αναγνωστικά στο δημοτικό σχολείο: Μια πρώτη διαπολιτισμική ανάγνωση», Ανακοίνωση στο *9ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιο Πατρών, 14-16 Ιουλίου.
Μπόμπας, Λ. (2007). «Μονογονεϊκές οικογένειες και εκπαιδευτικά ζητούμενα ή εκκρεμότητες», Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με θέμα *Σχολείο ίσο για παιδιά ίσα*. Αθήνα, 4-6 Μαϊ ου 2007.
Μπόμπας, Λ. (επιμ.) (2010). *Οι κατ' οίκον εργασίες στο ελληνικό σχολείο σήμερα.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Μπόμπας, Λ. (2013). *Με δάσκαλος, You μαθητής.* Αθήνα: Φολόη.
Μπόμπας, Λ. (2014). «Αν ήμουν δάσκαλος, εγώ ο μαθητής σας», Ανακοίνωση στο Συνέδριο «*Νέος Παιδαγωγός*». Αθήνα: 3-4 Μαΐου 2014.
Μπουγιούκος, Γ. & Φασούλης, Β. (2012). *Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα* (για λογαριασμό της Ελληνικής Επιτροπής της Unicef). Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μίου Αθηνών.
Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985).* Αθήνα: Gutenberg.
Μπουζάκης, Σ. (1990). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙ: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα.* Αθήνα: Gutenberg.
Μπουζάκης, Σ. (1995). «Σχέση μέσης εκπαίδευσης-ΑΕΙ: Μια σχέση 'Δεσμών'», στο *Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης ο.π.*, σελ. 242-262.
Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2004). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ: Θεωρητικά, ιδεολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.
Μπούντα, Ε. (2014). Νέο Σχολείο: Μια άλλη εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση που δεν έγινε»;, στο *metarithmisi.gr., 17/1/2014.*
Μυλωνάς, Δ. (2010). «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας ΙΙ (πανελλαδικώς εξεταζόμενο) στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (επαγγελματικό-εκπαιδευτικό λογισμικό)», *2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, 23-25/4/2010 (επιμ. Πρακτικών: Καλτσάκης, Β κ.α.): σελ. 1523-1534.*
Μυλωνάς, Θ. (1989). «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις. Το Παράδειγμα της επιβολής εισιτηρίων εξετάσεων στο ελληνικό σχολείο από τους Ελληνοδιδάσκαλους κατά την περίοδο 1834-1867», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 10, 5-28.*
Μυλωνάς, Κ. (2009). «Εντοπισμός χαρισματικών μαθητών με ψυχομετρικά και στατιστικά κριτήρια: Μέθοδος, χρησιμότητα και προεκτάσεις», Ανακοίνωση στο Συμπόσιο με θέμα *Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων. Μάθηση στο Σχολείο: Ψυχολογική & Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε.
Νικολάου, Γ. (2000). *Σημειώσεις διαπολιτισμικής-αντισταθμιστικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μιο Αθηνών.
Νικολοπούλου, Κ. (2010). «Διερεύνηση θεμάτων της Παιδαγωγικής και της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ): χρησιμότητα των θεωρητικών πλαισίων και μοντέλων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 50, 64-76.*

Νούτσος, Μ. (1982). «Ο ρόλος της σχολικής ζωής στη διαμόρφωση τύπων πολιτικής συμπεριφοράς», *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, 3, σελ. 55-64.*
Νούτσος. Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Ντεκάστρο, Μ. (2013). «Αλέξης Δημαράς, η νηφάλια φωνή», *ο αναγνώστης, 17 Σεπτεμβρίου, 2013.*

Ξηροτύρης, Ι. (1950). *Πώς θέλω το δάσκαλό μου.* Αθήνα : Σιδέρης
Ξωχέλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: action.
Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Ξωχέλλης, Π. & Τσολάκης, Γ. (2011). *Εκπαιδευτικό έργο και σχέση δασκάλου – μαθητή στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Οικονομίδης, Β. (επιμ.) (2011). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Πεδίο.
Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (2008). *Τελική Έκθεση του Έργου «Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*. Αθήνα: Κέδρος – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες.* Αθήνα.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία.
Παλαιολόγου, Ν. (1999). «Ανάγκες Συμβουλευτικής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 50-51, 66-72.*
Πανέτσος, Σ & Κατσίρης, Ι. (2008). «Η διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ βασιζόμενη στην εποικοδομητική προσέγγιση. Η περίπτωση του ακολουθιακού ψηφιακού κυκλώματος». Πάτρα: Κόμης, Β. (επιμ.) Πρακτικά *4ο Συνέδριο Διδακτική Πληροφορικής.*
Παπαγεωργίου, Η. (2002). *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σαββαλας.
Παπαδημητρίου, Α. κ. ά. (2009). «Μια δραστηριότητα βασιζόμενη σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για μια εποικοδομιστική προσέγγιση του ηλεκτρομαγνητισμού», Ανακοίνωση στο *6ο Πανελλήνιο συνέδριο διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και νέων τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Φλώρινα: 7-10/5/2009).
Παπάζογλου, Μ.(1978). *Εκπαίδευση και πολιτική*. Αθήνα: Οδυσσέας.
Παπαδόπουλος, Γ. (2006). *Η Πληροφορική στο Σχολείο: Ο Σχεδιασμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.* Αθήνα.
Παπαναούμ -Τζίκα, Ζ. (1984). *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών. Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.* Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή.
Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2009). «Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, του καλού και κακού μαθητή». Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, *eΠεριοδικό: Κοινωνία*, Δευτέρα, 18 Μαΐου.
Παπάς, Α. (1985). «Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία», *Συνάντηση, 4-6.*
Παπάς. Α. (2002). *Οι σχολικές εργασίες στο σπίτι – Οι «κατ' οίκον» εργασίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Παπάς, Γ. (1991). «Η εκπαίδευση εξ αποστάσεως στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών», Ανακοίνωση στο Ε' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Πάτρα: Παν/μιο Πατρών, 27-29/9/1991.
Παππά, Α. (2005). *Μαθαίνοντας πώς να Μαθαίνω*. Αθήνα: Εκδόσεις Φύματος.
Παππά, Β. (2003). «Οικογενειακή κατάσταση και αυτοαντίληψη των εφήβων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 35: 200-218*.
Παπλωματάς, Κ. (2009). *Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα (26/5/2009).
Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1991). «Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ανάγκες και προοπτικές», Ανακοίνωση στο Ε' Συνέδριο της Π.Ε.Ε., *ό.π.*
Παυλίδης, Γ. (2004). *Δυσλεξία - Μαθησιακές δυσκολίες - Οφθαλμοκίνηση*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης, ΟΛΜΕ.
Πετρίδου, Ε. (2002). «Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση», *Διοικητική Ενημέρωση, 22, 55-61.*

Πετρίδου, Μ., Κουσιάππα, Μ. & Αθανασίου, Κ. (2008). «Η κατ' οίκον εργασία από τη σκοπιά των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Ανακοίνωση στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 6-7 Ιουνίου.

Πετρόπουλος, Ν. (1990). «Οργάνωση υπηρεσιών μετανάστευσης-παλιννόστησης στις χώρες αποστολής», στο *Πρόγραμμα ερευνών αποδημίας-παλιννόστησης του ελληνικού πληθυσμού.* Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.

Πολυχρονόπουλος, Π.(1980). *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα,* (τόμοι Α & Β). Αθήνα: Καστανιώτης.

Πουλοπούλου, Ε. (1990). *Μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα 1970-1990.* Αθήνα: Εταιρεία Πτυχιούχων Πανεπιστημιακών Σχολών Κοινωνικής Εργασίας.

Πούλος, Α. (2003). «Η εκπαίδευση ταλαντούχων μαθητών στα μαθηματικά στην Ουγγαρία», *Έρευνα και Εκπαίδευση, 3, 11-18.*

Πούλος, Α. (2010). «Το 'πρόβλημα' της εκπαίδευσης των ταλαντούχων μαθητών στα Μαθηματικά», Ανακοίνωση στο *27ο Συνέδριο της Ε.Μ.Ε*, Χαλκίδα, Νοέμβριος 2010 (*Πρακτικά Ημερίδας, σελ. 960-970*).

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι: Μια εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας.* Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Π. (1993). «Η μετεκπαίδευση των δασκάλων (1880-1992)», *Σχολείο και Ζωή, 7-10, Ιούλιος-Οκτώβριος.*

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2003). «Οι ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις και ο εκπαιδευτικός ρόλος των νέων τεχνολογιών», στο Κουτσουβάνου, Ε. κ.ά. (επιμ.) (2003). *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη Εκπαίδευση (Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Π.ΕΚ., 28-30/3/2003*). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Π.ΕΚ., σελ. *57- 87.*

Ρίζος, Σ. (2007). «Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση», Πρακτικά του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα.* Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, 4-6 Μαΐου, σελ. 420-429.

Ρούση, Γ. (2007). *Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Παν/μιο, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης.

Ρούσσος Π. & Πολίτης Π. (2004). «Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ», στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός (Επιμ.): Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ με θέμα *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 29 Σεπτεμβρίου - 3 Οκτωβρίου 2004. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Σάββα, Ε. (2003). «Ο συνεργατικός ρόλος του σχολικού συμβούλου στην οικοδόμηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αξιών στην σύγχρονη εκπαίδευση», στο *Κουτσουβάνου, Ε. κ.ά. (επιμ.), ό. π., σ. 374- 386*.

Σαΐτης, Χ. (1997). «Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για
τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση,* τεύχος 9 (Σεπτέμβριος).

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα, Ατραπός.

Σαρίδου, Χ. (2007). «Η υπονοούμενη θεωρία των δασκάλων για τη νοημοσύνη ως παράγοντας εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών» στο Ε. Μπότσαρη (επιμ.) *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 158-169.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (1992). «Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 66, 31-39.*

Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία: υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της Γνώσης.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Σολομωνίδου Χ. (2000). «Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστή: Δεδομένα ερευνών», *Θέματα στην Εκπαίδευση, 1, 175-200.*

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σουφλέρη, Ι. (2003). «Δυσλεξία: Όλα όσα θέλατε να ξέρετε», Αθήνα: Εφημ. Το Βήμα (Science), 21/09/2003.

Σπυρόπουλος, Γ. (1990). «Κοινωνικο-οικονομική προέλευση και κατάσταση των Ελλήνων εκπαιδευτικών», Λόγος και Πράξη, 40.

Σταμάτης, Π. κ. ά. (2010). «Διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μέθοδοι στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση». Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 7-9 Μαΐου 2010.

Σταυρίδου, Ε., κ. ά. (2002). «Οι ΤΠΕ στην τάξη για τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων: Ερευνητικά δεδομένα, εμπειρίες, προοπτικές», στο Δημητρακοπούλου, Α.

(επιμ.) «*Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*», Τόμος Α', Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 26-29/9/2002. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., & Στραβάκου, Π. (2003). «Πώς διδάσκει ο δάσκαλός μου. Περιγραφές από μαθητές Δημοτικού Σχολείου», *Νέα Παιδεία, τ. 106, 113-125.*

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. & Κουγιουρούκη, Μ. (2005). «Ο δάσκαλος από τη σκοπιά των μαθητών του δημοτικού σχολείου», *Κίνητρο, τ. 6, 73-90.*

Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζανετής, Δ. (2012). *Προβλήματα και ανησυχίες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και των γονέων τους*. Ηλεκτρονική ανάρτηση.

Τριλιανός, Α. (2004), «Σχολεία, εκπαιδευτικοί και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης», στο Τριλιανός, Α. & Καράμηνας, Ι. (επιμ.), Πρακτικά (τόμ. Α'), Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα: ΠΤΔΕ- Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, 26-28 Νοεμβρίου 2004, *σελ. 269-281.*

Τριλιανός, Α. (2009). «Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής», Ανακοίνωση στο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα *Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: 7 Νοεμβρίου.

Τριλιανός, Α. & Καραμηνάς, Ι. (επιμ.) (2009). *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, (5-7/12/2008, τόμος Α & Β). Αθήνα: Ατραπός.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσιάμης, Α. (2012). «Κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες χαρισματικών και ταλαντούχων», στο ηλεκτρον. περιοδικό *Ψυχογράφημα, 3/5 2012*.

Τσιπλητάρης, Α. (1984). «Αντιαυταρχική αγωγή: Αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 3, 34-51.*

Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΥΠΕΠΘ Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Αθήνα.

ΥΠΔΒΘ (2011). «*Ορίζοντας την ποιότητα στην εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση*». Αθήνα: Ημερίδα, (30/06).

Φασούλης Κ., «Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης», στην *ιστοσελίδα pi-schools.gr*.

Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (1996). «Συναισθηματικός τομέας, αριθμοφοβία και διδασκαλία των μαθηματικών», στο Μ. Καΐλα, Μ. (επιμ.), *Η σχολική αποτυχία* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ. (1995). «Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας», στο: Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού.* Αθήνα: Σείριος, σελ. 328-367.

Φλωράτου, Μ. (2004). «Μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος του σχολείου», *δελτίο σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, τ. 35, σελ.25-27.*

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

Φραγκούλης, Ι. & Φραντζή, Φ. *(2010). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.* Πάτρα: Πικραμένος.

Φρειδερίκου Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα.

Φύκαρης, Ι. & Αρχοντόγλου, Α. (2006). «*Σχολείο και μονογονεϊκές οικογένειες: δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης*», ηλεκτρονική ανάρτηση στο Διαδίκτυο.

Φύκαρης, Ι. (2008). *Οι κατ' οίκον εργασίες ως διδακτική πρακτική: θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαραλάμπους, Κ. & Κυριάκου, Κ. (2006). «Βαθμός αξιοποίησης των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών στη δημοτική εκπαίδευση και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή και χρήση τους στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης», Ανακοίνωση στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα «*Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Δημοτική Εκπαίδευση*». Λευκωσία.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί και Νέες Τεχνολογίες, στο *«Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», ό.π.*

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης Κ. (2000). Επιθετικότητα *στο σχολείο Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
Χουρδάκης, Α. & Κιμουρτζής, Π. (2012). *Πρώτη Ετήσια Διάλεξη ΕΛΕΙΕ.* Αθήνα: (Μάιος 2012).
Χρυσαφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μεταφρασμένες εργασίες

Bell, G. (1992). «Προς μια διαπολιτισμική παιδαγωγική της εκπαίδευσης των δασκάλων», στο Πυργιωτάκης, & Ι. Κανάκης, Ι. (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση. Αθήνα:* Μ. Γρηγόρης, *σελ. 297-309*.
Bigge, M. (μτφρ. Κάντας, Α. & Χαντζή, Α.) (1987). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς.* Αθήνα*:* Πατάκης.
Brezinka, W. (1992). «Το επαγγελματικό ήθος του δασκάλου: ένα παραμελημένο πρόβλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής», στο Ι. Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι., ό. π., *σελ. 341-355*.
Day, C. (μτφρ. Άκακη, Α.) (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
Frey, K. (μτφρ. Μάλλιου, Κ.) (1986), *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη (Γιατί το 'EQ' είναι πιο σημαντικό από το 'IQ')*. Αθήνα: Πεδίο.
Hargreaves, A. & Fullan, M. (μτφρ. Χατζηπαντελή, Π.) (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
Hubbard, L.R. (1990). *Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω*. Θεσσαλονίκη: Μάλλιαρης Παιδεία.
McCourt, Frank (2006). *Ο δάσκαλος: μια αυτοβιογραφία* / μετ. Νεκτάριος Καλαϊτζής. Αθήνα: Εκδόσεις Scripta.
Mayer, J. (2007). *Δημιουργώντας ένα ασφαλές και φιλόξενο σχολείο*. *(*μετφρ. Π. Κλιάπης). Θεσσαλονίκη.
McCourt, F. (μτφρ. Καλαϊτζής, Ν.) (2006*). Ο δάσκαλος: μια αυτοβιογραφία*. Αθήνα: Scripta.
Neave, G. (μτφρ. Δεληγιάννη, Μ.) (2001). *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Allwright, D. & Bailey, K.M. (1991). *Focus on the language classroom.* Cambridge: Cambridge, University Press.
Alpert, B. (1991). "Student's resistance in the classroom", *Anthropology and Education Quarterly,* 22, 350-366.
*Al-Zaidiyeen,N. et al (*2010). "Teachers' attitudes and levels of technology use in classrooms: The case of Jordan schools", *International Education Studies,* V.3, No. 2.
Amato, P. R. & Keith, B. (1991). "Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis", *Psychological Bulletin,* 110: 26-46.
Anderson, J. (2007). "Information technology and in-service education: a change of emphasis", *British Journal of In-service Education*, 18(3), 199-205.
Archambault, R. (ed.) (1964). *John Dewey on education*. Chicago: The University of Chicago Press.
Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood.* London*:* Cape.
Avalos, B. (2011). "Teacher professional development", *Teaching & Teacher Education,* Vol. 27, no. 1, 10-20.
Bhatnagar, J. (1981). *Educating Immigrants*. London: Croom Helm.
Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method.* Eglewood Cliffs: Prentice Hall.
Bombas, L. (1983). "Towards a socialist reform in the Greek educational system? , *Hellenic Studies/Etudes Helleniques,* Vol. 1, no 1, 61-83.
Bombas, L. (1990). *Ethnicity, minority status, educational opportunity (keeping the debate alive)*. Athens: Foloi.
Bombas, L. (1992). "Intercultural education in the 1990's: An essential prerequisite for European integration", Paper presented at the International Conference *The School in Europe – Europe in the School*. Rethymno, Crete: University of Crete & Nottingham Polytechnic, 10-12/04/1992.
Bombas, L. (1992). *Our aliens and the education of their children on the eve of 1992 and the year 2000.* Athens: Foloi.

Bombas, L. (1994). "European dimension aspects in Greek schools. The students' voice", *Hellenic Studies/Etudes Helleniques*, V.3, no. 1, 97-116.

Bombas, L. (1996). "Europe and the way I see it: Recording primary school children's attitudes and preferences", Paper presented at the 17th CESE Conference *Education and the Structuring of the European Space: Centre-Periphery, North-South, Identity-Otherness.* Athens: October 13-18.

Bombas, L. (2000). *Children's views of Europe, of the 'self' and the 'other' in the European 'making'*. Athens: Ecose ("Euro Arks").

Brody, L. & Mills C. (1997). "Gifted children with learning disabilities: A review of the literature", *Journal of Learning Disabilities,* 30 (3), 282-286.

Brualdi, A.C. (1998). *Classroom questions*, http://PAREonline.net/getrn.asp.

Burtonwobd, N. (1990). "INSET and Education for Multicultural Society: a Review of the Literature", *British Research Journal*, Vol. 16, no. 4, 321-333.

Campani, G. (1994). "lntercultural Education In Italy", *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 16, no. 3.

Cazden, C.B. (1986). "Classroom discourse", in Wittrock, M. (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan Publishing Co.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.

Charogiannis, N. (1982). *Pupils' expectations of teachers. A study of primary school pupils in Greece.* Thesis, University of Dundee

Commission of the European Communities (1989). *Towards intercultural education for all: Guidelines for the 1990's*. Luxemburg: Office for Official Publications of the E.C.

Commission of the European Communities (1991). "Immigration of citizens from third countries into the southern member states of the European Community", *Social Europe*. Luxemburg: Official Publications of the E.C.

Commission of the European Communities (1993). *Europeans and the family: results of an opinion survey*. Brussels.

Council of Europe *(1984} confrontation on "aliens in Europe: A threat or* an asset?" Report of the proceedings. Strasbourg.

Cullen, R. (1997). "Teacher talk and the classroom context", *ELT Journal*, 52 (3), 179-191.

Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in western society since 1500*. Pearson Education.

Cunningham, H. (2006). *The invention of childhood.* London: BBC Books.

Cox, M., et al (1999). "What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms?", Paper presented at *the British Educational Research Association Annual Conference,* University of Sussex at Brighton, September 2-5 1999.

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. Alexandria, USA: ASCD.

Duchene J. & T. Eggerickx, T. (1994). "Households and families in the member states of the EC in 1990 and 1991", *Social Europe, 1/94:* 28-36.

EFA (2005). *Global Monitor Report.*

English, F. & Hill, J. (1994). *Total quality education: Transforming schools into learning places.* California: Corwin Press Inc.

ETUCE. (2008). *Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE.

European Commission (2000). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Brussels.

European Commission. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels SEC 933.

Fase, W. (1993). "lntercultural education: the Dutch way", *European Journal of Intercultural Studies,* Vol. 4, no. 2, 49-58.

Fredriksson, U. (2004). "Quality education: The key role of teachers", *Working Paper No. 14. Education International*, Brussels.

Galton, M. & Blyth, A. (eds) (1989). *Handbook of Primary Education in Europe*. London: David Fulton Publishers.

Ginott, H. (1975). *Teacher and child.* New York: Macmillan Publishing Co.

Hamburg, D. (1994). *Today's children. Creating a future for a generation in crisis*. New York: Time Books.

Hargreaves, A. (1995). "Introduction", in Smyth, J. (ed.) *Critical discourses on teacher development,* pp. vii-viii. London: Cassell.

Hargreaves, D. (2000). "How to design and implement a revolution in teacher education and training: Some lessons from England". In ENTEP(2000) , *Teacher education policies in the European Union*, Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union, Loule, Portuguese Presidensy of The Council of the European Union, Ministry of Education, pp. 75-88.

Hargreaves, A. (2004). *Teaching in the Knowledge Society (education in the age of insecurity)*. London: Open University Press.
Hawkins, R.J. (2002). "Ten lessons for ICT and education in the developing world", *Ch 4. Global Information Technology Report 2001-2002*. Oxford: University Press.
Hayes, D. (2007). "ICT and learning: lessons from Australian classrooms", *Computers & Education,* 49 (2), 385-395.
Hicks, D. (ed.) (1996). *Discourse, learning, and schooling.* Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
Hismanoglu, M. (2012). "Prospective EFL teachers' perceptions of ICT integration: A study of distance higher education in Turkey", *Educational Technology & Society,* 15 (1), 185-196.
Hobson, A. (2009). "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't", *Teaching & Teacher Education,* Vol. 25, no. 1, 2017-216.
Jacobsen, D. (1999). *Methods for teaching: promoting student learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
Johnson, M. (2002). "An instrument to examine students perceptions of excellent teachers in the USA and Spain". Paper presented at the *Northeastern Education Research Association*.
Jules, V. & Kutnick, P. (1997). "Student perceptions of a good teacher. The gender perspective", *British Journal of Educational Psychology*, 67 (4) 497-511.
Kazamias, A. (1971). "Some old and new approaches to methodology in comparative education", in Gezi, K. *Education in comparative and international perspectives.* New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
Kazamias, A. & Schwartz, K. (1977). "Intellectual and ideological perspectives in comparative education: An interpretation", *Comparative Education Review* (Special issue: The state of the art), 21 (2/3), 153-176.
Karagiorgi,Y. & Symeou, L. (2007). "Teachers' in-service training needs in Cyprus", *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 175-194.
Katz, C. (2001). *Exploring the relationship between the education and the welfare systems at the municipal level: a case study of Lod, Israel*. Unpublished PhD Thesis. England: University of Sussex.
Kelly, A. (2004). *The Curriculum: Theory and practice*. London: SAGE Publications Ltd.
Kohl, H. (1975). *On teaching.* New York: Bantam Books, Inc.
Koulaidis, V. (2004). *Quality education, teachers' professional training and development. The European Union and the SE European countries*. Athens: Education Research Centre.
Kratz, H. (1900)."Characteristics of the best teacher as recognized from children", *Pedagogical Seminar*, 3, 413-418.
Laridis, D. A. & Brialln, R. (1983). *Handbook: of Intercultural Training*, Vol. IIIl. Area studies In Intercultural Training .New York: Pergamon Press.
Lauder, H. et al (eds) (2006). *Education, Globalization & Social Change*. London: Oxford University Press.
Leu, E. & Price-Rom, A. (2008). "*Quality of education and teacher learning: A review of the literature (*USAID).
Lovett, B. & Lewandowski, L. (2012). "Gifted students with learning disabilities: Who are they?, *Journal of Learning Disabilities,* 45, 412-502.
Malderez, A. & Wedell, M. (2007). *Teaching Teachers (processes and Practices*) London: Cromwell Press.
Markou, G. (2004). "Intercultural education in multicultural Greece", *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 4, no. 3, 32-43.
Martinlello, M. & Manco, A. (1993). "InterculturaJ education in French-speaking Belgium: an overview of Ideology, legislation and practice", *European Journal of Intercultural Studies* Vol: 4, no: 2, l9-27.
Moskos. C. (1989). *Greek Americans: Struggle & Success*. New Brunswick (USA): Transaction Publishers.
McBer, H. (2000). *The good teacher*. London: Report to the Department of Education & Employment.
Mills, R. (2000). "Perspectives of childhood", in Mills, J. & Mills, R. (eds) *Childhood studies: A Reader in perspectives of childhood*. London: Routledge.
Moore, H. (1994). *Is there a crisis in the family?*. Geneva, July 1994, Occasional Paper no.3, World Summit for Social Development.
Morrison A., & Mclntyre, D. (1979). *Teachers and teaching.* Middlesex, England: Penguin Books Lid.
National Association of Secondary School Principals (1997). "Students say: What makes a good teacher?", *Schools in the Middle*, 6 (5), 15-17.
Nunan, D. (1989). *Understanding language classroom.* Cambridge: Prentice Hall.
Nunan, D. (1993). *Introducing discourse analysis*. London: Penguin English.

Ornek, F & Saleh, I. (eds) (2012). *Contemporary Science Teaching Approaches: Promoting Conceptual Understanding in Science Paperback.* Charlotte, NC.: Information Age Publishing.

Palmer, D. (1999). "Students perceptions of high quality teachers", *Australian Science Teachers Journal*, 45 (3), 41-44.

Papadimitriou, D. (1988). "International migration in North America and Western Europe: Trends and consequences", in Appleyard, R. (ed.) *International migration today (Vol. I)*. University of Western Australia: Centre for Migration and Development Studies.

Pelgrum, W. (2001). "Obstacles to the integration of ICT in education:
results from a worldwide educational assessment", *Computer & Education,* 37, 2001, 163-178.

Peters, S. (2006). *Do You Know Enough about Me to Teach Me: A Student's Perspective.* The Peters Group Foundation.

Pinar, W. (ed.) (2003). *International handbook of curriculum research*. London: Lawrence Erlbaum Ass., Publishers.

Prout, A. & James, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.

Prout, A. (2008). "Changing childhood in a globalizing world". Report of E.S.R.C. Seminar: *Changing spaces: Young people, technology and learning*. Oxford: Dept. of Education, Oxford University.

Purvis, J. (1973). «Schoolteaching as a professional career», The *British Journal of Sociology*, 24, 43-57.

Reid, E. & Reich H. (1992). *Breaking the boundaries; Migrant workers' children in the EC*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Reynolds, D. et al (eds) (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.

Rick, A. (2008). "Analyzing classroom discourse to advance teaching and learning", *Education Update*, 60 (2).

Riley, J. (2003). "The use of traditional and contemporary instructional strategies and materials in the elementary mathematics classroom", *The Journal of Mathematics and science: Collaborative Explorations,* V. 6, 179-189.

Rooney, T. (2012). "Childhood spaces in a changing world: exploring the intersection between children and new surveillance technologies", *Global Studies of Childhood*, 2 (4), 331-342.

Rosenthal, R., and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*'. New York: Rinehart and Winston.

Sadler, M. (1964). "How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?", reprinted in *Comparative Education Review*, Vol. 7, 307-314.

Samuelsson, U. (2010). "ICT use among 13-year-old Swedish children", *Learning, Media and Technology,* 35 (1), 15-30.

Scheerens, J. (ed.) (2010). *Teachers' Professional Development.* Luxembourg: European Union.

Schutz, A. (1953). «Common-sense and scientific interpretation of human action», *Philosophy & Phenomenological Research,* Vol. 14, no. 1, 1-38.

Schutz, A. (1977). «The stranger: An essay in social psychology», in Cosin, B. et at (eds.), *School and Society: A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 27-33.

Shomoossi, N. (2004). "The effect of teacher's questioning behaviour on EFL classroom interaction: A classroom research study", *The Reading Matrix*, 4 (2).

Smeets, E. (2005). "Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education?", *Computer & Education,* 44, 2005, 343-355.

So, H.-J. & Kim, B. (2009). "Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge", *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 101-116.

Soulis, S. (1985). *OECD Special Report: "Migration into and out of Greece; The foreign Illegal manpower"*. Athens.

Suter, C. (2001). *Exploring teachers' questions and feedback,* in http://www.cels.bham.ac/uk /resources/essays/suter1.pdf.

Taratori, E., Kougiourouki, M., Stravakou, P. (2012). "Identifying ways to improve school children performance: the students' point of view", *International Technology, Education and Development Conference.* Conference Proceedings CD, 5-7 March 2012, Valencia, pp. 116-124.

Tay, L. et al (2012). "Pedagogical approaches for ICT integration into primary school English and mathematics: A Singapore case study", *Australasian Journal of Educational Technology,* 28(4), 740-754.

Vescio, V. et al (2008). "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning", *Teaching & Teacher Education,* Vol. 24, no. 1, 80-91.
Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.
White, J. (ed.) (2004). *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes*. London: Routledge Falmer.
Wittek, F., et al (1993). "Cultural and linguistic diversity In the education systems of the European Community", *European Journal of Intercultural Studies* Vol. 4, no. 2, 7-17.
Yingliang, Z. (2005). "Contemporary teaching approaches and their application in the teaching of fundamentals of multimedia technology", *The China Papers*, no. 5, 41-44.

Δρ. Λεωνίδας Χ. Μπόμπας
Συγκριτικός της Εκπαίδευσης
Δ/ντής Σπουδών «Νέα Εκπαιδευτήρια-Γ. Μαλλιάρα»

Διεύθυνση: Ευθυμίου Παπά 24
17342 Άγιος Δημήτριος
Τηλ. 210-9951509
Κιν. 697 4433234
Mail: bombas@hpcosmos.gr
bombas@maliaras.gr