



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**Από την Κριτική Συνειδητοποίηση στην Αλλαγή;  
Η Εμπειρία μιας Ομάδας Αμοιβαίας Μάθησης Εκπαιδευτικών**

**Αθηνά Χαρίση**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017**







**Από την Κριτική Συνειδητοποίηση στην Αλλαγή;  
Η Εμπειρία μιας Ομάδας Αμοιβαίας Μάθησης Εκπαιδευτικών**

Copyright © Χαρίση Αθηνά, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**Από την Κριτική Συνειδητοποίηση στην Αλλαγή;  
Η Εμπειρία μιας Ομάδας Αμοιβαίας Μάθησης Εκπαιδευτικών**

**Αθηνά Χαρίση**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017**





Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα

Λουτσιάνα Μπενινκάζα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη

Κωνσταντίνος Σιάκαρης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ελένη Μαραγκουδάκη, τ. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Λουτσιάνα Μπενινκάζα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κωνσταντίνος Σιάκαρης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ελένη Μαραγκουδάκη, τ. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ελένη Σιάνου – Κύργιου, Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής, Τμήμα Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στρατούλα Μάντζιου, Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Ηπείρου

«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα». (Ν. 5343/32, άρθρο 202/2)



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής προέκυψε από το έντονο ενδιαφέρον μου για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση των Ενηλίκων και τον κρίσιμο ρόλο των πεποιθήσεων/παραδοχών των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία προσπάθεια να συνδυαστεί η ιδέα του Bruner για τις κοινότητες αμοιβαίας μάθησης μέσα από τη συγκρότηση μιας ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετέχουν σε διεργασίες κριτικού στοχασμού των παραδοχών τους και την ενδυνάμωσή τους ως προς το ρόλο τους.

Ολοκληρώνοντας αυτή την απαιτητική αλλά και ενδιαφέρουσα διαδρομή, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα της διατριβής, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Λουτσιάνα Μπενινκάζα για την παρακίνηση, τις συμβουλές και την ουσιαστική ανατροφοδότηση, που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω και στα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον Επίκουρο Καθηγητή, Κωνσταντίνο Σιάκαρη και την τ. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ελένη Μαραγκουδάκη, για την εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον και τις καίριες επισημάνσεις τους.

Επιπλέον, ευχαριστίες οφείλονται στα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής και συγκεκριμένα στις Καθηγήτριες Ελένη Σιάνου-Κύργιου και Στρατούλα Μάντζιου, καθώς και στους Καθηγητές Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου και Ανδρέα Μπούζο.

Η παρούσα διατριβή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τις/τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν με ουσιαστικό ενδιαφέρον στην ερευνητική διαδικασία, που με εμπιστεύτηκαν και μοιράστηκαν, στο πλαίσιο της ομάδας, τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς, τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω τη σημαντική συμβολή όσων φίλων συνεισέφεραν με τα σχόλια και τις κριτικές επισημάνσεις τους, αλλά και με τη διαρκή ενθάρρυνσή τους.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση, την πίστη τους σε εμένα και την υπομονή που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια αυτής της απαιτητικής διαδικασίας.

Αθηνά Χαρίση, 2017



# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|  |    |
|--|----|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....   | 1  |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....   | 3  |
| ΠΙΝΑΚΕΣ.....   | 7  |
| ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ .....   | 9  |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....  | 11 |
| Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....                                    | 13 |
| 1.1 Οι Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών.....                              | 13 |
| 1.1.1 Η προβληματική.....  | 13 |
| 1.1.2 Η ιδιαιτερότητα του πεδίου.....                                  | 14 |
| 1.1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....                               | 16 |
| 1.2 Βιβλιογραφική Επισκόπηση .....                                     | 18 |
| 1.2.1 Η στροφή στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών .....                | 18 |
| 1.2.2 Επισκόπηση σχετικών ερευνών .....                                | 19 |
| 1.2.3 Σημασία της συγκεκριμένης έρευνας και περιορισμοί .....          | 22 |
| Β΄ ΜΕΡΟΣ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....                                       | 25 |
| 2.1 Επιστημολογικό Υπόβαθρο .....                                      | 25 |
| 2.1.1 Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη μελέτη του κοινωνικού κόσμου ..... | 25 |
| 2.1.2 Προεκτάσεις της αντίληψης για τη φύση της γνώσης .....           | 26 |
| 2.2 Κριτική Συνειδητοποίηση/Κριτικός Στοχασμός.....                    | 30 |
| 2.2.1 Ενωσιολογική προσέγγιση.....                                     | 30 |
| 2.2.2 Κριτικός στοχασμός και συλλογικές διεργασίες.....                | 35 |
| 2.3 Η Κριτική Κοινωνική Θεωρία .....                                   | 37 |
| 2.3.1 Η Συμβολή της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας.....                   | 37 |
| 2.3.2 Διαστάσεις της κριτικής στάσης (criticality) .....               | 38 |
| 2.3.3 Εφαρμογές της Κριτικής Θεωρίας.....                              | 41 |
| 2.3.4 Διεργασία ανάπτυξης Κριτικού Στοχασμού (Παραδοχών).....          | 43 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.3.5 Η Στροφή στην Αναγνώριση .....   | 44  |
| 2.4 Το Μοντέλο των Τριών Διαστάσεων της Μάθησης.....   | 46  |
| Γ΄ ΜΕΡΟΣ. Η ΈΡΕΥΝΑ .....   | 49  |
| 3.1. Μεθοδολογία .....   | 49  |
| 3.1.1 Έρευνα δράσης .....  | 49  |
| 3.1.2 Βασικά χαρακτηριστικά της συμμετοχικής έρευνας δράσης .....  | 51  |
| 3.2 Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας.....  | 53  |
| 3.2.1 Βασικές Παραδοχές.....   | 53  |
| 3.2.2 Η θεσιακότητα της ερευνήτριας/του ερευνητή.....  | 54  |
| 3.2.3 Διεξαγωγή της έρευνας-Συναντήσεις .....  | 56  |
| 3.2.4 Οι συμμετέχοντες .....   | 58  |
| 3.2.5 Τα εργαλεία της έρευνας .....  | 61  |
| 3.2.6 Δεδομένα και ανάλυση .....   | 61  |
| 3.2.7 Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.....  | 63  |
| 3.3 Παρουσίαση Ευρημάτων Άτυπων Συζητήσεων .....   | 67  |
| 3.3.1 Οι Συμμετέχοντες για το Περιεχόμενο της Σχολικής Μάθησης.....  | 67  |
| 3.3.2 Οι Συμμετέχοντες για τη Συναισθηματική Διάσταση της Σχολικής Μάθησης .....   | 78  |
| 3.3.3 Οι Συμμετέχοντες για το Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης .....   | 82  |
| 3.4 Παρουσίαση Ευρημάτων Συστηματικής Διερεύνησης Παραδοχών .....  | 96  |
| 3.4.1 Σκεφτείτε έναν-δύο δασκάλους σας [...] .....   | 96  |
| 3.4.2 Ποιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα [...] .....   | 98  |
| 3.4.3 Ενσωματώνουμε χαρακτηριστικά των δασκάλων-προτύπων μας στο διδακτικό-<br>μαθησιακό περιβάλλον που καλλιεργούμε στην τάξη μας;..... | 100 |
| 3.4.4 Πώς θα κάνουμε τους μαθητές να αγαπήσουν το σχολείο [...] .....  | 101 |
| 3.4.5 Το πλαίσιο της σχολικής τάξης .....  | 104 |
| 3.4.6 Τι είναι η εκπαίδευση; .....   | 107 |
| 3.4.7 Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Καταγραφής.....  | 112 |
| 3.4.8 Περιεχόμενο εννοιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση .....  | 122 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.4.9 Παράλληλες έννοιες.....  | 128 |
| 3.4.10 Οι θεωρίες μάθησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί.....                                  | 133 |
| 3.4.11 Με αφορμή επιστολή ισπανού εκπαιδευτικού... ..  | 138 |
| 3.4.12 Η αποστολή του σχολείου.....  | 142 |
| 3.4.13 Κυρίαρχες παραδοχές .....   | 147 |
| 3.4.14 Εναλλακτικές οπτικές και πρακτικές .....  | 154 |
| 3.4.15 Μύθοι που υπονομεύουν τη μάθηση.....  | 159 |
| 3.4.16 Εξετάζοντας μεταφορές που αφορούν στην εκπαίδευση.....                                  | 162 |
| 3.4.17 Ολοκληρώνοντας τη συστηματική διερεύνηση παραδοχών .....                                | 171 |
| 3.4.18 Αξιολόγηση της εμπειρίας από την ομάδα .....  | 179 |
| Δ΄ ΜΕΡΟΣ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ .....   | 185 |
| Κριτική εμπάθυνση και ολιστική κατανόηση.....  | 185 |
| 4.1 Ατυπες Συζητήσεις.....   | 185 |
| 4.1.1 Περιεχόμενο σχολικής μάθησης και διασύνδεσή του με τις άλλες διαστάσεις .....            | 185 |
| 4.1.2 Συναισθηματική διάσταση σχολικής μάθησης και διασύνδεσή της με τις άλλες διαστάσεις..... | 191 |
| 4.1.3 Πλαίσιο σχολικής μάθησης και διασύνδεσή του με τις άλλες διαστάσεις.....                 | 195 |
| 4.2 Συστηματική Διερεύνηση Παραδοχών: Προς μια πιο Κριτική Κατανόηση.....                      | 199 |
| 4.2.1 Το πρότυπο του εκπαιδευτικού.....  | 199 |
| 4.2.2 Μοντέλο διδασκαλίας -Αναπαραγωγή πρακτικών .....   | 202 |
| 4.2.3 Η μάθηση ως ευχαρίστηση και όχι ως αγγαρεία.....   | 204 |
| 4.2.4 Το πλαίσιο της σχολικής τάξης (άμεσο/ευρύτερο) – Σχέσεις - Αλληλεπιδράσεις.....          | 208 |
| 4.2.5 Νοημοσύνη: Έμφυτη ή Επίκτητη .....   | 211 |
| 4.2.6 Μαθητές: Ικανότητες-Προσοχή .....  | 214 |
| 4.2.7 Γνώση-Μάθηση .....   | 215 |
| 4.2.8 Διδακτικές Πρακτικές.....  | 220 |
| 4.2.9 Ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του στη σχολική τάξη .....                                   | 226 |
| 4.2.10 Επιτυχία .....  | 229 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2.11 Δημόδεις Θεωρίες Μάθησης.....   | 236 |
| 4.2.12 Επιστολή Ισπανού εκπαιδευτικού - Η πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης..... | 242 |
| 4.2.13 Τι είναι η εκπαίδευση - Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολείου.....   | 245 |
| 4.2.14 Η αποστολή του σχολείου-Αντιφάσεις-Ελλείμματα-Κριτική .....               | 251 |
| 4.2.15 Κυρίαρχες παραδοχές και σχέσεις ισχύος στην εκπαίδευση .....              | 259 |
| 4.2.16 Εναλλακτικές οπτικές και πρακτικές.....                                   | 265 |
| 4.2.17 Μύθοι που υπονομεύουν τη μάθηση .....                                     | 270 |
| 4.2.18 Μεταφορές και περαιτέρω νοηματοδοτήσεις.....                              | 271 |
| 4.2.19 Ανάγκη για αποδόμηση του απρόσιτου εκπαιδευτικού.....                     | 279 |
| 4.2.20 Ανάγκη για απαλλαγή από στερεοτυπικούς τρόπους διδασκαλίας .....          | 282 |
| 4.2.21 Αλλοτριωτική η δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος .....                  | 283 |
| 4.2.22 Αποξένωση από την αυθεντική αποστολή του σχολείου .....                   | 284 |
| 4.2.23 Η εμπειρία της ομάδας για τους συμμετέχοντες.....                         | 287 |
| ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....   | 291 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....  | 301 |
| Ελληνόγλωσση .....   | 301 |
| Ξενόγλωσση .....   | 305 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....                                    | 309 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – ΚΕΙΜΕΝΑ .....   | 319 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ – ΠΙΝΑΚΕΣ.....   | 331 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV-ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΔΙΑΛΟΓΩΝ .....  | 337 |



## ΠΙΝΑΚΕΣ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Πίνακας 1: Η κρίσιμη θέση του εκπαιδευτικού – Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και ως άνθρωπος .....</i>                                     | 201 |
| <i>Πίνακας 2: Μοντέλο διδασκαλίας - Αναπαραγωγή πρακτικών - Αποξένωση από αυθεντικό εαυτό .....</i>   | 203 |
| <i>Πίνακας 3: Αποξένωση εκπαιδευτικών και μαθητών από την παραγωγή γνώσης .....</i>   | 205 |
| <i>Πίνακας 4: Δυνάμεις που διαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησης στη σχολική τάξη .....</i>  | 209 |
| <i>Πίνακας 5: Νοημοσύνη: Ρατσισμός-Άνισες ευκαιρίες .....</i>   | 211 |
| <i>Πίνακας 6: Ικανότητες-Προσοχή ανάλογες του ενδιαφέροντος και των κινήτρων .....</i>  | 214 |
| <i>Πίνακας 7: Φύση της Γνώσης - Ενεργητική έναντι Παθητικής Μάθησης - Φύση των Κινήτρων .</i>   | 216 |
| <i>Πίνακας 8: Εμβάθυνση σε περαιτέρω διαστάσεις της Γνώσης έναντι της Πληροφορίας .....</i>   | 217 |
| <i>Πίνακας 9: Εμβάθυνση στις συνέπειες της ανταγωνιστικής διάστασης του σχολείου.....</i>   | 219 |
| <i>Πίνακας 10: Ισχύουσες διδακτικές πρακτικές έναντι διερευνητικής διδασκαλίας και μάθησης ....</i>   | 221 |
| <i>Πίνακας 11: Περαιτέρω εμβάθυνση σε διαστάσεις της διδασκαλίας .....</i>  | 223 |
| <i>Πίνακας 12: Περαιτέρω εμβάθυνση ως προς τον «δίκαιο» και «αντικειμενικό» χαρακτήρα της αξιολόγησης.....</i>                                  | 225 |
| <i>Πίνακας 13: Εκπαιδευτικός- Στυλ διαπαιδαγώγησης και επιδράσεις στη μάθηση .....</i>  | 227 |
| <i>Πίνακας 14: Περαιτέρω εμβάθυνση στη σχέση κατανόησης και μάθησης .....</i>   | 228 |
| <i>Πίνακας 15: Περαιτέρω εμβάθυνση σε διαστάσεις της «στρεβλής» θεώρησης της αξιολόγησης ..</i>   | 229 |
| <i>Πίνακας 16: Η κοινωνική κατασκευή της επιτυχίας .....</i>  | 231 |
| <i>Πίνακας 17: Εμβάθυνση σε περαιτέρω διαστάσεις της επιτυχίας .....</i>  | 235 |
| <i>Πίνακας 18: Η αντίληψη για την επιτυχημένη διδασκαλία ως συνάρτηση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και της εξέλιξης των μαθητών .....</i> | 236 |
| <i>Πίνακας 19: Δημόδεις θεωρίες μάθησης και εναλλακτικές οπτικές .....</i>  | 237 |
| <i>Πίνακας 20: Διαστάσεις του λάθους για τη διδασκαλία και τη μάθηση .....</i>  | 240 |
| <i>Πίνακας 21: Εμβάθυνση σε διαστάσεις στιγματισμού των μαθητών.....</i>  | 242 |
| <i>Πίνακας 22: Εμβάθυνση στην πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης .....</i>   | 244 |
| <i>Πίνακας 23: Τι είναι η εκπαίδευση.....</i>   | 247 |
| <i>Πίνακας 24: Ο ρόλος του σχολείου σε σχέση με την κοινωνία .....</i>  | 250 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Πίνακας 25: Αντιφάσεις – Ελλείμματα - Κριτική .....</i>  | 253 |
| <i>Πίνακας 26: Ανάγκη για ευελιξία ως προς τους στόχους.....</i>  | 258 |
| <i>Πίνακας 27: Αναπαραγωγή του κοινού νου μέσω του μαθήματος της έκθεσης .....</i>  | 259 |
| <i>Πίνακας 28: Αμφισβήτηση κυρίαρχων παραδοχών και σχέσεων ισχύος στην εκπαίδευση .....</i>   | 260 |
| <i>Πίνακας 29: Ηγεμονικές παραδοχές και μάθηση .....</i>  | 265 |
| <i>Πίνακας 30: Η κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας-Δυνατότητες και περιορισμοί .....</i>   | 266 |
| <i>Πίνακας 31: Η οργάνωση των σχολικών πρακτικών με βάση συγκεκριμένες οπτικές/παραδοχές - Περιορισμοί .....</i>                    | 267 |
| <i>Πίνακας 32: Πολιτικο-ιδεολογικές διαστάσεις των αλλαγών που προωθούνται στην εκπαίδευση</i>                                      | 268 |
| <i>Πίνακας 33: Σχέση κοινωνικών προσδοκιών και απόδοσης των μαθητών.....</i>  | 269 |
| <i>Πίνακας 34: Στοιχεία ποιοτικής διάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού .....</i>   | 272 |
| <i>Πίνακας 35: Απελευθερωτική διάσταση της εκπαίδευσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού έναντι της αλλοτριωτικής διάστασης .....</i> | 273 |
| <i>Πίνακας 36: Ανάγκη για μια πιο ουσιαστική επαφή με μαθητές και συναδέλφους .....</i>   | 275 |
| <i>Πίνακας 37: Ο μαθητής δεν είναι tabula rasa ή άδειο δοχείο που το γεμίζεις .....</i>   | 276 |
| <i>Πίνακας 38: Έξυπνος δεν είναι αυτός που είναι ‘καλός’ στα μαθήματα .....</i>   | 276 |
| <i>Πίνακας 39: Συμμόρφωση ή κίνδυνος να χαρακτηριστείς αντιδραστικός/ή .....</i>  | 277 |
| <i>Πίνακας 40: Σκεφτόμαστε αποκλειστικά κι αυτό διευκολύνει τη χειραγώγηση .....</i>  | 278 |
| <i>Πίνακας 41: Το λάθος ως «κακό» - Το λάθος ως «μία άλλη οπτική».....</i>  | 278 |
| <i>Πίνακας 42: Ανάγκη για αποδόμηση του απρόσιτου εκπαιδευτικού .....</i>   | 280 |
| <i>Πίνακας 43: Ανάγκη για απαλλαγή από στερεοτυπικούς τρόπους διδασκαλίας.....</i>  | 282 |
| <i>Πίνακας 44: Αλλοτριωτική η δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος .....</i>   | 283 |
| <i>Πίνακας 45: Αποξένωση από την αυθεντική αποστολή του σχολείου.....</i>   | 285 |

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

|            |   |
|------------|---|
| ΑΔΕΔΥ      | Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων   |
| Α.Π.Θ      | Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  |
| Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. | Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης                              |
| Ε.Μ. Π.    | Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο   |
| Η.Π.Α.     | Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής   |
| Ι.Δ.ΕΚ.Ε.  | Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων  |
| ΙΠΕΜ       | Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας          |
| Κ.Ε.Θ.Ι.   | Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας  |
| ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.  | Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης |
| ΜΕ.Κ.Δ.Ε.  | Μετσόβιο Κέντρο Διεπιστημονικής Έρευνας   |
| Ο.ΕΠ.ΕΚ.   | Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών  |
| Σ.Δ.Ε      | Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας  |
| Σ.Ε.Δ.     | Συμμετοχική Έρευνα Δράσης   |
| Σ.Ε.Π.     | Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός   |
| Τ.Π.Ε.     | Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας   |
| ΥΠΕΠΘ      | Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων   |
| Φ.Π.Ψ.     | Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας   |



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι από αυτούς που προκαλούν και εξακολουθούν να προκαλούν ποικίλες συζητήσεις και προβληματισμούς, καθώς συνδέεται με τη μάθηση και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της. Όπως, μάλιστα, υποστηρίζει ο Knud Illeris<sup>1</sup>, κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δηλαδή το περιεχόμενο ή αντικείμενο της μάθησης, τη συναισθηματική διάσταση και το πλαίσιο στο οποίο αυτή συντελείται (Illeris, 2016).

Επιπλέον, η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ποτέ πολιτικά ουδέτερη καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο ζωής ενός πολιτισμού, τις αρχές, τις αξίες και τους κανόνες που αυτός συντηρεί και αναπαράγει (Mayo, 1994). Επηρεάζει καθοριστικά τις ζωές των ανθρώπων, καθώς μετέχει με τυπικό ή άτυπο τρόπο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσής τους ως ενεργών μελών της οικονομικής και πολιτικής ζωής.

Η διδασκαλία που εμφορείται από τις ιδέες της Κριτικής Θεωρίας είναι μία κοινωνική και πολιτική πράξη (Brookfield, 2005, σ. 354). Η συμβολή της έγκειται στην κριτική της κυρίαρχης ιδεολογίας και την απελευθέρωση των ανθρώπων από τις δυνάμεις, που τους καταπιέζουν, μέσω της ενδυνάμωσης της κριτικής σκέψης (Brookfield, 2005). Το να διδάσκει κάποιος με κριτικό τρόπο αφορά στην εστίαση της διδασκαλίας όσο και στη μέθοδο. Δηλαδή, δεν είναι μόνο θέμα του πώς διδάσκει κάποιος αλλά και του τι διδάσκει (Brookfield, 2005, σ. 352).

Η παρούσα διατριβή μελετά την εμπειρία μιας ομάδας αμοιβαίας μάθησης εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα προώθησης της κριτικής συνειδητοποίησης των συμμετεχόντων<sup>2</sup> και πιθανών μετατοπίσεων στη σκέψη ή/και τη δράση τους. Σκοπός της συγκρότησης της συγκεκριμένης ομάδας ήταν να λειτουργήσει ως ένα πλαίσιο, όπου οι ίδιοι οι συμμετέχοντες να διερευνήσουν κριτικά, μέσω της διαλογικής συζήτησης, τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους. Στο επίκεντρο της συλλογικής διερεύνησης τίθενται παγιωμένες πρακτικές, οι παραδοχές

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον Α. Κόκκο (2014), ο Knud Illeris αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της μάθησης σήμερα και «στο βιβλίο του 'Πώς μαθαίνουμε' (Illeris, 2009), τεκμηριώνει ότι κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: *Το Περιεχόμενο, Η Συναισθηματική Διάσταση, Το Πλαίσιο*».

<sup>2</sup> Για πρακτικούς λόγους, στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί, κυρίως, το αρσενικό γένος, ως επικρατέστερο από γραμματικής άποψης. Αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι υιοθετείται μία μεροληπτική στάση ως προς τα δύο φύλα ή ότι υπάρχει πρόθεση, μέσω αυτής της επιλογής, για συντήρηση και αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων (βλ. Φραγκουδάκη, 1988).

που τροφοδοτούν αυτές τις πρακτικές και οι ευρύτερες συνθήκες που τις διαμορφώνουν, καθιστώντας τες, έτσι, περισσότερο δεκτικές σε αμφισβήτηση και επαναπροσδιορισμούς.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο Α΄ Μέρος παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν στο πεδίο της έρευνας. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα αναλύεται το θέμα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και η ιδιαιτερότητά του. Επίσης, περιγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας. Στη δεύτερη ενότητα επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με την εξέλιξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και επισκόπηση ενδεικτικών ερευνών στην Ελλάδα. Η σημασία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας καθώς και οι περιορισμοί που σχετίζονται με αυτή παρουσιάζονται στην τελευταία υποενότητα.

Στο Β΄ Μέρος περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα, αναλύεται το επιστημολογικό υπόβαθρο της έρευνας. Στη δεύτερη, επιχειρείται μία εννοιολογική προσέγγιση του κριτικού στοχασμού και της κριτικής συνειδητοποίησης καθώς και η σχέση τους με συλλογικές διεργασίες. Βασικές διαστάσεις και εφαρμογές της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας, η διεργασία ανάπτυξης του Κριτικού Στοχασμού Παραδοχών κατά τον Brookfield καθώς και η πρόσφατη στροφή της Κριτικής Θεωρίας στην έννοια της Αναγνώρισης παρουσιάζονται στην τρίτη ενότητα. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα επιχειρείται μία περιγραφή βασικών σημείων του μοντέλου των τριών διαστάσεων της μάθησης, που βρίσκεται στο επίκεντρο της θεωρίας της πολυδιάστατης μάθησης του Knud Illeris.

Στο Γ΄ Μέρος αναπτύσσεται το ερευνητικό μέρος της διατριβής. Στην πρώτη ενότητα αναλύεται η μέθοδος που υιοθετήθηκε και στη δεύτερη συζητούνται ζητήματα σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας. Στην τρίτη και την τέταρτη ενότητα πραγματοποιείται η παρουσίαση των ευρημάτων, δηλαδή των άτυπων συζητήσεων των συμμετεχόντων και της συστηματικής διερεύνησης των παραδοχών τους, αντίστοιχα. Το τρίτο μέρος ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων από την ομάδα.

Στο Δ΄ Μέρος επιχειρείται μία βαθύτερη και συνεκτική κατανόηση των ευρημάτων της έρευνας μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία τους με βάση έννοιες και μοντέλα που παρουσιάζονται στο θεωρητικό μέρος. Η διατριβή ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη συζήτηση πάνω σε αυτά.

# Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## 1.1 Οι Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών

### 1.1.1 Η προβληματική

Παρά τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στις ερευνητικές προσεγγίσεις που κινούνται γύρω από το θέμα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, υπάρχει ένα κοινό σημείο αναφοράς. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση διαμεσολαβούν κάθε διαδικασία εκπαίδευσής τους και επηρεάζουν τις αποφάσεις και τις πρακτικές, που ακολουθούν, κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Anderson & Bird, 1995· Raths, 2001· Yero, 2002). Για το λόγο αυτό από τη δεκαετία του '90 παρατηρείται μία έντονη στροφή του ενδιαφέροντος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη σημασία που έχει να «διερευνήσουν, διευρύνουν και επεξεργαστούν τις προσωπικές πεποιθήσεις, στις οποίες θα στηρίξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τη διδακτική τους πρακτική και τις αξιολογήσεις για τον εαυτό τους» (Anderson & Bird, 1995, σ. 1). Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη να ειδωθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσα από το πρίσμα του μετασχηματισμού των πεποιθήσεών τους (Anderson & Bird, 1995).

Η αφητηρία της συγκεκριμένης έρευνας εντοπίζεται στη σημασία που έχουν οι πεποιθήσεις και τα συστήματα παραδοχών των εκπαιδευτικών. Ο Bruner (2007) αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι, προκειμένου να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για την πρακτική της εκπαίδευσης, σε οποιοδήποτε πλαίσιο και αν λαμβάνει χώρα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις δημόδεις θεωρίες που ενστερνίζονται όσοι εμπλέκονται στη διδασκαλία και τη μάθηση (Bruner, 2007, σσ. 122-123). Ταυτόχρονα, επισημαίνει τη σημασία που μπορεί να έχει μια διαδικασία ανάπτυξης συνειδητής κατανόησης, τι δηλαδή μπορούμε να πετύχουμε αν οι εκπαιδευτικοί καταστήσουν ρητές τις παραδοχές τους. Σύμφωνα με σημαντικούς στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ανάπτυξη της ικανότητας για κριτικό στοχασμό των παραδοχών αποτελεί βασική προϋπόθεση της ενήλικης μάθησης, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση του νοήματος των εμπειριών μας και την προώθηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές διαμορφώνονται από κοινά αποδεκτές παραδοχές που σχετίζονται με τη φύση του ανθρώπου, τις ικανότητές του, τη σχέση του με τον κόσμο και κυρίως με τη φύση της γνώσης (Gergen, 2001). Οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τη γνώση που χαρακτηρίζουν, ακόμη σήμερα, το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι «βαθιά προβληματικές» (Gergen, 2001, σ. 115). Τροφοδοτούν ένα ιεραρχικό μοντέλο,

όπου η παραγωγή γνώσης είναι αποκλειστικό προνόμιο έξωθεν ειδικών, ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιορίζεται στη μεταφορά της έτοιμης γνώσης στους μαθητές (Gergen, 2001). Η συνδρομή της πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών καθώς και των αναγκών, προσδοκιών, πλαισίων αναφοράς των ίδιων και των μαθητών συστηματικά παραγνωρίζεται. Η Yero (2002) επισημαίνει, ότι οι εκπαιδευτικοί, που είναι από τις πιο σημαντικές «μεταβλητές» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιμετωπίζονται ως «σταθερές» από τους υπεύθυνους σχεδιασμού της εκπαίδευσης και τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές (Yero, 2002, σ. ix). Ο Παπακωνσταντίνου (1996α) τονίζει το θεμελιώδη ρόλο του εκπαιδευτικού «ως συντελεστή προόδου» καθώς και την ανάγκη για «απελευθέρωση της δημιουργικής κριτικής του» και «την απομυθοποίηση της προσωπικής του εμπειρίας» (Παπακωνσταντίνου, 1996α, σ. 74).

Όμως, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, που λειτουργεί με αυτό τον τρόπο, τι θέση μπορεί να κατέχουν έννοιες όπως ελευθερία, αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών και δημοκρατικό όραμα; Οι εκπαιδευτικοί όπως και οι μαθητές στερούνται του δικαιώματος να έχουν λόγο και ουσιαστική συμβολή στη νοηματοδότηση της διαδικασίας και του περιεχομένου της μάθησης. Υπό αυτή την έννοια μπορεί να υποστηριχθεί ότι συνιστούν μια μορφή καταπιεσμένης ομάδας, με τη σημασία που έχει αποδοθεί σε αυτό τον χαρακτηρισμό από τον Freire (Mayo, 1994). Έτσι, η προσωπική τους ολοκλήρωση και η επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη κρίνεται σε επίπεδο ευκαιριών ή/και προσωπικών πρωτοβουλιών για κριτική συνειδητοποίηση και μετασχηματιστική μάθηση.

### **1.1.2 Η ιδιαιτερότητα του πεδίου**

Ο κλάδος των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από άλλες κατηγορίες επαγγελματιών ως προς τη διαδικασία μάθησης που προηγείται της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται, «από τα πρώτα χρόνια της ζωής μας περιβαλλόμαστε από διαδικασίες διδασκαλίας κυρίως από γονείς και δασκάλους» (Feiman-Nemser & Remillard, 1995, σσ. 2-3). Εμπλεκόμαστε από νωρίς με μοτίβα διδασκαλίας κι αυτό συνεχίζεται και σε μεταγενέστερους χώρους και χρόνους. Οι Feiman-Nemser και Remillard, σε σχετική μελέτη τους, υποστηρίζουν ότι «οι πρώιμες εμπειρίες με φιγούρες εξουσίας βοηθούν στο να διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί τις παιδαγωγικές τους τάσεις» (Feiman-Nemser & Remillard, 1995, σ. 3).

Στη συνέχεια, η επίδραση του ίδιου του σχολείου είναι καταλυτική. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μαθητεύουν για πολλά χρόνια δίπλα στους δασκάλους τους



παρατηρώντας τι κάνουν εκείνοι. Έτσι, «αναπτύσσουν σχετικές εικόνες και προδιαθέσεις προς τη διδασκαλία, τη μάθηση και τα διδακτικά αντικείμενα» (Feiman-Nemser & Remillard, 1995, σ. 3). Η μάθηση γύρω από τη διδασκαλία συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους (Μαυρογιώργος, 2011). Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση ότι «ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους οι εκπαιδευτικοί αναγκαστικά κάνουν δύο δουλειές – χρειάζεται να διδάσκουν και να μαθαίνουν πώς να διδάσκουν» (Feiman-Nemser & Remillard, 1995, σ. 3).

Οι θεωρίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι γνώσης, μέσα από το οποίο φιλτράρουν την εκπαίδευση και την εμπειρία τους, αλλά και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τη δράση τους. Αυτό είναι ένα συμπέρασμα που επαναδιατυπώνεται διαρκώς στη σχετική βιβλιογραφία (Anderson & Bird, 1995· Fang, 1996· Nemser, 1995· Raths, 2001). Ένα θέμα που, επίσης, προκύπτει είναι η δυσκολία να οριστεί η έννοια των πεποιθήσεων (Pajares, 1992). Ειδικότερα, στο πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας συναντούμε μία ποικιλία όρων, όπως απόψεις, στάσεις, ιδεολογία, κρίσεις, αξιώματα, αντιλήψεις, άρρητες και ρητές θεωρίες, νοητικές διεργασίες, κανόνες πρακτικής, εννοιολογικά συστήματα και οπτικές (Pajares, 1992, σ. 309).

Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις σχετικά με την έννοια των πεποιθήσεων, οι περισσότεροι μελετητές συγκλίνουν σε κάποιες κοινές παραδοχές (Pajares, 1992, σσ. 324-326) που αφορούν: (α) στην πρώιμη διαμόρφωση και τον ανθεκτικό χαρακτήρα τους, (β) την απόκτησή τους μέσω της ένταξης κάποιου σε έναν πολιτισμό και την οργάνωσή τους σε ευρύτερα συστήματα, (γ) τη συμβολή αυτών των συστημάτων στον ορισμό και την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου (δ) τη λειτουργία τους ως φίλτρων για την ερμηνεία κάθε καινούριας εμπειρίας, (ε) την άρρηκτη σχέση τους με τη γνώση, (στ) τον κομβικό ρόλο των επιστημολογικών πεποιθήσεων, (ζ) την ιεράρχησή τους ανάλογα με τη διασύνδεσή τους με άλλες πεποιθήσεις, γνωστικές και συναισθηματικές δομές, (η) την ανάγκη συσχέτισης των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων με άλλες κεντρικές πεποιθήσεις, προκειμένου να γίνουν καλύτερα κατανοητές, (θ) την επίδραση που ασκούν στην αντίληψη, χωρίς να οδηγούν πάντα σε αξιόπιστη κατανόηση της πραγματικότητας, (ι) την καθοριστική επίδραση που ασκούν στη συμπεριφορά, (ια) τη συμβολή των αντιφατικών δηλώσεων, των προθέσεων και των συμπεριφορών στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τις πεποιθήσεις των ατόμων, (ιβ) την εδραίωση των πεποιθήσεων για τη διδασκαλία πολύ πριν την πανεπιστημιακή εκπαίδευση κάποιου.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται μία οπτική των παραδοχών και των πεποιθήσεων, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την οπτική παραδοχές και πεποιθήσεις θεωρούνται συστατικά στοιχεία των νοηματοδοτικών δομών βάσει των οποίων ερμηνεύουμε την πραγματικότητα και οργανώνουμε την εμπειρία μας (Λιντζέρης, 2007· Mezirow, 2007). Επιπλέον, διακρίνεται μία διαφοροποίηση, οι παραδοχές φαίνεται να αναφέρονται σε δομές νοήματος ευρύτερες από τις πεποιθήσεις μας. Συνιστούν τα πλαίσια αναφοράς μέσω των οποίων επικοινωνούμε, ερμηνεύουμε και ενεργούμε. Κατευθύνουν τη δράση μας καθώς διαμορφώνουν τις αντιλήψεις, τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες μας. Ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στη συνειδητοποίηση του πώς οι παραδοχές μας περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και νιώθουμε και αποτελεί βασική προϋπόθεση της μετασχηματίζουσας μάθησης (Brookfield, 2007· Λιντζέρης, 2007· Mezirow, 2007).

### **1.1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα έχει τη μορφή έρευνας δράσης που προκύπτει από το συνδυασμό της κριτικής-χειραφετητικής και συμμετοχικής έρευνας δράσης. Συνίσταται στη συγκρότηση μιας ομάδας αμοιβαίας μάθησης εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους και τις κατανοήσεις που τροφοδοτούν αυτές τις πρακτικές. Σκοπός είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες να εμπλακούν μέσω του διαλόγου και της ενδοσκόπησης σε κριτική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους. Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στην αποτίμηση των δυνατοτήτων προώθησης της κριτικής συνειδητοποίησης των συμμετεχόντων σχετικά με τις πρακτικές τους, τις κατανοήσεις και τις ευρύτερες συνθήκες, που διαμορφώνουν αυτές τις πρακτικές. Ταυτόχρονα, διερευνώνται πιθανές μετατοπίσεις στη σκέψη ή/και τη δράση τους μέσα από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη ομάδα.

Επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας-δράσης είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες να:

1. Διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους
2. Αναγνωρίσουν τις παραδοχές που τροφοδοτούν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, αισθάνονται και δρουν.

3. Κατανοήσουν βαθύτερα τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό αλλά και το συνολικότερο κοινωνικο-πολιτισμικό και πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο διαμορφώνουν τη σκέψη τους και τη συμπεριφορά τους ως εκπαιδευτικών.
4. Αμφισβητήσουν παραδοχές και πρακτικές που υιοθετούν και μακροπρόθεσμα αντιστρατεύονται τα συμφέροντα των ίδιων, των μαθητών τους και της ευρύτερης κοινωνίας.
5. Συνειδητοποιήσουν τη δυναμική του ρόλου τους, ώστε να μπορούν να την αξιοποιήσουν για το δικό τους και το κοινό καλό.
6. Ευαισθητοποιηθούν προς περισσότερο αξιόπιστες, για τους ίδιους, τους μαθητές, τη διδασκαλία, τη μάθηση, κατανοήσεις.
7. Οδηγηθούν στο σχεδιασμό ή την ανάληψη περισσότερο ενήμερης δράσης.

Σύμφωνα με το σκοπό και τους στόχους που τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Πόσο εφικτή είναι η συγκρότηση και λειτουργία μιας ομάδας αμοιβαίας μάθησης εκπαιδευτικών; Πώς αποτιμούν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες την εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε αυτή την ομάδα;
- Πώς νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους; Ποιες κυρίαρχες παραδοχές, αντιφάσεις και μεταφορές αναδύονται από το λόγο τους;
- Κατά πόσο μπορούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε διεργασίες κριτικού στοχασμού παραδοχών και πρακτικών μέσω της συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη ομάδα;
- Υπάρχουν παράγοντες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λειτουργούν περιοριστικά ως προς τον τρόπο που σκέφτονται, αισθάνονται και δρουν;
- Μπορεί να επιτευχθεί και σε ποιο βαθμό η κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων; οδηγεί στην αλλαγή και σε ποιο επίπεδο;

## 1.2 Βιβλιογραφική Επισκόπηση

### 1.2.1 Η στροφή στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον τρόπο που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί χρονολογείται ακόμη από το 1968 με την έκδοση του βιβλίου *Life in Classrooms* του Philip Jackson. Σύμφωνα με τον Fang (1996, σ. 48) ο Jackson επιχείρησε «να περιγράψει και να κατανοήσει τις νοητικές κατασκευές και διαδικασίες, που υποβόσκουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών». Έκτοτε, η νόηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της βιβλιογραφίας που αφορά στη διδασκαλία και στο ειδικότερο πεδίο της ανάγνωσης/λογοτεχνίας (Fang, 1996). Πραγματοποιείται, έτσι, μία στροφή από τις παραδοσιακές μελέτες της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες σκέψης τους. Η στροφή αυτή στηρίζεται σε κάποιες βασικές παραδοχές. Από τη μία, ο τρόπος που σκέφτονται, σχεδιάζουν και αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνει σε ένα μεγάλο βαθμό το ψυχολογικό πλαίσιο της διδασκαλίας, από την άλλη, ο τρόπος που σκέφτονται και οι αποφάσεις που παίρνουν ρυθμίζουν καθοριστικά τη συμπεριφορά τους (Clark & Peterson, 1986).

Η κριτική, που ασκήθηκε στην έρευνα για τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, πρότεινε να δοθεί έμφαση σε μία άλλη διάσταση, η οποία θα περιλαμβάνει τα «πράγματα και τους τρόπους στους οποίους πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί», προκειμένου να έχει μία χρησιμότητα για τους ίδιους και την εκπαίδευσή τους (Pajares, 1992, σ. 307). Η βασική παραδοχή που στηρίζει αυτό το αίτημα είναι ότι οι πεποιθήσεις αποτελούν τους καλύτερους «δείκτες πρόβλεψης των αποφάσεων που παίρνουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους» (Pajares, 1992, σ. 307). Όπως τονίζεται, η έννοια αυτή μπορεί στην πορεία να αποδειχθεί «η πιο πολύτιμη ψυχολογική κατασκευή» σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Pajares, 1992, σ. 308). Αργότερα, η Yero (2002) αναφέρει ότι οι πεποιθήσεις και οι αξίες των εκπαιδευτικών αποτελούν τα θεμέλια της συμπεριφοράς τους. Μάλιστα, ακριβώς επειδή θεωρήθηκαν θεμελιώδεις έννοιες για την κατανόηση των διαδικασιών σκέψης, των πρακτικών, της αλλαγής και της μάθησης των εκπαιδευτικών, υποστηρίχθηκε ότι πρέπει να συνυπολογίζονται στο σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Zheng, 2009).

Ένα θέμα που επαναλαμβάνεται στη σχετική με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές τους επιλογές βιβλιογραφία, αφορά στη συνέπεια/ασυνέπεια μεταξύ των συστημάτων πεποιθήσεων και των πρακτικών τους. Παρόλο, που υπάρχει ένα σώμα ερευνών που επιβεβαιώνει την πρώτη, ένας

ικανοποιητικός αριθμός ερευνών υποστηρίζει το αντίθετο. Η ασυνέπεια δεν αποτελεί έκπληξη. Έχει, μάλιστα, εντοπιστεί μια σειρά από περιοριστικούς παράγοντες, που συνδέονται με την ιδιαιτερότητα της ζωής στη σχολική αίθουσα και εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να είναι συνεπείς με τις θεωρητικές τους παραδοχές σε επίπεδο διδακτικών επιλογών (Fang, 1996, σσ. 53-54). Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν διαφορετικές πραγματικότητες σε κάθε σχολική αίθουσα και αφορούν, για παράδειγμα, σε συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, στη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη ρουτίνα, στους τρόπους μάθησης των μαθητών και τα βιβλία (Fang, 1996, σσ. 53-54). Οι επιλογές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται, επίσης, από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, τη στάση των προϊσταμένων και των συναδέλφων, την αξιολόγηση και τις επίσημες πολιτικές, την ψυχολογική και κοινωνική διάσταση της πραγματικότητας που βιώνουν στο σχολείο τους (Fang, 1996, σσ. 53-54).

### **1.2.2 Επισκόπηση σχετικών ερευνών**

Τη δεκαετία του '90, στο πλαίσιο της βελτιστοποίησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών, άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, προέκυψε και η ανάγκη για περισσότερη έρευνα γύρω από το θέμα της μάθησης των εκπαιδευτικών (Wilson & Berne, 1999). Το θέμα αυτό θεωρείται ιδιαίτερα περίπλοκο, επειδή εμπλέκει πρότερη εμπειρία, γνώση και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, μαθητές και πλαίσιο διδασκαλίας (Wilson & Berne, 1999). Παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη μορφή συνεδρίων, σεμιναρίων και επιμορφώσεων, που στηρίζονται στη μεταφορά έτοιμων πακέτων γνώσης και σχεδιάζονται από έξωθεν ειδικούς, αποδεικνύονται αναποτελεσματικές (Wilson & Berne, 1999). Σχετική έρευνα που βασίζεται στις ίδιες τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Smylie, 1989), ανέδειξε την ανάγκη η μάθησή τους να σχετίζεται άμεσα με την εμπειρία τους, ενώ πρότεινε ως ενδεδειγμένη μία μορφή έρευνας δράσης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να παρουσιάζουν και να αναλύουν τις εμπειρίες τους.

Η παραδοσιακή μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο σύνθετο χαρακτήρα, που παρουσιάζουν η μάθηση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ταυτότητα (Lieberman, 1995). Η σύγχρονη έρευνα και πρακτική επιτάσσει τον επαναπροσδιορισμό της μάθησης των εκπαιδευτικών ως «αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής ή ως κομμάτι ενός ευρύτερου δικτύου ανθρώπων που παλεύουν με τη διδασκαλία και τα προβλήματα που σχετίζονται με τη μάθηση»

(Lieberman, 1995, σ. 67). Στο πλαίσιο αυτό, ξεχωρίζουν κάποιες εναλλακτικές πρωτοβουλίες (Η.Π.Α.) που ξεκίνησαν ως χρηματοδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα και αφορούν στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό διδακτικών πρακτικών ή τη δημιουργία επαγγελματικών δικτύων (Wilson & Berne, 1999). Οι περισσότερες από τις σχετικές έρευνες αναφέρονται στη μάθηση της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Η επαγγελματική ταυτότητα αναδεικνύεται σε ένα ακόμη σημαντικό πλαίσιο ανάλυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Olsen, 2008). Το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών οδηγεί στην αυτονόμησή της ως ξεχωριστού ερευνητικού πεδίου από τη δεκαετία του '90 και μετά (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Οι σχετικές έρευνες χαρακτηρίζονται από ποικιλία υποθεμάτων και ερευνητικών στόχων, η οποία αποδίδεται στις διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας της ταυτότητας από διάφορα επιστημονικά πλαίσια, όπως είναι η ψυχανάλυση, η κοινωνική ψυχολογία, η κοινωνιολογία ή η ανθρωπολογία (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004· Olsen, 2008).

Από τις έρευνες αυτές εστιάζουμε σε δύο ενδιαφέροντα σημεία. Το πρώτο είναι ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, έτσι όπως ορίζονται από τη βιογραφία τους, επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ενώ αποτελούν τη βάση των νοηματοδοτήσεών τους και της λήψης αποφάσεων (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, σ. 109). Τελικά, καταλήγουν να αποτελούν κοινά αποδεκτές για τους εκπαιδευτικούς αναπαραστάσεις και πλαίσια αναφοράς σχετικά με τη δουλειά τους, τις ευθύνες και το ρόλο τους αλλά και συνολικά την εικόνα για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικών (Taylor, 2003, σ. 60). Το δεύτερο αφορά σε μια πιο ρευστή αντιμετώπιση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως κοινωνικής κατασκευής. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «συνολικά πρόσωπα», που «συνεχώς αναδομούν τις απόψεις για τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους, με τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας, τους επαγγελματικούς σκοπούς και τις κουλτούρες διδασκαλίας» (Olsen, 2008, σ. 5).

Σχετικά με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, στην Ελλάδα, με επίκεντρο τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: (α) προσανατολίζονται κυρίως στις πεποιθήσεις που σχετίζονται με το διδακτικό τους αντικείμενο, (β) οι ερευνητικές μέθοδοι είναι άλλοτε ποιοτικές, άλλοτε ποσοτικές και άλλοτε μεικτές, (γ) βασικός στόχος είναι να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των

εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (δ) οι περισσότερες από αυτές φαίνεται να στηρίζονται σε συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις και σε συγκεκριμένες προϋπάρχουσες κατηγοριοποιήσεις των πεποιθήσεων (ε) οι περισσότερες έχουν πραγματοποιηθεί σε επίπεδο μεταπτυχιακών και διδακτορικών που αφορούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ κάποιες προέρχονται από το χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (στ) κάποιες πραγματοποιήθηκαν από επίσημους φορείς στο πλαίσιο της ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007) ή είχαν σκοπό να αποτυπώσουν τους όρους και τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου καταγράφοντας το βίωμα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κοινωνικό Πολυκέντρο-ΑΔΕΔΥ, 2011) (ζ) κάποιες που πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο επίσημων προγραμμάτων διερευνούν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για θέματα ισότητας, τους ρόλους και τις σχέσεις των φύλων, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τις συμπεριφορές αγοριών και κοριτσιών, τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών, τα μαθήματα και τα επαγγέλματα, παράμετροι που φαίνεται να επηρεάζουν τις προσδοκίες τους αλλά και τις πρακτικές τους στο σχολείο (Κ.Ε.Θ.Ι., 2003).

Αναφέρουμε, ενδεικτικά, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε επίπεδο μεταπτυχιακών και διδακτορικών, που αφορούν στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και επικεντρώνονται: (α) στις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας για τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τσουρούλας, Ρες & Βαρσαμίδου, 2008) (β) στις πεποιθήσεις επάρκειας και τις επιστημολογικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών μαθηματικών και νηπιαγωγών για τη φύση, την προέλευση και την απόκτηση της μαθηματικής γνώσης στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθηματικών (Chrysostomou & Philippou, 2010· Σοφού & Κασιμάτη, 2006), (γ) στις πεποιθήσεις νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών φυσικής για τη φύση της επιστημονικής γνώσης, τη μάθηση και τους σκοπούς της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες στο πλαίσιο της ιστορίας των φυσικών επιστημών (Πολυζώης, 2010), (ε) στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των δασκάλων για τη διδασκαλία και τη μάθηση, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης τους με τη διδακτική πράξη στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Γκρίτζιος, 2011). Στις αντιλήψεις δασκάλων για τα μαθήματα και επαγγέλματα των θετικών επιστημών από την οπτική του φύλου (Θεοδωράκη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007). Από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφέρουμε μία διδακτορική διατριβή που αφορά

διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας (Ράικου, 2013).

### 1.2.3 Σημασία της συγκεκριμένης έρευνας και περιορισμοί

Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες. Αυτές συνίστανται:

- Στη συγκρότηση μιας ομάδας εκπαιδευτικών, που στηρίζεται στην αμοιβαία μάθηση μεταξύ των συμμετεχόντων. Έμπνευση αποτέλεσε η ιδέα του J. Bruner για τις «κοινότητες αμοιβαίας μάθησης», όπου ο καθένας μπορεί να συνεισφέρει με τις ιδέες και τις γνώσεις του, προκειμένου να παράγεται μέσα από συζήτηση ενός είδους μεταγνώση γύρω από το έργο της ομάδας (Bruner, 2007, σ. 81). Με τον τρόπο αυτό οι «σκέψεις» και οι «προθέσεις» καθίστανται περισσότερο δεκτικές σε «αναστοχαστικές προσπάθειες» (Bruner, 2007, σ. 82). Οι κοινότητες αυτές μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο για τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας και του ευρύτερου πολιτισμού, συμβάλλοντας στη «συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η συλλογική νοητική δραστηριότητα» (Βέικου, 2007, σ. 4). Βασική υπόθεση είναι ότι η γνώση ενυπάρχει στην ομάδα «αλλά βρίσκεται σε αδράνεια» (Βέικου, 2007, σ. 4). Ο αναστοχασμός και ο προβληματισμός μέσω της ομαδικής συζήτησης συνεισφέρει στη δημιουργία της γνώσης αντί «να αναζητούμε απλώς ποιος κατέχει κάποια γνώση» (Βέικου, 2007, σ. 4).
- Στην ενεργητική εμπλοκή των ίδιων των συμμετεχόντων ως κριτικών στοχαστών των πρακτικών τους και των παραδοχών που τις τροφοδοτούν, με στόχο να οδηγηθούν σε κριτική συνειδητοποίηση και να ενισχυθούν προς περισσότερο ενήμερες δράσεις.
- Στη χειραφετητική διάσταση της συγκεκριμένης έρευνας, που συμβαδίζει με τον κοινωνικό χαρακτήρα και την κοινοτική μορφή ανάπτυξης που χαρακτηρίζει τη συμμετοχική έρευνα δράσης. Η έμφαση μετατοπίζεται στους ίδιους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ενθαρρύνονται μέσω του στοχαστικού διαλόγου και της διερεύνησης εναλλακτικών οπτικών και δράσης προς μία διαδικασία απελευθέρωσής τους από ηγεμονικές παραδοχές και μετασχηματιστικής μάθησης.

Μέσω της συμμετοχής τους στην ομάδα αμοιβαίας μάθησης, επιδιώκεται η εμπλοκή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στη δημιουργία νοήματος αξιοποιώντας την επικοινωνία με τους άλλους (Wasserman, 2014). Απώτερος σκοπός είναι να ενισχυθούν



προς την αυτοδυναμία τους. Ίσως, τότε, να δημιουργηθούν εκείνες οι εμπλουτισμένες προϋποθέσεις, ώστε να αναπτύξουν ένα διαφοροποιημένο λόγο για την εκπαίδευση και να μεταφέρουν την εμπειρία τους και στα περιβάλλοντα όπου κινούνται.

Επίσης, καταγράφονται ορισμένοι περιορισμοί:

- Δεν είναι εφικτό να ελεγχθεί αν συντελέστηκε κάποιου είδους αλλαγή σε επίπεδο πρακτικής των συμμετεχόντων. Αρκούμαστε στις μετατοπίσεις που καταγράφονται ως προς τον τρόπο σκέψης τους, που αποτελούν ενδείξεις προώθησης κάποιας μορφής μετασχηματισμού καθώς και στην αποτίμηση των ίδιων των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη ομάδα. Το πότε και εάν οι συμμετέχοντες θα δράσουν βάσει των στοχαστικών νέων αντιλήψεών τους αποτελεί θέμα προσωπικής επιλογής. Η διατήρηση μίας κριτικά στοχαστικής στάσης και πολιτισμικής επίγνωσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί ένα ακόμη ζητούμενο (Labatiuk, 2012• Spindler, 1999).
- Η συγκεκριμένη ομάδα έχει μια ορισμένη διάρκεια ζωής που συμπίπτει με τη λήξη της έρευνας. Αυτό δεν βοηθά στην εξαγωγή περαιτέρω συμπερασμάτων σχετικά με την πορεία της αλλαγής που συντελέστηκε στις παραδοχές των συμμετεχόντων.



## **Β΄ ΜΕΡΟΣ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **2.1 Επιστημολογικό Υπόβαθρο**

#### **2.1.1 Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη μελέτη του κοινωνικού κόσμου**

Από τα βασικά παραδείγματα που τροφοδοτούν την κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα είναι το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό (Τσιώλης, 2011). Όσοι υιοθετούν το πρώτο, αναζητούν καθολικές αλήθειες και νόμους, που μπορούν να εξηγήσουν με αντικειμενικό τρόπο μία πραγματικότητα, η οποία πιστεύουν ότι υπάρχει ανεξάρτητα από τα υποκείμενα (Τσιώλης, 2011). Οι υποστηρικτές του ερμηνευτικού παραδείγματος, αντίθετα, υιοθετούν μία περισσότερο σχετικιστική αντίληψη, θεωρώντας ότι η πραγματικότητα δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από υποκειμενικές διαδικασίες νοηματοδότησης και ερμηνείας (Τσιώλης, 2011). Σύμφωνα με το ερμηνευτικό μοντέλο, η αναπαραγωγή μιας αντικειμενικής γνώσης του κόσμου απέχει κατά πολύ από τους στόχους της κοινωνικής έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επηρεάζονται από τις μεθοδολογικές επιλογές του ερευνητή και αντανακλούν βασικές παραδοχές του για τον κοινωνικό κόσμο και τη φύση της γνώσης (Τσιώλης, 2011). Το κριτικό παράδειγμα ανήκει, επίσης, στη σχετικιστική θεώρηση. Σύμφωνα με την κριτική επιστημολογία, η γνώση κατασκευάζεται κοινωνικά, αλλά επηρεάζεται και από τις σχέσεις εξουσίας, που εδράζονται στην κοινωνία (Scotland, 2012).

Η έννοια της κριτικής στάσης απέναντι στις καθιερωμένες κοινωνικές δομές και δεδομένες μορφές γνώσης για τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένων και των παραδοχών μας, αποτελεί το κεντρικό στοιχείο σύγκλισης διαφόρων επιστημονικών παραδόσεων, όπως η «αναλυτική φιλοσοφία, ο πραγματισμός, ο κονστρουκτιβισμός, η ψυχανάλυση και η κριτική θεωρία» (Brookfield, 2005, σ. viii). Ο Κοινωνικός Κονστρουξιονισμός αποτελεί ένα σημαντικό μοντέλο κοινωνικής ανάλυσης, που εμφανίστηκε από το 1970 και μετά ως εναλλακτικός τρόπος σκέψης για τη θέαση του κοινωνικού κόσμου με κυρίαρχη την έννοια της κοινωνικής κατασκευής (Μαυρίδης, 2012). Πρόκειται για έναν ευρύτερο θεωρητικό προσανατολισμό, που προσφέρει μία εναλλακτική οπτική στην κοινωνική έρευνα και τροφοδοτεί διάφορες σύγχρονες εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη μελέτη των κοινωνικο-ψυχολογικών φαινομένων (Alvesson & Skoldberg, 2009• Burr, 2003).

Μια βασική παραδοχή του Κοινωνικού Κονστρουξιονισμού είναι η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ γνώσης και κοινωνικής δράσης. Η γνώση για τον κόσμο είναι

αποτέλεσμα της ανθρώπινης διάδρασης και ένα σύνολο από διυποκειμενικά διαμοιρασμένα νοήματα, σχέσεις και πρακτικές (Μαυρίδης, 2012). Καμία πραγματικότητα και πόσο μάλλον η κοινωνική δεν είναι δεδομένη και φυσική, αλλά κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Μαυρίδης, 2012). Ένα σύνολο από ιδέες, νοήματα αξίες και πρακτικές αποτελούν τη γνώση που ενσωματώνεται στην προσωπική μας ταυτότητα, ενώ, ταυτόχρονα, τροφοδοτεί την κοινωνική μας δράση και τροφοδοτείται από αυτή. Σε αυτή την παραδοχή στηρίζεται και η ανάγκη που προβάλλεται για την υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης «απέναντι στους δεδομένους τρόπους να κατανοούμε τον κόσμο συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού μας» (Burtt, 2003, σσ. 2-3).

Το κριτικό παράδειγμα επεκτείνεται περαιτέρω. Είναι «αντι-θεμελιακό» και «επιτίθεται» σε αυτή την κατασκευασμένη πραγματικότητα, ασχολείται με θέματα «κοινωνικής δικαιοσύνης» και «περιθωριοποίησης», στοχεύει σε μια «χειραφετητική λειτουργία της γνώσης» (Scotland, 2012, σ. 13). Η γνώση δεν θεωρείται ουδέτερη αλλά πολιτισμικά κατασκευασμένη από τις κυρίαρχες ιστορικο-πολιτισμικές συνθήκες και ιδεολογίες (Scotland, 2012). Για το λόγο αυτό η μεθοδολογία που υιοθετείται επικεντρώνεται στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων παραδοχών και των συμβατικών κοινωνικών δομών, στην αποκάλυψη των σχέσεων εξουσίας και την κοινωνική δράση με στόχο την αλλαγή (Scotland, 2012). Μία βασική διεργασία μέσα από την οποία μπορεί να ενισχύεται η αλλαγή είναι να μπορούν οι άνθρωποι να συνειδητοποιήσουν την κατάστασή τους μέσω του κριτικού στοχασμού (Φρέιρε, 1974). Οι ερευνητές είναι συνοδοιπόροι με τους συμμετέχοντες στη πορεία προς την αλλαγή, συμμετέχοντας σε μια διαλεκτική διαδικασία αποκάλυψης της πραγματικότητας, ανάλυσης της μέσω του κριτικού στοχασμού και επαναδημιουργίας της (Φρέιρε, 1974). Η έρευνα δράσης συγκαταλέγεται, μεταξύ άλλων, στο κριτικό παράδειγμα.

### **2.1.2 Προεκτάσεις της αντίληψης για τη φύση της γνώσης**

Η αντίληψη για τη φύση της γνώσης βρίσκεται στο επίκεντρο της μάθησης, της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και της επιστημονικής έρευνας. Συγκεκριμένα, παραδοχές που σχετίζονται με την προέλευση της γνώσης, τη σύστασή της, τους σκοπούς που εξυπηρετεί και την απόκτησή της επηρεάζουν καθοριστικά τις προθέσεις και τις επιλογές μας σε όποιες διαδικασίες μάθησης ή κοινωνικής διάδρασης εμπλεκόμαστε. Κεντρική θέση στις διαδικασίες αυτές κατέχει, σύμφωνα με τους Berger και Luckmann

(1966), η γνώση αυτού που οι άνθρωποι εκλαμβάνουν ως πραγματικότητα της καθημερινής ζωής, καθώς αποτελεί έναν κοινό ορίζοντα νοημάτων, σχέσεων και πρακτικών. Πρόκειται για έναν «διυποκειμενικό κόσμο», που «μοιραζόμαστε με τους άλλους» και αντανακλάται στη γνώση και τις εμπειρίες, που αποκτούμε ως μέλη μιας κοινωνίας, με τη γλώσσα ως βασικό μέσο παραγωγής και αναπαραγωγής νοημάτων (Berger & Luckmann, 1966, σ. 37).

Χαρακτηριστική της σημασίας που έχει στις κοινωνικές επιστήμες η αντίληψη για τη γνώση, είναι μία σημαντική θεώρηση στη μελέτη του πολιτισμού, που τον προσεγγίζει ως γνώση. Σύμφωνα με αυτή τη γνωσιολογική θεώρησή του, ο πολιτισμός αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων που χρειάζονται οι άνθρωποι προκειμένου να σκέφτονται, να αισθάνονται αλλά και να συμπεριφέρονται ως μέλη του. Ο Ward Goodenough, σημαντικός εκπρόσωπος της γνωσιολογικής θεώρησης, σε μια «περιγραφή του πολιτισμού με όρους γνώσης» γράφει σχετικά:

Ο πολιτισμός μιας κοινωνίας αποτελείται από όλα όσα πρέπει κανείς να γνωρίζει ή να πιστεύει για να λειτουργεί με τρόπο αποδεκτό από τα μέλη του [...]. Ο πολιτισμός, όντας αυτό που οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν ξεχωριστά από τη βιολογική τους κληρονομιά, χρειάζεται να αποτελείται από το τελικό προϊόν της μάθησης: τη γνώση, με μια πιο γενική, αν και σχετική, έννοια του όρου. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, πρέπει να σημειώσουμε ότι ο πολιτισμός δεν είναι ένα υλικό φαινόμενο· δεν αποτελείται από πράγματα, ανθρώπους, συμπεριφορές ή συναισθήματα. Είναι μάλλον ένας τρόπος με τον οποίο όλα αυτά είναι οργανωμένα. Είναι το σχήμα των πραγμάτων που οι άνθρωποι έχουν στο νου, τα πρότυπα που διαθέτουν για να αντιλαμβάνονται, να διαχειρίζονται σχέσεις και με άλλα λόγια για να ερμηνεύουν. Έτσι, τα πράγματα που οι άνθρωποι λένε και κάνουν, οι κοινωνικές διευθετήσεις και τα γεγονότα, είναι προϊόντα ή υποπροϊόντα του πολιτισμού τους, όπως τον χρησιμοποιούν για να αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν τις περιστάσεις της ζωής τους. (Goodenough, 1957, σ. 167)

Για τη γνωστική ανθρωπολογία, επίσης, ο πολιτισμός αναφέρεται στη «γνώση για τον κόσμο που είναι κοινή στα μέλη μιας ομάδας» (Benincasa, 2007, σ. 27). Η πολιτισμική γνώση, με άλλα λόγια, αφορά σε όσα χρειάζεται να γνωρίζει κανείς για να λειτουργεί με αποδεκτό τρόπο στην κοινωνία την οποία ζει, δηλαδή να δρα, να δημιουργεί και να ερμηνεύει τις εμπειρίες του. Συνιστά, όπως αναφέρεται, «ένα σύστημα εννοιών ή πεποιθήσεων και ταυτόχρονα ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μερών που το συναποτελούν» (Benincasa, 2007, σ. 27).

Λόγω της σημαντικότητας που κατέχει η προσέγγιση του πολιτισμού ως γνώσης, η οποία διαμορφώνει έναν κοινό και αυτονόητο κόσμο ύπαρξης και δράσης για τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας, το περιεχόμενο, η οργάνωση και η απόκτησή της

βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των γνωστικών ανθρωπολόγων<sup>3</sup>. Οι άνθρωποι οργανώνουν την εμπειρία τους και διαμορφώνουν τους τρόπους αντίληψης του κόσμου, τον εαυτού και του άλλου υπό την επίδραση των κυρίαρχων, στο εκάστοτε κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, προτύπων του σκέπτεσθαι, αισθάνεσθαι και πράττειν, που έχουν εσωτερικεύσει. Όροι όπως, πολιτισμικά πρότυπα, πολιτισμικά σχήματα, δημόδη πρότυπα, δημόδης γνώση, δημόδεις θεωρίες<sup>4</sup> χρησιμοποιούνται από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 για να περιγράψουν αυτές τις μορφές πολιτισμικής γνώσης, που αποκτά ο άνθρωπος και διαμορφώνουν τα πλαίσια αναφοράς του (Benincasa, 2007· Bruner, 2007).

Ο Mezirow (2000) αναφέρεται στο πλαίσιο αναφοράς ως τη «δομή παραδοχών και προσδοκιών μέσω της οποίας επεξεργαζόμαστε τα βιώματα». Επιπλέον, τονίζει ότι περιέχει τόσο «γνωστικές» όσο «συναισθηματικές» και «κανονιστικές» διαστάσεις και «[π]αρέχει το πλαίσιο για τη διαμόρφωση νοημάτων, μέσα στο οποίο επιλέγουμε το περιεχόμενο και τη διεργασία με την οποία ένα βίωμα αναλύεται ή/και υιοθετείται»<sup>5</sup> (Mezirow, 2000, σ. 16). Η σημασία του πλαισίου αναφοράς, ως το σύνολο των ιδεολογικών πεποιθήσεων ενός ατόμου και των πρακτικών που τις συνοδεύουν, επισημαίνεται σε όσα ο Joseph Weiss (1987) αναφέρει στο απόσπασμα που παρατίθεται στους Dirkx, Mezirow & Cranton (2006):

[...]Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την πραγματικότητα και την ηθικότητα, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό έχουν αποκτηθεί ασυνείδητα, είναι κεντρικής σημασίας στην ψυχική τους ζωή. Οι πεποιθήσεις τους καθοδηγούν ως προς την προσαρμογή και την αυτοσυντήρηση. Σε συμφωνία με τις πεποιθήσεις τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο των σχέσεών τους, οργανώνουν, εν τέλει, τις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους και τους άλλους και διαμορφώνουν τις συμπεριφορές τους, τα συναισθήματα, και τις διαθέσεις τους και αναπτύσσουν τις προσωπικότητές τους. (Weiss, 1987, σ. 429, στο Dirkx, Mezirow & Cranton, 2006, σ. 134)

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αναφέρεται στη δυνατότητα να επέλθει αλλαγή στο πλαίσιο αναφοράς κάποιου μέσω του κριτικού στοχασμού των παραδοχών, προτείνοντας,

<sup>3</sup> Η γνωστική ανθρωπολογία είναι κλάδος της ψυχολογικής ανθρωπολογίας που ασχολείται με ζητήματα μάθησης και γνωστικών διεργασιών.

<sup>4</sup> Σύμφωνα με την Benincasa (2007), οι όροι διαφοροποιούνται ανάλογα με την έμφαση που δίνουν. Το επίθετο πολιτισμικός δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην πολιτισμική προέλευση της γνώσης του κόσμου, ενώ ο όρος δημόδης στη γνώση, που κατασκευάζεται μέσα από την αλληλεπίδραση των απλών ανθρώπων, σε αντιδιαστολή με αυτή που παράγεται από τον επιστήμονα.

<sup>5</sup> Η απόδοση των αποσπασμάτων στην ελληνική γλώσσα βασίζεται σε μετάφραση του Αλέξη Κόκκου (βλ. Κόκκος, 2006).

μάλιστα, τον διαχωρισμό του σε δύο τύπους, την αντικειμενική και την υποκειμενική επαναπλαισίωση<sup>6</sup> (Brookfield, 2007). Ο Brookfield αναγνωρίζει τον κριτικό στοχασμό των παραδοχών ως την πλέον έγκυρη μορφή κριτικού στοχασμού, η οποία «οφείλει να στοχεύει στο να καταστήσει σαφή και να αναλύσει όσα ενυπάρχουν προηγουμένως σιωπηρά και ήταν άκριτα αποδεκτά» (Brookfield, 2007, σ. 163).

Οι Berger και Luckmann (1966) δίνουν έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν να κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο μέσω της «πρώιμης κοινωνικοποίησης» (Berger & Luckmann, 1966, σσ. 150-151). Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι οι σημαντικοί άλλοι μας διαμεσολαβούν μία συγκεκριμένη εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας, την οποία εσωτερικεύουμε άκριτα. Η εκδοχή αυτή του κόσμου διαμορφώνει τα πλαίσια αναφοράς μας και τροφοδοτεί την υιοθέτηση συγκεκριμένων ρόλων και στάσεων. Οι όροι κοινωνικοποίηση ή/και πολιτισμικοποίηση (enculturation), κατά άλλους, αμερικανούς, κυρίως, πολιτισμικούς ανθρωπολόγους, χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις διαδικασίες με τις οποίες ο άνθρωπος γίνεται μέλος μιας κοινωνικής ή μιας πολιτισμικής ομάδας, αντίστοιχα, καθώς εσωτερικεύει τις κυρίαρχες ιδέες, αξίες, κανόνες και συμπεριφορές και μαθαίνει τους αποδεκτούς σε αυτή ρόλους και τρόπους ζωής (Benincasa, 2007, σ. 37).

Η Κριτική Κοινωνική Θεωρία, όπως αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του '30 και μετά στο Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης (ή Σχολή της Φρανκφούρτης), μπορεί να αποτελέσει μια διαφορετική οπτική που διακρίνεται για την εστίαση του ενδιαφέροντος στην κριτική αμφισβήτηση της κοινωνικής πραγματικότητας και την ανάπτυξη της αυτοδύναμης σκέψης των ανθρώπων. Από τις βασικές, μάλιστα, προτάσεις της θεωρίας είναι η εστίαση στην κριτική σκέψη και την πολιτική/ιδεολογική διάσταση της γνώσης (Alvesson & Skoldberg, 2009, σ. 144). Λόγω του κριτικού της προσανατολισμού, προσφέρει ένα σημαντικό θεωρητικό υπόβαθρο για την περαιτέρω εμβάθυνση στον τρόπο με τον οποίο η κυρίαρχη ιδεολογία συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και των σχέσεων εξουσίας μέσω της παγίωσης

---

<sup>6</sup> Ο Λιντζέρης (2007), αναφέρεται στις βασικές διαστάσεις των δύο σημαντικότερων παραλλαγών του κριτικού στοχασμού επί των βασικών υποθέσεων, τις οποίες αναλύει ο Mezirow στο άρθρο του "On critical reflection" (1998), δηλαδή του «κριτικού στοχασμού των παραδοχών» και του «κριτικού αυτο-στοχασμού των παραδοχών». Ο Λιντζέρης αναφέρει ότι, σύμφωνα με τον Mezirow, ο μεν κριτικός στοχασμός των παραδοχών «επικεντρώνεται στην κριτική αποτίμηση των βασικών υποθέσεων άλλων», με βασικό μέσο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση την «αντικειμενική αναπλαισίωση», ενώ ο κριτικός αυτο-στοχασμός των παραδοχών «επικεντρώνεται στην αποτίμηση των δικών μας βασικών υποθέσεων και μπορεί να συντελεστεί μέσω υποκειμενικής αναπλαισίωσης» (Λιντζέρης, 2007, σ. 91).

συγκεκριμένων θεσμών και τρόπων σκέψης ως αυτονόητων (Brookfield, 2005). Ως προσέγγιση στην κοινωνική ανάλυση με ερμηνευτικό χαρακτήρα, απορρίπτει την παραδοσιακή θετικιστική αντίληψη ότι τα κοινωνικά φαινόμενα και οι κοινωνικές σχέσεις διέπονται από καθολικές «αλήθειες» και κανονικότητες. Αντίθετα, υποστηρίζει την ιδέα ότι «γίνονται καλύτερα αντιληπτά ως στοιχεία που μπορούν να αλλάξουν μέσα από μια διαλεκτική κοινωνικής ανάπτυξης» (Alvesson & Skoldberg, 2009, σσ. 145-146).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η επίδραση της Κριτικής Θεωρίας αποτυπώνεται, κυρίως, στη χειραφετητική παιδαγωγική με τη μορφή που αναπτύχθηκε από τον Paulo Freire και στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία καθιερώθηκε από τον Jack Mezirow και εξελίχθηκε από τον Stephen Brookfield. Η πρώτη θέτει στο επίκεντρο τη χειραφέτηση των καταπιεσμένων μέσω της ανάληψης πολιτικής δράσης, από τους ίδιους, για την κοινωνική αλλαγή. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η συνειδητοποίηση, μέσω του κριτικού στοχασμού, των σχέσεων κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής εξάρτησης, που τους επιβάλλονται από την κυρίαρχη ιδεολογία, παγιώνοντας συγκεκριμένους τρόπους αντίληψης και ερμηνείας του κόσμου (Κόκκος, 2006, 2010). Αλλά και η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αναδεικνύει τον κριτικό στοχασμό των παραδοχών/πεποιθήσεων, που έχουμε ενστερνιστεί από το πολιτισμικό πλαίσιο ως κεντρικής σημασίας διεργασία για την ενήλικη μάθηση.

Συνοψίζοντας, η συνεισφορά της Κριτικής Θεωρίας έγκειται στο ενδιαφέρον της για την χειραφέτηση των ανθρώπων μέσω του κριτικού στοχασμού «επάνω στις κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές που έχουν υιοθετήσει υπό την επιρροή του πολιτισμικού πλαισίου» (Κόκκος, 2006, σ. 5). Υπό την έννοια αυτή, συνιστά, σύμφωνα με τον Brookfield (2005) μία χρήσιμη οπτική, μέσα από την οποία μπορούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων να κατανοούν τις αντιφάσεις, τα διλήμματα και τις απογοητεύσεις που βιώνουν στην καθημερινή πρακτική τους και να εξετάζουν κριτικά τις εμπειρίες τους (Brookfield, 2005). Προτάσεις, όπως αυτή του Brookfield, μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για έρευνα που θα αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικότερα.

## **2.2 Κριτική Συνειδητοποίηση/Κριτικός Στοχασμός**

### **2.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση**

Η κριτική συνειδητοποίηση είναι ένας από τους όρους που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία, προκειμένου να αποδοθεί η έννοια και οι διαστάσεις του κριτικού στοχασμού. Άλλοι όροι που συναντώνται είναι *κριτικός στοχασμός*, *κριτική σκέψη*,



κριτική ανάλυση, ενώ ο Brookfield αναφέρει σε κάποιες περιπτώσεις τον όρο *κριτικός ή κριτικά στοχαστικός* (Κόκκος, 2010, σ. 66, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Με την έννοια και τη μαθησιακή λειτουργία του κριτικού στοχασμού έχουν ασχοληθεί στοχαστές που προέρχονται από την εκπαίδευση ενηλίκων και άλλα επιστημονικά πεδία. Οι πρώτες, μάλιστα, προσεγγίσεις στο θέμα του κριτικού στοχασμού αποδίδονται σε αρχαίους Έλληνες Φιλοσόφους, όπως ο Αριστοτέλης και ο Σωκράτης (Κόκκος, 2010). Με την έννοια του κριτικού στοχασμού και τη σημασία του στην εκπαιδευτική πρακτική ασχολήθηκε συστηματικά, από το 19<sup>ο</sup> αι. ακόμη, ο Αμερικανός στοχαστής και παιδαγωγός John Dewey (1859-1952).

Οι ιδέες του Dewey επηρέασαν τη φυσιογνωμία της δια βίου μάθησης και βασικούς στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων, μεταξύ των οποίων και τον Jack Mezirow (Κόκκος, 2010). Ο Dewey επεξεργάστηκε το θέμα της αξιοποίησης του κριτικού στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη και διατύπωσε έναν σημαντικό ορισμό, αποδίδοντας ιδιαίτερη δυναμική και ευρύτητα στις διεργασίες που τον αφορούν. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, ο κριτικός στοχασμός «δεν περιορίζεται σε μια συστηματική ανάλυση γνώσεων και πεποιθήσεων» ούτε συμπυκνώνεται «στη βελτίωση των επιμέρους εκφάνσεων της συμπεριφοράς» (Κόκκος, 2010, σ. 68). Αντίθετα, οι άνθρωποι, αξιοποιώντας την ενεργητική και αυτοδύναμη σκέψη τους, είναι σε θέση «να θέτουν σε αμφισβήτηση ολόκληρο το αντιληπτικό τους σύστημα και να γίνονται αναδημιουργοί της προσωπικής τους πορείας και της κοινωνικής πραγματικότητας» (Κόκκος, 2010, σ. 68).

Η προσέγγιση αυτή διαφοροποιείται από μια πιο περιορισμένη θεώρησή του κριτικού στοχασμού ως «άρτιας διανοητικής διεργασίας», που εξαντλείται στην απλή «τήρηση διανοητικών κανόνων» και έχει επικρατήσει εδώ και αρκετές δεκαετίες από συγκεκριμένους στοχαστές (Κόκκος, 2010, σσ. 68-69). Επιπλέον, μερίδα φιλοσόφων της εκπαίδευσης επικεντρώνονται σε μια κανονιστική διάσταση της έννοιας του κριτικού στοχασμού, η οποία προσδιορίζει μια σειρά από κριτήρια, που χρειάζεται να πληροί ώστε να θεωρείται ένα είδος 'καλής σκέψης'. Αυτή η θεώρηση του κριτικού στοχασμού προτάσσει συγκεκριμένες δεξιότητες, ικανότητες και προδιαθέσεις, που χρειάζεται να διαθέτουν όσοι σκέφτονται κριτικά και συσχετίζεται άμεσα με την ορθολογική διερεύνηση και τη συλλογιστική (Siegel, 2010, σσ. 141-145). Αντίθετα, η νοηματοδότηση του Dewey για τον κριτικό στοχασμό εμπεριέχει διαστάσεις όπως «τη συνειδητή απόφαση για αμφισβήτηση παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, την αξιολόγηση του ιδεολογικού υπόβαθρου στο οποίο βασίζονται» και «τη σύνδεση του

κριτικού στοχασμού με την προοπτική της δράσης για την προσωπική ή κοινωνική αλλαγή» (Κόκκος, 2010, σ. 69).

Η συνδρομή της Σχολής της Φρανκφούρτης για τη σημασία της ανάπτυξης διεργασιών κριτικού στοχασμού με στόχο την κοινωνική αλλαγή είναι καθοριστική. Μέσα από την κριτική θεώρηση της κοινωνίας, οι πολίτες μπορούν να οδηγηθούν στην επεξεργασία εναλλακτικών μορφών δράσης, «που θα μπορούσαν να μετασχηματίσουν τις νόρμες της κοινωνικής ζωής προς το καλύτερο» (Κόκκος, 2010, σ. 72). Οι παραδοχές που τροφοδοτούν την Κριτική Κοινωνική Θεωρία θέτουν στο επίκεντρο την ενδυνάμωση των ανθρώπων, ώστε να συνειδητοποιούν πώς οι κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές διαμορφώνουν την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο, και να αμφισβητούν την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, την οποία θεωρούν αυτονόητη. Απώτερος στόχος είναι να μπορούν να διακρίνουν τις μορφές καταπίεσης, στις οποίες υπόκεινται, να χειραφετηθούν από τις αλλοτριωμένες και αλλοτριωτικές σχέσεις, μέσα στις οποίες ζουν, και να οργανώσουν τη ζωή τους με τρόπο συμφέροντα και λειτουργικό για τους ίδιους. Σημαντική θέση κατέχει η «θεωρία της επικοινωνιακής πράξης» του Habermas και ιδιαίτερα η έννοια του «στοχαστικού διαλόγου», που επηρέασε τις ιδέες του Jack Mezirow. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη μορφή διαλόγου που στηρίζεται «στην αμοιβαία κατανόηση και στην ορθολογική επεξεργασία των νοημάτων της ανθρώπινης επικοινωνίας». Η, δε, μύηση των πολιτών σε τέτοιες μορφές διαλόγου δύναται να προάγει τη χειραφέτηση και την αυτοδυναμία τους (Κόκκος, 2010, σσ. 72-73).

Μία, ακόμη, σημαντική συνεισφορά στις προσεγγίσεις που αναφέρονται στις διεργασίες του κριτικού στοχασμού είναι η συστημική προσέγγιση του ανθρωπολόγου, βιολόγου και φιλοσόφου Gregory Bateson (1904-1980), ο οποίος επεξεργάστηκε συστηματικά και διατύπωσε μία συνεκτική θεώρηση για τα επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας. Το μοντέλο που επεξεργάστηκε βασίζεται στη θεωρία των λογικών τύπων των Whitehead & Russell και συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των ποιοτικών διαφορών που παρουσιάζουν οι μαθησιακές εμπειρίες, καθώς η μάθηση μπορεί να συμβαίνει μέσα από διαφορετικά επίπεδα γνώσης και νοήματος (Sterling, 2010-11). Συγκεκριμένα, η θεωρία, που διαμόρφωσε ο Bateson, αναφέρεται σε διαφορετικά επίπεδα μάθησης και αλλαγής, που συνδέονται με διαφορετικά επίπεδα της ικανότητας διερεύνησης ή αλλαγής του συστήματος των παραδοχών και αξιών που τροφοδοτούν τη σκέψη και την πράξη μας (Sterling, 2010-11). Για τους λόγους αυτούς αποτελεί καθοριστική συμβολή «στις προσεγγίσεις της λειτουργίας του κριτικού στοχασμού» μεταξύ των οποίων και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2010, σ. 73).

Ο Freire, από την άλλη, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη δημιουργία ριζοσπαστικών κινημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην πατρίδα του, τη Βραζιλία αλλά και σε άλλες χώρες του τρίτου κόσμου, που μαστίζονταν από κοινωνικές ανισότητες και καταπίεση. Έχοντας ως αφετηρία τη δουλειά του για τον αλφαριθμητισμό των φτωχών κοινωνικών στρωμάτων, διαμόρφωσε μια θεωρία και πρακτική για τη μάθηση των ενηλίκων, που στηρίζεται στη συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού (Dirkx, 1998·Κόκκος, 2006, 2010). Το έργο του αντλεί από τις ιδέες της Σχολής της Φρανκφούρτης, τον Marx και τους συνεχιστές του όπως Gramsci, Althusser κ.ά. Αποτελεί σημαντική συνεισφορά στην κριτική παιδαγωγική και τη χειραφετητική εκπαίδευση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή σε κύκλους μάθησης. Ο όρος κριτική συνειδητοποίηση ανήκει σε αυτόν (Φρέιρε, 1974).

Η κριτική συνειδητοποίηση, σύμφωνα με τον Freire, αναφέρεται στην υιοθέτηση μιας κριτικής αντιμετώπισης της πραγματικότητας και των σχέσεων «κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής εξάρτησης στις οποίες υπάγονται» οι άνθρωποι, με στόχο τη χειραφέτησή τους (Κόκκος, 2006, σ. 6). Στηρίζεται στην απόκτηση επίγνωσης για την κατάσταση, στην οποία βρίσκονται οι ενήλικες εξαιτίας των καταπιεστικών μηχανισμών εντός του κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν, και στην ανάληψη δράσης για την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2010). Η κριτική πνοή, που διαπνέει το παιδαγωγικό του πρόγραμμα, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και για άλλους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η σημασία της ανάπτυξης διεργασιών κριτικού στοχασμού στους ενήλικες, συνδέθηκε με την ικανότητα να αμφισβητούν στερεοτυπικές ή δυσλειτουργικές παραδοχές και να αναπτύσσουν αυτόνομη σκέψη (Mezirow, 2000).

Με τη θεωρία του, υποστηρίζει ότι η «τραπεζική» αντίληψη, στην οποία στηρίζεται η παραδοσιακή εκπαίδευση ενισχύοντας την άκριτη απομνημόνευση, συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης κοινωνικής πραγματικότητας (Φρέιρε, 1974). Αντίθετα, η εκπαίδευση μέσα από το διάλογο και την ανάδειξη προβλημάτων αποσκοπεί στη μορφωτική και κοινωνικο-πολιτική χειραφέτηση των ενηλίκων (Dirkx, 1998). Στην ουσία, ο Freire αναφέρεται σε μια απελευθερωτική διαδικασία μάθησης μέσω της «πράξης», που θεμελιώνεται στην αμφισβήτηση της προϋπάρχουσας γνώσης, μέσω της ανάπτυξης της ικανότητας των ενηλίκων να στοχάζονται πάνω στην εμπειρία και να θέτουν κριτικά ερωτήματα. Η χειραφέτηση ενδυναμώνεται μέσα από τη συμμετοχή σε κύκλους μάθησης. Ο διάλογος, που αναπτύσσεται, είναι καθοριστικής σημασίας για την κριτική επεξεργασία της δεδομένης γνώσης για τον κόσμο, την εκ νέου

ανάγνωση της πραγματικότητας και την εν δυνάμει εμπλοκή των συμμετεχόντων σε πρακτικές που θα μεταμορφώσουν την κοινωνία (Freire, 2009).

Παραμένοντας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, μία ακόμη σημαντική συμβολή στη σημασία του κριτικού στοχασμού είναι αυτή του Jack Mezirow, ο οποίος από το 1978 και μετά, αξιοποιώντας ένα συνδυασμό επιρροών από τους Dewey και Freire, το «στοχαστικό διάλογο» του Habermas, τη θεωρία μάθησης του Bateson, τη διεργασία αλλαγής παραδείγματος του Kuhn και τις ιδέες του ψυχοθεραπευτή Gould, ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2010·Λιντζέρης, 2007). Εμφανώς επηρεασμένος από τον Freire, ο Mezirow εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να «μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) –σύνολα πεποιθήσεων και προσδοκιών-, έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή» (Mezirow, 2009, σ. 129). Διαμορφώνει, έτσι, μία διακριτή κριτική θεωρία για την ενήλικη μάθηση και εκπαίδευση, που την ορίζει ως «θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης». Κεντρική σημασία κατέχει στη θεωρία του η διαδικασία της επανανοηματοδότησης των εμπειριών μας μέσω του αυτοστοχασμού και του κριτικού στοχασμού των παραδοχών.

Ο Brookfield, ανήκει στους θεωρητικούς του κριτικού στοχασμού, που, υιοθετώντας αρκετές από τις θέσεις του Mezirow, συνέβαλε στην περαιτέρω εξέλιξη της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μάλιστα, τις θέσεις του για τον κριτικό στοχασμό τις διαμορφώνει αντλώντας ιδέες από την κριτική θεωρία, τον Marx, τον Gramsci, τον Foucault και τον Althusser (Κόκκος, 2010). Υπό την επίδραση των ιδεών αυτών, αναδεικνύει την πολιτική διάσταση του θέματος. Ταυτόχρονα, ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως τη διαδικασία κατά την οποία «οι ενήλικοι γίνονται κριτικά στοχαστικοί σχετικά με τις υποθέσεις, τις παραδοχές και τις αξίες που έχουν αφομοιώσει κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας τους», διαδικασία που «περιλαμβάνει την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της ισχύος αυτών των κανόνων μέσα στο πλαίσιο της ενήλικης ζωής» (Κόκκος, 2006, σ. 12).

Σύμφωνα με τις θέσεις του Brookfield, η κριτική σκέψη, που αποτελεί μία σημαντική διεργασία στην εκπαίδευση ενηλίκων, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, είναι μια «εγγενώς πολιτική πράξη» (Brookfield, 2005, σσ. vii-viii). Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται σε βασικές παραδοχές της κριτικής θεωρίας. Οι άνθρωποι είναι ανάγκη να σκέφτονται κριτικά, δεδομένου ότι οι δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από βαθιές οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, ρατσισμό και ταξικές διακρίσεις, μία κατάσταση που αποτελεί τη

συνηθισμένη τάξη πραγμάτων, η οποία αναπαράγεται μέσω της κυρίαρχης ιδεολογίας. Χρειάζεται, λοιπόν, να την αμφισβητήσουμε κριτικά, προκειμένου να την αλλάξουμε (Brookfield, 2005, σσ. vii-viii). Μάλιστα, επισημαίνει τη σημασία που έχει προς την κατεύθυνση αυτή η αναγνώριση και η αμφισβήτηση του τρόπου με τον οποίο μία «κατάφορα άδικη» κοινωνία συντηρείται και αναπαράγεται (Brookfield, 2005, σσ. vii-viii).

### **2.2.2 Κριτικός στοχασμός και συλλογικές διεργασίες**

Σύμφωνα με τον Bruner, οι «κοινότητες αμοιβαίας μάθησης» θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπο λειτουργίας για ολόκληρη την κοινωνία (Βέικου, 2007). Οι απόψεις του μπορούν να έχουν εφαρμογή σε διάφορες ομάδες (Charissi & Mantziou, 2014). Η βασική παραδοχή, που διέπει αυτό το πρότυπο οργάνωσης, είναι ότι η μάθηση δεν αποτελεί μοναχική διαδικασία, αλλά συντελείται μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες, όπου κυριαρχεί η αμοιβαιότητα και η διυποκειμενική κατασκευή της γνώσης (Bruner, 2007). Οι συμμετέχοντες υποστηρίζονται προς μια διαφορετική μαθησιακή διεργασία, που εστιάζει στη δημιουργία αλλά και το μετασχηματισμό των νοημάτων, με βάση τα οποία ερμηνεύουν τον εαυτό και τον κόσμο (Charissi, Mantziou & Pontikou, 2013). Η διεργασία αυτή συντελείται καθώς ευνοείται ή αμοιβαία συνεισφορά γνώσεων και εμπειριών και τα άτομα υποστηρίζονται να εμπλακούν μέσω του αναστοχασμού, στη συλλογική διαπραγμάτευση της καθημερινής πρακτικής. Μέσα από αυτή την ανταλλαγή είναι δυνατόν να προσεγγίζονται κριτικά τα έργα μιας ομάδας, καθώς η ζωή της υποβάλλεται σε μια μορφή εθνογραφικής επεξεργασίας και μπορεί να παράγει κοινούς και διαπραγματεύσιμους τρόπους σκέψης (Bruner, 2007, σ. 81).

Στον κατάλογο των τύπων νοηματοδότησης που προτείνει ο Bruner, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η καθιέρωση, διαμόρφωση και διατήρηση της διυποκειμενικότητας, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης προσθέτει κι έναν ακόμη που θεωρείται καθοριστικός. Αφορά στο «[ν]α αποκτά κάποιος κριτική συνειδητοποίηση των σιωπηρών παραδοχών και προσδοκιών του ίδιου και των άλλων και να αξιολογεί τη σχέση που έχουν αυτά με τη διατύπωση μιας ερμηνείας» (Mezirow, 2007, σ. 44). Έτσι, στη θεωρία του για τη μετασχηματίζουσα μάθηση των ενηλίκων, ο Mezirow δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αποτελεσματική συμμετοχή σε ένα στοχαστικό, δημιουργικό διάλογο, που περιλαμβάνει την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών μέσα από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων και τη συστηματική προσπάθεια να

απαλλαγούν οι συμμετέχοντες από τις διαστρεβλώσεις ισχύος και επιρροής (Mezirow, 2007). Σύμφωνα με τον ίδιο, «[η] ύπαρξη συναισθημάτων όπως η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, η ασφάλεια και η συναισθηματική κατανόηση αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την πλήρη συμμετοχή στο διάλογο» (Mezirow, 2007, σ. 52). Ο διάλογος αποτελεί «μία ενεργή διεργασία συζήτησης με τους άλλους, με στόχο να κατανοήσουμε το νόημα μιας εμπειρίας. Μπορεί να περιλαμβάνει αλληλεπίδραση σε μια ομάδα ή μεταξύ δύο ανθρώπων [...]» (Mezirow, 2007, σ. 53).

Ο Freire ανέδειξε τη σημασία της συμμετοχής σε ομάδες όπου διευκολύνεται και ενισχύεται (Mezirow, 1981) ο μετασχηματισμός προοπτικών, ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η μορφή του σωκρατικού διαλόγου μπορεί να διευκολύνει μικρές ομάδες μανθανόντων «που αντιμετωπίζουν ένα κοινό δίλημμα», προκειμένου οι συμμετέχοντες να εμπλακούν σε μια διαδικασία «εκμείωσης και αμφισβήτησης των ψυχο-πολιτισμικών παραδοχών που βρίσκονται πίσω από τους συνήθεις τρόπους αντίληψης, σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς» (Mezirow, 1981, σ. 19). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία μίας «υποστηρικτικής ομάδας» στη βάση της «ισοτιμίας» και της «αμοιβαιότητας», στην οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται ιδέες και εμπειρίες και διαπραγματεύονται νέες προοπτικές (Mezirow, 1981, σ. 19). Σε μια τέτοια ομάδα καλλιεργείται «[έ]να έθος «υποστήριξης, ενθάρρυνσης, άνευ όρων αποδοχής, αμοιβαίας βοήθειας και ατομικής ευθύνης» (Mezirow, 1981, σ. 19). Σε αυτή την περίπτωση «οι εναλλακτικές οπτικές παρουσιάζονται μαζί με διαφορετικά συστήματα αξιών και τρόπους θέασης» (Mezirow, 1981, σ. 19).

Παραμένοντας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Brookfield «ανέδειξε τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε μια συνεργατική ομάδα» (Κόκκος, 2006, σ. 6). Συγκεκριμένα, ανάμεσα στα θέματα που επεξεργάστηκε, συνεισφέροντας στην εξέλιξη της μετασχηματίζουσας μάθησης, είναι και το θέμα των συναισθηματικών δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι ενήλικες, όταν χρειαστεί να επαναξιολογήσουν παραδοχές τους, οι οποίες δεν είναι πλέον λειτουργικές. Η συμμετοχή τους σε μια συνεργατική ομάδα αποδεικνύεται ιδιαίτερα βοηθητική, καθώς, μέσα σε αυτή οι ενήλικοι «αλληλοϋποστηρίζονται και βιώνουν από κοινού συναισθήματα, ανταλλάσσουν γνώμες και εμπειρίες, δοκιμάζουν εναλλακτικές λύσεις, με άλλα λόγια διαμορφώνουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η μετασχηματίζουσα διεργασία ενδυναμώνεται και παίρνει νόημα» (Κόκκος, 2006, σ. 6).

## 2.3 Η Κριτική Κοινωνική Θεωρία

### 2.3.1 Η Συμβολή της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας

Η Κριτική Κοινωνική Θεωρία μπορεί να λειτουργήσει ως ένας αναλυτικός φακός για την πληρέστερη κατανόηση των διαστάσεων της μάθησης και ανάπτυξης, που ενέχει η συγκεκριμένη έρευνα για τους συμμετέχοντες σε αυτή. Επιπλέον, αναδεικνύει την σημασία που έχει η ενίσχυση των συμμετεχόντων προς την ανάπτυξη κριτικά στοχαστικών στάσεων. Η υιοθέτηση μιας κριτικής προσέγγισης, από τους ίδιους, μπορεί να συμβάλει, σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής θεωρίας, ώστε να εμβαθύνουν σε αντιφάσεις και διλήμματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους και να κινητοποιηθούν προς περισσότερο ενήμερες δράσεις μέσα από περιεκτικότερες κατανοήσεις.

Συγκεκριμένα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ομάδα μπορεί να λειτουργήσει ως η αναγκαία, σύμφωνα με τις παραδοχές της κριτικής θεωρίας, αποστασιοποίηση από την καθημερινή τους πρακτική. Μέσω της εμπλοκής τους σε συλλογική διαπραγμάτευση της εμπειρίας τους και δημιουργική αμφισβήτηση παραδοχών, επιδιώκεται η κριτική συνειδητοποίηση λιγότερο γνωστών πτυχών της δουλειάς τους και η επαναθεώρηση της πρακτικής τους μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο (Brookfield, 2005). Επιχειρείται, έτσι, να συνειδητοποιήσουν την πολυπλοκότητα του έργου τους σε ένα σύστημα που επιβάλλει συγκεκριμένους τρόπους σκέπτεσθαι, αισθάνεσθαι και πράττειν. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Brookfield, καθώς είμαστε κατά κάποιο τρόπο «ενσωματωμένοι» στον πολιτισμό μας και το ιστορικό πλαίσιο που ζούμε, είναι σημαντικό μία θεωρητική προσέγγιση να μπορεί να μας προσφέρει «ανοίκειες ερμηνείες» για «οικεία γεγονότα», να μας «ταρακουνήσει με ένα παραγωγικό τρόπο» και να «προτείνει άλλους τρόπους δουλειάς» (Brookfield, 2005, σ. 6).

Επιπλέον, επιδιώκεται μακροπρόθεσμα η υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς μίας άλλης στάσης στη δουλειά τους, περισσότερο προσανατολισμένης στην κριτική διάσταση της κριτικής κοινωνικής θεωρίας. Στο πλαίσιο αυτό η μάθηση που πραγματοποιείται στην ομάδα ενέχει έναν ακτιβιστικό χαρακτήρα με στόχο την αφύπνιση και την κοινωνική αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιούνται να ασκούν κριτική

στην κυρίαρχη ιδεολογία<sup>7</sup> και τις αυταπόδεικτες αλήθειες, με τη μορφή των οποίων αυτή παρουσιάζεται, να αντιστέκονται σε ηγεμονικές πεποιθήσεις και πρακτικές, να ξεσκεπάζουν σχέσεις εξουσίας (Brookfield, 2005). Έτσι, μαθαίνουν να αφυπνίζονται απέναντι στις μορφές αδικίας, ανισότητας και καταπίεσης, που αναπαράγονται μέσω της εκπαίδευσης, να κατανοούν τις αντιφάσεις, που βιώνουν στην καθημερινότητά τους, ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτικού συστήματος, να πειραματίζονται δημιουργικά (Brookfield, 2005).

Η ανάπτυξη μιας κριτικά στοχαστικής στάσης, από τους εκπαιδευτικούς, απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική και το ρόλο τους, σημαίνει να μπορούν να συνειδητοποιούν τις ηγεμονικές παραδοχές που, ενώ πιστεύουν «ότι αντιπροσωπεύουν σοφίες της κοινής λογικής», που εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα και των μαθητών τους, μακροπρόθεσμα τα αντιστρατεύονται (Brookfield, 2007, σ. 169). Ταυτόχρονα, μπορούν να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους η όλη διαδικασία της εκπαίδευσης και οι ίδιοι συμβάλλουν, μέσω της εκπαιδευτικής πρακτικής και του ρόλου τους, στην αναπαραγωγή κυρίαρχων μορφών εξουσίας ή/και κρυμμένων δυναμικών σχέσεων (Brookfield, 2007, σσ. 168-169). Έτσι, βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία κριτικής αμφισβήτησης, ενώ ασκούν τη δυνατότητά τους να λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα και συνηθίζουν και τους μαθητές τους να κάνουν το ίδιο.

### **2.3.2 Διαστάσεις της κριτικής στάσης (criticality)**

Η ουσιαστική σημασία της κριτικής στάσης (criticality) συμπυκνώνεται, σύμφωνα με κάποιους στοχαστές, στο έργο της Σχολής της Φρανκφούρτης και τις ιδέες των Adorno (1973), Horkheimer (1974, 1995), και Marcuse (1964) (Brookfield, 2005, σ. 12). Στην παράδοση της Κριτικής Θεωρίας η κριτική σκέψη προσλαμβάνει την κοινωνικο-πολιτική και ηθική διάσταση που της αρμόζει (Brookfield, 2005, σ. 12). Η ικανότητα των ανθρώπων να μπορούν να αποστασιοποιηθούν κριτικά από τις σιωπηρές παραδοχές, που τους επιβάλλονται από την κυρίαρχη κουλτούρα και να επανεμπλακούν μέσα από μία ανανεωμένη ματιά αποτελεί για τη Σχολή της Φρανκφούρτης «κεντρική μαθησιακή διεργασία της ενηλικιότητας» (Brookfield, 2005, σσ. 12-13). Η έννοια, που χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει αυτή τη διαδικασία, είναι η «κριτική της ιδεολογίας» (Brookfield, 2005, σ. 13).

<sup>7</sup> Οι ιδεολογίες, σύμφωνα με τον Brookfield (2007, σ. 161) είναι «σύνολα αξιών, πεποιθήσεων, μύθων, ερμηνειών και αιτιολογήσεων που εμφανίζονται ως αυταπόδεικτα αληθινά και ηθικά επιθυμητά».



Η κριτική της ιδεολογίας αναφέρεται στη «διεργασία με την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο άκριτα αποδεκτές και αναιτιολόγητες κυρίαρχες ιδεολογίες έχουν ενσωματωθεί σε καθημερινές καταστάσεις και πρακτικές» (Brookfield, 2007, σ. 160). Η συνεισφορά της σκέψης του Gramsci για την ηγεμονία υπήρξε καθοριστική σε αυτή την παράδοση (Brookfield, 2005, 2007). Συγκεκριμένα, η ηγεμονία αναφέρεται στον «τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι έχουν πειστεί να ενστερνιστούν τις κυρίαρχες ιδεολογίες, σαν να ήταν αυτές πάντοτε ικανές να εξυπηρετήσουν καλύτερα το δικό τους συμφέρον» (Brookfield, 2005, σ. 13, 2007, σ. 160). Καθώς «οι άνθρωποι μαθαίνουν τις ηγεμονικές αξίες, ιδέες και πρακτικές» και ο ρόλος του σχολείου και άλλων πολιτισμικών θεσμών είναι «να παρουσιάζουν τις ιδέες αυτές ως τη φυσική τάξη πραγμάτων, η ηγεμονία πρέπει πάντα να γίνεται κατανοητή ως ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο» (Brookfield, 2005, σ. 13). Η συμβολή της εκπαίδευσης στην πολιτισμική ηγεμονία αναδεικνύεται μέσα από τη διερεύνηση κρίσιμων ζητημάτων που σχετίζονται με το είδος της γνώσης που προωθείται ως επίσημη, το πολιτισμικό κεφάλαιο που εμπεριέχει, το ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή του και άρα στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Σιάνου - Κύργιου, 2002).

Από το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Jack Mezirow, ο θεωρητικός που διαμόρφωσε καθοριστικά το πεδίο, μέσα από τη θεωρία του για τον μετασχηματισμό των ενηλίκων, ταυτίζει την κριτική της ιδεολογίας με τον «συστημικό» κριτικό στοχασμό. Πρόκειται για ένα είδος στοχασμού που στοχεύει στην «ανίχνευση των κοινωνικο-πολιτισμικών στρεβλώσεων» (Brookfield, 2005, σ. 13). Η κριτική της ιδεολογίας αποτελεί, κατά τον Mezirow, απαραίτητο συστατικό του λεγόμενου συστημικού κριτικού στοχασμού, που περιλαμβάνει τόσο τα δεδομένα εξωτερικά ιδεολογικά συστήματα όσο και τα δικά μας (Brookfield, 2005). Με την έννοια αυτή χαρακτηρίζεται από μια δυναμική κοινωνικού μετασχηματισμού, που επηρέασε το έργο σημαντικών ακτιβιστών της εκπαίδευσης μεταξύ των οποίων ο Horton και ο Freire.

Πέρα από τη διάσταση της κριτικής της ιδεολογίας, που έδωσε η Σχολή της Φρανκφούρτης, στην έννοια του «κριτικού» εμπλέκεται και μία πιο ψυχαναλυτική και ψυχοθεραπευτική παράδοση. Αυτή προσεγγίζει την «κριτική στάση στην ενηλικιότητα ως την αναγνώριση και την αναθεώρηση των αναστολών/απαγορεύσεων που αποκτήθηκαν στην παιδική ηλικία σαν συνέπεια ποικίλων τραυμάτων» (Brookfield, 2005, σ. 13). Επιρροές αυτής της προσέγγισης διαφαίνονται και στον Mezirow, όταν στη θεωρία του για τη μετασχηματίζουσα μάθηση προσδίδει στη χειραφέτηση τη διάσταση της κριτικής συνειδητοποίησης του τρόπου με τον οποίο οι ψυχο-πολιτισμικές παραδοχές

μας περιορίζουν τους τρόπους που συσχετιζόμαστε με τον εαυτό μας και τον κόσμο, αναστέλλοντας την πλήρη ανάπτυξή μας (Brookfield, 2005, σ. 14). Πάντως, σύμφωνα με τον Brookfield, «διαφορετικοί θεωρητικοί αποδίδουν διαφορετική βαρύτητα στο βαθμό, στον οποίο η ανάπτυξη νέων κοινωνικών δομών αποτελεί προϋπόθεση μιας ανασυγκροτημένης, ολοκληρωμένης προσωπικότητας» (Brookfield, 2005, σ. 14).

Εκτός από την κριτική της ιδεολογίας, που προσδίδει, κατά τον Brookfield, τη μεγαλύτερη δυναμική στην κατανόηση της κριτικής στάσης, υπάρχουν και άλλα παραδείγματα σκέψης που συμμετέχουν με διαφορετικές οπτικές, όπως η αναλυτική φιλοσοφία και η λογική, ο πραγματισμός και ο κονστρουκτιβισμός (Brookfield, 2005, σσ. 15-16). Τα σημαντικότερα στοιχεία, με τα οποία συνεισφέρουν οι δύο τελευταίες παραδόσεις, που βρίσκονται πιο κοντά στα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας, είναι το στοιχείο της δημοκρατίας και «ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν να δομούν και να αποδομούν τις δικές τους εμπειρίες και νοήματα» (Brookfield, 2005, σ. 15). Σύμφωνα με τον πραγματισμό, το χτίσιμο της δημοκρατικής κοινωνίας προϋποθέτει «πειραματισμό» για καλύτερες κοινωνικές μορφές, «αλλαγή» και «ανακάλυψη των σφαλμάτων, των δικών μας και των άλλων ανθρώπων» (Brookfield, 2005, σ. 15). Ο δε, κονστρουκτιβισμός απορρίπτει τις καθολικές αλήθειες και αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που οι άνθρωποι ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνδυασμού του πραγματισμού και του κονστρουκτιβισμού είναι το έργο του John Dewey και είναι εμφανές «στο ενδιαφέρον της εκπαίδευσης ενηλίκων να βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν την εμπειρία τους» και την εμφανή «προτίμηση για τις βιωματικές μεθόδους» (Brookfield, 2005, σσ. 15-16). Επίσης, παράδειγμα συνδυασμού του κονστρουκτιβισμού με την κριτική της ιδεολογίας αποτελεί το έργο του Myles Horton (1990), στο Highlander Folk School, το παιδαγωγικό πρόγραμμα του οποίου στηρίχθηκε κυρίως στις δημοκρατικές αρχές της ελευθερίας και της δικαιοσύνης καθώς και στο μοίρασμα και την ανάλυση εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων (Brookfield, 2005, σ. 16).

Επιδίωξη του Myles Horton ήταν να δημιουργήσει ένα κέντρο ενήλικης μάθησης όχι με την έννοια του παραδοσιακού τυπικού ή επαγγελματικού σχολείου (Thayer-Bacon, 2004). Επειδή πίστευε στην απόκτηση γνώσης μέσα από την εμπειρία, ιδιαίτερα αυτή που σχετίζεται με την εργασία, ήθελε να δημιουργήσει ένα χώρο, όπου οι άνθρωποι να μπορούν να μάθουν ο ένας απ' τον άλλο, αναλύοντας με συνεργατικό και κριτικό τρόπο τις εμπειρίες τους. Σκοπός ήταν να χρησιμοποιηθεί η εκπαίδευση, ώστε οι ενήλικοι πολίτες να μάθουν να αμφισβητούν τα άδικο κοινωνικά συστήματα, που τους επηρεάζουν

και να ενδυναμωθούν, ώστε να σκέφτονται και να πράττουν αυτόνομα με τρόπο που να μπορούν να αλλάξουν τη ζωή τους (Thayer-Bacon, 2004). Να γίνουν, δηλαδή, κοινωνικοί ακτιβιστές, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης (Thayer-Bacon, 2004).

### **2.3.3 Εφαρμογές της Κριτικής Θεωρίας**

Μια βασική παραδοχή της κριτικής θεωρίας είναι ότι η ανταλλακτική οικονομία και οι υλικές αξίες έχουν εισχωρήσει σε όλες τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλοιώνοντας ακόμη και την ουσιαστική αξία της μάθησης, η οποία πρέπει να συνδέεται με τις πραγματικές και όχι τις πλασματικές ανάγκες των ανθρώπων. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση μετατρέπεται σε προϊόν, που μπορεί να πουλήσει κάποιος, ώστε να είναι επιτυχημένος στην αγορά εργασίας ή να κατακτήσει μία αναγνωρίσιμη θέση στην κοινωνική ιεραρχία (Brookfield, 2005, σσ. 24-25). Η ανταλλακτική αξία της μάθησης καθορίζεται από αυτούς που ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική, χρηματοδοτούν και αξιολογούν, μη λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές ανάγκες ή επιθυμίες όσων συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης (Brookfield, 2005, σσ. 24-25).

Η «ανταλλακτική δυναμική», που έχει διαμορφωθεί έχει εισχωρήσει σε ολόκληρο τον «βιόκοσμο» και τις ανθρώπινες σχέσεις (Brookfield, 2005, σ. 25). Ακόμη και η «πνευματική μας εργασία της μάθησης και διδασκαλίας», που τροφοδοτεί σε ένα μεγάλο βαθμό την «ταυτότητα και την αίσθηση αυτο-αξίας μας», έχει μετατραπεί σε αντικείμενο χωρίς καμία ουσιαστική αξία (Brookfield, 2005, σ. 25). Αποκτά, έτσι, μία αυθύπαρκτη υπόσταση, που καθορίζεται από άλλους και εμπορευματοποιείται. Κατ' ανάλογο τρόπο και «στην εκπαίδευση ενηλίκων μιλάμε για τη σχέση διδασκαλίας-μάθησης και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών διαδικασιών ή προγραμμάτων σπουδών» σαν να πρόκειται για αντικείμενα ενός κόσμου «έξω από τα συναισθήματά μας ή την ύπαρξή μας» (Brookfield, 2005, σ. 25). Ο, δε, ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων εξαντλείται στις καλές πρακτικές και «αποσπάται από το ποιοι είμαστε ως άνθρωποι, από τις ιστορίες και τις εμπειρίες μας» (Brookfield, 2005, σ. 25).

Η ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν οι ανθρώπινες σχέσεις ώστε να πραγματωθούν «ο ανθρωπισμός και η ελευθερία» είναι κεντρικής σημασίας για την κριτική θεωρία. Συναφές θεωρείται το ενδιαφέρον της να αποκτήσουν οι άνθρωποι πρόσβαση στη γνώση και τις κατανοήσεις, που χρειάζονται, όχι απλώς για να ερμηνεύσουν τον κόσμο αλλά για να τον αλλάξουν (Brookfield, 2005, σσ. 24-25). Επειδή

δεν εξαντλείται σε μια απλή κριτική στην κοινωνία αλλά οραματίζεται έναν κόσμο πιο δίκαιο, λιγότερο αλλοτριωμένο και περισσότερο δημοκρατικό, ενέχει το στοιχείο της κοινωνικής παρέμβασης και της πολιτικής δράσης και συνδέεται άμεσα με την έννοια της χειραφέτησης και του μετασχηματισμού (Brookfield, 2005). Η συμμετοχική έρευνα αποτελεί το κατεξοχήν παράδειγμα έρευνας που συνδέεται με αυτή την ιδέα αλλά και με την εκπαίδευση ενηλίκων (Brookfield, 2005). Στόχος όσων υιοθετούν αυτή τη μορφή έρευνας είναι «να βοηθήσουν τους ενήλικες να ερευνήσουν την κοινότητές τους με σκοπό να τις αλλάξουν με τρόπους που οι ίδιοι θα αποφασίσουν» (Brookfield, 2005, σ. 26).

Η κριτική παιδαγωγική είναι, επίσης, μία από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές της κριτικής θεωρίας, που διακρίνεται από έναν χαρακτήρα ακτιβισμού ενάντια στην «καταπίεση» και τη δημιουργία «ενός πιο δίκαιου και περισσότερο συμπονετικού κόσμου» (Brookfield, 2005, σ. 10). Εγχειρήματα, που θεωρούνται χαρακτηριστικά αυτής της παράδοσης είναι η «διείσδυση στην ιδεολογία», η «εναντίωση στην ηγεμονία» όπως και το να εργάζεται κάποιος δημοκρατικά (Brookfield, 2005, σ. 10). Τα εγχειρήματα αυτά βρίσκονται στο επίκεντρο μιας ριζοσπαστικής και απελευθερωτικής ενήλικης μάθησης. Κύριος στόχος της, είναι να αναγνωρίσουν οι άνθρωποι, μέσα από το μοίρασμα εμπειριών, γνώσεων, επιτυχιών και αποτυχιών αλλά και την εξάσκηση σε συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες, τη δύναμη που έχουν και να αναλάβουν κριτικά στοχαστική ενήμερη δράση (Brookfield, 2005).

Η σχέση της κριτικής θεωρίας με την ενήλικη μάθηση επικεντρώνεται κατά τον Brookfield, σε δύο βασικά σημεία. Το πρώτο αφορά στο γεγονός ότι η ενήλικη μάθηση οφείλει να ενσωματώνει το κεντρικό ενδιαφέρον της κριτικής θεωρίας. Αυτό αφορά στη συμβολή της κριτικής θεωρίας στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες μαθαίνουν να αποδέχονται την ισχύουσα τάξη πραγμάτων και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν να την αμφισβητούν (Brookfield, 2005, σ. 30). Το δεύτερο βασικό ενδιαφέρον είναι να αξιοποιούμε στοιχεία της κριτικής θεωρίας που αφορούν στον κριτικό στοχασμό των παραδοχών, μια διαδικασία εξαιρετικά σημαντική τόσο για την ενήλικη μάθηση όσο και για την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield, 2005, σ. 30).

### 2.3.4 Διεργασία ανάπτυξης Κριτικού Στοχασμού (Παραδοχών)

Ο Brookfield (2012, σσ. 11-17) προτείνει τέσσερα βασικά στοιχεία<sup>8</sup> μέσα από τα οποία αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός:

α) «Εντοπίζοντας Παραδοχές». Πρόκειται για την αναγνώριση των παραδοχών που διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης μας. Τις περισσότερες φορές τις έχουμε ενστερνιστεί άκριτα μέσω της κοινωνικοποίησής μας και τις έχουμε αποδεχτεί ως αληθινές. Χρειάζεται, λοιπόν, να επιχειρούμε σκόπιμα να τις εντοπίσουμε.

β) «Ελέγχοντας/ Αξιολογώντας Παραδοχές». Από τη στιγμή που έχουμε συνειδητοποιήσει τις παραδοχές που καθοδηγούν τον τρόπο σκέψης και δράσης μας είναι απαραίτητο να εμπλακούμε σε έναν έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς τους. Η αξιολόγηση που θα διενεργήσουμε θα μας βοηθήσει να εντοπίσουμε κατά πόσο είναι ακριβείς και αν αποτελούν αξιόπιστο οδηγό για δράση. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Brookfield:

Το κλειδί σε αυτή τη διαδικασία είναι ο προσδιορισμός και η αξιολόγηση αυτού που θεωρούμε ως πειστική απόδειξη των παραδοχών μας. Κάποιες φορές η απόδειξη αυτή είναι εμπειρική (όλα όσα μας έχουν συμβεί), κάποιες φορές μας υποβάλλεται από άλλους (τι μας έχουν πει πως είναι αλήθεια οι άνθρωποι τους οποίους εμπιστευόμαστε) και κάποιες φορές είναι παράγωγο μεθοδικής έρευνας και εξέτασης που έχουμε διενεργήσει. (Brookfield, 2012, σ. 12)

γ) «Βλέποντας τα πράγματα από διαφορετικές Οπτικές Γωνίες». Ο αποτελεσματικότερος τρόπος για να αποφασίσουμε αν και υπό ποιες συνθήκες μία παραδοχή είναι ορθή είναι «το να επιχειρήσουμε να δούμε τις παραδοχές μας από πολλαπλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες». Πολλές φορές παρατηρείται μία ασυμφωνία ανάμεσα στα νοήματα που θέλουμε να μεταδώσουμε, στο πλαίσιο των διαφορετικών ρόλων που αναλαμβάνουμε και σε αυτά που οι άλλοι αντιλαμβάνονται. Όπως υποστηρίζει ο Brookfield (2012, σ. 12), «[ε]πομένως, ένας τρόπος να ανακαλύψουμε πόσο αξιόπιστες είναι οι παραδοχές μας είναι να προσπαθήσουμε να δούμε σε αυτές τους εαυτούς μας, όπως τους βλέπουν οι άλλοι».

δ) «Αναλαμβάνοντας ενήμερη δράση». Η ανάληψη ενήμερης δράσης βρίσκεται στο επίκεντρο του κριτικού στοχασμού. Το κεντρικό νόημα της ενήμερης δράσης είναι να είμαστε εμείς κύριοι της ζωής μας και των αποφάσεών μας. Όπως αναφέρει ο Brookfield,

Εν συντομία, σκεφτόμαστε κριτικά όχι μόνο για να επιβιώνουμε, αλλά για να ζούμε καλά. Μια ζωή στην οποία οι πράξεις μας βασίζονται στο τι εμείς

<sup>8</sup> Η απόδοση των αποσπασμάτων στην ελληνική γλώσσα βασίζεται σε μετάφραση της Έφης Κωσταρά.

θεωρούμε πως είναι αξιόπιστες κατανοήσεις των καταστάσεών μας είναι πιθανό να τη βιώσουμε πολύ πιο ικανοποιητικά από μια ζωή στην οποία οι πράξεις μας είναι τυχάρπαστες. (Brookfield, 2012, σ. 13).

Κάποιες φορές υιοθετούμε πράξεις και συμπεριφορές που θεωρούμε ότι είναι προς το συμφέρον μας, χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι στην ουσία είναι επιζήμιες για μας και εδώ υπεισέρχεται η σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την έννοια της ηγεμονίας (από την κριτική θεωρία).

### **2.3.5 Η Στροφή στην Αναγνώριση**

Η θεωρία της αναγνώρισης του Axel Honneth<sup>9</sup> αποτελεί μία εναλλακτική προσέγγιση της κριτικής θεωρίας, που συνδέει τη μετασχηματίζουσα μάθηση με την έννοια της αναγνώρισης. Ταυτόχρονα, σηματοδοτεί μία καθοριστική στροφή από τον ορθολογισμό στη διωποκειμενικότητα (Fleming, 2014). Ο Honneth θέτει στο επίκεντρο της κριτικής θεωρίας τις στρεβλώσεις στην ταυτότητα του υποκειμένου (Fleming, 2014). Επιπλέον, συνδέει την κοινωνική ανάπτυξη και την κοινωνική πάλη για χειραφέτηση με την ανάγκη των ατόμων για αναγνώριση.

Σύμφωνα με τη θεωρία του, τα υποκείμενα αγωνίζονται, μέσω διωποκειμενικών διαδικασιών αντίληψης του εαυτού, που βασίζονται στην αμοιβαία αναγνώριση, να αποκαταστήσουν τις βασικές κοινωνικές συνθήκες σεβασμού, δικαίου και αυτονομίας, που είναι απαραίτητες για την ανθρώπινη ύπαρξη (Fleming, 2011). Για τον Honneth, η πάλη για δημιουργία αμοιβαίων σχέσεων αναγνώρισης αποτελεί την προϋπόθεση για την αυτοπραγμάτωση των ατόμων και «για το είδος των συζητήσεων που είναι δημοκρατικές και γίνονται αντιληπτές ως επικοινωνιακή πράξη» (Fleming, 2011, σ. 2). Επειδή, λοιπόν, η ανάπτυξη του ανθρώπου μπορεί να επιτευχθεί μόνο διωποκειμενικά, δεν μπορεί να νοηθεί επικοινωνιακή πράξη και μετασχηματίζουσα μάθηση χωρίς την αμοιβαιότητα και τη διωποκειμενικότητα (Fleming, 2011).

Η έννοια της επικοινωνιακής πράξης του Habermas επηρέασε σημαντικά τη θεωρία του μετασχηματισμού των ενηλίκων και η συνεισφορά της έγκειται στην κατανόηση της διαμόρφωσης της δημοκρατικής βούλησης και τον προσδιορισμό των όρων συμμετοχής των ατόμων σε συνθήκες στοχαστικού διαλόγου (Fleming, 2011).

---

<sup>9</sup> Ο Axel Honneth ανήκει στην τρίτη γενιά των στοχαστών της Σχολής της Φρανκφούρτης. Υπήρξε μαθητής του Jurgen Habermas και είναι Διευθυντής του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης.

Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η ανάπτυξη από τους ενήλικες ικανοτήτων κριτικού στοχασμού, που περιλαμβάνει την αξιολόγηση των παραδοχών και των προσδοκιών, βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι πεποιθήσεις, οι αξίες και τα συναισθήματα (Fleming, 2011). Πέραν του Habermas, και άλλοι στοχαστές, όπως οι Jefferson, Marx, Gramsci, Dewey and Maxine Greene, τονίζουν τη σημασία της δημοκρατικής συμμετοχής, ως κρίσιμης συνθήκης για την ανάπτυξη του εαυτού, καθώς μέσω αυτής, παράγονται άτομα περισσότερο ανοιχτά στο διάλογο, ευαίσθητα, αλληλέγγυα, αυτοστοχαστικά (Fleming, 2011, σ. 1).

Ο Honneth επαναπροσεγγίζει την κριτική κοινωνική θεωρία θέτοντας στο επίκεντρο την πληγωμένη αναγνώριση και όχι τις στρεβλώσεις στην επικοινωνία, όπως κάνει η επικοινωνιακή πράξη του Habermas (Fleming, 2011). Για τη διαμόρφωση της θεωρίας του, στηρίζεται σε απόψεις του Mead και του Winnicott, που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου επιτυγχάνεται διυποκειμενικά μέσω της αμοιβαίας αναγνώρισης, που βιώνει στις σχέσεις του με τους σημαντικούς άλλους (Honneth, 1995). Ο Honneth προεκτείνει την άποψη αυτή, επισημαίνοντας ότι η σχέση κάποιου με τον εαυτό του δομείται, σε διαφορετικά επίπεδα, μέσω των σχέσεων αναγνώρισης, που διαμορφώνει με τους άλλους στις διάφορες φάσεις της ζωής του (Honneth, 1995). Θεμελιώνεται, έτσι, ένα σχεσιακό πλαίσιο διερεύνησης θεμάτων όπως η ατομική ελευθερία ή ο αγώνας για την κατάκτηση ταυτότητας και σεβασμού (Honneth, 1995). Ταυτόχρονα, επαληθεύεται η θεμελίωση των μετασχηματιστικών διαδικασιών στην αμοιβαιότητα και προσφέρεται ένα δημιουργικό πλαίσιο επαναθεώρησης της μετασχηματίζουσας μάθησης, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Fleming, 2014).

Σύμφωνα με τον Honneth, τα επίπεδα αναγνώρισης που κατακτώνται διυποκειμενικά και που διαμορφώνουν αντίστοιχους τύπους συσχέτισης με τον εαυτό είναι τρία, της αυτοπεποίθησης, του αυτοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης (Fleming, 2011, 2014· Honneth, 1995). Η μη επίτευξη βασικών μορφών αναγνώρισης σε κάθε ένα από αυτά τα στάδια προκαλεί στα υποκείμενα εσωτερική σύγκρουση, ικανή να τα ωθήσει προς την ανάληψη πρωτοβουλιών για την αποκατάσταση της κοινωνικής αδικίας που βιώνουν, ώστε να κερδίσουν το σεβασμό που τους ανήκει (Honneth, 1995).

Στο πρώτο στάδιο, το άτομο κατακτά τη βασική αυτοπεποίθηση, αρχικά, μέσω των σχέσεων αγάπης και προσκόλλησης μεταξύ φροντιστή-παιδιού και αργότερα μέσω των ενήλικων σχέσεων αγάπης και φιλίας (Honneth, 1995). Εάν αυτή η βασική μορφή αναγνώρισης δεν επιτευχθεί, το άτομο διαμορφώνει μία ελλιπή αυτοεικόνα, που μπορεί να εκφραστεί ως θυμός, ντροπή, περιφρόνηση ή προσβολή (Honneth, 1995). Το δεύτερο

στάδιο αφορά στην αίσθηση της αξιοπρέπειας, που έχει κάποιος, όταν μπορεί να διεκδικεί τα δικαιώματα που έχει ως πρόσωπο και να συμμετέχει ισότιμα στην κοινωνική ζωή. Όταν δεν κατακτήσει αυτή τη μορφή αυτοσεβασμού δεν μπορεί να αναγνωρίζει και τα δικαιώματα των άλλων (Honneth, 1995). Το τρίτο στάδιο, που ενδιαφέρει ιδιαίτερα την παρούσα έρευνα, αφορά στην κατάκτηση της αυτοεκτίμησης, δηλαδή της αίσθησης κάποιου ότι είναι ιδιαίτερος και μοναδικός. Σύμφωνα με τον Honneth, η αυτοεκτίμηση κατακτάται μέσα από την συνεισφορά κάποιου σε ένα κοινό εγχείρημα, ή στην ευρύτερη κοινότητα π.χ. μέσω της εργασίας του, βάσει ενός κοινά αποδεκτού αξιολογικού συστήματος (Honneth, 1995). Οι άνθρωποι που διαθέτουν μια υψηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και την προσφορά των άλλων στην κοινότητα. Έτσι αναπτύσσεται η αλληλεγγύη (Honneth, 1995).

## **2.4 Το Μοντέλο των Τριών Διαστάσεων της Μάθησης**

Ο Δανός Καθηγητής Knud Illeris, αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της μάθησης σήμερα (Κόκκος, 2016). Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της μάθησης συνιστά το αποτέλεσμα μακρόχρονης έρευνας και μελέτης του φαινομένου της μάθησης. Το έργο του στηρίζεται στην κριτική επισκόπηση των σημαντικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουμε και την ενσωμάτωση των ουσιαστικότερων στοιχείων αυτών των προσεγγίσεων στις τρεις διαστάσεις της μάθησης, το *περιεχόμενο*, την *υποκίνηση* ή συναισθηματική διάσταση και το *περιβάλλον/κοινωνικό πλαίσιο*, στο οποίο συντελείται η σχολική μάθηση, άμεσο και έμμεσο (Illeris, 2016).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris (2016), στο *περιεχόμενο* συγκαταλέγονται γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, στάσεις και αξίες, εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές, δυνατότητες ανάπτυξης κριτικής σκέψης και επαναθεώρησης στερεοτυπικών παραδοχών. Το περιεχόμενο απαντά στο ερώτημα «*Τι είναι αυτό που μαθαίνεται;*» (Λιντζέρης, 2009, σ. 6, η έμφαση στο πρωτότυπο). Στην *υποκίνηση* ή συναισθηματική διάσταση συγκαταλέγονται η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, η υποκίνησή τους, η ανάπτυξη του ενδιαφέροντός τους και η καλλιέργεια κινήτρων, η διάθεση και δέσμευση για μάθηση. Η υποκίνηση απαντά στο ερώτημα «*Από πού παρέχεται η ψυχική και πνευματική ενέργεια που απαιτείται για τη μάθηση?*» (Λιντζέρης, 2009, σ. 6, η έμφαση στο πρωτότυπο). Στο *περιβάλλον/κοινωνικό πλαίσιο* συγκαταλέγονται το σχολικό περιβάλλον και η λειτουργία του καθώς και η κοινωνία. Στο άμεσο περιβάλλον



αναφέρονται χώροι, διοίκηση, εκπαιδευτικοί και σχέσεις μεταξύ τους, σχέσεις σχολείου οικογένειας, ενώ στο έμμεσο, βία, υπερκατανάλωση, ανταγωνισμός, ατομικισμός, κοινωνικές ανισότητες (Κόκκος, 2016). Το περιβάλλον απαντά στο ερώτημα «*Πώς διεγείρεται και από ποιους εξωτερικούς παράγοντες επηρεάζεται η μάθηση*» (Λιντζέρης, 2009, σ. 6, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Αυτά τα στοιχεία συνιστούν ένα ολιστικό μοντέλο διερεύνησης των διαδικασιών της μάθησης. Ακριβώς επειδή αξιοποιεί με κριτικό τρόπο τα βασικά στοιχεία των σημαντικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, παρουσιάζει μία πληρότητα. Ενοποιεί τις τρεις διαστάσεις της μάθησης και τις αντιμετωπίζει σαν να βρίσκονται σε μία διαρκή διαλεκτική σχέση, αλληλεπιδρώντας δυναμικά η μία με την άλλη. Επιπλέον, ενσωματώνει και τις δύο βασικές διεργασίες της μάθησης, την εξωτερική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτόν που μαθαίνει και το περιβάλλον του καθώς και την εσωτερική, που αναφέρεται στην ψυχολογική διεργασία της επεξεργασίας και της απόκτησης γνώσεων (Λιντζέρης, 2009).

Σύμφωνα με τον Illeris (2016), για την καλύτερη κατανόηση των διεργασιών της μάθησης, που συντελείται τόσο κατά τη σχολική εκπαίδευση όσο και κατά την εκπαίδευση των ενηλίκων, χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη και οι τρεις βασικές διαστάσεις. Από την άλλη πλευρά, όπως υποστηρίζει, αυτές οι διαστάσεις δεν μπορούν να ειδωθούν αποκομμένες η μία από την άλλη, καθώς ζωτικά στοιχεία που περιλαμβάνει η καθεμία από αυτές βρίσκονται σε δυναμική επικοινωνία με ζωτικά στοιχεία των άλλων δύο διαστάσεων. Όπως, μάλιστα, προκύπτει από τη θεωρία του Illeris, όσο άρτια και αν λειτουργεί καθεμία από αυτές τις διαστάσεις ξεχωριστά, αν δεν υπάρχει μία διαρκής και δυναμική διασύνδεση μεταξύ τους, ολοκληρωμένη μάθηση δεν συντελείται (Illeris (2016).



## Γ' ΜΕΡΟΣ. Η ΈΡΕΥΝΑ

### 3.1. Μεθοδολογία

#### 3.1.1 Έρευνα δράσης

Η Έρευνα δράσης συνδέθηκε αρχικά με τον Κοινωνικό Ψυχολόγο Kurt Lewin και το έργο του Ινστιτούτου Ανθρώπινων Σχέσεων Tavistock, στην Αγγλία. Παρόλο που πρώιμα δείγματα έρευνας για την κοινοτική ανάπτυξη ανάγονται στα τέλη του 19<sup>ου</sup> με αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. και τις πρακτικές του H. G. Moreno, η δουλειά του Lewin ήταν εκείνη που ανέδειξε την ανάγκη για την εφαρμογή προγραμμάτων έρευνας δράσης σε διάφορους επιστημονικούς τομείς. Ο Stephen Corey, για παράδειγμα, είναι ένας από τους συνεχιστές του Lewin, στο πεδίο της εκπαίδευσης στην Αμερική (Kemmis & McTaggart, 2005). Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποτελεί μία απόπειρα εφαρμογής του μοντέλου της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης<sup>10</sup>. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι η θεωρητική της θεμελίωση στην Κριτική Κοινωνική Θεωρία και το ενδιαφέρον της για τη χειραφετητική διάσταση της γνώσης.

Η ΣΕΔ αποτελεί μία από τις προσεγγίσεις, που συγκαταλέγονται υπό τον γενικό όρο της έρευνας δράσης. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν προκύψει από διαφορετικές διανοητικές και κοινωνικές παραδόσεις, που το ερευνητικό ενδιαφέρον τους μπορεί να καλύπτει περιοχές «τόσο ανόμοιες όσο η διοίκηση επιχειρήσεων και τα αντικαπιταλιστικά, λαϊκά κινήματα» (Herr & Anderson, 2005, σ. 9). Η ιδιαιτερότητα της έρευνας δράσης δεν εκφράζεται μόνο σε σχέση με την παραδοσιακή κοινωνική έρευνα αλλά και με την ποικιλία των προσεγγίσεων, που υιοθετούνται κατά την εφαρμογή της, σηματοδοτώντας πολλές φορές και διαφορετικές επιστημολογικές, μεθοδολογικές και ιδεολογικές αφετηρίες. Για παράδειγμα, η δεύτερη γενιά, που αναπτύχθηκε στην Βρετανία, συνδέεται με έναν πιο πρακτικό χαρακτήρα, η 3<sup>η</sup> γενιά, που αναπτύχθηκε στην Αυστραλία, με έναν πιο κριτικό, χειραφετικό για να οδηγηθούμε στην 4<sup>η</sup> γενιά, που συνίσταται σε ένα συνδυασμό κριτικής χειραφετητικής και συμμετοχικής έρευνας δράσης, στο πλαίσιο των κοινωνικών κινήματων του αναπτυσσόμενου κόσμου (Kemmis & McTaggart, 2005).

Από τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι η μετατόπιση του βάρους στη δράση και τα υποκείμενα της έρευνας, όπως αποκαλούνται παραδοσιακά

---

<sup>10</sup> Εφεξής ΣΕΔ.

(Herr & Anderson, 2005, σσ. 2-3, η έμφαση στο πρωτότυπο). Στο κέντρο της έρευνας βρίσκονται «δράσεις σε εξέλιξη», που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ η βασική της διαφοροποίηση από άλλες μορφές έρευνας είναι ότι «γίνεται από ή με τους εμπλεκόμενους σε μια κοινότητα ή έναν οργανισμό», προκειμένου να αντιμετωπιστεί μια «προβληματική κατάσταση» (Herr & Anderson, 2005, σσ. 3-4, η έμφαση στο πρωτότυπο). Είναι, κυρίως, μια «αναστοχαστική διαδικασία», που δεν συμβαίνει τυχαία, αλλά σκόπιμα και συστηματικά (Herr & Anderson, 2005, σ. 3).

Από τις βασικές διαφοροποιήσεις, που παρατηρούνται, ανάλογα με την προσέγγιση της έρευνας δράσης, που υιοθετείται, είναι: α) αν αφορά ομάδες ή άτομα, β) αν πραγματοποιείται από τους «εσωτερικούς» εμπλεκόμενους σε ένα πλαίσιο ή από «εξωτερικούς» ερευνητές που συνεργάζονται με αυτούς που προέρχονται από το πλαίσιο, γ) κατά πόσο είναι συμμετοχική και δ) κατά πόσο ο βασικός προσανατολισμός είναι από τη μία πλευρά να «βελτιωθούν πρακτικές ή να αναπτυχθούν τα άτομα» ή από την άλλη να «μετασχηματιστούν πρακτικές και συμμετέχοντες» (Herr & Anderson, 2005, σ. 9, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Η υιοθέτηση της έρευνας δράσης ως χειραφετητικής πρακτικής στοχεύει να βοηθήσει καταπιεσμένες ομάδες να αντιληφθούν α) πώς οι κυρίαρχες πρακτικές και πολιτικές περιορίζουν ή στρεβλώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι ομάδες αυτές αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και β) πώς με τον τρόπο αυτό αναπαράγουν τις άνιστες σχέσεις εξουσίας, με σκοπό να δράσουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους (Herr & Anderson, 2005, σσ. 9, 28). Η έμφαση δεν τοποθετείται πλέον στην επίλυση προβλημάτων, αλλά στην αμφισβήτηση καθιερωμένων πρακτικών και παραδοχών μέσω του κριτικού στοχασμού (Herr & Anderson, 2005, σ. 28). Στόχος της είναι η κριτική συνειδητοποίηση των ανθρώπων-μελών μιας κοινότητας ή ομάδας και η ανάληψη ενήμερης δράσης για την κοινωνική αλλαγή (Kemmis & McTaggart, 2005, σ. 570). Σημαντική υπήρξε στη Βόρεια Αμερική η επίδραση που άσκησε στη συμμετοχική έρευνα το έργο των Miles Horton και John Gaventa στο Highlander Center (Herr & Anderson, 2005). Καθοριστικό στάθηκε το έργο του Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, που κυκλοφόρησε το 1970, και η επιρροή που άσκησε το συμμετοχικό μοντέλο έρευνας δράσης, που υιοθέτησε, για την απελευθέρωση των καταπιεσμένων αναλφάβητων στη Λατινική Αμερική (Herr & Anderson, 2005, σ. 15).

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, συγκλίνει περισσότερο με τη χειραφετητική διάσταση της έρευνας δράσης και την απελευθερωτική πνοή που έφερε το εκπαιδευτικό μοντέλο του Paulo Freire. Η υιοθέτηση της συμμετοχικής έρευνας στο πλαίσιο μιας

ανθρωπιστικής προοπτικής αποτέλεσε το επίκεντρο της φιλοσοφίας και της πρακτικής του. Ο ίδιος διεύρυνε, αργότερα, την έννοια της καταπιεσμένης ομάδας, πέραν των αναλφάβητων (Mayo, 1994). Κύριο μέλημά του ήταν να εμπλέξει τους ενήλικες αναλφάβητους σε μια διαδικασία συνεργατικής μάθησης μέσω του διαλόγου (Herr & Anderson, 2005). Για το λόγο αυτό υιοθετούσε μία μορφή έρευνας με σκοπό την αναγνώριση «*παραγωγικών θεμάτων*» ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τα μέλη της κοινότητας, τα οποία στη συνέχεια χρησιμοποιούνταν ως βάση για τον γραμματισμό τους (Herr & Anderson, 2005, σ. 15). Ο στόχος του ήταν διττός, να καταστούν εγγράμματοι και, παράλληλα, να αναδειχθούν σε πρωταγωνιστές παραγωγής νέας γνώσης μέσω της κοινωνικής κριτικής και να αναλάβουν κοινωνική δράση (Herr & Anderson, 2005).

### **3.1.2 Βασικά χαρακτηριστικά της συμμετοχικής έρευνας δράσης**

Η ΣΕΔ είναι μια διαφορετική φιλοσοφία έρευνας, που αναπτύχθηκε, κυρίως, ως απάντηση στις ανάγκες των καταπιεσμένων του αναπτυσσόμενου κόσμου για κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη (Kemmis & McTaggart, 2005). Ο χαρακτήρας της δεν είναι μόνο κοινωνικός, αλλά εκπαιδευτικός και πολιτικός, καθώς οι συμμετέχοντες σε αυτή εμπλέκονται ενεργά σε μια δημοκρατική διαδικασία βαθύτερης κατανόησης και μετασχηματισμού τόσο του εαυτού τους όσο και των καταστάσεων που βιώνουν. Το συλλογικό στοιχείο, που τη χαρακτηρίζει, εξασφαλίζεται μέσα από τη συμμετοχή σε ένα διαλογικό πλαίσιο, όπου επιτυγχάνεται τόσο η ανταλλαγή απόψεων και συναισθημάτων όσο και η ενδοσκόπηση. Οι συμμετέχοντες αποστασιοποιούνται από την εμπειρία τους, η οποία γίνεται περισσότερο κατανοητή, οργανώνεται και εμπλουτίζεται. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις εξασφαλίζεται η απαραίτητη υποστήριξη για να προκύψουν «*νέες μορφές πρακτικής συνείδησης*» (Kemmis & McTaggart, 2005, σ. 571).

Το κυρίαρχο μοντέλο κατανόησης του τρόπου που εφαρμόζεται η ΣΕΔ αναπαρίσταται με μία σπείρα από αναστοχαστικούς επάλληλους κύκλους, με βασικά βήματα, το σχεδιασμό, τη δράση και την παρατήρηση, τον αναστοχασμό, τον επανασχεδιασμό. Ωστόσο, οι Kemmis και McTaggart (2005) αναφέρουν άλλα επτά βασικά χαρακτηριστικά της ΣΕΔ, που θεωρούν εξίσου σημαντικά. Όπως επισημαίνουν, στην πραγματικότητα, καθώς η έρευνα προχωρά, αυτό που αποκτά πρωτεύουσα σημασία είναι η μάθηση μέσα από την εμπειρία. Το «*κριτήριο επιτυχίας*» της έρευνας δεν είναι η «*αυστηρή τήρηση των βημάτων*», αλλά η «*αίσθηση ανάπτυξης και εξέλιξης*», που αποκτούν οι συμμετέχοντες, όσον αφορά «*στις πρακτικές τους, τις κατανοήσεις των*

πρακτικών τους, και τις *καταστάσεις* στις οποίες δραστηριοποιούνται» (Kemmis & McTaggart, 2005, σ. 563, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΣΕΔ, που περιγράφουν οι Kemmis και McTaggart (2005, σσ. 566-568) και στα οποία προσπαθεί να συγκλίνει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής: (α) είναι *κοινωνική διαδικασία*, που διερευνά τη σχέση του ατομικού με το κοινωνικό. Οι χώροι στους οποίους παραδοσιακά εφαρμόζεται αφορούν στην κοινοτική ανάπτυξη και την εκπαίδευση, καθώς οι άνθρωποι προσπαθούν να αντιληφθούν πώς διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται «ως άτομα, και ο ένας σε σχέση με τον άλλο»· (β) είναι *συμμετοχική* διαδικασία, που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ατομικά ή συλλογικά, καθώς εμπλέκονται σε μια διεργασία εξέτασης του τρόπου με τον οποίο η γνώση και οι ερμηνευτικές κατηγορίες, που διαθέτουν, τους διαμορφώνουν ως υποκείμενα και οριοθετούν τη δράση τους· (γ) είναι *πρακτική* και *συνεργατική*, καθώς διερευνώνται κοινωνικές πρακτικές και αλληλεπιδράσεις, με στόχο «να μειωθεί ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες βιώνουν αυτές τις αλληλεπιδράσεις (και τις μακροπρόθεσμες συνέπειές τους) ως μη-λογικές, μη-παραγωγικές (ή αναποτελεσματικές), άδικες, και/ή μη-ικανοποιητικές (αλλοτριωτικές)»· (δ) είναι *χειραφετητική*, επειδή στοχεύει να απελευθερώσει τους ανθρώπους από τις κοινωνικο-πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές δομές που τους περιορίζουν και αναστέλλουν την «προσωπική τους ανάπτυξη και αυτοδιάθεση»· (ε) είναι *κριτική*, επειδή επιδιώκει οι συμμετέχοντες να οδηγηθούν συνειδητά προς τα βασικά μαθησιακά αντικείμενα της κριτικής θεωρίας, δηλαδή την αμφισβήτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας, την πάλη ενάντια στην ηγεμονία, την αποκάλυψη των σχέσεων εξουσίας· (στ) είναι *αναστοχαστική*, επειδή στοχεύει στο μετασχηματισμό της πραγματικότητας, όσων ομάδων αναλαμβάνουν έρευνα δράσης. Αυτή η διαδικασία προωθείται μέσα από *αναδρομικές* και *διαλεκτικές* διαδικασίες, που αποσκοπούν στη βαθύτερη κατανόηση/μάθηση των συμμετεχόντων και λαμβάνουν χώρα με τη μορφή «σπειροειδών κύκλων κριτικής και αυτο-κριτικής δράσης και αναστοχασμού»· (ζ) στοχεύει στο μετασχηματισμό *θεωρίας* και *πρακτικής*, καθώς εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε διαδικασίες «κριτικής αιτιολόγησης (critical reasoning)» τόσο της θεωρίας όσο και της πρακτικής αλλά και των συνεπειών τους, προκειμένου να τις αναδιαμορφώσει και να τις αναπτύξει. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξέτασή τους από διαφορετικές θέσεις και οπτικές.

## 3.2 Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας

### 3.2.1 Βασικές Παραδοχές

Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης μορφής έρευνας βασίστηκε σε συγκεκριμένες παραδοχές. Πρώτον, το πρότυπο των κοινοτήτων αμοιβαίας μάθησης, σύμφωνα με το οποίο, όπως οραματίζονταν ο Bruner (2007), θα μπορούσαν να λειτουργήσουν τα σχολεία αλλά και ολόκληρη η κοινωνία είναι μία από αυτές. Δεύτερον, επειδή η παραδοσιακή εκπαίδευση βασίζεται σε προδιαγεγραμμένα περιεχόμενα και μεθοδολογία διδασκαλίας-μάθησης, που χαρακτηρίζονται από μία κάθετη διαδικασία μεταφοράς γνώσης, ευνοεί, σύμφωνα με τον Freire, την αναπαραγωγή σχέσεων καταπιεστή-καταπιεζόμενων. Σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός θεωρείται «απλός διανεμητής της γνώσης» και οι μαθητές «παθητικοί αποδέκτες» (Mayo, 1994, σ. 135). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές απομακρύνονται από την παραγωγή γνώσης, που δεν μπορεί παρά να είναι αλληλένδετη με τη μάθηση (Freire & Shor, 2011, σ. 33). Αποτέλεσμα είναι η υποταγή στην αυθεντία των έξωθεν ειδικών, η άκριτη κατανάλωση έτοιμης γνώσης και η εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με μια «κουλτούρα της σιωπής», όπως τη χαρακτηρίζει ο Freire (Freire & Shor, 2011· Mayo, 1994, σ. 135). Τρίτον, σημαντικό ρόλο παίζει η «προκατασκευασμένη εκπαίδευση των δασκάλων» (Freire, 2009, σ. 78). Μέσα από αυτή, οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται «να ακολουθούν τυφλά προκατασκευασμένα υλικά» και διδακτικά πακέτα, τα οποία φτιάχνονται από τους ειδικούς στα γραφεία τους και επιβάλλονται (Freire, 2009, σ. 78). Οι εκπαιδευτικοί εγκλωβίζονται στην απλή εφαρμογή τους, αποποιούμενοι τη δυνατότητα να μπορούν και οι ίδιοι να γνωρίζουν και να δημιουργούν. Τέταρτον, ο τρόπος που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί και οι παραδοχές τους για την εκπαίδευση, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τους ίδιους, τους μαθητές τους, επηρεάζουν καθοριστικά τις συμπεριφορές και τις επιλογές τους (Yero, 2002). Πέμπτον, η εμπειρία της ερευνήτριας από την εκπαίδευση ενηλίκων και τη μεταπτυχιακή έρευνα που διεξήγαγε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας<sup>11</sup>, έδειξαν ότι η φιλοσοφία, στην οποία στηρίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έμπνευση και για την τυπική εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς που την υπηρετούν (Χαρίση, 2011). Στο νέο πλαίσιο του ΣΔΕ οι εκπαιδευτικοί, που προέρχονταν από την τυπική εκπαίδευση, ενεπλάκησαν σε μετασχηματιστικές διαδικασίες μάθησης, καθώς είχαν την ευκαιρία να βιώσουν τις δυνατότητες που ανοίγονται μέσα από εναλλακτικές οπτικές της γνώσης και της αλληλεπίδρασης με

---

<sup>11</sup> Εφεξής ΣΔΕ.

συναδέλφους και εκπαιδευόμενους (Charissi, 2014). Έκτο στοιχείο που συνετέλεσε στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι η κριτική, χειραφετητική και απελευθερωτική φιλοσοφία της ΣΕΔ. Ιδιαίτερα, ο προσανατολισμός της προς την κριτική συνειδητοποίηση των καθημερινών ανθρώπων σχετικά με τις περιοριστικές δυνάμεις, που προέρχονται τόσο από τους ίδιους όσο και από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αναστέλλοντας την αυτοδιάθεση και αυτοπραγμάτωσή τους (Φρέιρε, 1974).

### **3.2.2 Η θεσιακότητα της ερευνήτριας/του ερευνητή**

Η θεσιακότητα<sup>12</sup> της ερευνήτριας/του ερευνητή στην έρευνα δράσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας, που καθορίζει το ύφος και συμβάλλει στην κατανόηση μεθοδολογικών επιλογών και ηθικών ζητημάτων της έρευνας, καθώς μας πληροφορεί για το είδος της σχέσης μεταξύ του ερευνητή και των ανθρώπων ενός πεδίου (insiders). Παρόλο, που οι ερευνητές της έρευνας δράσης θεωρούνταν παραδοσιακά «εξωτερικοί παράγοντες αλλαγής», στην πορεία εξέλιξης αυτού του είδους της έρευνας διαμορφώθηκε ένα συνεχές, που περιλαμβάνει μια σειρά από διαφορετικές θέσεις και ρόλους της/του ερευνήτριας/τή σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας (Herr & Anderson, 2005, σ. 29). Κάθε μορφή σχέσης που υιοθετείται, συνδέεται με διαφορετικές παραδόσεις (όπως είναι η αυτοβιογραφία, η φεμινιστική συνειδητοποίηση, ομάδες έρευνας/μελέτης, η οργανωσιακή μάθηση και αλλαγή, η αξιολόγηση προγραμμάτων) και συνεπάγεται διαφορετικές προσδοκίες για τη γνώση και κριτήρια εγκυρότητας (Herr & Anderson, 2005, σ. 31).

Η θεσιακότητα της ερευνήτριας στη συγκεκριμένη έρευνα βρίσκεται πιο κοντά σε εκείνη τη μορφή ΣΕΔ, που περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία ως «εξωτερικός/οί (ερευνητής) σε συνεργασία με εσωτερικούς» (Herr & Anderson, 2005, σσ. 38-41). Παρόλο, που η πρωτοβουλία για τη συγκρότηση της ομάδας ανήκει στην ερευνήτρια, ο ρόλος της δεν θα χαρακτηριζόταν ακριβώς ως «εξωτερικής» λόγω της εμπειρίας της σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια και το γεγονός ότι επρόκειτο για μία ανεξάρτητη έρευνα. Επιπλέον, δεν περιορίζεται μόνο στο ρόλο της ερευνήτριας αλλά και του διευκολυντή στην πορεία των συμμετεχόντων προς την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και την συνειδητοποίηση (Kemmis & McTaggart, 2005). Η φιλοσοφία, δε, από την οποία

---

<sup>12</sup> Ο αγγλικός όρος είναι «positionality» (Herr & Anderson, 2005). Για τον όρο «θεσιακότητα» ως μετάφραση του αγγλικού όρου «positionality» βλ. Στάμου & Δημοπούλου (2015).



διέπεται η έρευνα αντιπροσωπεύεται περισσότερο από το σχήμα «μοιραζόμαστε όσα γνωρίζουμε προκειμένου να παράγουμε νέες, βαθύτερες κατανοήσεις», που συνεπάγεται για τον ερευνητή ένα ρόλο συνεργαζόμενου μανθάνοντα παρά του έξωθεν ειδικού (Herr & Anderson, 2005, σσ. 39-40). Η κινητοποίηση με εξωτερική πρωτοβουλία δεν είναι κάτι ασυνήθιστο στη ΣΕΔ, επειδή οι άμεσα εμπλεκόμενοι σε ένα πεδίο θεωρείται δύσκολο να απεμπλακούν από τις συνήθειές τους και τη μορφή της κοινής λογικής, με την οποία γίνεται αντιληπτή η πραγματικότητα που βιώνουν, ώστε από μόνοι τους να αναλάβουν να διεξάγουν έρευνα για αυτή (Herr & Anderson, 2005, σ. 26).

Η θεσιακότητα της/του ερευνήτριας/τή δεν καθορίζεται μόνο σε σχέση με τη θέση που λαμβάνει -εσωτερική ή εξωτερική- ως προς τα υποκείμενα της έρευνας. Ένας ουσιαστικός παράγοντας αφορά στη θέση, που κατέχει στην κοινωνική ιεραρχία, ως εξωτερικός φορέας αλλαγής, και τις σχέσεις εξουσίας που αντιπροσωπεύει, εντός του πλαισίου στο οποίο διεξάγεται η έρευνα (Herr & Anderson, 2005). Αυτό σχετίζεται άμεσα με μια σειρά από ερωτήματα σχετικά με το «ποιος παράγει τη γνώση», «πώς παράγεται», «ποιος τη χρησιμοποιεί και για ποιους σκοπούς», η απάντηση στα οποία αντιπροσωπεύει μία συγκεκριμένη πολιτική στάση. Το ενδιαφέρον για την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση κοινοτήτων και επαγγελματιών δεν μπορεί να εξαντλείται στην εφαρμογή προγραμμάτων που σχεδιάζονται από ερευνητικά ή αναπτυξιακά κέντρα και που, απλώς, εφαρμόζονται ή χρησιμοποιούνται από τους ενδιαφερόμενους. Αντίθετα, θεωρείται σημαντικό να αποκτούν οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη γνώσης που τους αφορά (Herr & Anderson, 2005, σ. 67).

Η συγκεκριμένη παρέμβαση στηρίχθηκε στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μοιράστηκαν γνώσεις και εμπειρίες τους, ώστε να φθάσουν σε βαθύτερες κατανοήσεις και να επαναπροσδιορίσουν κριτικά ρόλους και συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας μπορεί να μην συμμετείχαν στον αρχικό σχεδιασμό (McIntyre, 1997, 2000), είχαν όμως στην πορεία ενεργή παρέμβαση ως προς τη διαμόρφωση της ατζέντας των προς διερεύνηση θεμάτων και συνέβαλλαν καθοριστικά με τη γνώση και την εμπειρία τους στο τελικό αποτέλεσμα της έρευνας. Βασικό ενδιαφέρον ήταν να ακουστεί η φωνή των συμμετεχόντων, και να ενισχυθούν ως προς τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαμόρφωση των συνθηκών κάτω από τις οποίες ασκούν το επάγγελμά τους, ανακτώντας την ικανότητά τους να παράγουν γνώση.

### 3.2.3 Διεξαγωγή της έρευνας-Συναντήσεις

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2012 έως τον Μάιο του 2013. Κατά τη διάρκεια αυτή πραγματοποιήθηκαν εννιά (9) 2ωρες περίπου συναντήσεις της ομάδας, ενώ είχαν ήδη προηγηθεί κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους συμμετέχοντες προκειμένου να ενημερωθούν για τη φύση και τον προσανατολισμό της έρευνας. Για τη διενέργεια των συναντήσεων μας παραχωρήθηκε κατάλληλος χώρος σε εργαστήριο του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Η διεξαγωγή της έρευνας στηρίχθηκε στον διαρκή επανασχεδιασμό της σύμφωνα και με τις προτεραιότητες/ανάγκες των συμμετεχόντων, όπως προέκυπταν από κάθε συνάντηση. Το σχήμα που ακολουθήθηκε είναι ένα σπειροειδές, δυναμικό σχήμα, αποτελούμενο από επάλληλους κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, αναστοχασμού και επανασχεδιασμού. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια διαδικασία, στην οποία, κάθε φορά που εμπλουτίζονταν η κατανόηση γύρω από ένα θέμα ή μία προβληματική, αυτό σήμαινε ένα επιπλέον βήμα προς μία ευρύτερη και πληρέστερη εμβάθυνση τόσο για την ερευνήτρια όσο και για τους εμπλεκόμενους. Για την ουσιαστικότερη επαφή και την απαραίτητη αποστασιοποίηση από την ερευνητική διαδικασία, τηρήθηκε ημερολόγιο έρευνας<sup>13</sup> από τις πρώτες επαφές που έγιναν με υποψήφιους συμμετέχοντες μέχρι και την τελευταία συνάντηση. Σε αυτό καταγράφονταν προβληματισμοί και αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, μεθοδολογικές προκλήσεις και επιλογές, αναστοχαστικές σημειώσεις, σχετικά με σκέψεις, συναισθήματα, εντυπώσεις και συνέπειες επιλογών. Λόγω της πολυπλοκότητας της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης, το ημερολόγιο έρευνας θεωρείται «ζωτικό κομμάτι» της (Herr & Anderson, 2005, σ. 77).

Ως συντονίστρια των συζητήσεων, η ερευνήτρια ανέλαβε να προσκομίζει σε κάθε επόμενη συνάντηση -και σύμφωνα με τις ανάγκες που προέκυπταν από την προηγούμενη- ένα βασικό υλικό (όπως κείμενα, αποσπάσματα και μελέτες περίπτωσης, σχετική εκπαιδευτική βιβλιογραφία, ερωτήσεις, ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής πεποιθήσεων) που θα προωθούσαν τον κριτικό στοχασμό και την εμβάθυνση, δίνοντας ερεθίσματα για προβληματισμό και συζήτηση. Η φιλοσοφία επιλογής του υλικού ήταν να διευκολύνει την εξέταση θεμάτων για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα από διαφορετικές οπτικές όπως,

---

<sup>13</sup> Βλ. Παράρτημα II.

την δική τους αυτοβιογραφία ως μαθητών και αργότερα δασκάλων, την οπτική των μαθητών, την εμπειρία συναδέλφων, τη σχετική βιβλιογραφία.

Κατά την πρώτη συνάντηση τέθηκαν οι βάσεις λειτουργίας της ομάδας και εδραιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην καλλιέργεια θετικού συναισθηματικού κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, μέσω της άμβλυνσης των ανησυχιών τους και την ενίσχυση της οικειότητας. Επιλέχθηκε από την εκπαίδευση ενηλίκων, η πρακτική της εναρκτήριας συνάντησης και του μαθησιακού συμβολαίου, προκειμένου οι συμμετέχοντες να γνωριστούμε μεταξύ μας, να μοιραστούμε ανησυχίες που αφορούσαν στη συμμετοχή μας, τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας και τις προσδοκίες από αυτή, το ρόλο της ερευνήτριας. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνθηκε η συμμετοχή και τέθηκαν οι βάσεις για την ανάπτυξη σχέσεων ομαδικότητας, συνεργασίας, αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού.

Επιπλέον, διευκρινίστηκαν θέματα λειτουργίας της ομάδας και του ερευνητικού προσανατολισμού της και συμφωνήθηκαν από κοινού κάποιοι κανόνες, συμπεριλαμβανομένων και των συνθηκών διεξαγωγής στοχαστικού διαλόγου, που βρίσκεται στη βάση των συναντήσεων. Για το λόγο αυτό μοιράστηκε φυλλάδιο<sup>14</sup>, που περιλάμβανε διευκρινίσεις για τη φύση και τους κανόνες διεξαγωγής μιας ομαδικής αναλυτικής συζήτησης, καθώς και για το ρόλο του συντονιστή. Επιπλέον, το φυλλάδιο έδινε πληροφορίες για τη σημασία του κριτικού φίλου ή της ύπαρξης μιας ομάδας συνεργαζόμενων ερευνητών εκπαιδευτικών, προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να ερευνά το έργο του, και κάποιες τεχνικές, που μπορεί να χρησιμεύσουν στην ανεύρεση αφετηριών έρευνας δράσης, ενώ επεσήμαινε και τη σημασία τήρησης ημερολογίου έρευνας.

Η αρχική συμφωνία με τους συμμετέχοντες περιλάμβανε μία συνάντηση ανά 15-20 μέρες, κάτι που τηρήθηκε σε γενικές γραμμές, με εξαίρεση τις περιόδους κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες είχαν αυξημένες υποχρεώσεις. Το διάστημα μεταξύ των συναντήσεων διευρύνθηκε κατά τις περιόδους λήξης των σχολικών τριμήνων, οπότε εντατικοποιούνται οι εξετάσεις και οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για την παράδοση βαθμολογίας. Ο προγραμματισμός της ημερομηνίας κάθε συνάντησης ήταν, επίσης, αποτέλεσμα μίας διαλεκτικής διαδικασίας. Κάθε φορά που τελείωνε μία συνάντηση, συμφωνούσαμε σε μία άτυπη ημερομηνία για την επόμενη. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους

---

<sup>14</sup> Το φυλλάδιο που μοιράστηκε προέρχεται από το βιβλίο «Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης» των Altrichter, Posch και Somekh, σσ. 98-101 και 70-72 αντίστοιχα.

εκπαιδευτικούς, να τους αποστέλλεται ένα e-mail υπενθύμισης λίγες μέρες πριν την επόμενη συνάντηση. Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύτηκαν να ενημερώνουν εγκαίρως σε περίπτωση κωλύματος, οπότε και προτεινόταν νέα ημερομηνία, η οποία ετίθετο προς έγκριση από το σύνολο της ομάδας. Η πορεία των συναντήσεων ολοκληρώθηκε με την ένατη και τελευταία συνάντηση, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 20 Μαΐου 2013. Όπως είχε συμφωνηθεί, ήταν αφιερωμένη στην αποτίμηση της εμπειρίας των συναντήσεων από τους συμμετέχοντες.

### 3.2.4 Οι συμμετέχοντες

Πρώτη κίνηση ήταν να κληθούν εκπαιδευτικοί, κατά προτίμηση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει ομοιογένεια ενδιαφερόντων και αναγκών, για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Για το λόγο αυτό, συντάχθηκε με την εποπτεία της επιβλέπουσας καθηγήτριας, ενημερωτική επιστολή<sup>15</sup>, η οποία θα παραδίδονταν στις προσωπικές επαφές που έγιναν με εκπαιδευτικούς. Μέσω της επιστολής αυτής καλούνταν όσοι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν να ενταχθούν σε μία ομάδα συναντήσεων, στο πλαίσιο των οποίων

οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν οι ίδιοι, με την ενεργή συμμετοχή τους, ένα πλαίσιο ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών και να αναστοχαστούν πάνω στην πρακτική, το ρόλο και τις διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας στη σύγχρονη κοινωνία. Απώτερος στόχος είναι αυτός ο κύκλος συζητήσεων/μάθησης να λειτουργήσει ενισχυτικά και ανατροφοδοτικά στην προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να τους οδηγήσει σε βαθύτερες κατανοήσεις και να τους εμπνεύσει δημιουργικά.

Στη συνέχεια, ξεκίνησαν οι επαφές με σχολεία της πόλης και διορισμένους εκπαιδευτικούς. Οι επαφές διήρκεσαν από τα μέσα Σεπτεμβρίου έως και τη συγκρότηση της ομάδας, που οριστικοποιήθηκε λίγο πριν την 1<sup>η</sup> συνάντηση, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 29 Οκτωβρίου 2012. Όσον αφορά στην επιλογή των σχολείων που ενημερώθηκαν, δόθηκε προτεραιότητα σε όσα υπήρχαν εκπαιδευτικοί που θα λειτουργούσαν ως διαμεσολαβητές, προκειμένου να εγκριθεί το αίτημα για ενημέρωση σχετικά με την έρευνα. Στη συνέχεια, είτε αναλάμβανε η/ο Διευθύντρια/ντής να τη γνωστοποιήσει στο σύλλογο είτε ανέθετε την περαιτέρω ενημέρωση στην ερευνήτρια. Η επιλογή αυτού του κριτηρίου οφείλεται στο γεγονός ότι σε όσες περιπτώσεις

<sup>15</sup> Βλ. Παράρτημα II, για το πλήρες κείμενο της επιστολής.

επιχειρήθηκε να ενημερωθούν εκπαιδευτικοί ή σχολεία, όπου δεν υπήρχε γνωστό πρόσωπο επικοινωνίας η ενημέρωση έτυχε αδιαφορίας ή άρνησης.

Συγκρίνοντας με τη συνολικότερη πορεία της έρευνας, η συγκεκριμένη φάση ήταν μάλλον η πιο δύσκολη, πλήρης εναλλαγών συναισθημάτων, θετικών και αρνητικών. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλες. Οι περισσότεροι έδειχναν, αρχικά, ενδιαφέρον για τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της έρευνας, αλλά, στη συνέχεια, εξέφραζαν δυσκολίες, που αφορούσαν στην έλλειψη χρόνου και τον, πειστικό από άποψη ελεύθερου χρόνου, χαρακτήρα της ειδικότητάς τους, ιδιαίτερα οι φιλόλογοι. Κάποιες από τις γυναίκες επικαλέστηκαν τους πολλούς ρόλους που έχουν και οι περισσότερες/οι έδειχναν να μην έχουν διάθεση να εμπλακούν σε κάτι άλλο πέρα από τις συνηθισμένες αρμοδιότητες και υποχρεώσεις τους. Αρκετοί είναι αυτοί που εξέφρασαν ανοιχτά την απροθυμία τους να «δεσμευτούν» και άλλοι που καταδίκαιζαν την προσπάθεια θεωρώντας βέβαιο ότι οι περισσότεροι συνάδελφοί τους θα είναι αρνητικοί να συμμετάσχουν σε μια έρευνα, που απαιτούσε περισσότερα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Η πιθανότητα να προσέλθουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί από λύκεια ή από πειραματικά σχολεία σταδιακά ελαχιστοποιήθηκε, ιδιαίτερα μετά από κάποιες επισκέψεις ενημέρωσης που έγιναν σε Διευθύντριες/ντές λυκείων. Κατέστησαν ξεκάθαρο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα πεισμένοι στο λύκειο και είναι πολύ δύσκολο να διαθέσουν επιπλέον χρόνο. Οι επαφές συνεχίστηκαν έως ότου η Δ/ντρια και 2 γυναίκες εκπαιδευτικοί ενός γυμνασίου αλλά και 3 ακόμη εκπαιδευτικοί (2 γυναίκες και 1 άνδρας, εκ των οποίων ένας άνδρας και μία γυναίκα διορισμένοι σε σχολεία γειτονικού νομού) εκδήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ενδιαφέρον εκδήλωσαν και δύο ακόμη γυναίκες εκπαιδευτικοί, αγγλικής φιλολογίας, εκ των οποίων η μία ενημέρωσε λίγο πριν την 1<sup>η</sup> συνάντηση ότι δεν θα μπορέσει να συμμετάσχει, ενώ η άλλη δεν μπόρεσε τελικά να προσέλθει λόγω ενός σεμιναρίου αγωγής υγείας που παρακολουθούσε εκείνη την εποχή.

Προκειμένου, να μην ατονήσει η προθυμία όσων είχαν ήδη δηλώσει συμμετοχή και από τη στιγμή που υπήρχε ένας ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων για μια ευέλικτη και λειτουργική ομάδα, η οποία θα στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή, τη δυναμική αλληλεπίδραση και το διάλογο, οριστικοποιήθηκε η 1<sup>η</sup> συνάντηση. Η ομάδα, που συγκροτήθηκε τελικά, αποτελούνταν από 6 εκπαιδευτικούς, 1 άνδρα και 5 γυναίκες και την συντονίστρια. Όλοι τους ήταν διορισμένοι εκπαιδευτικοί, διδάσκοντες στη βαθμίδα του γυμνασίου και εκτός από μία, όλοι είχαν προϋπηρεσία τόσο σε σχολεία της

επαρχίας όσο και της πόλης. Ως προς τις ειδικότητές τους οι συμμετέχοντες ήταν 2 μαθηματικοί (1 άνδρας και 1 γυναίκα) με 7 και 16 χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα, 3 φιλόλογοι με 9, 17 και 21 χρόνια στην εκπαίδευση (εκ των οποίων οι 2 διαθέτουν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό) και 1 καθηγήτρια μουσικής με 10 χρόνια προϋπηρεσίας. Δύο από τις γυναίκες διαθέτουν εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και η μία από αυτές ήταν αποσπασμένη τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά σε ειδικό σχολείο. Όλοι τους έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σε πεδία όπως παιδαγωγικά, τεχνολογίες πληροφοριών, περιβαλλοντικά προγράμματα, θεατρική αγωγή και όλοι έχουν συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα.<sup>16</sup>

Όπως προκύπτει από τα ερωτηματολόγια, που συμπλήρωσαν με την είσοδό τους στην ομάδα, προκειμένου να καταγραφεί το προφίλ των συμμετεχόντων, όλοι τους φαίνεται να έχουν επιλέξει το επάγγελμα της/του εκπαιδευτικού γιατί τους εκφράζει λόγω είτε λόγω της *«αγάπης προς τα παιδιά»* είτε λόγω της *«ανθρώπινης επικοινωνίας»*. Ένας επιπλέον λόγος, που αναφέρεται είναι οι *«θετικές εμπειρίες»* από δικούς τους δασκάλους τους και το οικογενειακό περιβάλλον. Μία φιλόλογος, μάλιστα, δηλώνει πως *«σημαντικό ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι προέρχ[εται] από οικογένεια εκπαιδευτικών»*. Φαίνεται να νιώθουν θετικά για τη δουλειά τους. Εκφράζονται με λέξεις όπως *«νιώθω αρκετά καλά»*, *«νιώθω όμορφα»*, *«είναι μεράκι»*, ενώ εκφράζεται και η άποψη ότι ωφελούνται και οι ίδιοι *«[μ]ε ολοκληρώνει ως άνθρωπο, το γεγονός ότι ασχολούμαι με παιδιά με χαροποιεί, με βελτιώνει ως χαρακτήρα, με διδάσκει»*. Στο, δε, ερώτημα *«[γ]ια ποιους λόγους εκδηλώσατε ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη ερευνητική δράση;»*, οι απαντήσεις όλων επικεντρώνονται στις προσδοκίες τους από την ομάδα αυτή για μια διαφορετική εμπειρία, για *«έκφραση προβληματισμών»*, *«συζήτηση παιδαγωγικών ανησυχιών»*, μοίρασμα *«απόψεων»*. Επιπλέον, δύο από τους συμμετέχοντες εκφράζουν την πεποίθηση ότι το έργο όσων ερευνούν *«θέματα εκπαίδευσης είναι σημαντικό»*, όπως και η δική τους συνεργασία ως εκπαιδευτικών. Παρατίθεται χαρακτηριστικό απόσπασμα, στο οποίο αιτιολογείται αυτή η θέση από την Ε: *«Αντιλαμβάνομαι ότι η πρόοδος στην έρευνα αποτελεί έργο πολλών ατόμων, καθώς η θέση του καθενός, η εμπειρία του, η φιλοσοφία του, συμβάλλει ουσιαστικά στην θεώρηση ενός ζητήματος»*.

---

<sup>16</sup> Βλ. σχετικούς πίνακες στο Παράρτημα ΙΙΙ.

### 3.2.5 Τα εργαλεία της έρευνας

Τα εργαλεία<sup>17</sup> που χρησιμοποιήθηκαν, κυρίως για να προωθήσουν τη συζήτηση και να διευκολύνουν τη διεργασία του κριτικού στοχασμού από τους συμμετέχοντες και την περαιτέρω ανάδυση νοημάτων, ήταν:

- 1) Αποσπάσματα κειμένων από την εκπαιδευτική βιβλιογραφία
- 2) Μελέτες Περίπτωσης
- 3) Ερωτήσεις
- 4) Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Καταγραφής Παραδοχών
- 5) Πίνακες με ομαδοποιημένο υλικό από σχετική βιβλιογραφία
- 6) Φυλλάδιο Συμπλήρωσης Μεταφορών
- 7) Θέματα από την εκπαιδευτική επικαιρότητα

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα εργαλεία αυτά αξιοποιήθηκαν για την ενίσχυση της αναγνώρισης, εξέτασης/αμφισβήτησης παραδοχών και της ανάδυσης εναλλακτικών οπτικών μεταξύ των συμμετεχόντων. Σκοπός δεν ήταν η συλλογή και στατιστική επεξεργασία δεδομένων αλλά η κριτική κινητοποίηση των συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό το ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής και το φυλλάδιο συμπλήρωσης μεταφορών δόθηκαν στους συμμετέχοντες, ώστε να τα επεξεργαστούν κατ' ιδίαν, να αναστοχαστούν πάνω σε επιμέρους ζητήματα και στη συνέχεια τυχόν απορίες και προβληματισμοί τους να αποτελέσουν έναυσμα για διαλογική συζήτηση και διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της ομάδας.

Κριτήρια για την επιλογή των εργαλείων αποτέλεσαν οι τέσσερις αναλυτικοί φακοί του Brookfield (1995), η υιοθέτηση των οποίων μπορεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση να γίνει ένας εκπαιδευτικός κριτικά αναστοχαστικός. Τέτοιου είδους φακούς αποτελούν: (α) η εξέταση της αυτοβιογραφίας του ως δασκάλου και μαθητή, (β) η οπτική των μαθητών, (γ) οι εμπειρίες και οι απόψεις συναδέλφων (δ) η σχετική εκπαιδευτική βιβλιογραφία, θεωρία και έρευνα (Brookfield, 1995).

### 3.2.6 Δεδομένα και ανάλυση

Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα δεδομένα προκύπτουν από τις συζητήσεις που έγιναν κατά τις συναντήσεις. Τα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν, συνέβαλαν στην κινητοποίηση των συμμετεχόντων, αποτελώντας εναύσματα για περαιτέρω διερεύνηση των

---

<sup>17</sup> Βλ. Παράρτημα I (Ερωτήσεις, Ερωτηματολόγιο), Παράρτημα II (Κείμενα), Παράρτημα III (Πίνακες).

νοηματοδοτήσεων και των παραδοχών τους, στο πλαίσιο της ομαδικής συζήτησης. Εμπλουτιστικά ως προς την συνολικότερη οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας λειτούργησαν οι αναστοχαστικές σημειώσεις, που καταγράφονταν από την ερευνήτρια στο ημερολόγιο έρευνας και αντανακλούν διλήμματα, επιλογές και αποφάσεις, αναπόφευκτες λόγω της ζωντανίας και της πολυπλοκότητας, που χαρακτηρίζει τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης.

Η συγκέντρωση των δεδομένων ήταν αποτέλεσμα μίας εξελικτικής-δυναμικής πορείας, που διευρύνονταν από τη μία συνάντηση στην άλλη, μέσα από την εφαρμογή επάλληλων κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, που συνιστούν βασικά βήματα της έρευνας-δράσης. Συγκεκριμένα, η κάθε συνάντηση, μαγνητοφωνούνταν, απομαγνητοφωνούνταν και σύμφωνα με τα βασικά νοήματα και τις ιδέες που προέκυπταν, διαμορφώνονταν το ανατροφοδοτικό υλικό για την επόμενη. Απαραίτητη διαδικασία με την έναρξη κάθε συνάντησης, ήταν η ανακεφαλαίωση από την ερευνήτρια βασικών σημείων και ανοιχτών θεμάτων, που είχαν προκύψει κατά την προηγούμενη συνάντηση. Ο σκοπός της διαδικασίας αυτής ήταν διττός. Εξυπηρετούσε, αφενός, την εξασφάλιση της εγκυρότητας των κατανοήσεων, που προέκυπταν από την απομαγνητοφώνηση κάθε συνάντησης, αφετέρου τη σύνδεση με την προηγούμενη συνάντηση και την περαιτέρω διερεύνηση ανοιχτών θεμάτων.

Τα ευρήματα από το σύνολο των συναντήσεων υποβλήθηκαν σε περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία με σκοπό την ανάδειξη βασικών νοηματοδοτήσεων (παραδοχές, μεταφορές, αντιφάσεις) των συμμετεχόντων για τη σχολική πραγματικότητα και το ρόλο τους καθώς και το βαθμό εμπλοκής τους σε διεργασίες κριτικού στοχασμού παραδοχών και συνειδητοποίησης. Το περιεχόμενο τόσο των άτυπων συζητήσεων όσο και της συστηματικής διερεύνησης παραδοχών, ταξινομήθηκε αρχικά σε κεντρικές θεματικές/έννοιες, που αποτέλεσαν και αντικείμενο διερεύνησης από τους συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε μία συνεκτικότερη κατανόηση και ερμηνεία τους στο πλαίσιο περιεκτικότερων νοηματοδοτήσεων που προέκυψαν. Τα ευρήματα από τις άτυπες συζητήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων επιλέχθηκε, λόγω του περιεχομένου τους, να σχολιασθούν στο πλαίσιο μιας πολυδιάστατη κατανόησης της σχολικής μάθησης που παρέχει το μοντέλο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Pleris (2016). Τα ευρήματα από τη συστηματική διερεύνηση παραδοχών, επιλέχθηκε να σχολιασθούν στο πλαίσιο ανάδυσης ευρύτερων νοηματοδοτήσεων μέσα από την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε βασικές διεργασίες



ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού παραδοχών (Brookfield, 2012) και της διασύνδεσής τους με βασικές έννοιες/παραδοχές της κριτικής θεωρίας.

Για να είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη η παρουσίαση των ευρημάτων αξιοποιήθηκαν, κυρίως, αυτούσια αποσπάσματα λόγου των συμμετεχόντων ή πολλές από τις αυθεντικές λέξεις τους, στις περιπτώσεις που κρίθηκε απαραίτητο να συνοψιστούν τα λεγόμενά τους.

Το στάδιο της ανάλυσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό γιατί στοχεύει στην «απόδοση νοήματος» (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 48). Η απόδοση νοήματος μπορεί να περιλαμβάνει διαδικασίες όπως «ομαδοποίηση», «κατηγοριοποίηση» και τελικά «θεωρητικοποίηση» των δεδομένων που προέκυψαν από την εμπειρική ποιοτική έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 48). Βασικός στόχος είναι η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είτε προϋπήρχαν είτε διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της ποιοτικής έρευνας.

### **3.2.7 Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας**

Επειδή η έρευνα δράσης διαφοροποιείται από την τυπική έρευνα υποστηρίζεται ότι «δεν θα έπρεπε να κρίνεται σύμφωνα με τα ίδια κριτήρια εγκυρότητας», με τα οποία κρίνεται η θετικιστική ή νατουραλιστική έρευνα (Herr & Anderson, 2005, σ. 53). Αυτό δείχνει και το γεγονός ότι έχουν προταθεί διάφοροι όροι για να περιγράψουν μία καλή έρευνα δράσης. Κάποιοι από αυτούς είναι οι όροι<sup>18</sup>: «*quality, goodness, validity, trustworthiness, credibility, workability*» (Herr & Anderson, 2005, σ. 49). Για το λόγο αυτό ξεκίνησε από τα τέλη της δεκαετίας του '80 ένας διάλογος, που βασίστηκε στην εμπειρία ερευνητών, που ασχολήθηκαν συστηματικά με την έρευνα δράσης, τη συνεργασία τους με άλλους και την υπάρχουσα πάνω στο θέμα αυτό βιβλιογραφία (Herr & Anderson, 2005, σ. 54).

Όπως προκύπτει από διάφορες προσπάθειες να καταγραφούν βασικά κριτήρια εγκυρότητας/ποιότητας, η εγκυρότητα της έρευνας δράσης έγκειται στο βαθμό που αυτή ικανοποιεί, μέσω του τρόπου που διεξάγεται και των αποτελεσμάτων της, τους βασικούς στόχους της. Οι περισσότερες παραδόσεις αποδέχονται ως βασικούς στόχους την παραγωγή νέας γνώσης, τον προσανατολισμό στη δράση, τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της τόσο για τους συμμετέχοντες όσο και για την/τον ερευνητή/τρια/τή, την εξαγωγή συμπερασμάτων, που είναι χρήσιμα για το πλαίσιο, στο οποίο αφορά η έρευνα, την

---

<sup>18</sup> Οι όροι παρατίθενται στην αγγλική γλώσσα γιατί η ελληνική μετάφραση δεν αποδίδει ακριβώς τη σημασία τους ή λεπτές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ τους.

εφαρμογή της κατάλληλης/αναστοχαστικής και καλά τεκμηριωμένης μεθοδολογίας (Herr & Anderson, 2005, σσ. 54-55).

Οι Anderson και Herr ανέπτυξαν πέντε κριτήρια εγκυρότητας σε σχέση με τους γενικότερα αποδεκτούς στόχους της έρευνας δράσης. Τα κριτήρια αυτά αφορούν στο αποτέλεσμα, τη διαδικασία, τη δημοκρατικότητα, τον καταλυτικό χαρακτήρα, που έχει για τους συμμετέχοντες και τον έλεγχο της διαδικασίας μέσω του διαλόγου. Ως προς την εγκυρότητα του αποτελέσματος επικαλούνται ποικίλες προσεγγίσεις και όρους, που έχουν χρησιμοποιηθεί, σημειώνοντας, τελικά, ότι η εγκυρότητα του αποτελέσματος στην έρευνα δράσης δεν αναφέρεται μόνο στην επίτευξη της δράσης για την επίλυση ενός προβλήματος, αλλά και στη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού του «με έναν πιο πολύπλοκο τρόπο, συχνά οδηγώντας σε μια νέα ομάδα ερωτήσεων ή προβλημάτων» (Herr & Anderson, 2005, σ. 55). Με τον τρόπο αυτό, το αποτέλεσμα ανταποκρίνεται και στη «σπειροειδή δυναμική που χαρακτηρίζει τη διαδικασία των περισσότερων ερευνών δράσης [...]» (Herr & Anderson, 2005, σ. 55).

Η εγκυρότητα της διαδικασίας αναφέρεται στη δυνατότητα διαρκούς μάθησης, μέσω του αναστοχαστικού χαρακτήρα εφαρμογής της έρευνας και η διαρκής δημιουργία νέων προβληματισμών. Αναφέρεται ακόμη στην επαρκή τεκμηρίωση των υποθέσεων και στην «ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων», ενώ παραλληλίζεται με την έννοια της τριγωνοποίησης, που προστατεύει από την επικράτηση μιας μονοδιάστατης και απλοϊκής αντίληψης των γεγονότων (Herr & Anderson, 2005, σ. 55).

Το κριτήριο της δημοκρατικότητας αναφέρεται στο βαθμό, στον οποίο η έρευνα πραγματοποιείται συνεργατικά καλύπτοντας ποικίλες οπτικές και ανάγκες σχετικά με το πεδίο στο οποίο εφαρμόζεται. Ή, κατά άλλους, ταυτίζεται με την έννοια της «σχετικότητας», της «εφαρμοσιμότητας» ή ακόμη και της «οικολογικής εγκυρότητας» ή αλλιώς «του βαθμού στον οποίο οι κατασκευές και τα προϊόντα της έρευνας είναι συναφή με την ομάδα που συμμετέχει» (Herr & Anderson, 2005, σ. 56).

Ο καταλυτικός χαρακτήρας κατοχυρώνεται στο βαθμό που η ερευνητική διαδικασία υπηρετεί τη βαθύτερη γνώση της πραγματικότητας από τους συμμετέχοντες με στόχο να τη μετασηματίσουν (Herr & Anderson, 2005, σ. 56). Ενώ ο έλεγχος μέσω του διαλόγου εξασφαλίζεται είτε μέσα από τη συνεργατική μορφή έρευνας, είτε κάποιου είδους επισκόπησης από συναδέλφους και αναστοχαστικού διαλόγου με κριτικούς φίλους για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Μία ακόμη προσέγγιση των κριτηρίων εγκυρότητας/ποιότητας, που προέρχεται από την εμπειρία τους στην ΣΕΔ, ανέπτυξαν οι Reason και Bradbury. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται σε μια αντίληψη της έρευνας δράσης όχι μόνο ως μεθοδολογίας αλλά και ως συμμετοχικής κοσμοθεωρίας (στο Herr & Anderson, 2005, σ. 58). Παρουσιάζει ομοιότητες με αυτή των Anderson και Herr, αλλά και διαφορές στα σημεία έμφασης. Οι Reason και Bradbury θεωρούν, ότι, παρά τον προσανατολισμό της στη γνώση, η έρευνα δράσης είναι «παραπάνω από απλή έρευνα και παραπάνω από απλή δράση», με την έννοια ότι πρόκειται για μια εξελικτική εκπαιδευτική διαδικασία τόσο για τον εαυτό, όσο και για άτομα και κοινότητες (Herr & Anderson, 2005, σ. 58). Κατά συνέπεια, οδηγούνται σε ζητήματα εγκυρότητας και ποιότητας, που εστιάζουν «στη διάρκεια των συνεπειών της έρευνας για τον εαυτό, τα άτομα και τις κοινότητες» (Herr & Anderson, 2005, σ. 58).

Όσο αναπόφευκτο είναι στην έρευνα δράσης να εμπλέκονται «προκαταλήψεις και υποκειμενικότητα» του ερευνητή, άλλο τόσο είναι σημαντικό να «εξετάζονται κριτικά», ώστε να μην «παραποιηθούν τα αποτελέσματα» (Herr & Anderson, 2005, σ. 60). Ζητήματα παραδοχών και προκαταλήψεων στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστούν με δύο τρόπους. Ο ένας είναι ο προσωπικός αναστοχασμός, που στηρίχθηκε από την τήρηση ημερολογίου έρευνας. Εκεί καταγράφονταν όλα τα σημαντικά βήματα, που ακολουθήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων και σημαντικών παρατηρήσεων από κάθε συνάντηση. Σημαντική στάθηκε και η συμβολή κριτικών φίλων που συνεισέφεραν στον προβληματισμό και την ανάδειξη εναλλακτικών οπτικών (Herr & Anderson, 2005, σσ. 60-61). Και οι δύο αυτές τακτικές βοήθησαν προς την κατεύθυνση της πιο ξεκάθαρης κατανόησης των δεδομένων και της τήρησης της απαραίτητης απόστασης από αυτά.

Όσον αφορά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης και τη δυνατότητα να εφαρμοστούν σε άλλα πλαίσια, προτείνεται, μία προσέγγιση «που βασίζεται στο έργο του Robert Stake για τη *νατουραλιστική γενίκευση*» (στους Herr & Anderson, 2005, σ. 62, η έμφαση στο πρωτότυπο). Για να εξηγήσει την έννοια αυτή επικαλείται την εξελικτική σημασία, που έχει η εμπειρία που μπορεί να προστίθεται με τη μορφή αντιπροσωπευτικών αφηγήσεων από σχολεία και αίθουσες, συμβάλλοντας έτσι στην επανεξέταση προβλημάτων και προβληματισμών (Herr & Anderson, 2005, σσ. 62-63). Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση καταστάσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ομάδας, που παρουσιάζει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά. Κάποιοι, όμως, μπορεί

να αναγνωρίσουν σε αυτή ομοιότητες με δικές τους καταστάσεις και να αρχίσουν να επαναπροσδιορίζουν προβλήματα και πρακτικές ή και συμμετοχικά ερευνητικούς τρόπους δράσης (Herr & Anderson, 2005, σσ. 62-63).

### 3.3 Παρουσίαση Ευρημάτων Άτυπων Συζητήσεων

Τα ευρήματα<sup>19</sup> παρουσιάζονται ως εξής:

- α) Άτυπες συζητήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και
- β) Συστηματική διερεύνηση νοηματοδοτήσεων και παραδοχών των συμμετεχόντων.

Συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της λειτουργικότερης παρουσίασης των ευρημάτων, που προέκυψαν από τις άτυπες συζητήσεις, επιλέχθηκε, λόγω του περιεχομένου τους, να ταξινομηθούν με βάση τις τρεις διαστάσεις της μάθησης του Pleris, δηλαδή *το περιεχόμενο, τη συναισθηματική διάσταση ή υποκίνηση και το περιβάλλον/πλαίσιο* (2016).

#### 3.3.1 Οι Συμμετέχοντες για το Περιεχόμενο της Σχολικής Μάθησης

##### Ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες

Καθώς οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, υποκινούνται να αναστοχαστούν πώς βίωσαν την πρώτη συνάντηση της ομάδας, εκφράζουν τη δυσκολία, που ενέχει η προσωπική 'έκθεση' μεταξύ συναδέλφων. Παραλληλίζουν την εμπειρία τους αυτή με εκείνη των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης. Ο Κ παρατηρεί: *«Πιθανόν και τα παιδιά όταν τα 'χουμε στην τάξη, αυτό το πράγμα λειτουργεί και για τα παιδιά. [X: Ναι, μπορεί.]. Πώς θα μ' ακούσει ο συμμαθητής από δίπλα, μη πω κάτι...»*. Η παρατήρηση αυτή σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι έχουμε κοινές εμπειρίες από την εκπαίδευση, που συγκλίνουν στο γεγονός ότι *«[...]δεν μαθαίναμε ποτέ πώς να μιλάμε, πώς να παρουσιάζουμε τις σκέψεις μας σε άλλους ανθρώπους, πώς να εκθέτουμε αυτό που νιώθουμε, αυτό που πιστεύουμε και να αισθανόμαστε και καλά με αυτό»*, οδηγεί τους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν ότι η εκπαίδευση, όπως λειτουργεί, δεν προωθεί την έκφραση προσωπικών σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων. Χαρακτηριστική είναι η παραδοχή του Κ ότι *«[κ]αι οι καθηγητές και οι δάσκαλοι δεν σε ενθαρρύνουν να τα παρουσιάσεις»*.

---

<sup>19</sup> Όπου Β (Βιργινία), Ε (Εύη), Κ (Κίμωνας), Π (Παυλίνα), Σ (Σωτηρία), Χ (Χαρά), όπου Α (Συντονίστρια/Ερευνήτρια). Τα ονόματα έχουν επιλεγεί τυχαία. Τα ατούσια λόγια των συμμετεχόντων παρουσιάζονται με πλάγια γράμματα σε εισαγωγικά, όπου [...], παραλείπονται λέξεις. Όπου [Κείμενο], δική μου παρατήρηση για εκφράσεις, αντιδράσεις των συμμετεχόντων. Όπου [Κείμενο] διευκρινίσεις που συμπληρώνουν το νόημα. Όπου ..., η/ο ομιλούσα/ών μοιάζει να θέλει να συνεχίσει, αλλά δεν ολοκληρώνει τη φράση του ή κάνει μικρή παύση για να συνεχίσει. Όπου υπογράμμιση, έχει δοθεί από τους συμμετέχοντες ιδιαίτερη έμφαση στα λεγόμενά τους ή τα έχουν διατυπώσει υψώνοντας τον τόνο της φωνής. Όπου 'κείμενο' οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παραθέτουν ατούσια λόγια άλλων ανάμεσα στα δικά τους. Όπου :::, προφέρεται με μακρόσυρτο τρόπο ένα φωνήεν, κυρίως. Όπου // παρεμβαίνει άλλος ομιλητής.

### **Κατευθυνόμενη γνώση**

Η άποψη των εκπαιδευτικών (Συνάντ. 1) είναι ότι το περιεχόμενο της γνώσης στη σχολική εκπαίδευση είναι κατευθυνόμενο από το αναλυτικό πρόγραμμα και όπως σχολιάζει χαρακτηριστικά η Σ «[α]υτό που σε ενδιαφέρει είναι να πάρεις το βαθμό στην 3η λυκείου ή να γράψεις μάλλον το βαθμό για να περάσεις», ενώ οτιδήποτε «δεν είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο[...]γιατί να το ξέρει;» ένας μαθητής. Επιπλέον, η ίδια η διεργασία διδασκαλίας-μάθησης φαίνεται να είναι αυστηρά προκαθορισμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα τόσο ως προς την ποσότητα της ύλης όσο και ως προς τη μεθοδολογία. Χαρακτηριστική είναι η μεταφορά που χρησιμοποιεί η Π ότι τα παιδιά «βομβαρδίζονται με γνώσεις και άχρηστες γνώσεις» και συνεχίζει αναδεικνύοντας την αναποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής διαδικασίας, στην οποία τα παιδιά είναι παθητικοί αποδέκτες μιας διαρκούς ροής πληροφοριών: «Δηλαδή παίρνεις ένα παιδάκι που είναι 1η, 2α, 3η γυμνασίου, γιατί εμείς με αυτά τα παιδιά έχουμε να κάνουμε και τα βάζεις 7ωρο σ' ένα θρανίο, 1η ώρα αρχαία, 2η ώρα ιστορία, 3η ώρα μαθηματικά, φυσική, κάπου τα παιδιά μπλοκάρουν[...]».

Οι συνέπειες του συγκεκριμένου και κατευθυνόμενου περιεχομένου της σχολικής μάθησης (Συνάντ. 2), όπως προωθείται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αντανακλώνται και σε ερωτήματα όπως «πώς θα κάνουμε τους μαθητές να αγαπήσουν το σχολείο, να γιώθουν ευχάριστα στο χώρο, να τους δώσουμε κίνητρα ώστε να μην απαξιώνουν τα μαθήματα και τη γνώση», που έχουν τεθεί από τους συμμετέχοντες από την 1<sup>η</sup> κιόλας συνάντηση. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση της Σ ότι ο προσανατολισμός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος σε έτοιμες λύσεις ή συγκεκριμένες απαντήσεις και όχι στη διερεύνηση ή τον προσδιορισμό των διαστάσεων ενός ζητήματος ή τη διατύπωση ερωτημάτων, εγκυμονεί τον κίνδυνο υιοθέτησης αυτής της μηχανιστικής φιλοσοφίας και από τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή τους πρακτική. Έτσι και στην περίπτωση αυτού του ερωτήματος το πιο πιθανό είναι ότι: «Δεν έχεις ορίσει σωστά το πρόβλημα, οπότε αυτό που λύνεις στην ουσία δεν είναι ακριβώς το πρόβλημα που έχεις, αλλά αυτό που νομίζεις ότι είναι το πρόβλημα».

### **Καλές πρακτικές - βιοματική μάθηση**

Με αφορμή τον προβληματισμό, που προέκυψε κατά τη 2η συνάντηση για τις συνέπειες της κατευθυντικής μάθησης, που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με έναν «συγκεκριμένο» και «πολύ αυστηρό» τρόπο αξιολόγησης, οι

εκπαιδευτικοί διερευνούν το ρόλο, που μπορούν να παίξουν πρακτικές που ενισχύουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους μαθητές.

Ο Κ προτείνει την εξάσκηση της κριτικής και αφαιρετικής σκέψης από νωρίς μέσα από την εισαγωγή συνηθειών, που μπορούν να αξιοποιούνται με δημιουργικό τρόπο από τους μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, τονίζει, μέσα από τα προσωπικά του βιώματα, τη σημασία που έχει, για παράδειγμα, η ενθάρρυνση των μαθητών να τηρούν με δική τους πρωτοβουλία σημαντικές για τους ίδιους σημειώσεις από τα μαθήματα: «*Κι όταν ήμουν μαθητής είχαμε ένα τετράδιο πρόχειρο. Έλεγε ο καθηγητής, κρατήστε σημειώσεις, ό,τι πιστεύεις ότι δεν το άκουσες άλλη φορά, ό,τι σου έκανε εντύπωση να το καταγράψεις. Ήταν πιο σημαντικό το τετράδιο αυτό παρά το άλλο που μας έβαζαν ‘λύστε τις ασκήσεις’».*

Η Χ ενισχύει την άποψη του Κ, ανακαλώντας ότι είχε κι εκείνη ένα ανάλογο «*πρόχειρο για όλα τα μαθήματα*» και ο Κ εξηγεί την ουσιαστική συνεισφορά αυτού του τετραδίου: «*Να καταγράψεις ό,τι σου κάνει εντύπωση, όχι να ‘χεις, όπως είπες, ο καθηγητής να πει ‘σημειώστε αυτό’, να δίνει οδηγίες, ‘σημειώστε αυτό γιατί είναι σημαντικό’*». Δηλαδή, «*[μ]όνος σου να έχεις την κρίση, να μπει στη διαδικασία απ’ το γυμνάσιο να κάνεις μόνος σου την επιλογή, ποιο είναι το σημαντικό που πρέπει να καταγράψω κάτω για να το έχω;*». Μάλιστα, συνδέει την εξέλιξη των μαθητών με την ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να απομονώνει σημαντικά, για το ίδιο, νοήματα από αυτά που ακούει και να τα καταγράφει με συστηματικό τρόπο<sup>20</sup>: «*Ήταν παιδιά που πραγματικά κρατούσαν φοβερές σημειώσεις και αυτά τα παιδιά πήγανε, δηλαδή τα είχα σταμπάρει τα παιδιά, αυτά που κρατούσαν σημειώσεις και είχαν εξέλιξη και στο λύκειο, τώρα που μαθαίνω ότι πάνε πολύ καλά στο λύκειο*». Ενώ, υποστηρίζει, ότι δυσκολεύονται να αυτενεργήσουν στο πλαίσιο της μάθησής τους γενικότερα, όσοι «*[...] δεν μπήκαν στη διαδικασία από τα μαθητικά χρόνια [Σ: Ναι] να είναι ελεύθερα τα παιδιά ‘σημειώστε μόνοι σας’*». «*Να γράψουμε αυτό κύριε, να το γράψουμε αυτό;*», «*Να το σημειώσουμε αυτό;*» [προκαλείται μία φασαρία από σχετικά σχόλια]».

Αξίζει να αναφερθεί η παρέμβαση της Β στο σημείο αυτό της συζήτησης, η οποία έχοντας επιχειρήσει κάτι ανάλογο χωρίς επιτυχία, προσθέτει τον προβληματισμό της για τον περιοριστικό ρόλο, που μπορεί να παίξουν στην εισαγωγή οποιασδήποτε πρακτικής

---

<sup>20</sup> Με τρόπο που θα έχει νόημα για τον ίδιο άρα θα βασίζεται στις ανάγκες και προσδοκίες του και θα συνδέεται με προηγούμενες γνώσεις, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών και επομένως τη μάθηση. Μια τέτοια προσέγγιση βρίσκεται κοντά στη σημασία, που προσδίδει ο Bruner (2007) στην έννοια της κατανόησης.

μέσα στην τάξη οι ήδη παγιωμένοι τρόποι σκέψης και δράσης των μαθητών: «[...] Όταν την πρώτη ώρα που μπαίνω και τους λέω τι τετράδια θέλω, 'θέλω κι ένα πρόχειρο για τα δικά μου τα μαθήματα, όπου θα γράφετε ό,τι ακούτε για πρώτη φορά, ό,τι νομίζετε ότι δεν γνωρίζετε, πρέπει να το κρατήσετε'». Και συνεχίζει: «Όταν, λοιπόν, λέω κάτι [ρωτάνε] 'αυτό κυρία που να το γράψουμε στο καθαρό ή στο πρόχειρο;' Αυτή είναι η ερώτηση, η οποία γίνεται [διαρκώς] και σιγά σιγά το πρόχειρο καταργείται [Κάποιοι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς γελάνε]. Το πρόχειρο καταργείται σιγά σιγά γιατί...».

Η συζήτηση (Συνάντ. 2) για τον περιοριστικό ρόλο που ασκεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στη διδασκαλία και τη μάθηση και η παρουσίαση από τον Κ της προσπάθειάς του να προσεγγίσει τη διδασκαλία της γεωγραφίας με ένα διαφορετικό, πιο ελκυστικό τρόπο για τα παιδιά<sup>21</sup> προβληματίζει τους συμμετέχοντες. Προσπαθούν και οι ίδιοι να εντοπίσουν εναλλακτικές τεχνικές, που έχουν υιοθετήσει τυχαία ή προγραμματισμένα, ώστε να εμπλουτιστεί η συνήθης εκπαιδευτική διαδικασία. Η Ε εστιάζει σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, κολάζ, εντυπώσεις από παράλληλα κείμενα που θα έχουν μελετήσει σε ομάδες, θεατρικά δρώμενα, εκδρομή σε αρχαίο θέατρο, προς τις οποίες ενθαρρύνει τα παιδιά, με αφορμή κάποιο λογοτεχνικό έργο ή ένα αρχαίο κείμενο. Ενώ η Β και η Χ τονίζουν ανάγκη να γίνει η μάθηση «*βιωματική*» και αναφέρονται σε προσωπικά παραδείγματα ενσωμάτωσης στη μαθησιακή διαδικασία, για παράδειγμα, παιχνιδιών, που είτε προέκυψαν τυχαία από τα ίδια τα παιδιά, όπως στο παράδειγμα της Β: «[...] και διαπίστωσα όντως ότι τους άρεσε αυτό το παιχνίδι των λέξεων που δεν το είχα στο πρόγραμμα ούτε::: Προέκυψε εκεί μέσα, ναι. Αυτό είναι το παιχνίδι αυτό με τις λέξεις, να βρουν παράγωγα, να συγκρίνουνε» ή στο παράδειγμα της Χ, που χρησιμοποιούσε την «*κρεμάλα*» για να μάθει στα παιδιά τα μουσικά όργανα: «[...] και προσπαθούσα με αυτό τον τρόπο να τους μάθω τα όργανα. Θα παίζουμε κρεμάλα, σήμερα θα κάνουμε τα χορδόφωνα, που λέγονται στη λαϊκή μας παράδοση [...] τους άρεσαν πάρα πολύ και τους έμεινε κιόλας».

Στην 7<sup>η</sup> συνάντηση, δίνεται για μία ακόμη φορά η ευκαιρία να αναγνωριστεί η σημασία που έχει η βιωματική μάθηση. Το ερέθισμα δίνεται με αφορμή την περιγραφή από τη Σ κάποιων προγραμμάτων, που υλοποιήθηκαν με επιτυχία στο σχολείο της με τη συμμετοχή διαφορετικών ομάδων μαθητών. Τα παιδιά έχουν, έτσι, την ευκαιρία, επιλέγοντας ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους την ομάδα, στην οποία θα προσχωρήσουν, να εμπλακούν ενεργητικά σε μια διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ερευνητικών

<sup>21</sup> Πρβλ. υποενότητα «Η αντίληψη περί ελκυστικότητας των μαθημάτων».



εργασιών, που στην ουσία αποτελούν μία άλλη διαδικασία μάθησης, και αυτό δεν είναι τίποτε άλλο παρά «βιωματική μάθηση», όπως ισχυρίζεται η Χ.

### Η τέχνη στην εκπαίδευση

Με αφορμή τη συζήτηση για το διαχωρισμό των ειδικοτήτων σε πρωτεύουσες και δευτερεύουσες<sup>22</sup>, η Χ, λόγω της ειδικότητάς της -αισθητική αγωγή- εκθέτει στην ομάδα τις απόψεις της για τη συνδρομή της τέχνης στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην εναλλακτική θέαση της πραγματικότητας που προσφέρει η επαφή με την τέχνη, παράλληλα με το στοιχείο της δημιουργικότητας και της ελευθερίας, που προσθέτει η διδασκαλία της, στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Παραθέτω, ως ιδιαίτερα ενδιαφέρον, ολόκληρο το σχετικό απόσπασμα:

*Ακόμα και το σωστό που λέμε εμείς είναι κι αυτό ακόμα στην τέχνη είναι όλα σχετικά. Δηλαδή, το τι αρέσει στον καθένα είναι θέμα προσωπικής αισθητικής. Το θέμα είναι να διαμορφώσεις το παιδί, αν μπορείς να διαμορφώσεις, τώρα μεγάλη κουβέντα είπα, να το επηρεάσεις έστω ελάχιστα, να του επηρεάσεις λίγο την αισθητική του και να το απομακρύνεις λίγο έτσι, όχι να το απομακρύνεις, να δει και κάτι άλλο τέλος πάντων. Να ακούσει και κάτι άλλο. Δηλαδή όταν λες, είπες πριν για ποίηση, εγώ θυμάμαι ότι ήθελα πάρα πολύ τα παιδιά να έχουν μία επαφή με ποίηση, εμένα μ' αρέσει πάρα πολύ και διαβάζω και:::, τέλος πάντων, να μη μιλάω για τον εαυτό μου, και ήθελα κάπως να τα φέρω έτσι κοντά και λέω εντάξει, μπορεί να γελάσουνε, μπορεί... Σκεφτόμουνα τι μπορεί να κάνουνε και σκέφτηκα ότι ο μοναδικός τρόπος να φέρω τα παιδιά κοντά στην ποίηση είναι η μελοποιημένη ποίηση. Ποια τραγούδια, ποιοι ποιητές μελοποιήθηκαν. Δεν θα τους κάνω τον Γκάτσο που τον μελοποίησε ο Χατζηδάκις στην αρχή, για να μην τους βάλω κατευθείαν στα δύσκολα, θα κάνω κάποιον ποιητή που μελοποίησε ένας πιο σύγχρονος συνθέτης και μπορεί να τραγούδησε ο Βασίλης Παπακωνσταντίνου [Π: Να ναι και στο κλίμα τους]. Ή δεν ξέρω ποιος, κάποιος που είχαμε κάνει της Γώγου ένα ποίημα, που είναι τελείως σε ελεύθερη ποίηση, εντάξει, είχαμε κάνει στο ΣΔΕ τότε, που ήταν και λίγο πιο επαναστατικό το ποίημα και το 'χαν κάνει χιπ χοπ μελοποίηση για να ακούσουν κάτι άλλο. Τέλος πάντων, τώρα, να μη μιλάμε για το αντικείμενό μου, να μη μακρηγορώ.*

### Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Εκπαίδευση

Οι δύο από τις εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην ομάδα και έχουν εμπειρία από την εκπαίδευση ενηλίκων (Σ και Χ) αναφέρονται συχνά σε αυτή ως παράδειγμα για αρκετά θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών. Η Χ, για παράδειγμα, αναφέρεται τόσο στις διαθεματικές προσεγγίσεις, ως μια συχνή και αποτελεσματική πρακτική όσο

<sup>22</sup> Πρβλ. υποενότητα «Πρωτεύουσες και δευτερεύουσες ειδικότητες».

και στην εμπειρία της από τον ουσιαστικό χαρακτήρα των Παιδαγωγικών Συναντήσεων, που πραγματοποιούνταν στο ΣΔΕ, όπου εργαζόνταν. Οι συναντήσεις λειτουργούσαν ως καίρια «*ανατροφοδότηση*» στο έργο των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία του σχολείου μέσω της συλλογικής διαπραγμάτευσης θεμάτων, παρουσιάσεων project, καλών πρακτικών.<sup>23</sup> Η Σ, μάλιστα, σημειώνει ότι «*[α]υτό θα βοηθούσε πολύ και στα γενικής παιδείας τα σχολεία, κανονικά*» και προσθέτει ότι η ίδια έχει αξιοποιήσει αρκετές από τις τεχνικές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην τυπική εκπαίδευση: «*[ε]γώ έχω κλέψει πάρα πολλές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις έχω βάλει στη δευτεροβάθμια, όταν έκανα μάθημα*». Μαζί της συμφωνεί και η Χ: «*[κ]ι εγώ στη διδασκαλία μου αυτό κάνω*». Ενώ, ο Κ ενισχύει την άποψη για την ανάγκη να υπάρχει συζήτηση και μοίρασμα ιδεών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό αποδεικνύεται κατά την άποψή του, από το χρόνο που αφιερώνουν κατά τη μετακίνησή τους, στη συζήτηση ζητημάτων που αφορούν σε θέματα του σχολείου, όσοι εκπαιδευτικοί εργαζόνταν εκτός του τόπου διαμονής τους<sup>24</sup>. Σημειώνει χαρακτηριστικά με αυτό τον τρόπο: «*Έχουμε δηλαδή την ευκαιρία να κάνουμε τον αναστοχασμό μας για πάρα πολλά θέματα και της καθημερινότητας, τι αντιμετωπίζουμε στο σχολείο, και πρακτικά και με ζητήματα παιδιών και πιο γενικά θέματα, πώς θα 'ναι καλύτερη η δουλειά μας, τι θα θέλαμε να κάνουμε*».

### **Προβλήματα διαχείρισης της ύλης και προσαρμογής στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών**

Η ανάγκη που εκφράζεται από την Π να λειτουργεί πολλές φορές σε δύο επίπεδα εξαιτίας της ανομοιομορφίας της σχολικής τάξης, αντανακλά τα διλήμματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην πρακτική τους. Χαρακτηριστική της αγωνίας που έχουν για τις αποφάσεις τους σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία είναι η ερώτησή της προς τον «*συνάδελφο*», όπως τον αποκαλεί, μαθηματικό: «*Να ρωτήσω κάτι; Κάτι που με προβληματίζει πάρα πολύ και το συνάδελφο θέλω να ρωτήσω. Μερικές φορές μες στην τάξη λειτουργώ σε δύο επίπεδα. Δηλαδή, προσπαθώντας να βοηθήσω και τους πιο*

---

<sup>23</sup> Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ρόλο των Παιδαγωγικών Συναντήσεων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, βλ. Εθνογραφικού τύπου έρευνα, που πραγματοποίησα στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2011), «*Η διαμόρφωση ενός μοντέλου διοίκησης σ' έναν καινοτόμο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων (Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων) μέσα από μια πολιτισμική οπτική: Αλληλεπιδράσεις-Μετασχηματισμοί, Συλλογική Ταυτότητα, Μάθηση*», διαθέσιμη στο <http://empirie.pep.uoi.gr/images/ergasies/xarisi.pdf>.

<sup>24</sup> Ο Κ είναι ένας από αυτούς.

αδύναμους λίγο τους βάζω πιο εύκολες ασκησούλες [...]» και εξηγεί περαιτέρω αυτή της την επιλογή και τους προβληματισμούς που τη συνοδεύουν:

*Για να μην αποθαρρύνω και τα παιδιά που είναι πιο αδύναμα, εεε, με προβληματίζει βέβαια αυτό, με την έννοια ότι δε θέλω να τα ξεχωρίζω ότι αυτός είναι πολύ καλός και ο άλλος είναι πιο μέτριος, αλλά ούτε θέλω να αφήσω τον πολύ καλό πίσω, ούτε και τον μέτριο να τον χαντακώσω και ας πούμε βάζοντάς του κάτι δύσκολο να πει α, δεν μπορώ, τέρμα. Ενώ σιγά σιγά δίνοντάς του ένα ερέθισμα, με κάτι πιο απλό, άντε σιγά σιγά μπορεί να βρει κι αυτός ένα δρόμο καλύτερο. Αυτό, όμως, έχει το εξής μειονέκτημα. Έχουμε λίγες ώρες, δεν είναι; Συμφωνείς σ' αυτό; Θα έπρεπε να 'χουμε πιο πολλές ώρες.[...] Επάνω σ' αυτό το θέμα δεν έχουμε πρώτα απ' όλα ούτε, ούτε την πληροφόρηση, ούτε, ούτε κάποιον να σε συμβουλέψει να σου πει προχώρα έτσι. Εγώ, τουλάχιστον, από μόνη μου ότι:::... από την εμπειρία μου. Πειραματίζομαι από μόνη μου να μην τα αποθαρρύνω, να μην τα στενοχωρήσω, έτσι.*

Χαρακτηριστική εδώ είναι η απάντηση του Κ -είναι ο συνάδελφος στον οποίο απευθύνεται- που στην ουσία συμφωνεί και επαυξάνει: «λίγες ώρες, πολλά παιδιά, κάθε παιδί θέλει το δικό του ενδιαφέρον [...] και να ασχοληθείς και με 20 παιδιά ξεχωριστά», και επιβεβαιώνει ότι αυτό που συμβαίνει, στην ουσία, είναι ότι «ο καθένας πειραματίζεται».

Επιπρόσθετα κατά την 5<sup>η</sup> συνάντηση, οι συμμετέχοντες επαναλαμβάνουν τις αγωνίες τους για τις αντιφάσεις που βιώνουν κατά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, εξαιτίας της κατανομής της ύλης με κριτήρια που πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής τάξης ή τις ανάγκες των μαθητών. Χαρακτηριστικός είναι ο ακόλουθος διάλογος που αναδεικνύει προβλήματα διαχείρισης της ύλης στα μαθηματικά:

*Κ: Βγάλανε τα διανύσματα, που έχουν πρόβλημα οι φυσικοί, δεν μπορούν τα παιδιά να λύσουν γιατί δεν καταλαβαίνουν τι είναι το διάνυσμα. [...] Είναι στο βιβλίο, αλλά δεν μπορούμε να τα κάνουμε. Κατεβάσανε από τη β' λυκείου στην α' λυκείου ένα άσχετο κεφάλαιο με πιθανότητες. Στην α' λυκείου!*

*Π: Γιατί με το τριώνιμο στη γ', συμφωνείς μ' αυτό; Μαθαίνουμε τον τύπο παραγαλία και μετά γυρνάει πάλι πίσω να τους κάνουν την παραγοντοποίηση. Είναι σωστό αυτό;*

*Κ: Όχι, εγώ την κάνω την παραγοντοποίηση...*

*Π: Κι εγώ την έκανα. Δηλαδή τρελάθηκα!*

*Α: Μετά απ' την εμπειρία αυτή...*

*[...]*

*Π: Δεν καταλαβαίνει τι είναι η ρίζα, δεν καταλαβαίνει πότε μηδενίζεται, δεν καταλαβαίνει τίποτα.*

*Κ: Αφού το έχει το βιβλίο, μισή σελίδα, έχει πώς θα το κάνεις. Οπότε για ποιο λόγο να μην το κάνεις στα παιδιά.*

*Π: Έξω, σου λέει, αυτό, κάνε μόνο τον τύπο στα παιδιά κι αυτά σου λένε...  
εμένα με ρώτησε χθες, κυρία και τι χρησιμεύει ο τύπος αυτός; Τι είναι αυτά τα  
χ1, χ2; Τι είναι αυτό τώρα, σου λένε τα παιδιά.*

Η δυναμική διάσταση και η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας-μάθησης αποκαλύπτονται κατά τη διάρκεια των συζητήσεων της ομάδας. Γίνεται, έτσι, αντιληπτή ως μια ιδιαίτερη διαδικασία, για την οποία συμφωνούν ότι δεν μπορούν να στηρίζονται σε προδιαγεγραμμένες λύσεις, πρακτικές και μοντέλα. Χαρακτηριστικές είναι οι διαπιστώσεις που γίνονται<sup>25</sup>, ξεκινώντας από αυτή του Κ, που στρέφουν το ενδιαφέρον προς την αξία που έχουν οι «απορίες», οι «προβληματισμοί» και οι «ερωτήσεις» στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: «Μια παρατήρηση μόνο, κάθε εκπ/κός έχει, λύσεις δεν ξέρω αν μπορεί κανένας να δώσει, απορίες και προβληματισμοί και ερωτήσεις υπάρχουν. Αλλά λύσεις... και κακό είναι να περιμένουμε να μας δίνουν άλλοι τις λύσεις» και συνεχίζει: «Δεν έχει νόημα, δεν έχει νόημα. Ένα αυτό και δεύτερο εγώ πιστεύω ότι και κάθε τάξη σε καθοδηγεί, και κάθε παιδί σε καθοδηγεί». Η Β συμφωνεί και προσθέτει ότι «[κ]αι το επίπεδο είναι διαφορετικό σε κάθε τάξη» και η Π διευκρινίζει: «Έχουμε μια τάξη και βλέπεις άλλο τμήμα είναι αλλιώς, άλλο αλλιώς, δεν μπορείς να είσαι ίδιος σε όλους», ενώ, όπως επισημαίνεται από τη Χ και τον Κ, ένα σημαντικό στοιχείο που διαμορφώνει την ιδιαιτερότητα κάθε διαδικασίας μάθησης-διδασκαλίας, είναι οι εμπειρίες που «κουβαλούν» μαθητές και εκπαιδευτικοί.

Η αμφιβολία που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αποδίδεται από τους ίδιους στους διάφορους παράγοντες, που εμπλέκονται στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. Κανένας δεν μπορεί να είναι σίγουρος για το αν το μάθημα που κάνει ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να έχουν μία σιγουριά ότι ξέρουν «να κάνουν καλό μάθημα» ή την αίσθηση ότι σε κάποιες περιπτώσεις «κάτι δεν πήγε καλά». Οι αμφιβολίες αυτές εκφράζονται στο παρακάτω απόσπασμα:

*Κ: Να κάνω μία παρατήρηση, μία ερώτηση. Φαντάζομαι ότι ο καθένας πιστεύει ότι κάνει καλό μάθημα, έτσι δεν είναι; [Σ: πάνω κάτω] πάνω κάτω, ναι, ότι ξέρουμε να κάνουμε καλό μάθημα, χωρίς να είμαστε σίγουροι όμως.*

*Σ: Ή και ακόμη κι αν είσαι σίγουρος κάποιες φορές δεν πετυχαίνει*

*Κ: αυτό είναι σίγουρο. Το καταλαβαίνεις. Βγαίνεις απ' την τάξη και λες ότι κάτι δεν πήγε καλά.*

*Σ: Άρα;*

*Α: Είναι πολλές οι συνθήκες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα*

<sup>25</sup> Από την 1<sup>η</sup> κιόλας συνάντηση.

*Π: Ακόμη ακόμη πώς είσαι εσύ ο ίδιος εκείνη τη μέρα. Γιατί αντανακλά αμέσως.*

### **Διδασκαλία και κουλτούρα συνεργασίας**

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων και λόγω του ελλείμματος που εντοπίζεται σε επίπεδο ουσιαστικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, θίγεται από τον Κ το θέμα της αλληλοπαρακολούθησης (peer-observation) με σκοπό την «ανατροφοδότηση» τόσο σε θέματα συμπεριφοράς των μαθητών όσο και σε θέματα διδακτικής, όπως προσθέτει η Σ. Η μέθοδος αυτή φαίνεται να είναι υποβαθμισμένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σημείο, μάλιστα, ώστε να επικρατεί η αντίληψη ότι δεν είναι επιτρεπτή. Ο Κ διευκρινίζει ότι ακόμη και αν έχει το δικαίωμα να το κάνει, μια τέτοια κίνηση θα παραξενέψει πολλούς: «Έχω δικαίωμα. Θα μπω μέσα, τα παιδιά θα παραξενευτούν, για ποιο λόγο ήρθε καθηγητής να καθίσει. Εγώ θα ήθελα, πραγματικά να παρακολουθήσω τάξεις...». Η Σ ενημερώνει την ομάδα ότι «έχεις δικαίωμα να το κάνεις», αλλά, ταυτόχρονα, αποδέχεται ότι αυτό «σκοντάφτει συνήθως» στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και «στο πόσο έχουμε διάθεση να συνεργαστούμε», όπως λέει. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα διαλόγου:

*Κ: Να παρακολουθήσω διδασκαλία συναδέλφου σ' ένα τμήμα που εγώ αντιμετωπίζω πρόβλημα. Αντιμετωπίζω πρόβλημα σ' ένα τμήμα, με τέσσερα παιδιά, πέντε, θέλω να δω πώς συμπεριφέρονται σ' άλλο καθηγητή. Γιατί μπορεί να είμαι εγώ το πρόβλημα.*

*Π: μήπως κάνω εγώ ένα λάθος;*

*Κ: Να μην έχουν τα παιδιά το πρόβλημα.*

*Σ: Στο Γυμνάσιο [...] το 'χαμε κάνει. Είχα μπει εγώ στην ώρα που έκανε πείραμα. Με φώναζε σ' ένα πείραμα, για να 'χει ενδιαφέρον και για μένα, ο συναδέλφος και τον φώναξα εγώ όταν έκανα Καβάφη σε τμήματα που κάνουμε κι οι δύο μάθημα, και είδαμε τις διαφορές. Και πράγματι βλέπεις κάτι. Στην αρχή, την πρώτη φορά ο ένας θα πει στον άλλο 'τι τέλεια το κάνεις' αλλά μετά σιγά σιγά θα του πεις και κάτι άλλο που θα φανεί ότι το τέλειο έχει και μία ρωγμή και υπάρχει ανατροφοδότηση πολύ μεγάλη.*

*Κ: Είναι πρακτική που πρέπει δηλαδή να...*

*Σ: Ναι. Αλλά συνήθως αυτή σκοντάφτει σε μας. [...] Δηλαδή σκοντάφτει και στο πόσο έχουμε διάθεση να συνεργαστούμε.*

Στο ίδιο θέμα η Χ προσθέτει από την εμπειρία της σε μια διαφορετική δομή, εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οφέλη της διαθεματικής προσέγγισης, που, όμως, δύσκολα θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην τυπική εκπαίδευση, με τον τρόπο που η τελευταία λειτουργεί: «Είναι λίγο δύσκολο. Εγώ προσπάθησα να το κάνω επειδή στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας λειτουργούσαμε με τελείως διαφορετικό τρόπο και αυτό ήταν πολύ συνηθισμένο, πολύ συνηθισμένο». Η πρακτική της διαθεματικής προσέγγισης

προϋποθέτει, όπως λέει, ένα σημαντικό βαθμό συνεργασίας «[δ]ηλαδή συνεργαζόμαστε, ο ένας εμπνέει στην τάξη του άλλου, κοινά θέματα, και ιδίως η μουσική χωρούσε και κολλούσε με όλα».

Όσον αφορά, δε, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η Σ επισημαίνει ότι η επιθυμία κάποιων εκπαιδευτικών να δουλέψουν με ομάδες μέσα στην τάξη προσκρούει στο φόβο ότι θα γίνει φασαρία και στην αντίληψη, που επικρατεί, ότι όταν γίνεται φασαρία δεν γίνεται μάθημα. Η ίδια υποστηρίζει ότι σε αρκετές περιπτώσεις τμημάτων, που υπάρχουν ζωνρά παιδιά και γίνεται μια σχετική φασαρία, αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί με δημιουργικό τρόπο στην ομαδοσυνεργατική: «Κάποτε που έκανα κάτι δειγματικές στο πειραματικό που ερχόταν και η σύμβουλος κλπ, είχα κάνει ομάδες. Είχα κι ένα ζωνρό τμήμα, κι από τα στοιχεία που 'χα βάλει στα υπέρ ήταν ότι όταν κάνεις ομάδες σ' ένα ζωνρό τμήμα, η φασαρία που ούτως ή άλλως θα γίνει είναι θεμιτή». Η Χ προσθέτει από την εμπειρία της στο ΣΔΕ, όπου οι εκπαιδευόμενοι «δουλεύανε σε ομάδες», ότι «[ε]ίναι πολύ ωραίο να δουλεύουν σε ομάδες, πάντως, μέσα στην τάξη», ενώ ο Κ σημειώνει ότι είναι «[δ]ύσκολο».

### **Τα μαθηματικά ως τρόπος σκέψης**

Κατά τη 2<sup>η</sup> συνάντηση, συζητείται το θέμα που έχει τεθεί από τους μαθηματικούς της ομάδας «πώς μπορούμε να κάνουμε τα παιδιά να δουν τα μαθηματικά με άλλο μάτι». Ο Κ προτείνει μια πιο πρακτική προσέγγιση των μαθηματικών, μέσα από τη χρησιμότητά τους στη ζωή, αλλά προσθέτει και μία άλλη καθοριστική διάσταση. Αυτή που αφορά στις επιρροές, που δέχονται τα παιδιά από τον κοινωνικό περίγυρο και επηρεάζουν τόσο τις επιδόσεις όσο και τη σχέση τους με τα γνωστικά αντικείμενα ή τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό γενικότερα. Όπως τονίζει, « [...] τα παιδιά έρχονται με την προκατάληψη είτε από γονείς είτε από το περιβάλλον, οι γονείς τα κατευθύνουν, θα πας στη μία τη δέσμη, την άλλη κι αυτό γίνεται από το γυμνάσιο ακόμη [...]», και προσθέτει «[...] αν έχουν και μεγαλύτερα αδέρφια, ξέρουν, τι θα ακολουθήσει στο λύκειο, οπότε είμαι καλός εκεί δεν είμαι καλός, εκεί...» και οδηγούνται να πιστέψουν ότι «[...] μ' αρέσει, δε μ' αρέσει, χωρίς να έχουν την κρίση, έτσι δεν είναι; μικρά παιδιά είναι, δεν μπορούν να επιλέξουν μόνα τους. Εμείς, είτε θα τα προωθήσουμε μ' ένα καλό βαθμό, θα τα ενθαρρύνουμε, μ' έναν κακό βαθμό, τελείωσε, αποθαρρύνονται...».

Η Σ επαναλαμβάνει τη θέση που εξέφρασε στην 1η συνάντηση, υιοθετώντας αυτή τη φορά μια ακόμη πιο κριτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το ρόλο τους

ως προς τη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «[...] καταλογίζω στους μαθηματικούς, που είχα, ότι μου στέρησαν τη γοητεία των μαθηματικών» και εξηγεί την κριτική της: «Δηλαδή, πέρα από το αν εγώ θα τα κατάφερνα ή όχι στα μαθηματικά, μου στέρησαν τη γοητεία των μαθηματικών που βρήκα όταν διάβαζα μαθηματική λογοτεχνία, [...]. Δηλαδή, εκεί, βλέπεις αλλιώς εντελώς τα μαθηματικά, ότι είναι ένας τρόπος σκέψης». Ο Κ συμφωνεί, θέτοντας, ταυτόχρονα, ένα σημαντικό κριτικό ερώτημα: «Απ' όταν βγήκαν τα βιβλία αυτά, τα τελευταία χρόνια, χιλιάδες κόσμος ανακαλύπτει αυτό το πράγμα. Για ποιο λόγο δεν μας παρουσιάστηκαν [τα μαθηματικά] τόσο ελκυστικά όσο τα διαβάζουμε στη λογοτεχνία;» και συνιστά να υπάρχουν σε όλες τις βιβλιοθήκες, ώστε να δίνονται στα παιδιά για να τα διαβάσουν. Η Σ προτείνει τις «λέσχες ανάγνωσης» μαθηματικής λογοτεχνίας ως μία πρωτοβουλία, που μπορεί να βοηθήσει, να αποκατασταθεί η γοητεία των μαθηματικών και η σχέση των ανθρώπων με αυτά και ανακοινώνει την πρόθεσή της να λειτουργήσει μία τέτοια λέσχη στο σχολείο που εργάζεται.

### **Η αντίληψη περί ελκυστικότητας των μαθημάτων**

Ο Κ, (Συνάντ. 2) αξιοποιεί την ευκαιρία, που δίνεται με τη συζήτηση για τα μαθηματικά<sup>26</sup>, για να πει ότι «[δ]εν υπάρχει μάθημα να μην υπάρχει τρόπος να το κάνεις ελκυστικό και να γοητεύσεις τα παιδιά» και παραθέτει την προσωπική του εμπειρία από τον τρόπο με τον οποίο έκανε το μάθημα της γεωγραφίας τα τελευταία χρόνια. Ο τρόπος αυτός σημειώνει ότι λειτούργησε και ως «μια πάρα πάρα πολλή καλή εκτόνωση κι ένας πολύ καλός τρόπος», όπως λέει, για να έχει «μία άλλη σχέση με τα παιδιά. Γιατί συζητούσαμε, συζητούσαμε, δεν με ενδιέφερε το βιβλίο τι έλεγε μέσα, ήταν αφορμή το βιβλίο και συζητούσαμε χίλια δυο πράγματα με αφορμή τη γεωγραφία». Επιπλέον, τονίζει ότι προσπαθούσε να αξιοποιήσει στο μάθημα τις εμπειρίες και τα διαφορετικά πλαίσια αναφοράς των παιδιών. Για παράδειγμα, «[τ]α παιδιά από την Αλβανία μου έλεγαν τα δικά τους, έψαχναν την Αλβανία, να βρουν τις διαφορές ώρας και 'η Αλβανία, κύριε, πόσες ώρες είναι πίσω'...».

Η Χ παίρνει το λόγο για να παρατηρήσει ότι «[κ]αι η γεωγραφία έχει ενδιαφέρον σαν μάθημα. Και πάλι δεν ήταν πολύ ελκυστικό για μας, εγώ δεν την θυμάμαι έτσι πολύ ευχάριστα τη γεωγραφία», παρατήρηση που ενισχύω κι εγώ από τη δική μου σχολική εμπειρία. Ο Κ εξηγεί περαιτέρω τη διαφορετική προσέγγιση, που εφάρμοσε: «Εγώ μέσα

<sup>26</sup> Πρβλ. υποενότητα «Τα μαθηματικά ως τρόπος σκέψης».

απ' τη γεωγραφία έκανα γεωγραφία, ιστορία, κοινωνιολογία, οικονομικά [X: Τα πάντα. Πολιτισμό, μπορείς να κάνεις]. Μπράβο, έχεις ένα πεδίο τεράστιο. [X: Τεράστιο, πραγματικά]. Η γεωγραφία είναι μάθημα κλειδί για το γυμνάσιο. Άλλο, αν... δεν ξέρω». Και η Σ, με την ευκαιρία, συνοψίζει, αντλώντας από τη συζήτηση, που προηγήθηκε, τις παραμέτρους που μπορούν να κάνουν ένα μάθημα «ελκυστικό»: «Όταν το κάνεις διαθεματικά ένα μάθημα κι όταν το κάνεις φεύγοντας από το αναλυτικό. Δηλαδή [πέρα από το] θα εξετάσεις έτσι, θα κάνεις μόνο αυτή την ύλη και σ' αυτά τα όρια, τότε γίνεται ελκυστικό [χαμόγελο]. Όταν μένεις στις οδηγίες από το Υπουργείο, το 'χεις τελειώσει». Μάλιστα, προβαίνει και σε χαρακτηρισμό του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο είναι, κατά τη γνώμη της, «αναχρονιστικό», αποδίδοντάς το στο γεγονός ότι όσοι τα σχεδιάζουν «[δ]εν πρέπει να 'χουνε καθίσει να δούνε τις εξελίξεις στην κοινωνία, στην παιδαγωγική και σε όλα, όταν τα φτιάχνουν».

### 3.3.2 Οι Συμμετέχοντες για τη Συναισθηματική Διάσταση της Σχολικής Μάθησης

#### Έλλειψη κινήτρων

Από τους βασικούς προβληματισμούς που εκφράζονται από την πρώτη κιόλας συνάντηση είναι η απουσία θετικών κινήτρων και μιας σχέσης αγάπης των παιδιών με το σχολείο. Χαρακτηριστικό είναι το αίτημα της Π: «Εγώ θα ήθελα να κουβεντιάσουμε τρόπους που θα κάνουν τα παιδιά να αγαπήσουν το σχολείο, να νιώθουν ευχάριστα στο χώρο και πώς θα τους δώσουμε κίνητρα ώστε να μην απαξιώνουν τα μαθήματα [B: τη γνώση], τη γνώση».

Μάλιστα, το θέμα της πειθαρχίας και της «παραβατικής συμπεριφοράς» συσχετίζεται εν μέρει -το άλλο κομμάτι αποδίδεται στον τρόπο διαπαιδαγώγησης που επιλέγει η οικογένεια- με την απουσία κινήτρων και την αρνητική στάση που διατηρούν τα παιδιά για το σχολείο. Σύμφωνα με τη Β και την Π, «[δ]εν τους είναι οικείο το σχολείο. Τους είναι εχθρικό. [Π: Το σχολείο είναι εχθρικό, δεν το αγαπάνε, το σχολείο]. Δεν το θέλουν. Από αγγαρεία ως εχθρικό», κάτι μάλιστα, που παρατηρούν, ότι δεν συνέβαινε με την ίδια ένταση παλιότερα «δηλαδή πριν από 15 χρόνια ήταν πολύ καλύτερα, πιο καλά έρχονταν τα παιδιά, με μεγαλύτερη άνεση, με πιο πολύ χαρά, διάθεση».

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδύναμοι να κάνουν κάτι διαφορετικό λόγω της πίεσης που βιώνουν να τελειώσουν μια ύλη που «τρέχει», όπως



λένε χαρακτηριστικά, αλλά και λόγω της απουσίας σοβαρού εκπαιδευτικού σχεδιασμού «με αρχή, μέση και τέλος», που δεν θα αλλάζει ανάλογα με τον υπουργό.

Ιδιαίτερα σημαντικό για να εγείρει προβληματισμούς στους συμμετέχοντες ως προς τη θέση και το ρόλο τους στη διαμόρφωση του περιεχομένου και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας είναι το σχόλιο της Π, που μπαίνει στη θέση των μαθητών και παρατηρεί «κι εμάς να μας βάλετε 7ωρο σ' ένα θρανίο, [...] Δε γίνεται αυτό το πράγμα. Δηλαδή ε:::, δεν ξέρω. Κάπου έπρεπε να είμαστε αφαιρετικοί κι εμείς».

### **Συναισθηματικό κλίμα**

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προβληματίζονται για την «εχθρική» διάθεση και την αίσθηση της «αγγραφείας» και της «άρνησης», που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά για το σχολείο. Αυτό τους κάνει να προβληματίζονται ιδιαίτερα για το «ποιος είναι ο ρόλος ο δικός [τους]», πώς «θα κάνουν τα παιδιά να αγαπήσουν το σχολείο, να νιώθουν ευχάριστα στο χώρο», αλλά και να καταφέρουν να τους δώσουν τα «κίνητρα ώστε να μην απαξιώνουν τα μαθήματα, τη γνώση».

Επεκτείνοντας αυτό τον προβληματισμό, ισχυρίζονται ότι το σχολείο «δεν είναι φιλικό για την ώρα ούτε για τα παιδιά ούτε πολλές φορές για τους εκπαιδευτικούς» και η ατμόσφαιρα, που δημιουργείται, έχει επιπτώσεις στη διάθεση για συνεργασία, στο «να θέλει να κάνει ο άλλος πράγματα μαζί σου», κάτι που ισχύει τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το αρνητικό και ατομικιστικό κλίμα, που συνήθως επικρατεί, αντιτίθεται στο αίσθημα της ψυχικής ευεξίας, που πιστεύουν ότι χρειάζεται να ικανοποιεί το σχολείο για όλους τους συμμετέχοντες ή να εκπληρώνει τη «θεωρία για την εκπαίδευση», που διατυπώνει η Σ, «ότι πρέπει να πηγαίνουμε και να περνάμε καλά και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές [...]».

Η απουσία κινήτρων και η μη φιλική αίσθηση, που διαμορφώνουν τα παιδιά για το σχολείο τα απομακρύνει από αυτό, όπως σημειώνει ο Κ. Όπως τονίζει, ένα σημαντικό πρόβλημα που προκύπτει στη σχέση των παιδιών με το σχολείο είναι η «άρνηση» και, όταν κάποιος «[α]ρνιέται», όπως συμπληρώνει η Π, «κατεβάζει τα ρολά, δεν θέλει να μάθει». Έτσι, σύμφωνα με την Π, από πλευράς των παιδιών κυριαρχεί η άρνηση «δηλαδή τους μιλάς και δεν καταλαβαίνουν, δε θέλουν, επαναστατούν. Αυτό είναι ένα θέμα. Γιατί γίνεται αυτό» και οι εκπαιδευτικοί αναλώνονται στην επιβολή της πειθαρχίας. Η Σ, δίνει και άλλες διαστάσεις στη συζήτηση, αποδίδοντας φαινόμενα προσχώρησης κάποιων παιδιών σε άλλες ομάδες -και εκτός σχολείου, πιθανόν και παραβατικές- στην αποτυχία

του σχολείου να εξασφαλίσει για τα παιδιά ένα περιβάλλον, που θα χαρακτηρίζεται από «ομαδικότητα», «συνοχή» και «αποδοχή» της διαφορετικότητας. Σε αυτή την ηλικία, όπως συμφωνούν όλοι, οι έφηβοι χρειάζονται να «νιώθουν σημαντικοί», και ο χώρος, στον οποίο ανήκουν, να τους προσδίδει «ταυτότητα».

### **Ο φόβος της προσωπικής έκθεσης**

Σχολιάζοντας την προσωπική «έκθεση» (Συνάντ. 2), που συνεπάγεται η συμμετοχή σε μία ομάδα, όπως αυτή της συγκεκριμένης έρευνας, η Χ, εισάγει μία διαφοροποίηση. Αυτή έγκειται στη σύνθεση του ακροατηρίου και τη φύση της σχέσης, που έχει ο ομιλητής με αυτό. Είναι άλλο πράγμα, όπως λέει, να είσαι ομιλητής στη σχολική τάξη με το ρόλο του εκπαιδευτικού και να «είσαι εσύ πάνω στην έδρα» και άλλο πράγμα να είσαι ομιλητής μεταξύ μιας ομάδας συναδέλφων, «έχει να κάνει πάντα με το ακροατήριο που έχεις από κάτω», τη σιγουριά που νιώθεις και τον βαθμό απειλής που αισθάνεσαι: «Δηλαδή όταν είσαι σε μία τάξη, έχεις τα παιδιά, νιώθεις σιγουριά, είναι η δουλειά σου, την ξέρεις πολύ καλά, μπαίνεις μέσα, είσαι εσύ πάνω στην έδρα. Τώρα, όμως, έχει να κάνεις με συναδέλφους, με ανθρώπους που...».

Στο ίδιο θέμα η Σ ταυτίζει την άνεση με την εξοικείωση, τονίζοντας ότι κάθε φορά, που συμμετέχεις σε κάποια συνάντηση ανθρώπων, χρειάζεται να αποκτήσεις ένα βαθμό εξοικείωσης με το κοινό για να μπορείς να εκφραστείς δημόσια και ο Κ παρομοιάζει την ομάδα της έρευνας με τον σύλλογο ενός σχολείου: «Έχουμε ένα μικρό σχολείο και είμαστε πέντε. Δεν θα μιλάμε άνετα; Ακριβώς το ίδιο πράγμα είναι. Εγώ έτσι νιώθω, ότι είμαστε εκπαιδευτικοί. Τα ίδια προβλήματα έχουμε όλοι. Την ίδια συμπεριφορά λίγο πολύ έχουμε όλοι στο χώρο μας, οπότε...», εντάζει, δεν γνωριζόμαστε μεταξύ μας, εκεί υπάρχει ένα αυτό, αλλά από κει και πέρα...» και συνεχίζει: «Δηλαδή άμα πας σε ένα σχολείο και γνωρίσεις 30 καθηγητές δεν θα τους γνωρίσεις σιγά σιγά; Δεν θα αποκτήσεις οικειότητα με όλους;»

### **Η σημασία της ενσυναίσθησης**

Οι αναστολές που προκαλεί η προσωπική έκθεση, που συνεπάγεται η συμμετοχή σε οποιαδήποτε ομάδα και εκφράζονται κυρίως από τη Χ και τη Β με αφορμή την ομάδα της συγκεκριμένης έρευνας, συσχετίζονται, από τον Κ, με το φόβο της αξιολόγησης, τον οποίο βιώνουν και οι μαθητές στη σχολική καθημερινότητα. Αποδίδει τις αναστολές αυτές στο «*άγχος της αξιολόγησης*» από τους άλλους και εκφράζει την ανάγκη της

βαθύτερης κατανόησης του «πώς νιώθουν και τα παιδιά, όταν τα ρωτάς κάτι». Όπως αναφέρει: «Γι' αυτό είπα να σκεφτόμαστε πώς νιώθουν και τα παιδιά, όταν τα ρωτάς κάτι, όταν είναι μαγκωμένα μήπως κάνουν λάθος και εκτεθούν. Πιο πολύ φαντάζομαι τους ενδιαφέρει αν εκτεθούν». Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες πιστεύουν και συμφωνεί μαζί τους και ο Κ, ότι αυτό που ενδιαφέρει πιο πολύ τα παιδιά είναι μήπως εκτεθούν «στους συμμαθητές τους» και «τους κοροϊδέσουν».

Ο διάλογος που ακολουθεί, δείχνει ότι η ψυχολογία και κατά συνέπεια η συμπεριφορά του μαθητή διαμορφώνονται από τις προσδοκίες, με τις οποίες συνδέονται κυρίαρχες αντιλήψεις για το σωστό και το λάθος. Το έναυσμα για το διάλογο αυτό δίνεται με το σχόλιο του Κ ότι η νοοτροπία που τείνει να υπάρχει είναι να «θεωρείται αποτυχία το λάθος». Αυτό, διαπιστώνει, επηρεάζει τον μαθητή «ή πώς νιώθει ένας μαθητής που απαντάει λάθος». Όπως σημειώνει ο μαθητής «[...] νιώθει άσχημα. Έτσι δεν είναι; [οι υπόλοιποι συμφωνούν]. Πιθανόν να τον κοροϊδέσουν τα άλλα τα παιδιά μέσα σε μια τάξη» και εκεί έγκειται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Να κατανοήσει τον μαθητή «Γιατί σίγουρα και ο ίδιος κάποια στιγμή θα βρέθηκε σε αυτή την θέση»

*X: Γι' αυτό το λόγο νιώθει άσχημα, περισσότερο. Κι εκεί είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πώς θα το διαχειριστεί αυτό το πράγμα.*

*K: Αν τον ενδιαφέρει, έτσι;*

*X: Αν τον ενδιαφέρει, που θα έπρεπε να τον ενδιαφέρει. Γιατί σίγουρα και ο ίδιος κάποια στιγμή θα βρέθηκε σε αυτή την θέση.*

*K: Δεν υπάρχει περίπτωση. Και σαν μαθητής και σαν φοιτητής.*

*X: Αλλά ξεχνάμε εύκολα νομίζω, αυτό είναι που μας.... Ξεχνάμε. Κι αυτό που λέμε, δηλαδή ότι τα παιδιά 7 ώρες δέχονται πληροφορίες, και το μυαλό τέλος πάντων πόσα να επεξεργαστεί, εμείς το ίδιο πράγμα δεν βιώσαμε κάποια στιγμή, κάποια χρόνια.*

*[...]*

*X: Είναι και η ψυχολογία του μαθητή. Είπα και πριν ότι στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας... είναι αυτό το πράγμα, σε όποια ηλικία κι αν είσαι, όταν σε βάλουν και καθίσεις πίσω από ένα θρανίο, μπαίνεις κατευθείαν στην ψυχολογία του μαθητή. Κατευθείαν, δηλαδή, αυτόματα συμβαίνει αυτό. Κι εσύ, κι εγώ, οποιοσδήποτε. Για παράδειγμα, και τώρα αν μας πουν ότι παρακολουθούμε σε μια τάξη. Μπαίνεις στο ρόλο, κατευθείαν και στην ψυχολογία. Δηλαδή να κάνεις τη ζαβολιά, να πειράξεις το διπλανό σου.*

### **Διδακτικές μέθοδοι και υποκίνηση**

Η διατύπωση από τους συμμετέχοντες της ανάγκης να γίνει «πιο βιωματική η εκπαίδευση» (Συνάντ. 2) αποκτά και συναισθηματικές διαστάσεις ως προς την υποκίνηση και τη δέσμευση των εκπαιδευομένων για μάθηση. Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα που παραθέτουν από δικές τους προσπάθειες, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται, έτσι, πιο

«δημιουργική» για όλους τους εμπλεκόμενους. Οι μαθητές, αισθάνονται ότι τους υπολογίζεις γιατί αξιοποιούνται απόψεις, συναισθήματα και εμπειρίες τους<sup>27</sup>: «[...]ρωτάς, τι αισθάνθηκαν, πώς τους φάνηκε» και συμμετέχουν ενεργά. Για παράδειγμα «Στην Ελένη που κάνουμε αρχαίο θέατρο ζήτησαν στο τέλος να παίξουν κάτι, από μόνα τους», όπως σημειώνει η Ε.

Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα της Σ, που αναφέρεται στο ρόλο που μπορεί να παίξει, για την υποκίνηση των μαθητών και τη δέσμευσή τους για μάθηση, η συγκρότηση ομάδων εργασίας και η συμμετοχή σε αυτές. Παραπέμπει, σχετικά, στα λόγια ενός μαθητή: «Όταν δουλεύαμε σε ομάδες, μου 'χε πει ένας μαθητής που δεν ήταν καλός, δεν έκανε ασκήσεις, ότι 'δε με ενδιαφέρει να κάνω τις ασκήσεις στο σπίτι' [...]». Αντίθετα, έλεγε: «[...] 'με ενδιαφέρει να τις κάνω όταν είμαι στην ομάδα, την ώρα που δουλεύουμε με την ομάδα για να παρουσιαστεί η ομάδα μου, στην ομάδα μου θέλω να βοηθήσω' [...]». Αρνητικές επιπτώσεις έχει, σύμφωνα με τη Σ ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης, που είναι «να εξετάζω ατομικά τον καθένα για να δώσω βαθμό». Το ατομικιστικό και ανταγωνιστικό κλίμα, που επικρατεί στην εκπαίδευση λειτουργεί αποτρεπτικά προς την ομαδικότητα και τη συνεργασία, μέσα στην οποία μπορεί να ωφεληθούν περισσότεροι μαθητές. Σε αυτούς συγκαταλέγονται όσοι, σύμφωνα με την Σ, παρουσιάζουν αντίδραση, και όσοι μαθαίνουν καλύτερα μέσα από ομαδικές διεργασίες, ενώ σύμφωνα με τη Χ: «Κάποιοι άνθρωποι μπορούν και δουλεύουνε καλύτερα ομαδικά, κάποιοι ατομικά».

### 3.3.3 Οι Συμμετέχοντες για το Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης

#### Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

Σύμφωνα με τις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας, υπάρχουν κάποιες κοινές παραδοχές, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι δομούν τις σχέσεις τους με τα παιδιά στο σχολείο. Η Χ αναφέρει χαρακτηριστικά (Συνάντ. 1) πως «[ό]ταν θες να προσεγγίσεις ένα παιδί πρέπει να βρεις τον κατάλληλο τρόπο, μην παρεξηγηθείς». Προσθέτει ότι είναι «περίεργες οι ισορροπίες» και εξηγεί: «[δ]ηλαδή η σχέση που μπορείς να αναπτύξεις μ' ένα παιδί είναι λίγο, δεν ξέρω, είμαστε λίγο, όχι απόμακροι, γιατί μας έχουνε μάθει να είμαστε έτσι. Όταν θες να προσεγγίσεις ένα παιδί πρέπει να βρεις τον κατάλληλο τρόπο, μην παρεξηγηθείς». Από την άλλη, θεωρούν ότι τα παιδιά έχουν την

<sup>27</sup> Πρβλ. και υποενότητα: «Καλές πρακτικές-βιωματική μάθηση», «Τα μαθηματικά ως τρόπος σκέψης», «Η αντίληψη περί ελκυστικότητας των μαθημάτων».

ικανότητα να συναισθάνονται τους εκπαιδευτικούς, να κατανοούν τις προθέσεις τους και να διαμορφώνουν ανάλογα τις στάσεις τους και τη δική τους συμπεριφορά. Πάντως, είναι σίγουρα σε θέση να αναγνωρίζουν το καλοπροαίρετο ενδιαφέρον και την αγάπη: «[δ]εν πρέπει να είσαι είρωνας πρώτα απ' όλα. Αλλά εγώ πιστεύω ότι καταλαβαίνουν ποιος τα αγαπάει, το γιώθουν [E: Ναι, κι εγώ έτσι πιστεύω]».

Το συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται ανάλογα με τη στάση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών και τη δέσμευσή τους για μάθηση. Η Π αναφέρει σχετικά:

*[ό]ταν μπαίνεις μες στην τάξη και δεν αγαπάς τα παιδιά, ε δεν μπορείς να σταθείς στην τάξη μέσα. Αυτά τα πιάνουν αυτά τα μηνύματα, αμέσως. Ή όταν σε νιώσουν εκνευρισμένη, ή όταν σε νιώσουν αλλού γι' αλλού, εσένα με το μυαλό σου αλλού, φυσικά το καταλαβαίνουν και το χάνεις το παιδί.*

Χαρακτηριστικό του προβληματισμού για το είδος των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι το ερώτημα που θέτει ο Κ προς τους υπόλοιπους σχετικά με το πώς φωνάζουν τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη «[μ]ε τα επίθετα; Ή με το μικρό τους;» (Συνάντ. 2). Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες απαντούν με κατηγορηματικό τρόπο, ότι χρησιμοποιούν «πάντα» το μικρό τους όνομα και συνδέουν αυτή την επιλογή τους με την αρνητική αίσθηση, που οι ίδιοι έχουν διαμορφώσει, από τα μαθητικά τους χρόνια ακόμη, σχετικά με τη χρήση των επιθέτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο της Ε: «Δεν μου άρεσε ποτέ ως μαθήτρια να με φωνάζουν με το επίθετο» και της Χ: «Κι εμένα μ' ενοχλούσε πάρα πολύ», με το οποίο συμφωνεί και η Β. Παρόλο που, όπως αναγνωρίζουν τόσο η Ε όσο και ο Κ «[...] άλλοι τα φωνάζουν έτσι». Μάλιστα, η Ε επιχειρεί μία ανάλυση αυτής της συμπεριφοράς, συνδέοντάς την άμεσα με το συναισθηματικό κλίμα, που επιθυμούν να καλλιεργήσουν κάποιοι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη: «Γιατί θεωρούν ότι κρατάς μία απόσταση και υπονοείς και το αυστηρό, όχι οικειότητα. Που, [όμως], δεν είναι θέμα οικειότητας αυτό».

Κατά τη 2<sup>η</sup> συνάντηση πραγματοποιείται μία ακόμη συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων με αφορμή από την εμπειρία τους. Η Σ αναφέρεται στην «κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» ως «σιωπηρό πρόγραμμα» ή «παραπρόγραμμα» που επηρεάζει, όπως λέει, «το πώς θα δουλεύει η τάξη». Αναφέρεται, συγκεκριμένα, στις σχέσεις εξουσίας, που διαμορφώνονται σε μια τάξη, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών τονίζοντας μεταφορικά ότι «[...] μπαίνει και ένα θέμα ποιος θα έχει το πάνω χέρι [...]». Όπως καταθέτει από την εμπειρία της, στην περίπτωση συγκεκριμένων τμημάτων, η συνεργασία γίνεται πιο δύσκολη και ανάλογα και με το «χαρακτήρα» του εκπαιδευτικού,

δηλαδή «[...] πόσο ισχυρός είναι, πόσο τους παίρνει [...]», μπορεί να συνάπτεται «σχεδόν συνειδητά» μία άτυπη συμφωνία μεταξύ των παιδιών, προκειμένου να υιοθετήσουν το ένα ή το άλλο στυλ συμπεριφοράς: «[...] γίνεται έτσι ισχυρό το παραπρόγραμμα, ότι 'εμείς θα περάσουμε αυτή τη γραμμή, 10 λεπτά μάθημα' ή 'πότε θα ακούμε πότε δεν θα ακούμε' ή το πώς θα δουλεύει η τάξη, γίνεται τόσο ισχυρό, είναι σημαντικός παράγοντας [...]». Καταλήγοντας, τονίζει ότι παρόλο που μπορεί οι διδακτικές επιλογές να είναι σημαντικές, ακόμη πιο σημαντικές θεωρεί η ίδια τις ισορροπίες σχέσεων που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη.

Ο Κ εκφράζει την πεποίθηση ότι ακόμη και ένας ή δύο μαθητές μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά το κλίμα και «να διαμορφώσουν μια ολόκληρη τάξη. [...] να βγάλουν όλο το χαρακτήρα της τάξης». Αυτό γίνεται εμφανές από το «πώς λειτουργεί μια τάξη όταν λείπουν [...]». Η τάξη λειτουργεί τελείως διαφορετικά, άποψη που υποστηρίζει και η Χ, λέγοντας ότι «[σ]τις περισσότερες τάξεις συμβαίνει αυτό. Υπάρχουν πολύ ισχυρές προσωπικότητες, οι οποίες επηρεάζουν το σύνολο», ενώ Β και Κ συμφωνούν. Στο ίδιο θέμα επανέρχονται οι συμμετέχοντες και σε επόμενη συνάντηση (Συνάντ. 5). Εκεί η συζήτηση εμπλουτίζεται όσον αφορά στα ζητήματα σχέσεων και ισορροπιών, που διαμορφώνονται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης ή του σχολείου γενικότερα. Θίγονται ζητήματα «ομαδοποιήσεων» μεταξύ των μαθητών, που αποδίδονται από τους συμμετέχοντες στην ανάγκη των μαθητών για ανεύρεση ταυτότητας αλλά και ζητήματα πειθαρχίας, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα αυτών των ομαδοποιήσεων ή ως «αντίδραση» στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου ή της οικογένειας.

Ειδικότερα (Συνάντ. 5), οι συμμετέχοντες θέτουν ζητήματα αντίδρασης των μαθητών στην εξουσία που συμβολίζει ο εκπαιδευτικός, περιθωριοποίησης κάποιων λόγω χαμηλής επίδοσης, προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και αδυναμίας των ίδιων των εκπαιδευτικών να «χειριστ[ούν] ορισμένες καταστάσεις», που προκαλούνται από συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών, όπως δηλώνει η Π ή όπως συμπληρώνει ο Κ: «Σκέφτεσαι μην κάνεις ένα λάθος και δημιουργήσεις μεγαλύτερο πρόβλημα». Επιπλέον, με αφορμή τη συζήτηση για την ύπαρξη εναλλακτικών μοντέλων επίλυσης προβλημάτων και αντιμετώπισης συγκρούσεων, αναγνωρίζεται η ανάγκη να ενσωματωθεί η συναισθηματική και κοινωνική αγωγή στο σχολείο.

Αυτό, πάντως, στο οποίο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι ότι το σχολείο πρέπει να αποτελεί «παράδειγμα για τα παιδιά» και «για την κοινωνία» σχέσεων αμοιβαίας ανταλλαγής μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται. Να είναι «ανοιχτό» και να επιδιώκει την ανάπτυξη σχέσεων «οικειότητας» με όλους όσους αφορά. Να επιδιώκει

την ενεργή συμμετοχή γονέων και μαθητών στη σχολική ζωή, ώστε κι εκείνοι να νοιάζονται γι' αυτό και να συνεργάζονται μαζί του.

### **Η απαξίωση της γνώσης, του σχολείου, του ρόλου του εκπαιδευτικού**

Η κύρια αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την αντιμετώπιση του σχολείου από μαθητές, γονείς και κοινωνία και αποτυπώνεται στο λόγο τους (Συνάντ. 1) είναι σύμφωνα με τα λεγόμενα της Π ότι *«αυτό που επικρατεί αυτή την εποχή στα σχολεία είναι ότι απαξιώνεται η γνώση»*. Ο Κ συμπληρώνει ότι *«[α]παξιώνεται το σχολείο. Το απαξιώνει η κοινωνία, το απαξιώνει η οικογένεια, όλοι»*. Όσον αφορά στους μαθητές, η απαξίωση αυτή είναι εμφανής από τη συνολικότερη *«στάση μες στο σχολείο και μες στην τάξη»*.

Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών της ομάδας, η στάση αυτή προς το σχολείο και τη γνώση συνδέεται άμεσα και με την ίδια την κοινωνία και τον τρόπο που αυτή λειτουργεί. Όπως σημειώνει η Χ και συμφωνεί και η Β: *«Είναι και η κοινωνία λίγο απαξιώτικη γενικότερα»*. Συμπληρώνοντας, η Σ συνδυάζει το ζήτημα με την γενικότερη *«κρίση αξιών»* που υπάρχει στην κοινωνία και η Π μιλάει για ένα αποπροσανατολισμό των ανθρώπων από τα πραγματικά προβλήματα. Έτσι, ακόμη και όταν μιλάς στα παιδιά και *«τους λες ότι πρέπει να προβληματιστούν»*, είναι η συνολικότερη *«καθίζηση»*, που επικρατεί και μεταφέρεται στις νεότερες γενιές, δυσκολεύοντας τη *«συνειδητοποίηση»* της ουσίας των σύγχρονων προβλημάτων.

Αυτό που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι μία υποτίμηση του ρόλου τους. Η Χ συνδέει το γενικότερο κλίμα απαξίωσης της εκπαίδευσης και με *«υποτίμηση του ρόλου μας, αυτό που λέγατε πριν την απαξίωση, με την υποτίμηση του ρόλου του εκπαιδευτικού που το βιώνουμε όλοι, πιστεύω»*. Η *«απαξίωση»* του σχολείου έχει ως επακόλουθο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας τον εγκλωβισμό τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους σε ένα φαύλο κύκλο χαμηλότερων προσδοκιών από την εκπαίδευση. Οι ίδιοι γίνονται λιγότερο απαιτητικοί και τα παιδιά ικανοποιούνται με αυτό.

Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά η Ε, *«άμα σκεφτώ ένα φιλόλογο της δικής μου εποχής τότε, όταν ήμουν εγώ μαθήτρια τι μου ζητούσε και τι εγώ ζητάω απέναντι στα παιδιά, ναι, εγώ μειονεκτώ, δηλαδή με παρασύρουν και μένα τα παιδιά προς τα κάτω»*. Ενώ, ο κύκλος που συντηρείται περιγράφεται ως εξής: *«[ε]ίναι αυτά λιγότερο μελετηρά κι εγώ αρκούμαι σ' αυτά τα λίγα»* και *«[...]είμαι κι εγώ λιγότερο απαιτητική [Β: συμφωνώ] απ' ότι θα 'πρεπε να ήμουνα, οπότε κι αυτά ικανοποιούνται μ' αυτό»*. Φαίνεται, έτσι,

σύμφωνα με τα λεγόμενα της E, να συμβιβάζονται και οι ίδιοι με λιγότερα «σε φόρτο εργασίας και στις απαιτήσεις, στις γνώσεις, ναι, άντε λέω καλά είμαστε», παρόλο που η εποχή χαρακτηρίζεται από πληθώρα ερεθισμάτων, όπως επισημαίνουν και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν. Στην ουσία «[δ]εν είμαστε καλά. Αν σκεφτώ εμένα τι μου ζητούσανε στην ίδια ηλικία, ναι. Και είχα ίσως και λιγότερα ερεθίσματα απ' ότι έχουν αυτά. Αυτά έχουν περισσότερα ερεθίσματα, θα 'πρεπε να 'μουν πιο αυστηρή».

### **Προετοιμασία για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Μία άλλη διάσταση, που διαμορφώνει το πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η σχολική μάθηση, είναι η σύνδεσή της με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Αυτό ισχύει, όπως ισχυρίζονται οι συμμετέχοντες, όχι μόνο για το λύκειο αλλά σχεδόν για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, «από το νηπιαγωγείο ακόμη», και έχει παγιωθεί στην αντίληψη όλης της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν και τους εαυτούς τους κομμάτι της συντήρησης αυτής της αντίληψης όπως και του «στείρου» χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος.

### **Απουσία συνολικότερου οράματος**

Οι συμμετέχοντες αποδίδουν το έλλειμμα που υπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία στην απουσία συνολικότερου οράματος για την εκπαίδευση, με ξεκάθαρους στόχους. Γιατί «δεν υπάρχει στόχος», όπως λέει η Σ. Σε έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη και άλλες διαστάσεις της μάθησης. Ο Κ αναφέρεται, για παράδειγμα, στην απουσία πολλαπλών ερεθισμάτων που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στη μάθηση. Έτσι, για παράδειγμα, τα παιδιά μαθαίνουν την ιστορία μηχανιστικά «έχουν μία άγνοια... πολλών πραγμάτων». Ως αποτέλεσμα δεν γνωρίζουν βασικά πράγματα, όπως, για παράδειγμα «[δ]εν ξέρουν τι είναι τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Προσπαθήσαμε πέρυσι να τους δείξουμε μια ταινία. Κι αυτό που τους φέραμε ήταν του Μπενίνι το 'Η ζωή είναι ωραία' να μουν, έτσι, και λίγο όχι με σκληρές εικόνες, σοκαριστικές, ντοκιμαντέρ ας πούμε, να δουν την ιστορία».

Ερέθισμα για ανάλογη συζήτηση αποτελεί σε επόμενη συνάντηση (Συνάντ. 3) η παρατήρηση του Κ «[γ]ι' αυτούς που σχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά πράγματα» ότι «δεν τους ενδιαφέρει να φτιάξουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα καλό», που αιτιολογεί τη θέση του ως εξής: «[γ]ιατί αν είχαν τη θέληση να φτιάξουν το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα εδώ



και εκατό χρόνια θα το είχαν φτιάξει». Παράλληλα, τονίζει τη σπουδαιότητα, που έχει, κατά την άποψή του, να συμπίπτει το όραμα για «ένα σχολείο ελκυστικό για τα παιδιά» με το συνολικότερο σχεδιασμό και το όραμα, που υπάρχει κεντρικά για την εκπαίδευση: «Και απ' τη στιγμή που δεν υπάρχει θέληση, δεν μπορεί να έχουμε απαιτήσεις εμείς να έχουμε ένα σχολείο ελκυστικό για τα παιδιά, δεν υπάρχει θέληση κεντρικά. Δεν ξέρω αν διαφωνεί κανείς».

Χαρακτηριστικό ιστορικό παράδειγμα απουσίας πολιτικής βούλησης και ασυμβατότητας μεταξύ της επίσημης πολιτικής και της καθημερινής σχολικής πρακτικής αποτελεί, κατά τη γνώμη του, το ζήτημα της δημοτικής γλώσσας, που ταλάνισε για χρόνια την εκπαίδευση, ώστε «να μπορέσουμε έτσι να έχουμε τη δημοτική», όπως λέει. Ενώ, η Σ συμπληρώνει ότι στη διαμόρφωση του συνολικότερου οράματος και σχεδιασμού για την εκπαίδευση θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη και οι «απόψεις των μαχόμενων και των εκπαιδευτικών γενικότερα» και ο διάλογος καταλήγει με τη Σ και τον Κ να επαναλαμβάνουν τη διαπίστωση ότι «δεν υπάρχει πολιτική βούληση» να αλλάξει η εκπαίδευση «γιατί δεν βολεύει [κάποιους]».

Ένα ακόμη έλλειμμα, που εντοπίζεται από τους συμμετέχοντες, είναι η απόσταση μεταξύ «επίσημης ρητορικής» και «πραγματικότητας». Αφορμή γι' αυτή τη διαπίστωση αποτελεί η παρέμβαση της Β: «Πάντως, όλοι παρουσιάζονται ότι ενδιαφέρονται πάρα πολύ για την εκπαίδευση, προβάλλουν τον ζήλο και στην πραγματικότητα...». Ο Κ επισημαίνει μία προχειρότητα, καθώς, παρά την ύπαρξη ειδικών φορέων και ανθρώπων, που ασχολούνται με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και γνωρίζουν από «[...] παιδαγωγική, πως πρέπει να είναι η εκπαίδευση, [...] το μόνο που προσπαθούν να κάνουν, [είναι] κάποιες μικροαλλαγές, κάποιες μικροπροτάσεις και ένα σύστημα να διαιωνίζεται». Χαρακτηριστική η έκφραση της πεποίθησης ότι ανάλογος είναι ο τρόπος που λειτουργεί και η κοινωνία και αυτό αντανακλάται στην εκπαίδευση. Όπως διαπιστώνει η Χ, «δεν λειτουργεί κάτι καλύτερα» στην ευρύτερη κοινωνία, οπότε, όπως λέει και η Π: «Όταν η κοινωνία είναι έτσι πώς θα είναι η εκπαίδευση καλύτερη».

Με αφορμή τη συζήτηση για τις διαστάσεις διαμόρφωσης της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, ακολουθεί μεταξύ Β, Κ και Σ ανταλλαγή απόψεων, παρουσιάζονται ενδείξεις αμφισβήτησης της αυθεντίας όσων θεωρούνται «ειδικοί» στα εκπαιδευτικά πράγματα, ενώ βρίσκονται μακριά από την σχολική πραγματικότητα. Όπως αναφέρει η Β, «οι άνθρωποι αυτοί είναι έξω από τα σχολεία» και άρα «[η] επίσημη ρητορική είναι αζιζάινη σε επίπεδο ρητορικής, στην πράξη όμως [...]», διαπιστώνονται ελλείμματα και αντιφάσεις, σύμφωνα με τη Σ. Το γεγονός, μάλιστα, ότι στις

προδιαγραφές δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες και αλληλεπιδράσεις, που κάθε φορά διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, καθιστά προβληματική την ομοιόμορφη εφαρμογή τους. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη σημασία που έχει η συγκρότηση του σχολείου ως «ομάδας» που θα μπορούσε να καλύψει ανάγκες «ταυτότητας» μαθητών και εκπαιδευτικών.

### **Διαφορές σε Γυμνάσιο/Λύκειο και πόλη/επαρχία**

Οι εκπαιδευτικοί (Συνάντ. 1) διαχωρίζουν γυμνάσιο και λύκειο ως προς το βαθμό ελευθερίας που αισθάνονται ότι έχουν. Η Ε, για παράδειγμα, υποστηρίζει, ότι στο γυμνάσιο έχει τη δυνατότητα «να κιν[είται] πιο ευέλικτα». Αυτό που την ευχαριστεί αλλά ικανοποιεί και τα παιδιά είναι ότι έχει την «άνεση» να κάνει κάτι και «εκτός ύλης». Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στην ελευθερία να κινείται όπως νομίζει εκείνη «ότι είναι πιο καλό για τα παιδιά». Πάντως, μαζί με τη σχετική ευελιξία, που προσφέρει το γυμνάσιο, συμφωνούν όλοι ότι στις επιλογές τους έχει ιδιαίτερη σημασία να συμβαδίζουν με άλλους συναδέλφους καθώς και να συγκρίνουν «με άλλα σχολεία».

Επίσης εντοπίζουν διαφορές, που σχετίζονται με την εκπαιδευτική εμπειρία τους τόσο σε σχολεία ημιαστικών όσο και αστικών περιοχών. Η Ε, όντας η ίδια σε σχολείο επαρχίας, επισημαίνει ότι υπάρχουν κάποιες διαφορές στη σχέση μαθητών και γονιών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, αναφέρει «ότι ίσως είναι λίγο πιο καταδεκτικά τα παιδιά. Δεν έχουν τόσο την αμφισβήτηση που μπορεί να 'χουν παιδιά πόλης. Επίσης οι γονείς δεν είναι τόσο παρεμβατικοί, που αυτό ίσως να 'ναι μια δυσκολία σε σχολεία πόλης [...]». Χαρακτηρίζει, ως πιο «άνετο» από έξωθεν παρεμβάσεις το περιβάλλον των επαρχιακών σχολείων, χωρίς αυτό να σημαίνει και εφησυχασμό: «[...] έχουμε μια μεγαλύτερη άνεση και κάποιο λάθος να κάνουμε και κάτι λιγότερο ή περισσότερο, αυτό πάλι έγκειται στη δική μας συνείδηση... δε θα έχουμε υποδείξεις, αλλά βέβαια εκεί σημαίνει ότι πρέπει να 'σαι σωστός εσύ απέναντι στα παιδιά» και τονίζει ότι ένα βασικό κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο είναι σημαντικό να κινείται πάντα ένας εκπαιδευτικός είναι το ενδιαφέρον για τα παιδιά: «[ε]ντάξει, και πάντοτε κινείσαι με την έννοια ότι αν ήταν δικά σου παιδιά πώς θα 'θελες εσένα να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι εκπαιδευτικοί».

Όσοι έχουν εμπειρία από σχολεία επαρχίας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις της Ε. Η Π συμπληρώνει, ως ένα μειονέκτημα των επαρχιακών σχολείων, «τα μεγάλα τμήματα» και η Β συμφωνεί. Επίσης, τονίζει, από προσωπική της εμπειρία, τις διαφοροποιήσεις

που υφίστανται στο μαθητικό δυναμικό των σχολείων εξαιτίας της χωροταξικής τους κατανομής, ακόμη και εντός της ίδιας πόλης. Ενώ, η Σ εντοπίζει ως σημαίνουσας σημασίας για τις διαφορές μεταξύ των σχολείων, τη «*νοοτροπία*» που επικρατεί σε ένα σχολείο διαμορφώνοντας, έτσι, τη φυσιογνωμία του και είναι, κατά την άποψή της, κυρίως θέμα διευθυντή να την προωθήσει. Καταθέτοντας συγκεκριμένο παράδειγμα από την εμπειρία της, δηλώνει ότι η «*νοοτροπία*» που διαμορφώνεται και χαρακτηρίζει «*την ιστορία ενός σχολείου*» μπορεί να κάνει «τεράστια *διαφορά*», ανεξάρτητα αν πρόκειται για σχολείο επαρχίας ή πόλης.

### **Ο μέτριος μαθητής, ο πιο αδικημένος**

Αυτό που δείχνει η εμπειρία των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Κ και της Π, χωρίς να το ανατρέπει κάποιος από τους υπόλοιπους, είναι ότι σε κάθε σχολική τάξη υπάρχει ένα ποσοστό παιδιών που «*μπορούν να προχωρήσουν*», όμως «*υπάρχουν κι άλλα που μπορεί να βρουν το δρόμο [στην πορεία]*». Ο κίνδυνος, που διατρέχουν οι δεύτεροι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι να μην τους δοθεί η κατάλληλη σημασία για να πάνε μπροστά: «*Αυτά τα παιδιά είναι τα πιο αδικημένα στην Ελλάδα. [Π: ακριβώς]. Ο μέτριος ο μαθητής που δε θα του δώσει κανένας σημασία να πάει μπροστά*». Μάλιστα, η Π συνεχίζει τη σκέψη αυτή λέγοντας ότι, αν δεν ασχοληθείς μαζί του «*το αποθαρρύνεις το παιδί, μετά λέει, α, δεν μπορώ, το παρατάω*».

### **Απουσία ουσιαστικής υποστήριξης**

Η ανομοιομορφία της σχολικής τάξης λόγω των διαφορετικών δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών καθιστά τη δουλειά μέσα σε αυτή κάθε άλλο παρά εύκολη υπόθεση. Ο εκπαιδευτικός, όπως ισχυρίζεται ο Κ, χρειάζεται να παίρνει καθημερινά αποφάσεις για διάφορα ζητήματα με κριτήριο την «*εμπειρία*» του: «*Μπαίνει ο εκπ/κός, ο μαθηματικός, ο οποιοσδήποτε χωρίς να ξέρει πώς θα διδάξει. Δεν ξέρει. Πρέπει να πάρει αποφάσεις σε καθημερινή βάση [Π: με την εμπειρία] με την εμπειρία*». Η Π επιβεβαιώνει: «Θέλει αγώνα, πάντως. Θέλει αγώνα, θέλει υπομονή [B: Θέλει αγώνα], δεν είναι εύκολη η δουλειά μες στην τάξη».

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται από όλους η απουσία ουσιαστικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, δηλαδή υπό πραγματικές συνθήκες. Όπως λέει η Σ, ο σύμβουλος θα έπρεπε «*[ν]α μπορεί να έρχεται να του πεις αυτό τον προβληματισμό, έτσι;*». Η Π τονίζει ότι «δεν υπάρχει αυτό το πράγμα, ένα σεμινάριο να μας κάνουν, μια

πρότυπη διδακτική διδασκαλία», αλλά, όπως επισημαίνουν «στους μαθητές σου, όχι σε ιδανικούς μαθητές», ακόμη και να πάει στη δική τους τάξη να τους παρακολουθήσει αλλά σαν «συνεργάτης» ή κριτικός «φίλος» όχι σαν «φόβητρο» και υπό την προϋπόθεση ότι έχει να τους δώσει «κάτι περισσότερο». Αντίθετα, αυτό που δέχονται είναι απλές οδηγίες για την εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος από ανθρώπους που δεν γνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες και τα προβλήματα μιας τάξης. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα διαλόγου:

*Π: Όχι. Να 'ρθει στη δική μου την τάξη. Ακόμη ακόμη θα δεχόμουν να 'ρθει να μ' ακούσει πώς είμαι και να συζητήσουμε [Κ: αυτό είναι το καλύτερο] αλλά όχι να τον δω σαν φόβητρο, ότι θα με βαθμολογήσει. Να τον δω σαν φίλο, που θα 'ρθει να μου πει την γνώμη του [Β: σαν συνεργάτη] σαν συνεργάτη.*

*Ε: Αν έχει να μου δώσει κάτι περισσότερο, όμως. Αν έχει να μου δώσει κάτι περισσότερο.*

*Π: Ακριβώς, αυτό λέω.[...]*

*Κ: Ο σύμβουλος θα πει τις οδηγίες του, να το κάνεις αυτό το κεφάλαιο, όπως είπε η Π, τις πιθανότητες γιατί πρέπει να διδαχτούν, γιατί μετά τελειώνει, δε θα διδαχτούν ποτέ αυτό το κεφάλαιο.[...]*

*Π: [Ο σύμβουλος] Είναι εκτός τάξης, δεν είναι μες στην τάξη.*

### **Πρωτεύουσες και δευτερεύουσες ειδικότητες**

Από τη συζήτηση (Συνάντ. 1) προκύπτει, ότι υπάρχουν ειδικότητες που στο σχολείο αντιμετωπίζονται ως «δευτερεύουσες», όπως, για παράδειγμα, η αισθητική αγωγή ή η γυμναστική. Η διάκριση αυτή αναπαράγεται μεταξύ των συναδέλφων και κάνει τους καθηγητές των αντίστοιχων ειδικοτήτων να αισθάνονται μία απαξίωση του έργου τους. Η Χ, που διδάσκει μουσική, καταθέτει την εμπειρία της: «Έχω βρει αντίδραση τεράστια από συναδέλφους» και λίγο πιο κάτω διευκρινίζει: «Από συναδέλφους. Από μαθητές, εγώ γενικώς, δεν αντιμετωπίζω προβλήματα». Επιπλέον, προσθέτει τη δική της εκδοχή για την αντιμετώπιση των μαθημάτων των καλλιτεχνικών ως απαραίτητων αποκλειστικά στο πλαίσιο εκδηλώσεων και προβολής του σχολείου. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «Επειδή ο μόνος τρόπος να φανεί [το σχολείο στην τοπική κοινωνία], ο πιο εύκολος τρόπος να φανεί είναι με αυτό, δηλαδή με τις γιορτές που θα κάνουν. Ναι, προς τα έξω, πώς θα βγει ένα σχολείο: Με καμιά εκδήλωση όμορφη».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, βέβαια, το γεγονός ότι στο πλαίσιο της ομάδας μας εκφράζεται μια διαφορετική προσέγγιση του θέματος των «δευτερευουσών» ειδικοτήτων. Η Π είναι η πρώτη, που, με βάση δικές της θετικές εμπειρίες, επισημαίνει τις δυνατότητες που προσφέρει το μάθημα της μουσικής στο σχολείο: «Σ' ένα σχολείο, όταν ο μουσικός είναι καλός, το δίνει πολύ το σχολείο. Είναι πολύ σημαντική η ειδικότητά τους. [...] να

φανταστείς καθόμασταν στο γραφείο μας, όταν είχαμε κενό, και τραγουδούσαν τα παιδιά, είχε τάξη μουσικής, χαιρόσουν, σου ανέβαινε η διάθεση». Τονίζει ότι θεωρεί «πολύ σημαντικό το μάθημα της μουσικής» επειδή «[κ]αλλιεργεί» και δηλώνει πως δεν πιστεύει «ότι υπάρχουν ειδικότητες, οι οποίες είναι δευτερεύουσες. Που δεν έχουν σημασία». Ανάλογη είναι και η αντίδραση της Β, η οποία επισημαίνει ότι, για παράδειγμα, η μουσική έχει τη δυνατότητα να «εξοικειώνει» τα παιδιά με την τέχνη, που έχει σημαντική αισθητική αξία, ενώ ο Κ προσθέτει: «η μουσική πάντως είναι στα ενδιαφέροντά όλων των παιδιών» και οι εκπαιδευτικοί της αισθητικής αγωγής έχουν μία «διαφορετική σχέση» με τα παιδιά.

Η Χ συμφωνεί προσθέτοντας τη δική της ερμηνεία. Αποδίδει αυτή τη διαφορετική σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της αισθητικής αγωγής με τους μαθητές στην ελευθερία που προκύπτει από την ίδια τη φύση του μαθήματος αλλά και από τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος, που δεν είναι το ίδιο αυστηρές: «[γ]ιατί δεν δίνεις εξετάσεις, δεν σε περιορίζει η ύλη (Π: του δίνεις χαρά του παιδιού) και ο ρόλος είναι και λίγο χαλαρωτικός, με την έννοια ότι:: είμαστε μία ευχάριστη νότα στο σχολικό 7ωρο».

**«Είναι ευχάριστη η δουλειά που κάνουμε», «δύσκολη», «το θέμα είναι να βρεις την ικανοποίηση στη δουλειά»**

Κοινή είναι η διαπίστωση των εκπαιδευτικών της ομάδας (Συνάντ. 1) για την ανάγκη να προσαρμόζονται διαρκώς. Αυτό οφείλεται «και στις ανάγκες των παιδιών και στις απαιτήσεις που έχουνε γιατί οι καιροί αλλάζουνε, τα ενδιαφέροντά τους, ο τρόπος να τα προσεγγίσεις». Η αντίληψη που έχουν για τη δουλειά τους είναι μία διάσταση που επηρεάζει τις επιλογές και τη στάση τους. Οι συμμετέχοντες εκφράζονται για τη δουλειά τους με αντιφατικά συναισθήματα, όπως «είναι ευχάριστη η δουλειά που κάνουμε», «δύσκολη», «Δύσκολη, ευχάριστη, δεν ξέρω...[Πιστεύω ότι] Μπορούμε να την κάνουμε ακόμα πιο ευχάριστη». Σημαντική θέση κατέχει για τους συμμετέχοντες η αντίληψη περί σύνδεσης της δουλειάς με την «ικανοποίηση». Ο Κ αναφέρει ότι «[τ]ο θέμα είναι να βρεις την ικανοποίηση στη δουλειά».

Η ικανοποίηση είναι άμεσα συνυφασμένη στο λόγο των συμμετεχόντων με την «επικοινωνία» και τη «συνεργασία». Ενώ, μάλιστα, τονίζουν τη σημαντικότητα που έχει η ύπαρξη συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους, ταυτόχρονα επισημαίνουν και τη δυσκολία να μην υπάρχει «ανταγωνισμός», κάτι που αποδίδεται στην καχυποψία και την απουσία εμπιστοσύνης. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα διαλόγου:

[K: Το θέμα είναι να βρεις την ικανοποίηση στη δουλειά.]

X: Αν μπορέσουμε να βρούμε και μεταξύ μας μια..., να επικοινωνούμε καλά.

Σ: Ναι. Είναι πολύ σημαντικό το να υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία.

X: Δύσκολο. Και συνεργασία και να μην μπαίνουμε σε ανταγωνιστικές καταστάσεις που βλέπουμε και...

Σ: Αλλά υπάρχει το ανταγωνιστικό σε μεγάλο βαθμό...

X: Μεταξύ των συναδέλφων εννοείς. Ναι, αυτό δεν είναι καλό.

Σ: Υπάρχει και το ότι πολλές φορές δεν καταλαβαίνω και το συμφέρον μου. Ο άλλος αγωνίζεται για το συμφέρον, το δικό μου και δεν το βλέπω και πηγαίνω κόντρα μερικές φορές. Είναι κι αυτό.

B: Που να είμαστε σε ελεύθερα επαγγέλματα.

Το κλίμα στο σύλλογο (Συνάντ. 2) θεωρείται μία σημαντική διάσταση του σχολικού πλαισίου, που επηρεάζει την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό η Σ, τονίζει την ανάγκη «το καλό κλίμα» μεταξύ των εκπαιδευτικών «να είναι ένας από τους στόχους που πρέπει να προσπαθούμε απ' όποια θέση κι αν είμαστε». Εξηγώντας, δε, τι εννοεί λέγοντας «καλό κλίμα», αποσαφηνίζει ότι αυτό πρέπει να επεκτείνεται σε όλα τα επίπεδα των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός του σχολείου: «[δ]ηλαδή να θέλει να κάνει ο άλλος πράγματα μαζί σου. Είτε είσαι ο καθηγητής του και είναι ο μαθητής είτε είσαι ο διευθυντής και είναι ο συνάδελφος στο σύλλογο, είτε είναι ο διπλάνος, ο συνάδελφος στο σύλλογο» και αξιολογεί το «κλίμα» και τις «σχέσεις» ως την απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει συνεργασία: «Ναι. Το κλίμα και οι σχέσεις για να μπορεί να υπάρξει συνεργασία».

Κατά την άποψη των συμμετεχόντων (Συνάντ. 1), ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαθέτει και άλλα στοιχεία. Μεταξύ αυτών χρειάζεται να διαθέτει και δεξιότητες επικοινωνίας. Η Π λέει: «Είσαι μαθηματικός, δεν αρκεί να 'σαι μαθηματικός, πρέπει να ξέρεις και πράγματα, κι άλλα». Σημασία έχει «[ν]α μπορείς να μιλήσεις με το μαθητή, να του πεις κάτι. Ακόμη και να εκφραστείς. Εγώ έχω δει συναδέλφους που δεν μπορούν να εκφραστούν, μερικούς βέβαια, όχι όλους, αλλά...»». Η Σ συμπληρώνει την ικανότητα «[...]να πλησιάσεις το παιδί. Και επίσης να φύγεις και από τη σοβαροφάνεια». Και αναλύει περαιτέρω τη θέση της, αποδίδοντας τη «σοβαροφάνεια» που επικρατεί από πλευράς των εκπαιδευτικών σε «αγκυλώσεις», δηλαδή αυθαίρετες παραδοχές που ξεκίνησαν από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις και κατέληξαν να χαρακτηρίζουν τον κοινό εκπαιδευτικό νου, λειτουργώντας αποτρεπτικά σε κάθε καινούρια πρωτοβουλία:

*Δηλαδή, μου 'χει κάνει εντύπωση. Ρωτάνε εκπαιδευτικούς 'πώς σας λένε στο μικρό το όνομα;' και σκέφτεται [ο εκπαιδευτικός] αν πρέπει να του πει του παιδιού. Αν είναι δυνατόν, θα επικοινωνείς μαζί του και δε θα του το πεις... [K: γιατί μπορεί σε φωνάζει...] ναι, γιατί μπορεί να σε φωνάζει. Δηλαδή υπάρχουν και αγκυλώσεις που ξεκίνησαν από διευθυντές, επιθεωρητές κλπ. ότι*

έχεις χάσει το κύρος σου, ότι δεν επιβάλλεις την τάξη, αυτό το κακώς εννοούμενο, το να έχει εντελώς απόλυτη ησυχία. Το να συζητάν ας πούμε... γι' αυτό δεν κάνουμε και ομάδες γιατί θα γίνει φασαρία, το να ακουστεί φασαρία είναι πάντα κακό, το να υπάρχει απόλυτη ησυχία και να κοιμόνται όλοι είναι πάντα καλό, δεν κοιτάμε αν έχουνε κοιμηθεί όλοι. Οπότε δυσκολεύεσαι να εφραστείς. Δηλαδή θες να κάνεις κάτι καινούριο, κι αν δεις ότι το περιβάλλον, το κλίμα δεν το σηκώνει, δεν το προσπαθείς.

Συνεχίζοντας στο θέμα των «αγκυλώσεων», που έχουν επικρατήσει ως αυτονόητες στον κοινό εκπαιδευτικό νου, η Π υποστηρίζει ότι, για παράδειγμα, «είναι λάθος» να ταυτίζεται η αποτελεσματικότητα του μαθήματος με την ησυχία και συμπληρώνει: «Πρώτα απ' όλα αν τους βάλεις μία εργασία και τους πεις κάντε αυτό και προσπαθείς να παρακολουθήσεις για να βοηθήσεις σίγουρα θα γίνει φασαρία». Μάλιστα, η Χ, εμπλουτίζει τη συζήτηση με την εμπειρία από το μάθημά της: «[...] Γίνεται να κάνεις μουσική χωρίς φασαρία; Δεν γίνεται αυτό το πράγμα» και προσθέτει ότι έχει «πρόβλημα πάντα στα σχολεία της γενικής [...]δίπλα ο συνάδελφος που δουλεύει εκείνη τη στιγμή, που διδάσκει, ακούει, προσπαθώ να μην... [γίνεται φασαρία] και πάντα υπάρχει πρόβλημα». Σε αυτή την περίπτωση, μάλιστα, σύμφωνα με τη Σ, η φασαρία που γίνεται τροφοδοτεί την αντίληψη περί της μουσικής ως δευτερεύοντος μαθήματος και την αρνητική διάκριση: «Οπότε εκεί υποβόσκει η αντίληψη ότι το δικό σου μάθημα είναι δεύτερο, άρα άμα θα κάνεις φασαρία ενοχλείς εμένα που κάνω το σωστό μάθημα δίπλα».

### **Σχολείο και κοινωνία**

Με αφορμή συζήτηση σχετικά με την κατευθυντικότητα ή μη της διδασκαλίας (Συνάντ. 2), η Χ επισημαίνει και την έλλειψη δημιουργικής φαντασίας, που έχει παρατηρήσει στους μαθητές, παρατήρηση, που δεν αποδίδεται, άμεσα τουλάχιστον, στην καθοδηγούμενη μάθηση, αλλά στα συγκεκριμένα ερεθίσματα που λαμβάνουν από τον υπολογιστή και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια: «Εμένα μου 'χει κάνει τρομερή εντύπωση ότι τα παιδιά δεν έχουν φαντασία και όλη η φαντασία τους κινείται γύρω από τη βία και τα παιχνίδια αυτά που παίζουν στον υπολογιστή. Εκεί εξαντλείται, δηλαδή, ό,τι φαντασία έχουν». Αυτό, που προκύπτει από τη συζήτηση, που ακολουθεί μετά την παρατήρηση της Χ, είναι ότι τα παιδιά δέχονται συγκεκριμένα ερεθίσματα από το κοινωνικό περιβάλλον και επηρεάζονται από αυτά. Συγκρίνοντας με τη δική τους γενιά, παρατηρούν ότι τα ερεθίσματα αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με τα προστάγματα της εκάστοτε «μόδας» και τα πρότυπα που προβάλλονται μέσα π.χ. από «παιχνίδια», τον «υπολογιστή» και την τηλεόραση ή τον κινηματογράφο. Όπως, λέει ο Κ «[ο]ι εικόνες που έχουνε, όπως είπες,

*[είναι] με τα όπλα, με τη βία»* και αυτό φαίνεται σε οποιαδήποτε δραστηριότητα εμπλακούν.

Στις επιρροές από το κοινωνικό περιβάλλον, άμεσο και έμμεσο, αποδίδονται, κατά ένα μεγάλο μέρος, οι αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθηματικά. Ο Κ στέκεται με έμφαση στο γεγονός ότι τα παιδιά κουβαλούν *«προκαταλήψεις»*, που προέρχονται είτε από τους γονείς, τα αδέρφια, την οικογένεια γενικότερα είτε από τον κοινωνικό περίγυρο. Αυτές οι προκαταλήψεις, σε συνδυασμό με την *«προώθηση»* ή την *«αποθάρρυνση»*, που θα βιώσουν στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζουν τόσο τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά όσο και την ευνοϊκότερη αντιμετώπιση, που αναπτύσσουν προς άλλα γνωστικά αντικείμενα<sup>28</sup>.

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα σε σχέση με το επάγγελμα φαίνεται να αντανακλώνται και στη συγκεκριμένη έρευνα και αποτυπώνονται στο λόγο των συμμετεχόντων, σχετικά με τη γυναίκα στο ρόλο της διευθύντριας. Η Ε αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Και η γυναίκα σ' αυτό το ρόλο του άντρα έχει πάντα διαφορά»* άποψη με την οποία συμφωνεί και η Χ, η οποία τονίζει και τη δυσκολία αυτού του ρόλου, ενώ η Α παραπέμπει στη συμμετέχουσα, που έχει αυτό το ρόλο, προκειμένου να μας διαφωτίσει από την εμπειρία της σχετικά με αυτή τη *«διαφορά»*. Εκείνη επιβεβαιώνει *«ότι σε βλέπουν αρνητικά ή περιμένουν να τους αποδείξεις [...]»*, προσθέτει ότι η ίδια έχοντας κάνει αρκετά χρόνια πριν γίνει διευθύντρια *«μαθήματα ισότητας φύλων»*, ήταν, όπως ισχυρίζεται *«απενοχοποιημένη, στο να αποδείξει κάτι»*. Παρόλα αυτά, υποστηρίζει ότι υφίστανται συγκεκριμένες προσδοκίες για τα δύο φύλα και τις συμπεριφορές, που αναμένονται από αυτά, σε σχέση με το ρόλο της/του διευθύντριας/ντή. Όπως εξηγεί: *«[...] οι περισσότεροι, εμένα πέρυσι με είχανε παρεξηγήσει [...], γιατί λόγω του ότι είμαι και κοντή ήμουν και χαμογελαστή και με αστεία και χωρίς το ύφος και το τουπέ που έχουν οι διευθυντάδες, νομίσανε ότι θα με κάνουν ό, τι θέλουν [γελάει]»* και συνεχίζει ότι εκεί χρειάστηκαν περαιτέρω εξηγήσεις: *«[...] ξεκίνησαν να μπαίνουν τα πράγματα στη θέση τους και τους έλεγες ότι, ξέρεις, ένα και ένα κάνουν δύο, πρέπει να τηρούμε κάποιους κανόνες κλπ. [...]»*, προκειμένου να μην αναπαραχθούν λανθασμένες εντυπώσεις: *«[...] δεν μπορώ να είμαι [διευθύντρια] χωρίς να έχω τον έλεγχο του σχολείου [...]»*.

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία αντανακλάται και στην εκπαίδευση σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Μάλιστα, διαπιστώνεται μια εσκεμμένη υποβάθμιση του δημόσιου σχολείου, που καλείται να ανταποκριθεί σε έναν άνισο αγώνα

<sup>28</sup> Πρβλ. ενότητα «Τα μαθηματικά ως τρόπος σκέψης».



αποτελεσματικότητας ως προς την εφαρμογή συγκεκριμένων προδιαγραφών σε σχέση με τα ιδιωτικά σχολεία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους παράγοντες διαφοροποίησης, που συντηρούνται μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Οι αναφορές επικεντρώνονται κυρίως στην επιλεκτική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, που οδηγεί, όπως λέει η Σ, σε «αθέμιτο ανταγωνισμό» με το δημόσιο και η κοινωνική προέλευση του μαθητικού δυναμικού. Χαρακτηριστική η αναφορά της Β, ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη «από τι περιβάλλον προέρχονται. Αυτό είναι το βασικό» με τη σύμφωνη γνώμη της Σ: «Ακριβώς, συν το μορφωτικό κεφάλαιο».

Από την άλλη πλευρά, κατά την 4<sup>η</sup> συνάντηση, διαπιστώνεται η ανάγκη το σχολείο να είναι πιο ανοιχτό προς την κοινωνία. Όπως λέω, ως γονιός, αυτή τη φορά, δεν έχει νόημα να πηγαίνω στο σχολείο μόνο για να πάρω τους βαθμούς: «Ναι, δεν μου αρέσει να μπαίνω στο σχολείο και να νιώθω έτσι εχθρικό περιβάλλον. Πρέπει να υπάρχει ένας βαθμός οικειότητας. Το σχολείο πρέπει να τους αγκαλιάζει όλους όσους αφορά». Επίσης, τονίζω πόσο σημαντικό είναι να μην αισθάνομαι «ζένο» το περιβάλλον του σχολείου, να μπορώ να πηγαίνω «στο σχολείο και πέρα απ' τους βαθμούς. [...] να γίνει κάτι στο σχολείο, που να μπορούν να συμμετέχουν κι οι γονείς, να συμμετέχουν όλοι, γονείς, εκπαιδευτικοί». Όπως λέει ο Κ, είναι σημαντικό «[ν]α γνωρίσεις τους καθηγητές» ή όπως λέει η Σ «[ν]α έρχονται και κάποιες φορές που να χαίρονται [το λέει σε αντίθεση με την καθιερωμένες, για την επίδοση της βαθμολογίας, επισκέψεις των γονέων], να το δουν και λίγο αλλιώς, για να το φροντίσουνε» και αναφέρεται σε πρωτοβουλίες του σχολείου της, όπως πάρτι γνωριμίας με τους γονείς. Το σχολείο διαθέτει την αίθουσα τελετών, και συμμετέχουν όλοι, όπως μπορούν: «Και τα Χριστούγεννα, και πριν το Πάσχα και τις Αποκριές [...]» ή με αφορμή συγκεκριμένες περιστάσεις, όπως την αποχώρηση ενός παιδιού για το εξωτερικό ή [...] τα μαθήματα ιταλικών, που κάνουνε οι γονείς τα απογεύματα».

Στόχος πρέπει να είναι «[ν]α νιώθει ο γονιός οικειότητα με το σχολείο», όπως λέει και ο Κ και όχι μόνο «να πας δυο φορές το χρόνο για να πάρεις βαθμούς», κάτι που προϋποθέτει, όμως, «παραπάνω δουλειά» από αυτούς που στελεχώνουν το σχολείο, όπως σημειώνει η Σ. Αυτός είναι, εξάλλου, και ο ρόλος του σχολείου, σύμφωνα με τη Χ, να καλλιεργούνται σχέσεις μεταξύ σχολείου, γονέων, μαθητών και τοπικής κοινωνίας γενικότερα, ώστε «να είναι παράδειγμα και για τα παιδιά», αλλά και για την κοινωνία γενικότερα, όπως συμπληρώνει η Α: «Νομίζω ότι το σχολείο πρέπει να αποτελεί παράδειγμα και για την κοινωνία. Όχι να παίρνει απ' την κοινωνία, να δίνει στην κοινωνία».

### 3.4 Παρουσίαση Ευρημάτων Συστηματικής Διερεύνησης Παραδοχών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα από τη συστηματική διερεύνηση των νοηματοδοτήσεων και παραδοχών των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα παρουσιάζονται με τη σειρά που προέκυψαν στην πορεία των συναντήσεων και σύμφωνα με τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν (π.χ. ερωτήσεις, ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής, μελέτες περίπτωσης) για την προώθηση της διερεύνησης.

#### 3.4.1 Σκεφτείτε έναν-δύο δασκάλους σας [...]

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της ομάδας στην ερώτηση «σκεφτείτε έναν-δύο δασκάλους σας, που τους θυμάστε. Τι, συγκεκριμένα, τους κάνει να τους θυμάστε;» (Συνάντ. 1). Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί υποδέχτηκαν την ερώτηση σαν να επρόκειτο για κάποιο είδος κουίζ και με ευχάριστη διάθεση. Όπως φάνηκε από τον ελάχιστο χρόνο που χρειάστηκαν για να σκεφτούν και την ανταπόκρισή τους, μάλλον δεν τους ήταν δύσκολο να εντοπίσουν την απάντηση που αντιπροσώπευε τον καθένα.

Ειδικότερα, στην πλειοψηφία τους, θυμούνται όσους τους δημιούργησαν θετικές εντυπώσεις, με εξαίρεση τη Χ, που αναφέρθηκε σε θετικό και σε αρνητικό παράδειγμα. Οι μνήμες τους επικεντρώνονται στο στοιχείο της διαφορετικότητας αυτών των εκπαιδευτικών. Αναφέρονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς που ξεχώριζαν ως προς τον τρόπο σκέψης, την επικοινωνία και τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών και η Π διαχωρίζει τη συμπεριφορά που μπορεί «να σε ανεβάσει» ως μαθητή και αυτή που μπορεί «να σε χαντακώσει», να σε κάνει να αισθανθείς ότι «δεν αξίζεις τίποτα».

Η Σ αναφέρεται σε «ένα φιλόλογο», που είχε, που «έγραφε και ποιήματα», και ο οποίος, όπως λέει, «μας έβγαλε από το καλούπι, το κουτί μέσα στο οποίο σκεφτόμασταν, να σκεφτόμαστε και αλλιώς». Και συνεχίζει, παραθέτοντας ένα παράδειγμα του κριτικού τρόπου με τον οποίο προσέγγιζε, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, τη λογοτεχνία, αμφισβητώντας κάθε δεδομένη γνώση και ωθώντας και τους μαθητές του να κάνουν το ίδιο. Έτσι, υποστηρίζει, τους απάλλαξε στο μάθημά του από την καταπίεση της μιας οπτικής. Εξηγεί χαρακτηριστικά: «διεύρυνε τους ορίζοντές μας, να δούμε και την άλλη οπτική γωνία, να δούμε ότι στην ουσία μυρικάζαμε κάποια πράγματα και δεν κάναμε κριτική, έτσι; Μας είχαν μάθει ότι αυτό είναι καλό, άρα πάντα θα είναι καλό, σε όλες τις εκδοχές και το αντίστροφο».

Η Β θυμάται έναν από τους δασκάλους της στο δημοτικό που διακρινόταν, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, για το «χιούμορ» και την «καλή διάθεση», με την οποία «[π]λησίαζε τα παιδιά». Όπως λέει, «έκανε πλάκα και με τα ονόματά μας αλλά μ' έναν τρόπο που δεν σε πρόσβαλε» και προσέγγιζε με ευρηματικό τρόπο τη διαδικασία της μάθησης: «[κ]ι αυτό μας έχει μείνει και με τα μαθήματα το ίδιο, με τη γεωγραφία στο δημοτικό, με τα ονόματα των βουνών, των πόλεων, κι έχει μείνει έτσι πολύ έντονα στη μνήμη μου. Με το χιούμορ του, την καλή του τη διάθεση».

Η Π θυμάται, όπως λέει, δύο ή τρεις. Αναφέρεται, πιο συγκεκριμένα, στον μαθηματικό που την έκανε «να στραφ[εί] στα μαθηματικά». Τον χαρακτηρίζει ως πολύ έξυπνο άνθρωπο και πολύ καλλιεργημένο: «[...] ήταν πολύ έξυπνος άνθρωπος και πολύ καλλιεργημένος. Δεν ήταν απλώς καλός μαθηματικός ήταν ένας άνθρωπος με πολύ μεγάλη μόρφωση και αυτό το βγαζε και μες στην τάξη [...]». Επίσης, αναφέρεται και σε μία «φιλόλογο», που είχε στο λύκειο, «[...] που ήταν κι αυτή εξαιρετική σαν άνθρωπος, μια εξαιρετική, θυμάμαι μια παρουσία εξαιρετική, και στο μάθημά της και στη συμπεριφορά της, σε όλα».

Η Χ επικεντρώνεται, αρχικά στην αρνητική μνήμη που έχει από μία εκπαιδευτικό και τη διαρκή υποτίμηση, που βίωνε από αυτή, επειδή η Χ ασχολούνταν με τη μουσική, ενώ γενικά δεν ήταν, όπως λέει «δυνατή μαθήτρια» αλλά «μέτρια, του 16, 17». Η Χ αποδίδει τη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού, που σημειώνει ότι «είχε πρόβλημα με πολλά παιδιά» και όχι μόνο μαζί της, στο γεγονός ότι «είχε δικά της θέματα, [...] προφανώς». Όπως υποστηρίζει: «[...] έπαιζα από μικρή μουσική, εκεί, ήμουν προσανατολισμένη. Ήξερα τι μου αρέσει, αυτό έκανα. Δεν ήξερα ότι θα ακολουθήσω αυτό το επάγγελμα, αλλά έκανα αυτό που μου άρεσε, γενικά με την τέχνη, ασχολούμαι και με άλλα πράγματα κι από μικρή». Επιπλέον, αποδίδει στην ενασχόλησή της με την τέχνη το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έφτασε να της πει «χαμένη θα πας», κάνοντάς την να νιώσει «πάρα πολύ άσχημα». Όπως λέει, «μου 'χε κόψει τα φτερά τελείως, κι είχα νιώσει πάρα πολύ άσχημα».

Στη συνέχεια, αναφέρεται σε ένα θετικό, για την ίδια, παράδειγμα και καταθέτει στην ομάδα ότι ο λόγος που θυμάται τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό είναι γιατί πήγαινε «με το ποδήλατο στο σχολείο». Μάλιστα, αναλύει, περαιτέρω, τη θέση της, και τονίζει ότι «ήταν κάπως πολύ ψηλά στα μάτια [της]». Λέει χαρακτηριστικά: «[...] Παρόλο που όλα τα παιδιά την πείραζαν, αυτή έκανε αυτό το πράγμα και τη θεωρούσα πολύ δυναμική και ότι δεν δίνει μεγάλη σημασία για το τι θα πουν οι άλλοι για κείνη». Έκανε, δηλαδή, κάτι διαφορετικό και «[ή]ταν πιστή στις αρχές της», παρά τις αντιδράσεις των άλλων.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι με αφορμή τις αναμνήσεις, που ανέσυραν οι συμμετέχοντες, από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μείνει στη μνήμη τους, ανοίγει μία συζήτηση γύρω από το κατά πόσο αποτελούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εν δυνάμει πρότυπα για τα παιδιά. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση του Κ: «Πόσο η στάση η δική μας επηρεάζει τα παιδιά που δεν μπορούμε να το καταλάβουμε, ίσως», στηρίζοντάς την στο γεγονός ότι και εκείνος επηρεάστηκε από τους εκπαιδευτικούς του, και ιδιαίτερα ως προς τον επαγγελματικό του προσανατολισμό, από τον μαθηματικό του. Για το λόγο αυτό, επιμένει στην προηγούμενη επισήμανσή του. Όπως λέει, το θέμα είναι: «[...] πόσο επηρεάζουμε εμείς τα παιδιά», δηλαδή, το «[ν]α σε βλέπει [το παιδί] σαν πρότυπο» και πόσο «επικίνδυνη είναι η θέση η δική μας».

Από τη Β εκφράζεται η απορία αν «[...] ισχύει αυτό σήμερα όμως; Το ίδιο δυνατά;», βάζοντας μία ακόμη διάσταση στο θέμα που αφορά στο πόσο ισχυρό είναι σήμερα το πρότυπο του εκπαιδευτικού για τα παιδιά. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι μπορεί να είναι πιο δύσκολο, αλλά ισχύει. Η, δε, συζήτηση, με αφορμή την αρνητική εμπειρία της Χ, επεκτείνεται και στη γενικότερη στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά. Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα:

*Π: Όπως πολύ κακό είναι και να ειρωνεύεσαι τα παιδιά. Είναι μερικοί που είναι είρωνες και τα προσβάλλουν αυτό είναι τραγικό δηλαδή. Αν όλοι μας...κι εγώ έχω μνήμες από κάποιους, οι οποίοι ήταν ειρωνικοί, ήταν δηκτικοί, αυτό είναι κακό για το παιδί.*

*Χ: Εγώ νομίζω ότι αυτοί έχουν προσωπικά θέματα άλυτα κι αυτά τα βγάζουν μέσα στην τάξη.*

*Κ: Και άμυνα νομίζω. Μπορεί ένας εκπαιδευτικός ή από θέση άμυνας ή και άγνοια. Δεν ξέρει ότι αυτό θα προσβάλλει το παιδί.*

### **3.4.2 Ποιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα [...]**

Στο ερώτημα «ποιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα που θα ήθελες να θυμούνται οι μαθητές σου για σένα;» (Συνάντ. 1), που τέθηκε στους συμμετέχοντες σε συνέχεια της ερώτησης «σκεφτείτε έναν-δύο δασκάλους σας, που τους θυμάστε. Τι, συγκεκριμένα, τους κάνει να τους θυμάστε;» οι απαντήσεις τους παρουσιάζουν άμεση συνάφεια με τους λόγους, για τους οποίους θυμούνται συγκεκριμένους δικούς τους εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, η Σ επιθυμεί να κάνει τους μαθητές της «να αρχίσουν να σκέφτονται» και «να αποκτήσουν κριτική σκέψη», ενώ η Χ αναφέρει χαρακτηριστικά: «Τι θέλω να θυμούνται από μένα; Να θυμούνται εμένα» και αιτιολογεί, έτσι, κάποιες βιωματικές μεθόδους που επιλέγει. Προσπαθεί, έτσι, να τους δώσει, όπως λέει, «μία δυνατή εμπειρία, εκτός σχολείου, εκτός ωρών διδασκαλίας, μάλλον, η οποία να τους

μείνει» και εξηγεί: «Δηλαδή, είτε θα οργανώσω ένα θεατρικό, το οποίο:::, όλη τη χρονιά θα ασχολούμαστε μ' αυτό, θα είναι μία εμπειρία δυνατή, και θα κάνουμε μία παράσταση». Η Σ συμπληρώνει: «να προσπαθώ να είμαι όσο γίνεται συνεπής σε αυτά που λέω» και η Ε απαντά: «για πράγματα που τους έχω πει εκτός μαθήματος». Ακούγοντας τις απαντήσεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων, η Π και ο Κ συμφωνούν ότι «πιθανόν» οι μαθηματικοί να έχουν τον «πιο άχαρο ρόλο [...] στο σχολείο» με την έννοια ότι δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να παρεκκλίνουν από μια συγκεκριμένη μεθοδολογία και να έχουν μια πιο ουσιαστική επαφή με τους μαθητές. Όμως, αναγνωρίζουν την επιρροή που έχει «αυτό που είσαι» ως άνθρωπος και «βγαίνει στην τάξη». Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του Κ, με το οποίο συμφωνεί και η Π: «Εμείς, μεταφέρουμε την εμπειρία μας στους μαθητές. Πέρα από το να διδάζουμε τα μαθηματικά. Και πιθανόν έχουμε και τον πιο άχαρο ρόλο εμείς οι μαθηματικοί στο σχολείο. Τον πιο άχαρο ρόλο μέσα στο σχολείο τον έχουμε εμείς». Η Ε συμφωνεί και διευκρινίζει οι φιλόλογοι έχουν και «μία εναλλαγή» μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν.

Η Π ενισχύει και επεξηγεί τη θέση του Κ, λέγοντας ότι πρόκειται για μάθημα «το οποίο θέλει μία μέθοδο και δεν μπορεί να παρεκκλίνεις εύκολα, να μιλήσεις για άλλα πράγματα». Ενώ ο φιλόλογος έχει άλλες δυνατότητες: «Δηλαδή αν αρχίσω να μιλάω για κινηματογράφο, για ποίηση, για άλλα πράγματα το 'χω χαμένο το παιχνίδι [Κ: σε μας είναι πολύ περιοριστικό]». Δίνει, όμως, και μία άλλη οπτική: «Να σου πω όμως τι γίνεται. Αυτό που είσαι, βγαίνει στην τάξη». Έτσι, μέσω της συζήτησης και των προεκτάσεων που δίνονται, Κ και Π καταλήγουν στη διαπίστωση ότι αυτό που τελικά κάνει τη διαφορά στην παιδαγωγική προσέγγιση είναι «οι επιρροές για το μαθηματικό, η στάση ζωής του», που τελικά «[β]γαίνει», δηλαδή «[η] στάση σου, το πώς μιλάς, το πώς συμπεριφέρεσαι, πώς θα απαντήσεις σε κάτι που θα σου πουν. Βγαίνει, ακόμη κι αν είναι άχαρο το μάθημα».

Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών της έρευνας από το μάθημα των μαθηματικών, ακόμη και να διερευνηθούν τα αίτια αρνητικών, κοινών παραδοχών, που σχετίζονται με τα μαθηματικά. Αφορμή στέκεται μία παρέμβαση της Σ: «Να κάνω μία παρέμβαση; Διαβάζοντας μαθηματική λογοτεχνία, απέκτησα ένα παράπονο για τους μαθηματικούς. Εγώ, όταν έβλεπα μαθηματικό, ήξερα με ποιον καθηγητή δεν θα τα πάω καλά στη χρονιά [...]» και καταλήγει: «[...] αισθάνομαι ότι μου στέρησαν το ενδιαφέρον, που μπορεί να 'χουν τα μαθηματικά, που το βρήκα από τα αινίγματα [εννοώντας τη μαθηματική λογοτεχνία], αργότερα». Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα, που αποτυπώνει κυρίως αντιλήψεις αλλά και εναλλακτικές οπτικές για τα μαθηματικά. Στη διάρκεια

της συζήτησης αναγνωρίζεται η σημαντικότητα όλων των μαθημάτων, υπό την προϋπόθεση ότι προσεγγίζονται με έναν τρόπο που να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, εστιάζοντας στη χρησιμότητα του κάθε γνωστικού αντικειμένου:

*Π: Ναι. Αν τα δεις σαν παιχνίδι και σαν γνώση, σαν εργαλείο να δουλεύει το μυαλό σου και να ομαδοποιείς τις γνώσεις. Γιατί τα μαθηματικά σαν μάθημα σ' αυτό βοηθάει πιο πολύ. Είναι αφαιρετικό μάθημα. Βοηθάει το μαθητή και στ' άλλα μαθήματα. Να μη χάνεσαι. Ας πούμε, εμείς οι μαθηματικοί, και ο συνάδελφος το ξέρει αυτό, διαβάζεις ένα κείμενο, θα υπογραμμίσουμε αμέσως τρία, τέσσερα, τα πιο σημαντικά. Κι όταν διαβάζω κάτι πάντα θυμάμαι τον... [καθηγητή της]. Αυτό βοηθάει πολύ τα παιδιά. Το να ομαδοποιούν, στην αφαιρετική σκέψη, και να είναι πιο συγκεκριμένα.*

*Κ: Αν τους πείσεις ότι αυτό που τους κάνεις δεν είναι μαθηματικά, απλώς να τους μάθει να σκέφτονται, να μπορείς να αναλαμβάνεις να κάνεις την επιλογή, που είναι το πιο δύσκολο πράγμα. Και για τους ενήλικες, να πάρουν μία απόφαση.*

*Π: Εδώ βλέπεις στην α' γυμνασίου και στη β', γιατί τα μεγαλύτερα δεν το έχουν αυτό, τους μαθαίνω να διαβάζουν και το πρόβλημα ακόμη, διαβάστε το, το έχετε κατανοήσει; Το πιο σημαντικό είναι το διαβάζω, το κατανοώ, τι μου ζητάει και μετά προχωράω. Γιατί αυτά ξέρεις το διαβάζουν και δεν... όχι δεν σκέφτονται, δεν μπαίνουν στη διαδικασία.*

*Κ: Να κατανοήσουν τι ακριβώς λέει. Βλέπουν εκεί τα νούμερα, θα τα μεπιδέψουν...*

*Π: Έχουν και μια αριθμοφοβία τα πιο πολλά. Βλέπουν εκεί τους αριθμούς και τα πιάνει ένας πανικός και τα σύμβολα.*

*Α: Υπάρχει και αυτή η κυρίαρχη αντίληψη. Μμμ, δεν είμαι καλός στα μαθηματικά. Αμα ξεκινήσεις έτσι τελείωσε, σου γίνεται δεύτερη φύση σου αυτή η πεποίθηση...*

*Π: Είναι άλλη γλώσσα, πρώτα απ' όλα, είναι μια άλλη γλώσσα. Έχει άλλο κώδικα. Και αυτό είναι το ζουμί, αν μπορείς να τους βρεις το κουμπί. Αλλά εντάξει, όπως όλα τα μαθήματα, και τα φιλολογικά εγώ τα θεωρώ το α και το ω σε ένα σχολείο γιατί άνθρωπος που δεν ξέρει να μιλήσει και να εκφραστεί...*

*Κ: Να κατανοείς ένα κείμενο, βασικό [Π: είναι σημαντικό].*

### **3.4.3 Ενσωματώνουμε χαρακτηριστικά των δασκάλων-προτύπων μας στο διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον που καλλιεργούμε στην τάξη μας;**

Κατά τη 2<sup>η</sup> συνάντηση ζητείται από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν «αν ενσωματώνουν χαρακτηριστικά των δασκάλων-προτύπων τους, αν τα συμπεριλαμβάνουν στο διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον που καλλιεργούν στην τάξη;». Στόχος είναι να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο βάθος αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των επιρροών που δέχτηκαν ως μαθητές από τους εκπαιδευτικούς τους και της δική τους στάσης ως εκπαιδευτικών. Οι πρώτες αυθόρμητες απαντήσεις ακολουθούν μία αυτονόητη συλλογιστική. Η Χ απαντά «προσπαθούμε» και ο Κ ισχυρίζεται: «Φαντάζομαι ότι όλοι τους θεωρούσαν πρότυπα

αυτούς τους καθηγητές, οπότε φαντάζομαι ότι όλοι προσπαθούμε [E: να τους μιμηθούμε], να. Μα δεν ξέρουμε άλλο τρόπο, αυτόν αναπαράγουμε, τον τρόπο με τον οποίο διδαχθήκαμε εμείς». Η Ε συμφωνεί με τον Κ, ενώ η Σ διευκρινίζει ότι ο τρόπος που αναπαράγουμε είναι «[α]υτός που ήταν θετικός για μας».

Το θέμα αρχίζει να ανοίγει προς μια βαθύτερη διερεύνηση με αφορμή το σχόλιο της Χ: «Εγώ, πάντως, δεν λειτουργώ καθόλου έτσι, δεν προσπαθώ να:::, ούτε καν τους θυμάμαι» και την επισήμανση του Κ ότι μπορεί να συμβαίνει «ασυνείδητα». Η Χ συμφωνεί ότι μπορεί να συμβαίνει, αλλά επιμένει: «Προσπαθώ να είμαι ο εαυτός μου μες στην τάξη, όσο μπορώ δηλαδή, βάζοντας τα όριά μου, πάντα, αλλά::: να μη βλέπουν κάτι άλλο, και στο διάλειμμα κάτι άλλο και έξω απ' το σχολείο κάτι άλλο. Προσπαθώ να είμαι ο εαυτός μου». Ο Κ τονίζει τη δυσκολία που υπάρχει, κατά την άποψή του, να εφαρμοστεί στην πράξη αυτό που εκφράζει η Χ και αιτιολογεί την αμφιβολία, που αισθάνεται, εκφράζοντας την πεποίθηση ότι «[...] εμείς οι καθηγητές πρέπει να είμαστε και λίγο σαν διπλές προσωπικότητες. Αλλιώς, όταν μπαίνεις μες στην τάξη υποτίθεται ότι πρέπει... κάπως πρέπει να είσαι, ξεχνάς τον εαυτό σου».

Ο διάλογος, που ακολουθεί, εστιάζεται και πάλι στην ανθρώπινη διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών και κάποια βασικά χαρακτηριστικά, που χρειάζεται, κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, να περιλαμβάνει αυτός ο ρόλος, σκιαγραφώντας χαρακτηριστικά όπως δίκαιος, ειλικρινής, προσεγγίσιμος και κοντά στα παιδιά, δηλαδή να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κουβεντιάζει μαζί τους και το ενδιαφέρον του να μην εξαντλείται μόνο στην απλή μεταφορά γνώσης. Στο, δε, ερώτημα της Α αν «[τ]ο καταφέρνουμε στην πράξη; Πόσο δύσκολο είναι να το καταφέρουμε;» επικρατεί προβληματισμός στην ομάδα. Το ερώτημα αναλύεται περαιτέρω: «Δηλαδή, θέλω να πω ότι κατά καιρούς καλό είναι να το σκεφτόμαστε αυτό που και που. Αν το καταφέρνουμε, πόσο δύσκολο είναι, που σκοντάφτουμε:::». Η Β απαντά: «Μα, προβληματιζόμαστε συνέχεια, νομίζω, όλοι μας. Συνέχεια, αρκετά συχνά, νομίζω», και η Ε συμπληρώνει: «Γιατί έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους, δεν έχουμε να κάνουμε με χαρτιά ή με πελάτες ή έναν άνθρωπο άγνωστο που δεν θα τον ξαναδούμε» και ο Κ ενισχύει: «Και μάλιστα με ανθρώπους σε ηλικία που είναι ευαίσθητη».

#### **3.4.4 Πώς θα κάνουμε τους μαθητές να αγαπήσουν το σχολείο [...]**

Στην πρόκληση (Συνάντ. 2) να προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις διαστάσεις του προβληματισμού, που έχουν θέσει οι ίδιοι οι συμμετέχοντες «πώς θα κάνουμε τους

μαθητές να αγαπήσουν το σχολείο, να νιώθουν ευχάριστα στο χώρο, να τους δώσουμε κίνητρα ώστε να μην απαξιώνουν τα μαθήματα και τη γνώση», προτείνεται μία εναλλακτική διατύπωση του ζητήματος από τη Σ. Προτείνει ότι θα ήταν καλύτερα το ερώτημα να διατυπωθεί ως εξής: «[Τ]ι θεωρούν οι μαθητές ότι θα 'πρεπε να είναι το σχολείο, η γνώση, ποιος πρέπει να 'ναι ο στόχος του. Δηλαδή, συνήθως, λέμε εμείς τι θεωρούμε ότι πρέπει να 'ναι το σχολείο ή η εκπαίδευση, αλλά ελάχιστα τους έχουμε ρωτήσει τι νομίζουν οι ίδιοι, τι θα 'θελαν οι ίδιοι».

Ανατρέχοντας στη δική της πρακτική, η Β υποστηρίζει ότι «τα θέλω των μαθητών, οι ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους» δεν λαμβάνονται υπόψη «[σ]το τι θα διδαχθούν, όχι τόσο. Σε άλλα θέματα μέσα στην τάξη, όπως 'κυρία, ένα διάλειμμα ή κυρία κουράστηκα'. Νομίζω ναι. Αλλά στη γνώση, στο τι θα πάρουνε, όχι τόσο». Ενώ, η Ε παρεμβαίνει για να προσθέσει ότι «[δεν] είναι σε θέση τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό να κρίνουν» και περιγράφει τους περιορισμούς και τις δυνατότητες, στις οποίες θεωρεί ότι συνίσταται η γνωστική ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών: «Απλώς δίνουμε κάποια ερεθίσματα κι από κει και πέρα αυτά μας εκπλήσσουν πολλές φορές, έτσι δεν είναι; Ένα ερώτημα θα τους δώσουμε και θα μας δώσουν προεκτάσεις». Ωστόσο, διαπιστώνει ότι είναι σημαντικό να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ακούσουν τις «προεκτάσεις» που δίνουν οι μαθητές: Ναι, θέλει, όμως, ένα άνοιγμα κι από μας, κατά πόσο θα τα ακούσουμε ή όχι. Γιατί πολλές φορές λόγω του άγχους της ύλης, δεν ξέρω τι άλλο, ή της στενότητας που έχουμε στο μυαλό μας [...] θέλουν και κάτι παραπέρα τα παιδιά».

Ο Κ επικεντρώνεται, στην παρατήρηση της Ε ότι «θέλουν και κάτι παραπέρα τα παιδιά», τονίζοντας την ανάγκη των παιδιών να βιώσουν «και κάτι διαφορετικό» πέρα από την παραδοσιακή διδακτική διαδικασία. Η Β εμφανίζεται προβληματισμένη, καθώς θεωρεί δεδομένη την πρακτική, που ακολουθεί, τουλάχιστον η ίδια, όπως λέει: «[...] Εγώ, τουλάχιστον, για να πω την αλήθεια για μένα, δεν το έψαξα τόσο πολύ το τι θέλουν τα παιδιά να ακούσουν από μένα. Δηλαδή δίνω αυτό που νομίζω εγώ ότι θέλουν να ακούσουν. Δεν τα ρώτησα, δεν...», ενώ η Σ, προσθέτει στη συζήτηση μία άλλη οπτική από την εμπειρία της, που περιλαμβάνει την εμπλοκή των παιδιών στη διαμόρφωση του γνωστικού αντικειμένου. Υποστηρίζει ότι τα καλύτερα μαθήματα τα έχει κάνει, σε εκείνες τις ελάχιστες περιπτώσεις, που έμεναν στο σχολείο λίγοι μαθητές, κανένας από τους παρευρισκόμενους δεν αισθάνονταν την πίεση της ύλης και υπήρχε η δυνατότητα να αξιοποιηθούν και άλλα μέσα ή τεχνικές (όπως διαδραστικοί πίνακες, διαδίκτυο, και εργασία των μαθητών σε ομάδες, υλικά μέσα, διαθέσιμα κυρίως σε πειραματικά σχολεία). Τελικά, καταλήγει: «[...] Δηλαδή, αν τους δώσεις κάποια ερεθίσματα και τους



*αφήσεις να ψάξουνε μπορούν να σου βρούνε αυτοί και κάποια πράγματα που θα θέλανε να τους διδάξεις».*

Σε συνέχεια της συζήτησης σχετικά με τη συμμετοχή των αναγκών και προσδοκιών των μαθητών στη διαμόρφωση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται προβληματισμένοι για ένα επιπλέον θέμα. Αυτό αφορά στην κατευθυντικότητα ή μη της διδασκαλίας και τα περιθώρια ελευθερίας. Διερωτώνται για το βαθμό, στον οποίο χρειάζεται να δίνουν κατευθυντήριες γραμμές στους μαθητές, προκειμένου να έχουν ένα συγκεκριμένο «αντικείμενο», για την ικανότητα ή μη των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, όπως και για τον περιοριστικό ρόλο, που παίζουν οι βαθμοί ως προς την ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ή γενικότερα για τις επιπτώσεις που έχει η προσαρμογή εκπαιδευτικών και μαθητών σε τυποποιημένες μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

Συγκεκριμένα, η Ε υποστηρίζει, ότι τα παιδιά θέλουν και «το συγκεκριμένο» γιατί «είναι παιδιά, εντάξει, έφηβοι χωρίς ιδιαίτερες εμπειρίες». Μπορεί να «[θ]έλουν το ελεύθερο και το φλου να τους αφήσουμε κάποια περιθώρια», αλλά «χάνονται» αν δεν τα κατευθύνει κάποιος. Αυτό που λέει η εμπειρία της, από τα αποτελέσματα μίας περίπτωσης εφαρμογής project σε δύο διαφορετικές τάξεις λυκείου, που παρουσιάζει και στην ομάδα μας, είναι ότι τα παιδιά «θέλουν ένα αντικείμενο, απλώς με κάποια ελευθερία και δική τους συμμετοχή και την άποψή τους». Διαφορετικά, «[χ]ωρίς κάποιες συγκεκριμένες οδηγίες [...]», σύμφωνα και με το παράδειγμα που έχει υπόψη της, δεν μπορούν να λειτουργήσουν. Στην περίπτωση των δύο διαφορετικών projects, που ανέλαβαν οι μαθητές, «το πιο συγκεκριμένο τούς ήταν πιο εύκολο, ακόμη κι αν ήταν πιο δύσκολο. Δεν τους πείραζε».

Ο Κ ισχυρίζεται ότι ανασταλτικός παράγοντας ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές είναι και οι βαθμοί: «Αν τα απαλλάξεις από το άγχος των βαθμών τα παιδιά είναι πιο ελεύθερα. Δηλαδή, αυτή η αξιολόγηση, ότι ξέρεις, ό,τι και να κάνω θα αξιολογηθώ». Η Σ ενισχύει την άποψη του Κ προσθέτοντας ότι πρόκειται, μάλιστα, για έναν «συγκεκριμένο τρόπο [αξιολόγησης] πολύ αυστηρό» και ο Κ καταλήγει: «Οπότε, άμα τα απαλλάξεις από αυτό το πράγμα θα αφεθούν πιο ελεύθερα και θα αποδώσουν και καλύτερα».

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνται να διερευνήσουν τι προκύπτει αν αμφισβητήσουμε το δεδομένο χαρακτήρα της κατευθυντικότητας της διδασκαλίας, δηλαδή αν εξετάσουμε το γεγονός ότι τα παιδιά «[π]ιθανόν να έχουν μάθει έτσι. Τα παιδιά μαθαίνουν σ' έναν τρόπο, όπως και εμείς μαθαίνουμε σε έναν τρόπο δουλειάς». Η

B, για παράδειγμα σημειώνει: «*Μα το γενικό είναι πιο δύσκολο νομίζω, πάντα. Όταν είναι αόριστο και γενικό*» και η X συμπληρώνει: «*Για όλους είναι, όχι μόνο για τα παιδιά*». Ο Κ τονίζει: «*Έτσι έχουν μάθει*» και η Σ επαναφέρει τη συζήτηση στον τρόπο αξιολόγησης. Όπως εξηγεί, ευθύνεται «*και ο τρόπος που εξετάζονται*»: «*Έτσι είναι και ο τρόπος που εξετάζονται. Ξέρει ότι έχω απ' αυτή τη σελίδα ως εκείνη. Αφού πολλές φορές σε ρωτάει είναι στην αριστερή εκεί πάνω στη μέση, η πρώτη, η δεύτερη παράγραφος, και λες...*». Αυτό έχει, όπως διαπιστώνουμε, συνολικότερες συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη γνώση τα παιδιά. Μαθαίνουν στην «πλήρη καθοδήγηση», με συνέπεια και σε «*μεγαλύτερες ηλικίες να μην έχουν κριτική σκέψη*».

### 3.4.5 Το πλαίσιο της σχολικής τάξης

Παίρνοντας αφορμή από τους προβληματισμούς, που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες σχετικά με την επιρροή που ασκούν στους μαθητές τους, αξιοποιούνται τα 4 αναλυτικά προγράμματα του θεωρητικού της εκπαίδευσης Larry Cuban, προκειμένου να διερευνηθεί εκτενέστερα το θέμα (Συνάντ. 2). Συγκεκριμένα, παρατίθεται το απόσπασμα: «[...] είναι μύθος ότι ένα σαφώς προσδιορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, καθορίζει αυτό που τελικά διδάσκεται και μαθαίνεται σ' ένα σχολείο». Σύμφωνα με το σχετικό απόσπασμα (στο Yero, 2002, σ. 3), ο Cuban διακρίνει τέσσερα (4) αναλυτικά προγράμματα που είναι σε ισχύ και συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία: (α) το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, (β) αυτό που διδάσκεται, (γ) αυτό που μαθαίνεται και (δ) αυτό που εξετάζεται. Επίσης τους δίνω μία σύντομη περιγραφή τους.

Οι αναφορές της Α στο απόσπασμα και τα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές «*από τις σχέσεις, από τις αλληλεπιδράσεις, από το ίδιο το περιβάλλον της τάξης, το οποίο εξαρτάται από το μοντέλο που προωθούνε οι εκπαιδευτικοί, με το παράδειγμά τους, τις επιλογές τους, τη συμπεριφορά τους*», προκαλεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τι ακριβώς σημαίνει αυτό, εκφράζονται απορίες. Η Β επαναλαμβάνει σαν να προσπαθεί να επιβεβαιώσει αν τα τέσσερα αναλυτικά προγράμματα λειτουργούν ταυτόχρονα «*μες στην τάξη. Πέρα απ' το μάθημα, δηλαδή*». Ο Κ προσπαθεί να κατανοήσει τι σημαίνει αυτό συνολικά: «*Δηλαδή, κάθε τάξη είναι κάτι ξεχωριστό. Φαντάζομαι ότι αυτό εννοεί*» με τη Χ να συμπληρώνει ότι «*[έ]χει να κάνει και με τους μαθητές*», ενώ επακολουθεί ένας διάλογος μεταξύ αυτής και του Κ, που στρέφει τη συζήτηση στους «*μαθητές*» και το «*ακροατήριο*», που είναι «*άλλο [διαφορετικό]*» σε κάθε τμήμα.

Στο σημείο αυτό, βλέποντας ότι η αντίληψη των συμμετεχόντων για το αναλυτικό πρόγραμμα που αναφέρεται στις σχέσεις και το περιβάλλον της σχολικής τάξης περιορίζεται στην πλευρά των μαθητών η Α παρεμβαίνει λέγοντας: «[ε]ίναι αλληλεπίδραση, ουσιαστικά [...]». Η χρησιμότητα αυτού που περιγράφει ο Cuban είναι, κατά την άποψή της, ότι παρόλο που μπορεί να ακολουθούμε ένα σαφώς προσδιορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό που έχει σημασία είναι να σκεφτούμε ότι «πέρα από την ύλη, υπάρχουν και αυτά τα στοιχεία [όπως αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα που μαθαίνεται] που δεν τα υπολογίζει κανείς στο σχεδιασμό, αλλά υπάρχουν. Είναι εκεί και λειτουργούν».

Μία κριτική διαπίστωση, που διατυπώνεται μεταφορικά από τον Κ δίνει άλλες προεκτάσεις στη συζήτηση, που αφορούν τόσο στο ρόλο του εκπαιδευτικού όσο και του περιβάλλοντός του. Η διαπίστωση, είναι η εξής: «Πάντως, νομίζω ότι λειτουργούμε από κεκτημένη ταχύτητα ως καθηγητές. Έχουμε μάθει έναν τρόπο. Δεν ξέρω, πολλές φορές αυτό πιστεύω. Λειτουργούμε από κεκτημένη ταχύτητα. Έχουμε μπει στον αυτόματο πιλότο και συνεχίζουμε επί χρόνια να κάνουμε τα ίδια πράγματα». Ακολουθεί ένας διάλογος, που αναφέρεται στις επιδράσεις, που δέχεται ο εκπαιδευτικός από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του:

*E: Εξαρτάται, βέβαια, και ποιους έχουμε γύρω μας. Γιατί, οι άνθρωποι μας επηρεάζουν προς το καλό. Δηλαδή, είναι να τύχει κάθε φορά να 'χεις κάποιον της ειδικότητάς σου και να δεις ότι λειτουργεί κάπως διαφορετικά.*

*B: Και οι μαθητές μας επηρεάζουν [E: Ναι, ναι]. Η τάξη. Δηλαδή, αλλιώς βγαίνει το μάθημα...*

*Κ: Μία παροιμία λέει, το αγόγι ζυπνάει τον αγωγάτη. Άμα δεν έχεις ενδιαφέρον και από τα παιδιά να σε παρακινήσουν, να σε βάλουν σε διαδικασία και εσύ να δουλέψεις καλύτερα...*

Μάλιστα, οι συμμετέχοντες επανέρχονται (Συνάντ. 5) στο θέμα της διάδρασής τους με τους μαθητές με αφορμή τη συζήτηση μιας εναλλακτικής οπτικής των ζητημάτων ελέγχου, που προκύπτουν στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τις απόψεις του J. Dewey. Συγκεκριμένα, στη συνάντηση αυτή γίνεται αναφορά από την Α στις απόψεις του συγκεκριμένου στοχαστή, που ασχολήθηκε με την εμπειρική εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων στο πανεπιστήμιο του Σικάγου και μετά στο Columbia κι έθεσε τις βάσεις της ανθρωπιστικής παιδείας. Συγκεκριμένα μεταφέρεται στους συμμετέχοντες το εξής απόσπασμα:

Σ' ένα οργανωμένο σχολείο που συγκροτεί μια κοινότητα συνοχής μέσα από συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, ο έλεγχος των μαθητών επαφίεται στις

*δραστηριότητες και στις καταστάσεις στις οποίες οι δραστηριότητες επιτελούνται, ενώ ο εκπαιδευτικός μειώνει στο ελάχιστο τις περιπτώσεις στις οποίες θα ασκήσει προσωπική παρέμβαση. (στο Πηγιάκη, 2006, σ. 65, η έμφαση στο πρωτότυπο)*

Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι αξιολογούνται διαρκώς από τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα. Η Π επισημαίνει: *«Κάθε μέρα αξιολογούμαστε. [...] για όλα σε κρίνουν. Ακόμη και το πώς θα κοιτάς, πώς είσαι κάθε μέρα, κι αν έχεις διάθεση ιδιαίτερη, κι αν είσαι πιο καλός, πιο χαρωπός μαζί τους, συνεχώς σε κρίνουν»* και ο Κ σημειώνει: *«Οι καθηγητές είναι ανεβασμένοι εκεί πάνω, στην έδρα. Σε βλέπει ο μαθητής, σε κρίνει καθημερινά, κι όχι μόνο για το μάθημα που κάνουμε, για όλη τη συμπεριφορά μας».*

Στην ίδια συνάντηση (Συνάντ. 5) θίγεται μία ακόμη διάσταση για τις συνέπειες που έχει στη λειτουργία της σχολικής τάξης. Πρόκειται για τις αλλαγές που προωθούνται με την αύξηση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τμήμα. Η Π αντλεί στοιχεία από την εμπειρία της, με τα οποία συμφωνούν και οι υπόλοιποι: *«Εγώ βλέπω, τα μικρά τμήματα που έχω, δηλαδή τα τμήματα που είναι τα 19άρια της β' δουλεύουν πολύ καλά, τα 25άρια τα τμήματα είναι δύσκολο, την έχεις χαμένη την μπάλα εκεί»* και εξηγεί τι εννοεί με αυτό: *«[...] μέσα σε μια ώρα μπορεί όλα τα παιδιά να σηκωθούν στον πίνακα να λύσουν από μια άσκηση, όλα τα παιδιά να απαντήσουν, όλα. Στα μεγάλα τμήματα δεν μπορείς».*

Πέρα από τις πρακτικές δυσκολίες που αναγνωρίζουν ότι προκαλούν αυτές οι αλλαγές στη δουλειά τους, ο Κ επισημαίνει ότι *«όλο αυτό είναι εσκεμμένο»*. Χαρακτηριστική είναι η εξήγηση που δίνει: *«Πέρα από τα οικονομικά και τα μνημόνια που λέμε, δεν τους ενδιαφέρει [ο μαθητής]. Εγώ είμαι πεπεισμένος. Δεν θυμάμαι κανέναν υπουργό τόσα χρόνια που πραγματικά να ενδιαφέρεται για τα παιδιά, γι' αυτό που τους δίνουμε, ό, τι τους δίνουμε, ό, τι μπορούμε».* Μάλιστα, παρατηρούν ότι αυτό μεθοδεύτηκε σταδιακά με έμμεσες μεθόδους, όπως ήταν η απαίτηση του υπουργείου για καταγραφή της χωρητικότητας των αιθουσών και εκφράζουν τον προβληματισμό ότι οι μεθοδεύσεις αυτές περιορίζουν, στην ουσία, την ελευθερία τους, υποβαθμίζοντας τη δουλειά τους.

Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση του Κ, *«[τ]ο κακό είναι ότι δεν αλλάζει τίποτε ποιοτικά. Πάμε σε υποβάθμιση»* ή της Π *«[...] με το φόβο μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο; Δε γίνεται να φοβάσαι. Με το φόβο δηλαδή»* μετά την περιγραφή από τη Σ της λογικής του εξαντλητικού ελέγχου, με την οποία λειτουργεί η βάση «survey»<sup>29</sup> και τις συνέπειες που μπορεί να έχει για το διευθυντή των σχολείων: *«Αν 1<sup>η</sup> και 16 ξεχαστεί ο*

<sup>29</sup> Πρόκειται για την σημερινή πλατφόρμα *myschool*, στην οποία αποτυπώνονται όλα τα στοιχεία που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. απουσίες, ποινές, ωράριο εκπαιδευτικών, άδειες, βαθμολογία).

διευθυντής και δεν μπει να ενημερώσει το *survey* έχει ποινικές ευθύνες» και εξηγεί ότι «[α]υτή είναι η φόρμα που λέει πόσους μαθητές έχεις, τι μάθημα κάνουν οι καθηγητές, πόσες ώρες έχουνε. Δηλαδή, ποιους θα διώζουμε, τι θα συγχωνεύσουμε, ποιόν θα στείλουμε δεν ξέρω πόσους νομούς πέρα». Χαρακτηριστικός του «φοβικού» περιβάλλοντος που διαμορφώνεται σταδιακά στη δουλειά τους είναι και ο ακόλουθος:

*Π: Και να τρέμεις, να μπαίνω μέσα στο σχολείο, να βλέπω [τη διευθύντρια] και να τρομάζω. Μα έτσι θα καταλήξουμε τώρα.*

*Σ: Και όχι μόνο αυτό. Επειδή έχει αρχίσει και το κάρφωμα, που ήδη έχει ξεκινήσει σε κάποιες περιπτώσεις θα πηγαίνει ο ένας να καρφώνει τον άλλον στον Διευθυντή...Και να καλοπιάνεις το Διευθυντή. Αυτές τις δόξες που θα τις ξαναδούμε; [ειρωνικά]*

*[...]*

*Κ: Και αυτό να γίνεται στο χώρο της εκπαίδευσης.*

*Σ: Ναι, ναι. Και τον 21<sup>ο</sup> αιώνα.*

*Κ: Εγώ πιστεύω, δεν ξέρω από ιστορία της εκπαίδευσης, αλλά πιστεύω ότι παρόλο που είχαμε το αυταρχικό σχολείο που λέγανε κτλ., υπήρχαν εποχές που ήταν πολύ καλύτερα τα σχολεία. [Συμφωνούν Π και Σ]. Πολύ καλύτερα τα σχολεία.*

*Ε: Ο δάσκαλος ήταν δάσκαλος. Αυθεντία.*

*Π: Είχε κύρος, είχε κύρος.*

*Ε: Εντάξει, ίσως γινόταν κατάχρηση, εννοείται, μ' αυτό.*

*Π: Από μερικούς.*

*Ε: Τώρα περάσαμε στο άλλο άκρο του κλότσου και του μπάτσου.*

*Κ: Πώς τον αποκαλούσαν τον εκπαιδευτικό στο σχολείο; Δάσκαλο.*

### 3.4.6 Τι είναι η εκπαίδευση;

Πριν ακόμη τεθεί το προγραμματισμένο, σύμφωνα με την ατζέντα της 2<sup>ης</sup> συνάντησης, ερώτημα «*τι είναι η εκπαίδευση*», η συζήτηση για το πώς μπορεί να γίνει πιο ελκυστικό το σχολείο για τα παιδιά, οδηγεί τους συμμετέχοντες σε έναν έντονο προβληματισμό γύρω από τους σκοπούς και τους στόχους του. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει η διερεύνηση, στο πλαίσιο της ομάδας, εναλλακτικών προτάσεων, προκειμένου να γίνουν ελκυστικότερα τα μαθήματα, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει πολλά περιθώρια. Το ερώτημα της Χ: «*Εγώ αναρωτιέμαι για ποιο λόγο τελειώνουν τα παιδιά το σχολείο. Ποιος είναι ο στόχος;*» εγείρει προβληματισμούς. Οι εκπαιδευτικοί δεν απαντούν, άμεσα τουλάχιστον, στο ερώτημα. Διατυπώνουν, όμως, μια σειρά από σκέψεις που, είτε φωτίζουν ελλείμματα ως προς τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης είτε αποτυπώνουν περιστασιακές προσπάθειες εμπλουτισμού του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, που προέρχονται από προσωπικούς τους πειραματισμούς.

Συγκεκριμένα, η Σ επανέρχεται στην τοποθέτηση, που έκανε εξ αρχής, ότι δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος προσανατολισμός από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία και «τα

πιο πολλά [θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση] τα βλέπουνε αποσπασματικά, δεν τα βλέπουνε σαν ενιαίο όλο», τονίζοντας την ανάγκη για μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση της εκπαίδευσης. Ο Κ επικεντρώνεται στη σημασία που έχει η ενίσχυση των παιδιών προς την αυτενέργεια, λέγοντας ότι «ένας σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι στα παιδιά να τους εμφυσήσουμε, να τα μάθουμε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες». Η Ε δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο επιπλέον και το διαφορετικό, που θα κάνουν, πέρα από τα μαθήματα με τη δημιουργική συμμετοχή και των μαθητών και η Σ υποστηρίζει ότι έτσι «[ε]ίναι και πιο βιωματικό». Στο ίδιο πνεύμα κινούνται η Χ και η Β, ενισχύοντας την έμφαση που δίνει η Σ στη βιωματική μάθηση. Η μεν, Χ, τονίζει τη σημασία που έχει να γίνει «[π]ιο βιωματική η εκπαίδευση», η δε, Β, εστιάζει στην αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της δημιουργικής έμπνευσης των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Πέρα, όμως, από αυτή την πρώτη αυθόρμητη προσέγγιση του θέματος από τους συμμετέχοντες, η Α επιχειρεί να προκαλέσει μια βαθύτερη διερεύνηση του «τι είναι εκπαίδευση». Γι' αυτό προτείνει: «Θα θέλατε να σκεφτούμε τι σημαίνει εκπαίδευση για τον καθένα από μας; Και να κουβεντιάσουμε; Πώς το αντιλαμβάνεται ο καθένας μας;». Χαρακτηριστικό των απαντήσεων των συμμετεχόντων είναι ότι βασίζονται κυρίως στην αντίληψη του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών και όχι στο καθαυτό ερώτημα, που τέθηκε. Η Ε αναφέρει χαρακτηριστικά: «Λειτουργήμα. Δεν είναι απλώς μια δουλειά, ένα επάγγελμα. Εντάξει, είναι::: ρόλος. Είναι μέρος της ζωής μας, μέρος της ψυχής μας, της καρδιάς μας». Αξιοποιεί, παράλληλα, τη συζήτηση, που έχει προηγηθεί για τα μαθήματα που παίρνουν οι μαθητές μέσα από τη συμπεριφορά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για να εξηγήσει αυτή τη θέση της: «Γιατί έχεις να κάνεις με:::, με χαρακτήρες. Κι αυτό που λέγαμε πριν, από τη στιγμή που το είναι σου καθορίζει το είναι κάποιων άλλων ανθρώπων, άρα είναι πολύ σημαντικό, πολύ καθοριστικός ο ρόλος σου και είναι λειτουργήμα για μένα».

Η Χ συνεχίζει στο ίδιο περίπου πνεύμα, συμφωνώντας ως προς το «λειτουργήμα» και προσθέτοντας την έννοια της «προσφοράς» ως εξής: «Μια αγκαλιά μεγάλη να έχεις και να χωράει πολλά παιδιά. Και να προσφέρεις, απ' τον εαυτό σου, πράγματα [μικρή σιγή]». Ο Κ προσθέτει τη διάσταση της «ευθύνης» και η Β συμπληρώνει: «Ιδιαίτερα στους καιρούς που ζούμε, που είναι δύσκολοι καιροί για τα παιδιά. Και απ' τα μηνύματα που παίρνουν και η ζωή τους είναι δύσκολη, κάποιων παιδιών τουλάχιστον, μεγάλη ευθύνη» και αναλύει: «Πιστεύω ότι από μας πρέπει να δοθούν βασικά πράγματα, αξίες, που θεωρούνται και παρωχημένες και ξεπερασμένες κάποιες φορές».

Μία αναφορά σχετικά με το τι σημαίνει εκπαίδευση, υπάρχει στην ανάπτυξη της άποψης του Κ για το ρόλο του εκπαιδευτικού: «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να πηγαίνει κόντρα στην εποχή του»: «Πάντοτε πρέπει να πηγαίνει κόντρα στην εποχή του. [...] νομίζω ότι σαν εκπαίδευση, είναι μεταφορά εμπειριών. Ο καθηγητής πρέπει να μεταφέρει τις εμπειρίες που έχει στα παιδιά [μικρή σιγή]» και συνεχίζει, εκθέτοντας τον έντονο προβληματισμό του για αυτό που αντιπροσωπεύει ο εκπαιδευτικός: «Εμένα, ο εφιάλτης μου είναι αυτός. Μην ξυπνήσουμε μετά από 20 χρόνια και δούμε κάτι, που δεν πιστεύαμε ποτέ ότι θα είμαστε, σαν εκπαιδευτικοί», θυμίζοντας τις αναφορές της ομάδας «[...] στους καθηγητές, στους παλιούς καθηγητές, στους αυστηρούς καθηγητές», που κατά την άποψή του αποτελούν «μία μορφή καρικατούρας». Επικαλείται το video από το τραγούδι «The wall» των «Pink Floyd» ως το πλέον κατάλληλο να αποτυπώσει με παραστατικό τρόπο αυτή την «αρνητική αίσθηση για τον εκπαιδευτικό»: «προσπάθησα να θυμηθώ [με αφορμή συζήτηση που είχαμε κάνει για τους εκπαιδευτικούς που θυμόμαστε] καθηγητές που ήταν πολύ αποκρουστικοί στα παιδιά και μετά πήγα στο wall, που δείχνει τον τύπο τον αυστηρό. Αυτή η εικόνα, που είναι τρομακτική εικόνα», όπως εκείνη: «που είναι εκεί στη γραμμή παραγωγής, πώς μπαίνουν τα παιδιά σημειωτόν, τα βάζουν σ' ένα θρανίο, με μια μάσκα μπροστά, απρόσωπα τελείως, είναι ισχυρή τόσο πολύ η εικόνα, αλλά δείχνει μια πραγματικότητα».

Η αναλογία, που χρησιμοποιεί ο Κ δίνει αφορμή να επισημανθούν παραδείγματα από τη σχολική πραγματικότητα, που αναφέρονται σε φαινόμενα γενίκευσης συμπερασμάτων για τους μαθητές και τις συμπεριφορές τους και ομοιόμορφης αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση της Χ ότι οι εκπαιδευτικοί «συνήθως» είναι «πιο ανεκτικοί στους καλούς μαθητές και λιγότερο στους κακούς μαθητές. Θεωρούν ότι οι καλοί μαθητές είναι πιο ειλικρινείς και πιστεύουν πάντα αυτά που λένε, ενώ ένας κακός μαθητής αν σου πει δεν το έκανα εγώ, έχεις μία::: αμφιβολία» και η επισήμανση της Ε ότι γι' αυτό είναι σημαντικό να υπάρχουν και άλλες δραστηριότητες που «δείχνουν άλλα πράγματα για τα παιδιά».

Η συζήτηση γύρω από το ίδιο θέμα συνεχίζεται και στην επόμενη συνάντηση (Συνάντ. 3), κατά την οποία εντοπίζονται μία σειρά από αδυναμίες στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Το λύκειο είναι αυστηρά προσανατολισμένο στις εξετάσεις: «[...] το λύκειο δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία προετοιμασία για τις πανελλήνιες», όπως λέει ο Κ. Χαρακτηριστική συνέπεια αυτού είναι η απαξίωση όσων μαθημάτων και ειδικοτήτων δεν ανήκουν στον προσανατολισμό των μαθητών. Η Π αναφέρει

χαρακτηριστικά: «Όπου μπαίνεις σε απαξιώνουν, δηλαδή αν μπο εγώ σε ένα τμήμα που είναι της θεωρητικής ας πούμε [...] δε θα με κοιτάει κανένας [...]».

Σε αυτό, πάντως, που συμφωνούν όλοι είναι ότι «δε φταίνε τα παιδιά» για την απαξίωση που δείχνουν σε οτιδήποτε δεν ανήκει στην εξεταστέα ύλη, όταν, μάλιστα, είναι «μονόδρομος ότι μόνο με αυτό τον τρόπο θα μεις [στο πανεπιστήμιο]». Εκφράζεται, επιπλέον, η άποψη πώς, από τη στιγμή που καλούνται να επιλέξουν κατεύθυνση από τη β' λυκείου, δεν έχει νόημα να βομβαρδίζονται και με τα υπόλοιπα μαθήματα. Η Π ισχυρίζεται: «Να κάνουν αυτά τα βασικά, να κάνουν λίγα νέα ελληνικά, πέντε κείμενα και να κάνουν και τα μαθηματικά και τη φυσική. Τι πράγμα είναι αυτό δηλαδή; [...] μετά τρελαίνονται και λένε δε διαβάζω τίποτα» και ο Κ συμπληρώνει: «Εφόσον διάλεξαν κατεύθυνση τι τα θέλουν τα γενικής παιδείας τα μαθηματικά και τη φυσική».

Ένα επιπλέον πρόβλημα εντοπίζεται με τα θέματα των πανελλαδικών. Παρατηρείται από τους συμμετέχοντες, ότι τις περισσότερες φορές είναι αυξημένης δυσκολίας σε σχέση με αυτά που διδάσκονται στο σχολείο και συγκεκριμένης μεθοδολογίας, η οποία διδάσκεται μόνο στα φροντιστήρια. Όπως εξηγεί ο Κ: «Πώς εξετάζεις τα παιδιά; τους δίνεις ένα βιβλίο που έχει διαβαθμισμένες ασκήσεις από το 1 ως το 3 και στις πανελλήνιες έχεις 4 βαθμό δυσκολίας. Δεν έχει διδαχθεί αυτό μέσα στο σχολείο» ή για τις συνδυαστικές ασκήσεις στις οποίες εξετάζονται: «Συνδυαστικές ασκήσεις; δεν υπάρχουν μέσα στο βιβλίο τέτοιες ασκήσεις». Η Β συμφωνεί ότι «[τ]α θέματα δεν έχουν καμία σχέση με τα θέματα του σχολείου». Ειδικά, στα θεωρητικά μαθήματα, οι απαιτήσεις του «απάνθρωπου» εξεταστοκεντρικού συστήματος περιορίζονται στην κατά λέξη απομνημόνευση, που σίγουρα αντιστρατεύεται το πραγματικό πνεύμα της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό το ειρωνικό σχόλιο της Χ: «Αυτό, δηλαδή, σε κάνει καλύτερο άνθρωπο εσένα; Σε γεμίζει εφόδια για να βγεις στην κοινωνία; Αποκτάς κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη; Μπορείς και επιβιώνεις μια χαρά». Η κριτική διαπίστωση, στην οποία καταλήγουν, συνοψίζεται στον ακόλουθο διάλογο:

*B: Δηλαδή και η εκπαίδευση... τα πάνε καλά οι μαθητές, που έχουν ιδιαίτερα, που...*

*K: Αυτό είναι δεδομένο από την εμπειρία σας τόσα χρόνια.*

*Σ: Άρα καταλήγεις στον φίλο μας τον Bourdieu, που μιλάει για τους κληρονόμους.*

*K: Όποιος δεν πάει φροντιστήριο δεν μπορεί να κάνει τίποτε.*

*Π: Τελείωσε.*

Μία ακόμη κοινή παραδοχή, των συμμετεχόντων, είναι ότι τα προβλήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεχίζονται και στην τριτοβάθμια με όλες τις συνέπειες,



που αυτό συνεπάγεται. Γίνονται αναφορές στην επέκταση του θεσμού των φροντιστηρίων και στην τριτοβάθμια, τα «φροντιστήρια φοιτητών», το θέμα της «αντιγραφής» στις εξετάσεις εντός του πανεπιστημίου<sup>30</sup> και οι κατά καιρούς διαφοροποιήσεις στις πολιτικές εισαγωγής, όπως η κατάργηση της βάσης του δέκα (10). Η πρόταση να αποδεσμευτεί η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο από το θεσμό των πανελλαδικών εξετάσεων είναι μία εκδοχή, που συζητήθηκε στην ομάδα. Τονίστηκε, όμως, ότι κάτι τέτοιο προϋποθέτει μία διαφορετική κουλτούρα της κοινωνίας γενικότερα και του πανεπιστημίου, ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στην ελεύθερη εισαγωγή, πιθανόν σε συνδυασμό με ένα «αξιοκρατικό» σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης των φοιτητών.

Ο Κ παρομοιάζει την εμπειρία, που βίωσε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την κατάργηση της βάσης του δέκα, ως μια μορφή «ανοιχτού» πανεπιστημίου, κάνοντας έμμεσες αναφορές στις συνέπειες: «Τον άλλον δεν τον ενδιέφερε σε τι σχολή πάει να σπουδάσει, τέσσερα χρόνια να φύγω να πάω σε ένα ΤΕΙ περιφερειακό να κάνω το φοιτητή». Και η Σ συμπληρώνει ότι θα μπορούσε η ανοιχτή πρόσβαση στο πανεπιστήμιο να είναι μία πρόταση, αλλά τονίζει ότι όπως λειτουργεί το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, μια τέτοια πρόταση «πρακτικά δεν βγαίνει».

#### Μελέτη Περίπτωσης: Εκπαιδευτικός Νους

Με ερέθισμα μελέτη περίπτωσης (Συνάντ. 3) η ομάδα βρίσκεται ενώπιον του υπαρκτού, όπως φαίνεται, διλήμματος να ενσωματωθεί ένας εκπαιδευτικός στην επικρατούσα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σκέψη ή να διαφοροποιηθεί. Η περίπτωση αναφέρεται στο παράδειγμα μίας εκπαιδευτικού (στο Yero, 2002, σ. 156), η οποία, παρά τον αρχικό ενθουσιασμό της να εισαγάγει διαφορετικές πρακτικές, όπως η συγκρότηση φακέλων υλικού από τους μαθητές εγκαταλείπει τις αρχικές της επιλογές και 'συμμορφώνεται' με το πλαίσιο<sup>31</sup> εξαιτίας της αρνητικής αντίδρασης που συναντά από συναδέλφους της.

Η αρχική αντίδραση των συμμετεχόντων επικεντρώνεται στην προσπάθεια κατανόησης των αιτίων, που προκάλεσαν την αλλαγή στη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό. Οι απορίες τους κινούνται μεταξύ του «γιατί» ή «τι φοβήθηκε» και την πιο συγκεκριμένη

---

<sup>30</sup> Σχετική έρευνα στο Benincasa, L. (2013), *Αντιγραφή στις εξετάσεις και φοιτητική κουλτούρα*.

<sup>31</sup> Η Yero (2002), αντλεί το συγκεκριμένο παράδειγμα από την Judith M. Newman, καθηγήτρια στον τομέα της εκπαίδευσης δασκάλων, και συγκεκριμένα από το άρθρο της «We Can't Get There from Here: Critical Issues in School Reform» (1998, December).

αντίδραση της Β: «*Ποιος μπορεί να σου πει τι θα κάνεις;*» και της Π: «*Δεν μπορεί να σου πει κανένας τίποτα σ' αυτό*», ενώ, η Σ περιγράφει μία ανάλογη προσωπική εμπειρία, που βίωσε στην αρχή της καριέρας της, με αφορμή διαπληκτισμό μεταξύ μαθητών της, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της έκθεσης. Εξαιτίας του περιστατικού, δέχθηκε παρατήρηση από τη διευθύντρια του σχολείου επειδή είχε υιοθετήσει την πρακτική να μπορούν οι μαθητές να συμβουλευονται τις σημειώσεις τους κατά τη συγγραφή μιας έκθεσης. Η διευθύντρια, όπως περιγράφει, «*θεώρησε ότι έφταιγα εγώ [για το περιστατικό]. Οντας και η ίδια φιλόλογος, με κάλεσε και μου είπε ότι η έκθεση είναι σαν τα μαθηματικά, άρα, άμα, δίνεις οδηγίες και βοήθεια είναι σαν να δίνεις τις λύσεις στο διαγώνισμα των μαθηματικών*». Η ίδια, αναθεώρησε, όπως λέει, την πρακτική της, δεδομένου ότι «*[κ]ανένας φιλόλογος [από αυτούς που άκουσαν] δε διαφώνησε για να με στηρίζει, να της πει 'τι είναι αυτά που λες'*».

Η Β και η Π, αντιδρούν για την παρέμβαση της διευθύντριας. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά πρέπει να διευκολύνονται από τους εκπαιδευτικούς γιατί έτσι ενισχύονται στη διεργασία της μάθησης. Η Σ, όμως, επιμένει ότι, αν το περιβάλλον του σχολείου δεν είναι υποστηρικτικό και είσαι στην αρχή της καριέρας σου ή κινδυνεύεις να βρεθείς εκτεθειμένος στην περίπτωση μιας αξιολόγησης, τότε «*σε νοιάζει*» να μην προκαλέσεις αρνητική κριτική: «*Αν, όμως, είσαι στην αρχή της καριέρας σου, όπως ας πούμε από του χρόνου, που θα έχει αξιολόγηση και πέσεις σ' έναν..., γιατί και κανένας [από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς] δεν το στήριξε*».

### **3.4.7 Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Καταγραφής**

Η 3<sup>η</sup> συνάντηση είναι προσανατολισμένη στην συστηματική αναγνώριση των παραδοχών των συμμετεχόντων για θέματα που αφορούν στο επάγγελμά τους και το ρόλο τους. Εργαλεία που αξιοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση είναι ένα ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής<sup>32</sup>, διερεύνηση εννοιών και μελέτες περίπτωσης.

Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται σε θέματα νοημοσύνης, γνώσης-μάθησης, ρόλου των εκπαιδευτικών και πειθαρχίας, διδακτικών πρακτικών, μαθητών. Η συζήτηση, που

---

<sup>32</sup>Πρόκειται για το Section A του Self-Inventory από τη Yero (2002, σσ. 251-253), προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα (Βλ. Παράρτημα Ι, 3<sup>η</sup> Συνάντηση). Συγκεκριμένα, με το πέρας, ήδη, της 2<sup>ης</sup> συνάντησης δόθηκε στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγιο, με τη βοήθεια του οποίου θα μπορούσαν να διερευνήσουν προσωπικές παραδοχές, που αφορούν σε διαστάσεις της εκπαίδευσης και τους ρόλους τους, ώστε να τα συμπληρώσουν ατομικά και να τα συζητήσουμε στην ομάδα. Η υποσημείωσή μου ήταν να συμπληρώσουν ότι τους εκφράζει περισσότερο, καθώς δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση.

έγινε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (Συνάντ. 3 & 4), επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένες προτάσεις του ερωτηματολογίου, για τις οποίες εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι συμμετέχοντες. Το γεγονός ότι επέλεξαν οι απαντήσεις τους να συνοδεύονται, ως επί το πλείστον, από το επίρρημα «μάλλον» και όχι από το επίρρημα «απόλυτα», δείχνει ότι διατηρούν ενδοιασμούς ως προς το απόλυτο αυτών των παραδοχών. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο της Σ πώς «όταν θεωρείς ότι κάτι είναι απόλυτο, σταματάς να το ψάχνεις, οπότε είσαι καταδικασμένος ίσως και να βαλτώσεις πια».

### Νοημοσύνη

Σχετικά με τις δύο πρώτες ερωτήσεις, στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί και αφορούν το κατά πόσο **η νοημοσύνη του μαθητή είναι έμφυτη και καθορισμένη γενετικά ή επηρεάζεται από το περιβάλλον του**, οι συμμετέχοντες προβληματίζονται. Συμφωνούν τόσο με την πρώτη όσο και με τη δεύτερη άποψη.

Συγκεκριμένα, συμφωνούν με βεβαιότητα ότι «[γ]εννιόμαστε μ' ένα ποσοστό ευφυΐας», όπως λέει ο Κ, και ακολουθεί η επίδραση του περιβάλλοντος ή όπως λέει η Π: «Δεν υπάρχει πιθανότητα να μη γεννιέσαι μ' ένα ποσοστό ευφυΐας και φαίνεται αυτό, άλλωστε. Και μετά το περιβάλλον... εντάξει». Η Σ συμπληρώνει ότι, όπως γεννιέσαι με ένα ποσοστό ευφυΐας, που καλλιεργείται στη συνέχεια, έτσι υπάρχει και η «[...] νοητική στέρηση, αλλά όχι ότι και εκεί δεν μπορεί να πάρει βελτίωση». Ο Κ επισημαίνει την ανάγκη να υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στις «[...] δυσκολίες που παρουσιάζονται μετά στο σχολείο», δηλαδή τις «[...] μαθησιακές δυσκολίες [που] είναι άλλο πράγμα απ' τη νοημοσύνη». Ενστάσεις εκφράζει η Χ λέγοντας «[ο]ι μαθησιακές δυσκολίες έχουν, όμως, να κάνουν, εγώ πιστεύω, με τη νοημοσύνη».

Η θέση της Π, ότι δεν υπάρχει «καμία» σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και νοημοσύνης, αντιθέτως, «[μ]πορεί να 'ναι δυσλεκτικό ένα παιδί και να 'ναι πανέξυπνο», ενισχύει την άποψη του Κ και αντικρούει τις όποιες αμφιβολίες έχουν εκφραστεί. Η αναφορά της σε παράδειγμα, που είχε η ίδια είναι χαρακτηριστική: «Εγώ είχα μαθήτρια που δεν μπορούσε να διαβάσει. Έγραφε τέλεια, ήταν άριστη, άριστη και δεν μπορούσε να διαβάσει. Μόλις έβλεπε κείμενο κομπλάριζε, έκανε αναγραμματισμούς και δε διάβαζε και ήταν άριστη, πανέξυπνη. Δυσλεξία, μορφή δυσλεξίας». Με αφορμή το παράδειγμα της Π, η Χ ανακαλεί ανάλογα περιστατικά, που ανατρέπουν την αρχική της θέση: «Τώρα που είπατε για δυσλεξικούς ανθρώπους έχω μια φίλη πολύ καλή, είναι πάρα πολύ έξυπνη είναι

δυσλεξική και έχει μεγάλη κλίση στις τέχνες. Έχω γνωρίσει πολλούς δυσλεξικούς. Όχι έχω γνωρίσει. Ξέρω». Στο ίδιο σκεπτικό, η Σ επικαλείται την ύπαρξη διαφόρων ειδών νοημοσύνης, στα οποία αναφέρονται διάφορες θεωρίες, όπως λέει, διαπιστώνοντας ότι κάποιος μπορεί να έχει ικανότητες σε συγκεκριμένο ή συγκεκριμένους τομείς<sup>33</sup>.

Η συζήτηση περί νοημοσύνης, μαθησιακών δυσκολιών, και παραδειγμάτων μαθητών, που, παρά τις δυσκολίες, διαπρέπουν, όπως αποτυπώνεται σε δεύτερη αναφορά της Π: «Έχω φίλο που έχει τελειώσει το Μετσόβιο αρχιτέκτονας, πώς; Όταν ήταν στο σχολείο του τα διάβαζε η μητέρα του ή τα βάζε στο κασετόφωνο, δεν μπορούσε να διαβάσει, και μετά όλα προφορικά. Στο σχέδιο καταπληκτικός» προκαλεί την ακόλουθη διαπίστωση από τον Κ: «Φανταστείτε πόσο δύσκολο είναι να επιβιώσει ένας τέτοιος μαθητής μέσα στο σχολείο το δικό μας» εγείροντας προβληματισμούς και στους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Η Χ, συγκεκριμένα, σχολιάζει το παράδειγμα της φίλης της, στο οποίο είχε αναφερθεί προηγουμένως: «Είναι στην ηλικία μου περίπου. Φαντάσου αυτή τι ρατσισμό και τι πρόβλημα είχε τότε. Τώρα, τουλάχιστον, είμαστε πιο εξοικειωμένοι με αυτά τα πράγματα».

Οι αναφορές στην κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με θεωρίες, που έχουμε άτυπα διαμορφώσει μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνεχίζονται με τη Σ, που θυμίζει τους «αριστερόχειρες», οι οποίοι πιέζονταν, με διάφορους τρόπους για «να μάθουν οπωσδήποτε [να γράφουν] με το δεξί». Η διαφοροποίηση κάποιου αποτελούσε και μία μορφή στιγματισμού από το ευρέως αποδεκτό σχετικό πρότυπο μέχρι πρόσφατα. Χαρακτηριστική είναι η λαϊκή έκφραση «ζερβοκουτάλας», που χρησιμοποιούνταν για τους αριστερόχειρες, όπως αναφέρει. Με αφορμή το σχόλιο της Σ, ζητείται από τους συμμετέχοντες να αναλογιστούν κατά πόσο μπορούν κάποιες παραδοχές, οι οποίες ενδέχεται να μην είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες, να οδηγήσουν στην κατηγοριοποίηση των παιδιών και να επηρεάσουν τις προσδοκίες για την επίδοσή τους, παρά τις όποιες ικανότητες των παιδιών.

Η Β αρνείται ότι συμβαίνει αυτό, λέγοντας: «Δεν νομίζω ότι δεν περιμένουμε απ' αυτά τα παιδιά. Ίσα-Ίσα» και η Π υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά «[α]πλά είναι φοβισμένα, πολλά είναι φοβισμένα και δεν πιστεύουν στον εαυτό τους» επεξηγώντας «[...] δηλαδή ένα παιδάκι που δεν μπορεί να διαβάσει και είναι πρώτη, δεύτερα γυμνασίου και του βάζεις να διαβάσει ένα μικρό κειμενάκι και δεν μπορεί, δεν νιώθει πολύ άσχημα; Τα

<sup>33</sup> Στο σημείο αυτό γίνονται αναφορές στη θεωρία του Howard Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη και με το πέρας της συνάντησης αποστέλλεται ηλεκτρονικά σχετικό άρθρο (Gardner, 2003).

άλλα γελάνε από κάτω, οπότε το παιδί νιώθει άσχημα και μετά παραιτείται κιόλας». Η, δε, Χ επεμβαίνει για να επισημάνει ότι η ελλιπής ενημέρωση ευθύνεται για την αναπαραγωγή των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού εντός και εκτός σχολείου. Χαρακτηριστικός των αντιστάσεων, που εκδηλώνουν, αλλά και της προσπάθειάς τους να διακρίνουν επιμέρους διαστάσεις του θέματος είναι ο ακόλουθος διάλογος:

*X: Βιώνουν ρατσισμό και αυτό γιατί τα υπόλοιπα παιδιά δεν είναι ενημερωμένα.*

*B: Ναι, όχι από εμάς.*

*Π: Ναι, δεν είναι ενημερωμένα.*

*A: Δεν εννοούσα αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς.*

*Π: Όχι, δεν είναι όμως κι όλοι οι εκπαιδευτικοί ενημερωμένοι, μη νομίζετε.*

*Υπάρχουν και άλλοι που σου λέει 'βαριέται' ή 'είναι κακός μαθητής' ή 'δεν διαβάζει', το ερμηνεύουν ότι είναι κακός μαθητής.*

Επίσης, σχολιάζεται η απουσία από το υπάρχον σχολείο των συνθηκών εκείνων, που θα επιτρέψουν στα παιδιά με κάποιες μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπιστούν επί ίσοις όροις με τους άλλους μαθητές. Η Σ αναφέρει ως καθοριστικό παράγοντα «[...] την πίεση στο σχολείο» οπότε «δεν έχεις τον χρόνο που πρέπει να του αφιερώσεις, για να του κάνεις διαφορετικά την ερώτηση, να είναι εξατομικευμένο το μάθημα και όλα αυτά που του ζητάς... για να του δώσεις τις ευκαιρίες που πρέπει. Γιατί θα το κάνεις μια-δυο, μετά σε τρέχει και η ύλη [...]». Με αφορμή σχόλιο του Κ: «Εμείς [εννοεί εκπαιδευτικοί και γονείς, όπως προκύπτει από ολόκληρη τη συζήτηση], απλώς βρήκαμε τώρα, του υπουργείου την εύκολη λύση που είναι η προφορική εξέταση, καλύπτει τα πάντα. Θέλουν άλλο κλίμα τα παιδιά αυτά, διαφορετικούς ρυθμούς», επισημαίνονται από τη Β, την Π, την Σ και τον Κ ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε θεσμούς όπως η «παράλληλη στήριξη» και οι «συμβουλευτικές υπηρεσίες», που στόχο έχουν τη στήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών.

### **Μαθητές: Ικανότητες-Προσοχή**

Όλοι διαφωνούν ότι «*οι ικανότητες του μαθητή είναι περισσότερο σταθερές παρά μεταβλητές*» (Ερώτ. 3). Προκύπτει, όμως και μία ακόμη διάσταση του θέματος, όταν η Σ κάνει την επισήμανση ότι στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ενός μαθητή ιδιαίτερο ρόλο παίζει το «κίνητρο», που θα του δοθεί από τον διδάσκοντα, με έμφαση στη συμμετοχή του διαπροσωπικού παράγοντα στη διεργασία της μάθησης-διδασκαλίας: «[...] το

*συγκεκριμένο παιδί, επειδή δεν τα πάει καλά με μένα, που του διδάσκω, δεν σημαίνει ότι για πάντα δεν θα τα πηγαίνει καλά».*

Όσον αφορά στην παραδοχή ότι *«οι μαθητές δυσκολεύονται να δείχνουν προσοχή» (Ερώτ. 9)*, οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνούν με αυτή, με εξαίρεση τη Β, που δίνει μία άλλη διάσταση, η οποία αφορά στη «διδασκαλία» και το «ενδιαφέρον», που προκαλεί στους μαθητές. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η προσοχή που δείχνουν οι μαθητές *«[...] εξαρτάται και από τη διδασκαλία, από το ενδιαφέρον που προκαλούμε»*. Η Χ, όμως, δηλώνει πεπεισμένη ότι *«[υ]πάρχουν κάποιοι [μαθητές], όμως, που όπως και να...: [προσπαθήσεις να προκαλέσεις το ενδιαφέρον τους δεν θα τα καταφέρεις]»*.

### **Γνώση-Μάθηση**

Ως προς την παραδοχή *«[τ]α περισσότερα από αυτά που διδάσκω είναι αποδεδειγμένη γνώση παρά γνώση που είναι πιθανό να αλλάξει» (Ερώτ. 5)*, οι συμμετέχοντες φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Όσοι προέρχονται, ως προς τις σπουδές τους, από τις θεωρητικές επιστήμες διαφωνούν μάλλον ή απόλυτα, ενώ, χαρακτηριστικό για όσους προέρχονται από τις θετικές επιστήμες είναι ότι βλέπουν την γνώση με περισσότερο παγιωμένο τρόπο. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο της Π. Δηλώνει ότι συμφωνεί με τη συγκεκριμένη παραδοχή γιατί, όπως ισχυρίζεται: *«Εμάς το αντικείμενό μας, όμως, είναι τέτοιο που είναι αποδεδειγμένη γνώση»*. Επίσης, συμπληρώνει: *«Δεν θα αλλάξουν τα μαθηματικά. Να εξελιχθούν, ναι. Να μάθουμε πιο πολλά, ναι. Αλλά είναι αποδεδειγμένη γνώση»*. Ενώ, δεν δίνεται συνέχεια στην παρατήρηση της Α ότι και στα μαθηματικά κάποια πράγματα θεωρούνται αληθή από σύμβαση.

Οι συμμετέχοντες στρέφουν τη συζήτηση στην παραδοχή *«[ο]ι μαθητές κινητοποιούνται από τους βαθμούς ή άλλες εξωτερικές ανταμοιβές» (Ερώτ. 25)*. Όλοι απαντούν «μάλλον συμφωνώ», εκτός από τη Χ, η οποία λέει ότι είναι ουδέτερη ως προς αυτό. Σε ερώτηση της Α τι εννοεί, απαντά: *«Μπορεί και ναι, μπορεί και όχι. Δηλαδή ανάλογα με τις συνθήκες»*, σημειώνοντας ότι *«[...] εξαρτάται και σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης είσαι, γιατί στο δημοτικό αλλιώς λειτουργούν οι μαθητές. Στο γυμνάσιο αλλάζουν, στο λύκειο διαφορετικά»*.

Σε συνέχεια της εξέτασης των παραδοχών που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, η πρόταση «*[μ]ια ήσυχη τάξη αποτελεί ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση απ' ότι μια θορυβώδης τάξη*» (Ερώτ. 27), εγείρει την παρέμβαση της Β, που υποστηρίζει ότι «*εξαρτάται κι απ' το θόρυβο, εξαρτάται κι απ' τις συνθήκες, δεν είναι...[κάτι απόλυτο]*». Η Α, αξιοποιώντας ανάλογο σχόλιο που έχει γίνει σε προηγούμενη συνάντηση από τους συμμετέχοντες, επισημαίνει ότι: «*Εξαρτάται κι απ' τον τρόπο που έχεις επιλέξει να κάνεις το μάθημα*», όπως για παράδειγμα «*[...]όταν δουλεύεις με ομάδες είναι φύσει αδύνατο να μην υπάρχει ένα επίπεδο κάποιου θορύβου μέσα στην τάξη. Αυτό δε σημαίνει, όμως, ότι δεν μαθαίνουν τα παιδιά*». Επίσης, θέτει τον προβληματισμό: «*πολλές φορές τις συναντάμε [αυτές τις πεποιθήσεις] στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τις ακούμε από άλλους, τις θεωρούμε δεδομένες χωρίς να προβληματιζόμαστε, πολλές φορές τις εφαρμόζουμε κιόλας κι εμείς στην πράξη και δεν τις αμφισβητούμε ποτέ*».

### Διδακτικές Πρακτικές

Ο Κ στρέφει την προσοχή της ομάδας στην εξής παραδοχή: «*Είναι πιο σημαντικό οι μαθητές να μαθαίνουν τις σωστές απαντήσεις, παρά να καταλαβαίνουν γιατί οι προηγούμενες απαντήσεις τους είναι λανθασμένες*» (Ερωτ. 8), με το σκεπτικό ότι ενδιαφέρει ιδιαίτερα τον ίδιο και όσους είναι μαθηματικοί. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας διαφωνούν με απόλυτο ή λιγότερο απόλυτο τρόπο με αυτή την παραδοχή και προκαλείται μία συζήτηση γύρω από την ανάγκη να αιτιολογούνται όλες οι απαντήσεις των μαθητών. Πιθανά λάθη θεωρείται σημαντικό να αξιοποιούνται, προκειμένου να οδηγήσουν στην κατανόηση της σωστής απάντησης.

Συγκεκριμένα, η Π κάνει την αρχή, τονίζοντας ότι οι μαθητές «*[π]ρέπει να καταλαβαίνουν γιατί οι προηγούμενες [απαντήσεις] είναι λανθασμένες*» γιατί, όπως συμπληρώνει η Σ, με παραστατικό τρόπο, «*στην ουσία, την έχει καταπιεί τη σωστή, αν δεν έχει καταλάβει γιατί έκανε λάθος*». Ο Κ δηλώνει, γι' αυτό το λόγο, την αντίθεσή του με τις ασκήσεις της μορφής «Σωστό-Λάθος», και εξηγεί: «*Εγώ πάντοτε επιμένω..., ενώ τα παιδιά θέλουν σωστό λάθος –αντιστοιχισή- για να παίρνουν βαθμούς. [Π: Γιατί αντιγράφουν, το ένα από το άλλο] Ή στην τύχη, απαντάνε στην τύχη*». Και συνεχίζει «*εγώ πάντα επιμένω στο μάθημα να μου αιτιολογήσουν για ποιο λόγο συμφωνούν ή διαφωνούν. Και ποιο είναι το σωστό, αν διαφωνούν*». Ενώ, η Π συμφωνεί με όλα όσα σχολιάζει ο Κ.

Ως προς τη θέση ότι «[υ]πάρχει ένας σωστός τρόπος επίλυσης προβλημάτων» (Ερώτ. 13), ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντίληψη, που εισάγει στη συζήτηση ο Κ, ότι όχι μόνο δεν υπάρχει ένας σωστός τρόπος επίλυσης των προβλημάτων, αλλά ότι αυτό ισχύει και «[γ]ενικά για μια προσέγγιση ενός θέματος».

Ως προς την παραδοχή: «Πολλές φορές κάνω ‘ανοιχτού τύπου’ ερωτήσεις που απαιτούν αναστοχασμό, ανάλυση και εκτίμηση από τους μαθητές» (Ερώτ. 17) αναγνωρίζεται, από τους συμμετέχοντες, η ανάγκη να γίνεται αυτό. Ταυτόχρονα, όμως, οι συμμετέχοντες διαπιστώνουν με αυτοκριτική διάθεση ότι, παρόλο που συμφωνούν με αυτή την πρακτική, στην πράξη μάλλον δεν την εφαρμόζουν, όπως επισημαίνει η Σ, η οποία αναφέρει ως μια από τις βασικές αιτίες, την έλλειψη χρόνου. Πάνω στο θέμα αυτό, η Χ επισημαίνει την ελευθερία που χαρακτηρίζει τα καλλιτεχνικά μαθήματα ως προς την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών, εν αντιθέσει με τα υπόλοιπα.

#### **Ρόλος εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη - Πειθαρχία**

Η πεποίθηση «[π]ιστεύω ότι μπορώ να επηρεάσω τη μάθηση ενός μαθητή» (Ερώτ. 14) φαίνεται να χαίρει αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προέκταση που δίνει η Σ ότι μπορούν να επηρεάζουν τη μάθηση ενός μαθητή «[ε]ίτε θετικά είτε αρνητικά. Έτσι;».

Αυξημένο ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκαλεί η παραδοχή: «Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν μια σταθερή σειρά από κανόνες στους οποίους όλοι οι μαθητές θα πρέπει να υπακούουν» (Ερώτ. 32). Συγκεκριμένα, ενώ, οι πρώτες αντιδράσεις φαίνεται να τείνουν προς το «μάλλον διαφωνώ», η Σ υποστηρίζει πως η ίδια μάλλον συμφωνεί, με την προϋπόθεση ότι οι κανόνες συνίστανται «[σ]την έννοια του συμβολαίου», ότι, δηλαδή, «θα πρέπει να έχεις κάποιους κανόνες, στους οποίους όλοι να συμφωνήσουμε».

Ο Κ, μάλιστα, υποδεικνύει συνάφεια μεταξύ της προηγούμενης παραδοχής και της επόμενης: «Η σωστή πειθαρχία βρίσκεται στην καρδιά της σωστής διδασκαλίας» (Ερώτ. 33). Ο διάλογος, που ακολουθεί, επικεντρώνεται στην έννοια της «πειθαρχία[ς]», η οποία εγείρει προβληματισμούς και διαφορούμενες ερμηνείες. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στο επίθετο «σωστή», που τη συνοδεύει, και φαίνεται να διευκολύνει την



αποδοχή της έννοιας, αποδεσμεύοντάς την από μοντέλα αυταρχικότητας και φόβου που συνειρμικά ανακαλούν οι συμμετέχοντες:

*Σ: Εμένα με ενοχλεί η λέξη πειθαρχία.*

*Β: Ναι, αλλά λέει σωστή πειθαρχία. Γι' αυτό. Αυτή η πειθαρχία.*

*Π: Όρια.*

*Β: Όρια.*

*Σ: Εμένα μ' ενοχλεί η λέξη πειθαρχία.*

*Χ: Γιατί υπάρχει και λάθος πειθαρχία; Υπάρχει [ρωτάει και απαντάει μόνη της].*

*Β: Ναι.*

*Σ: Ως φόβος.*

*Π: Να βρίζεις, να φωνάζεις, να τους απειλείς... με βαθμούς...*

*Β: Δεν είναι αυτό πειθαρχία.*

*Σ: Επειδή έχω ζήσει σε αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον και σχολικό μού έχει αφήσει τραύματα [χαμογελάει] ως μαθήτρια, ναι. Η πειθαρχία έχει αρνητική... είναι το βιωματικό.*

*Κ: Παρόλο που εξελίχθηκε σε αυτό, το μοντέλο το εκπαιδευτικό. Όποιος ήθελε να κατακτήσει τη γνώση τον προηγούμενο αιώνα έπρεπε να στερηθεί... η στέρηση είναι πειθαρχία.*

*Σ: Η λέξη πειθαρχία εμένα με τέλειωσε.*

*Β: Η σωστή πειθαρχία είναι όταν κάτι δεν είναι ο φόβος. Είναι ο σεβασμός, είναι...*

Με αφορμή, μάλιστα, τη συζήτηση περί πειθαρχίας περιγράφεται από την Α στους συμμετέχοντες το «κλασικό μοντέλο» που διαμόρφωσε ο E.S. Schaefer το 1959 για να αποτυπώσει τα διαφορετικά στυλ διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν οι γονείς (Δημητρίου, 2012, σ. 758). Το μοντέλο αυτό δείχνει σχηματικά τους δύο άξονες πάνω στους οποίους δομείται η ψυχοδυναμική της οικογένειας αναπαριστώντας τον συναισθηματικό τόνο και αυτόν της πειθαρχίας (Παρασκευόπουλος, 1985), αλλά μπορεί να μεταφερθεί και στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Λαρεντζάκη-Γκόγκα & Παύλου, 2008). Συζητάμε, παράλληλα, όλους τους πιθανούς σχηματισμούς που διαμορφώνονται με βάση αυτούς τους άξονες και επηρεάζουν το κλίμα και τις σχέσεις, καθώς κινούνται από την απόρριψη μέχρι την αποδοχή και τη στοργή και από την αυταρχικότητα και τον έλεγχο μέχρι την αυτονομία.

## **Επιτυχία**

Επίσης, ως προς την πεποίθηση ότι *«[τ]ο επίπεδο επίτευξης ενός παιδιού εκτιμάται ακριβέστερα όταν υπόκειται σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας, επιπέδου (τάξης) ή/και κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου»* (Ερώτ. 28), η παρέμβαση της Β επικεντρώνεται στο θέμα της ηλικιακής σύγκρισης και αναδεικνύει τις συγκεκριμένες

προσδοκίες, που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί, για την επίδοση των μαθητών ανάλογα με την ηλικία τους: «*Εντάξει, μπορεί να υπάρχουν και εξαιρέσεις. Παιδιά μικρότερα, να τα καταφέρνουν καλύτερα. Αλλά νομίζω ότι είναι εξαιρέσεις. Σε γενικές γραμμές μάλλον συμφωνώ εδώ εγώ*».

Η Χ εκφράζει τη δυσαρέσκειά της για τη σύγκριση που γίνεται, με άλλα παιδιά «*της ίδιας ηλικίας*», προκειμένου «*[δ]ηλαδή να εκτιμάται το πόσο καλά τα πάει ένας μαθητής σε σύγκριση με τους υπόλοιπους*», παρά το γεγονός «*ότι ο καθένας έχει μια ξεχωριστή προσωπικότητα...*» και ο Κ επαναφέρει τη συζήτηση στη σχολική πραγματικότητα, και το ρόλο των ίδιων στην αναπαραγωγή των διακρίσεων: «*Αυτή την πρακτική [όμως] δεν ακολουθούμε στο σχολείο; Έχεις μία τάξη και τη χωρίζεις σε καλούς, ποιοι είναι οι μέτριοι κλπ.*», αμφισβητώντας για άλλη μια φορά, μαζί με τη Χ, τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση των παιδιών. Μάλιστα, η παρατήρησή του ότι ο λόγος που «*[π]αλιά λεγόταν έλεγχος προόδου*» ήταν για να αποτυπώνει την πρόοδο του ίδιου του μαθητή, οδηγεί στην εξέταση της εναλλακτικής μορφής της περιγραφικής αξιολόγησης, που κάποιοι από την ομάδα γνωρίζουν λόγω της άμεσης ή έμμεσης εμπειρίας τους από την εκπαίδευση ενηλίκων.

Αξιοσημείωτες είναι οι ποιοτικές διαφορές, που αποδίδονται στην περιγραφική μορφή αξιολόγησης καθώς αντιπαραβάλλεται με τη βαθμολογική. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζεται ως «*πιο δίκαιη*», «*πιο αντικειμενική*» και «*πιο χρήσιμη*», ενώ η Χ παρουσιάζει και την προσωπική της εμπειρία από τη θητεία της σε ΣΔΕ εξηγώντας: «*Αν έβαζες βαθμό σ' ένα μαθητή που δεν είχε πολλές δυνατότητες συγκριτικά με κάποιον άλλο, που είχε περισσότερες, θα έλεγες ο ένας θα πάρει 15 και ο άλλος θα πάρει 20, για παράδειγμα [...]*». Ενώ, όπως λέει, «*στην περιγραφική αξιολόγηση έγραφες: «[...] έχεις δυνατότητες, θα μπορούσες και περισσότερο, αν προσπαθήσεις σ' αυτό το κομμάτι...*».

Η ανθεκτικότητα της κυρίαρχης αντίληψης σχετικά με την ανάγκη για βαθμολογική διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών διαφαίνεται στην παρέμβαση της Β, που επισημαίνει ότι, ναι, μεν, χρειάζεται να δίνονται κάποιες «*τέτοιες [περιγραφικές πληροφορίες]*» όταν διορθώνουν «*κάποια εργασία*» ή σε «*μία έκθεση*», αλλά, σημειώνει: «*[...] από τη στιγμή που πρέπει να βάλεις βαθμό, θεωρώ ότι πρέπει να γίνει και μια σύγκριση. Δηλαδή να βάλεις το κατώτερο, το ψηλότερο, τα επίπεδα*». Ενώ, η Χ επισημαίνει: «*Βάζεις ένα βαθμό, ο οποίος δεν έχει και τίποτα από πίσω, δηλαδή είναι ένα νούμερο*».

Χαρακτηριστικό του ανταγωνισμού που εμπνέει η αριθμητική αξιολόγηση είναι το παράδειγμα της Χ, από την εμπειρία της με την περιγραφική αξιολόγηση στην

εκπαίδευση ενηλίκων. Επισημαίνει την απουσία ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ: «Αυτοί οι μαθητές δεν είχαν ποτέ ανταγωνισμό, ποτέ ανταγωνισμό, μπορεί να είχαν μέχρι ένα σημείο, αλλά γενικά δεν έβλεπες τέτοιο πράγμα [όπως στο σχολείο]», μέχρι τη στιγμή, όμως, που έρχονταν σε επαφή με το βαθμό απολυτηρίου. Αυτή η επαφή ήταν αρκετή για να προκαλέσει άμεση μεταστροφή: «Όταν τελείωναν, [και] μας ζητούσαν να τους γράψουμε σ' ένα χαρτάκι τους βαθμούς για να ξέρουν περίπου τι έχουν πάρει», επανα-υιοθετούσαν, όπως παρατηρεί, το ρόλο του μαθητή: «[...] μπαίνανε κατευθείαν στο ρόλο του μαθητή, που εγώ πήρα 18, γιατί εγώ πήρα 18 και αυτός πήρε... Κι εκεί έμενες. Έλεγες τι γίνεται τώρα; Όταν έφευγες από την περιγραφική αξιολόγηση πια και πήγαινες στην αριθμητική κι εκεί πλέον που [μικρή παύση, χαμογελάει και λέει] πέφταν οι μάσκες».

Η βαθμολογία χαρακτηρίζεται από τον Κ «τραυματική» και «ψυχοφθόρα εμπειρία για όλους μας», «εκπαιδευτικούς και μαθητές», και η Σ τη συνδέει συνειρμικά με τη διαδικασία των εξετάσεων ανακαλώντας εμπειρίες της. Επιπλέον, εξετάζονται διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών που διαμορφώνονται υπό αυτές τις συνθήκες αλλά και της εικόνας που διαμορφώνουν οι μαθητές για τον εαυτό τους και τους άλλους. Ο Κ αναφέρει ότι «[...] μια άλλη διάσταση σε σχέση με τους βαθμούς, που είναι πολύ δύσκολο για τους καθηγητές, είναι να νιώθεις ότι είσαι δίκαιος. Είναι πολύ δύσκολο». Μάλιστα, περιγράφει με μεταφορικό τρόπο πώς βιώνει αυτή τη διαδικασία στα πλαίσια του ρόλου του: «Να είσαι δίκαιος, να βαθμολογείς 15-20 παιδιά που είναι κάθε τάξη και δεν μπορείς να είσαι με τη ζυγαριά στο χέρι και να μετράς, βάλε αυτό, ποια είναι η διαφορά το 13 με το 12, το 15 με το 14», αλλά και πώς βιώνεται από τα παιδιά: «Γιατί έχω 14 εγώ και όχι 15 που είχε ο συμμαθητής μου, που καθόμαστε δίπλα ή είμαστε και φίλοι».

Οδηγούμαστε, έτσι, στο συμπέρασμα ότι «[σ]την εκπαίδευση οι καλοί βαθμοί έχουν ταυτιστεί με την επιτυχία» και κάποιος θεωρείται «επιτυχημένος μαθητής, όταν παίρνει καλούς βαθμούς». Η Χ ισχυρίζεται ότι πρόκειται για μια «νοοτροπία χρόνων», που είναι «δύσκολο να ανατραπεί» και ο Κ επανέρχεται με ένα σχόλιο αμφισβήτησης της ίδιας της ουσίας της εκπαίδευσης, όπως έχει διαμορφωθεί σε ένα καθεστώς ανταγωνισμού και συστηματικής επιδίωξης του βαθμού: «Η ανταμοιβή της εκπαίδευσης είναι ο βαθμός, όχι η ουσία της που είναι η γνώση». Μάλιστα, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι τόσο ισχυρή η νοοτροπία του ανταγωνισμού, που έχει διαμορφωθεί, ώστε οποιαδήποτε αλλαγή επιδιωχθεί θα προκαλέσει αντιδράσεις πρώτα-πρώτα από γονείς και μαθητές. Η Σ υποστηρίζει ότι ιδιαίτερα οι μέτριοι και καλοί μαθητές θα αισθανθούν ότι αδικούνται, επειδή δεν επιβραβεύεται η επίδοσή τους σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Αποτέλεσμα αυτής της συζήτησης είναι η αναγνώριση από τους συμμετέχοντες ότι κάποιες έννοιες που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής παραδοχών, όπως είναι οι ίσες ευκαιρίες, η επιτυχία και η αποτυχία, κλπ. είναι «στημένες» ή αποτελούν «ταμπέλες» που στιγματίζουν, αποδίδοντας σε ανθρώπους χαρακτηριστικά που τους ακολουθούν και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Κ συμπεραίνει: «[...] η επιτυχία σ' έναν άνθρωπο πρέπει να περάσει από την επιτυχία στο σχολείο. Έτσι έχει δομηθεί η κοινωνία η ελληνική». Ενώ, για παράδειγμα, «[τ]α αμερικανικά πρότυπα είναι διαφορετικά. Για τους αμερικάνους η επιτυχία είναι άλλο πράγμα». Η Α συμπληρώνει ότι φαίνεται πως πρόκειται για πολιτισμικά κατασκευασμένες έννοιες, καθώς το νόημά τους διαφοροποιείται από κουλτούρα σε κουλτούρα: «Υπάρχουν λαοί, οι οποίοι δίνουν ελάχιστη σημασία στις έννοιες επιτυχία και αποτυχία, καθώς βλέπουν τα αποτελέσματα των πράξεων χωρίς να προσδίδουν σε αυτά κάποια αξία». Σε αντίθεση, «[ε]μείς έχουμε θεοποιήσει την επιτυχία και έχουμε δαιμονοποιήσει την αποτυχία». Ωστόσο, «αν κάποιος αποτύχει σε κάτι τι γίνεται; θα μπορούσε αυτό να λειτουργήσει και ως ανατροφοδότηση;».

Η Χ αντιδρά άμεσα, υποστηρίζοντας ότι όλα είναι θέμα «μάρκετινγκ», ενώ «[ε]ίναι σημαντικό να αποτύχει ένας άνθρωπος στη ζωή του, τουλάχιστον κάποιες φορές. Για να εκτιμήσει και την επιτυχία. Πώς αλλιώς; Όπως λέμε για την ευτυχία πάλι το ίδιο πράγμα ισχύει 'ο δρόμος για την ευτυχία', 'πώς θα κατακτήσουμε την ευτυχία', μου τη δίνει αυτό το μάρκετινγκ [γελάει]». Εκθέτει, μάλιστα μια διαφορετική οπτική: «[...] όταν είναι ένας άριστος μαθητής, όλοι μπράβο και ωραία και τρέχει στο πανεπιστήμιο και τελειώνει κι όλα είναι στρωμένα με ροδοπέταλα, μέχρι ένα σημείο, έτσι;», ενώ «ένας μέτριος μαθητής, ο οποίος δεν μπορεί να πετύχει στις πανελλήνιες, πρέπει κάτι να σκεφτεί να κάνει, θεωρώ ότι είναι αυτοί που προκόβουν σε εισαγωγικά, ίσως. Δεν ξέρω, μπορεί να κάνω και λάθος».

### **3.4.8 Περιεχόμενο εννοιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση**

Παράλληλα με τη συζήτηση αντιλήψεων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής, ζητείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε περαιτέρω το νόημα, που έχουν για τους ίδιους, έννοιες όπως γνώση, μάθηση, διδασκαλία, κατανόηση, επιτυχία. Ο λόγος είναι ότι οι έννοιες αυτές αναφέρονται συχνά όταν μιλάμε για την εκπαίδευση, αλλά περιλαμβάνονται και στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε.

Ειδικότερα, για την έννοια της **γνώσης**, υπάρχουν κάποιες βασικές κατευθύνσεις, στις οποίες κινούνται οι κατανοήσεις των εκπαιδευτικών. Ο κεντρικός άξονας, πάντως, είναι ότι η γνώση ορίζεται μέσα από τη σύγκρισή της με άλλες έννοιες, με κάποιες από τις οποίες ταυτίζεται και άλλες από τις οποίες διαφοροποιείται. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η έννοια της γνώσης φαίνεται να ταυτίζεται με την «**επιτυχία**», από τη Β, που επεξηγεί τη θέση της: «*Θεωρώ, δηλαδή, ότι ο άνθρωπος που γνωρίζει είναι επιτυχημένος. Αισθάνεται καλά με τον εαυτό του πρώτα πρώτα, και μετά και επιτυχημένη σταδιοδρομία έχει και σχέσεις μπορεί να κάνει πιο άνετα*». Ο Κ παραπέμπει στη «**δύναμη**», ενώ συσχετίζει τη γνώση, στο πλαίσιο του σχολείου τουλάχιστον, «**αποκλειστικά με τις θετικές επιστήμες**», όπως λέει. Η Π συνδυάζει τη γνώση με κάτι που «**με ενδιαφέρει πολύ και κάτι που επιθυμώ πολύ**» και τη διαφοροποιεί από τη «**μάθηση**», που «**είναι κάτι άλλο**», αφού, σύμφωνα με τη δική της άποψη, «*[μ]αθαίνω για να πετύχω κάτι. Ενώ, γνώση αποκτάς όταν κάτι σε ελκύει πολύ, το μαθαίνεις πολύ καλά και το ψάχνεις και πολύ*». Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η Ε, η οποία τη χαρακτηρίζει ως «**απόλαυση**». Ενώ, η Χ ταυτίζει τη γνώση με «*[...] μία προσωπική αναζήτηση, η οποία σε οδηγεί στην αυτογνωσία. Δηλαδή, μαθαίνω τον εαυτό μου, γνωρίζω τον εαυτό μου, αυτογνώση, τέλος πάντων. Αυτό μου έρχεται στο μυαλό, ναι, ναι*».

Η Σ προσθέτει μια άλλη διάσταση της γνώσης, ταυτίζοντάς την με την πληροφορία. Κατά την άποψή της, υπάρχει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στις νοηματοδοτήσεις, που μπορεί κανείς να αποδώσει στη γνώση και αυτός συνίσταται στο κριτήριο της χρήσης της. Όπως λέει χαρακτηριστικά: «*Τη θεωρώ κάποιες φορές δύναμη, όπως το λέει η Β, αλλά όχι πάντα. Δηλαδή, αν δεν ξέρεις να τη χρησιμοποιήσεις, μπορεί να καταλήξει να είσαι και αδύνατος, έτσι; να είσαι και αποτυχημένος*» και εξηγεί περαιτέρω τη σκέψη της: «*Δηλαδή, δεν θεωρώ ότι το να έχεις γνώση οδηγεί [απαραίτητα] και σε εξέλιξη και αυτοπραγμάτωση. Ότι βοηθάει και την εξέλιξή σου ως άνθρωπος, και το μυαλό σου, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική και όλα αυτά*» και διευκρινίζει χρησιμοποιώντας αρκετές μεταφορές: «*Μπορεί να την έχεις καταπιεί, να είναι κατάθεση πληροφοριών από άλλους, που τις παπαγαλίζεις. Τις κρατάς, αλλά δεν ξέρεις να τις χρησιμοποιήσεις*». Αφορμή για τον διαχωρισμό αυτό παίρνει, όπως εξηγεί πιο κάτω, από «*τη δημόσια εκπαίδευση την ελληνική*» και στις ενστάσεις της Β ότι αυτό «*δεν είναι γνώση*» αλλά «*πληροφόρηση*», η Σ προτείνει να σκεφτούμε το «*εκπαιδευτικό μας σύστημα*»: «*Συμφωνώ με αυτό που λες, προσωπικά. Αλλά, για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όταν ερχόμαστε και ζητάμε... κάνουμε τεστ γνώσεων, το θεωρούμε έτσι όπως το λες ή το θεωρούμε ως τις πληροφορίες που*

έπρεπε να 'χες πάρει από την τάδε σελίδα;», παρατήρηση με την οποία συμφωνούν, τελικά, όλοι.

Ο Κ, επιχειρεί να δώσει έναν ορισμό της γνώσης, ανακαλώντας τα λόγια ενός δικού του καθηγητή και στη συνέχεια παρουσιάζει τη διδασκαλία των μαθηματικών ως χαρακτηριστικό παράδειγμα εναλλακτικής αντιμετώπισης της γνώσης. Συγκεκριμένα λέει: «Γνώση είναι, μας έλεγε ένας, δεν ξέρω, φιλόλογος ή μαθηματικός, είναι αυτό που μένει όταν ξεχάσουμε αυτό που μάθαμε» και το εξηγεί με το δικό του τρόπο: «Δηλαδή, ό,τι πληροφορία έρχεται, που λέμε εδώ για τη γνώση του κάθε μαθητή, ο κάθε άνθρωπος, έχει ένα φίλτρο. Αυτό που σου κάνει εντύπωση πάντοτε, αυτό που θα σου μείνει, αυτό είναι η γνώση», ενώ η μάθηση έχει να κάνει, όπως ισχυρίζεται, με «κάτι πιο πρακτικό», εννοώντας την περαιτέρω αξιοποίηση της γνώσης. Διαπιστώνει, δε, μία διαφορετική αντίληψη της γνώσης στο πλαίσιο των μαθηματικών, άποψη με την οποία συμφωνεί και η Π: «[...] Το δικό μας το μάθημα είναι τελείως διαφορετικό. Εκεί η γνώση, πραγματικά, αν τα καταφέρεις στα μαθηματικά, ό,τι πληροφορία θα έρθει, δεν θα σου ζητήσει κανείς, καθηγητής μαθηματικών καμιά πληροφορία», σε αντιδιαστολή με τα θεωρητικά μαθήματα, «[ο]πότε γνώση είναι ο τρόπος που σκέφτεσαι πλέον. Στα μαθηματικά, εκδηλώνεται σαν τρόπος που σκέφτεσαι και ενεργείς μέσα στο μάθημα».

Από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την έννοια της γνώσης επηρεάζεται από το γνωστικό αντικείμενο, από το οποίο αντλεί ο καθένας την εμπειρία του. Ενώ, διαφαίνεται και μία σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ διδακτικής πράξης και βασικών παραδοχών, που σχετίζονται την εκπαίδευση και τη μάθηση. Η Σ φτάνει στη διαπίστωση «[...] ότι ίσως τα μαθηματικά μπορεί να είναι κι ένας μοχλός για να φτιάξουμε την εκπαίδευση που θα θέλαμε. Αφού ξεφεύγει απ' το κουτί που::: σκεφτόμαστε» και εξηγεί: «[Τα μαθηματικά] είναι ένα μάθημα που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σαν μοντέλο για όλα τα μαθήματα. Γι' αυτό λέω σαν μοχλός. Δηλαδή, να το δούμε έτσι, να αξιοποιηθεί, ώστε να φύγουμε από την παπαγαλία που έχουμε σε κάποια άλλα μαθήματα». Αναφέρει, για παράδειγμα, την «ιστορία» που «έχει μείνει στο επίπεδο της παπαγαλίας» και η οποία, σύμφωνα με την Π, «θα μπορούσε να είναι τελείως διαφορετικά δοσμένη. Θα μπορούσε να είναι με φιλμ, με slides». Η Π ενισχύει το σκεπτικό της Σ: «Μα εκεί βοηθάνε τα μαθηματικά στο μυαλό των παιδιών. Να μπορούν να ομαδοποιούν και να βρίσκουν τα πιο σημαντικά» και ο Κ συμφωνεί λέγοντας: «Η αφαιρετική σκέψη είναι το πιο χρήσιμο και το πιο δύσκολο για έναν άνθρωπο, πόσο μάλλον για τα παιδιά, έτσι;». Παρόμοιες αναφορές γίνονται ως προς την αντιμετώπιση των αρχαίων και ιδίως του συντακτικού καθώς και της γλώσσας ως τρόπου σκέψης.

Σε έναν επόμενο γύρο έκφρασης απόψεων οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της **μάθησης**. Η Β την ταυτίζει με την «υπομονή» και την «επιμονή», η Σ με την «προσπάθεια να κατακτήσεις κάτι», ο Κ με την «πειθαρχία». Η Χ επικεντρώνεται στη διαδικασία κατά την οποία «[ε]ξετάζω μια πληροφορία και την κατανοώ» κάτι που «προϋποθέτει όλα όσα αναφέρθηκαν», δηλαδή, «να έχω πειθαρχία, επιμονή».

Όσον αφορά στη **διδασκαλία** και πώς την αντιλαμβάνονται, χαρακτηριστική είναι μία μεγάλη παύση, που συνοδεύεται από αμηχανία, σε συνδυασμό με την διαπίστωση όλων ότι φαίνεται να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να προσδιορίσουν την έννοια της διδασκαλίας σε σχέση με τις προηγούμενες έννοιες. Η Χ επιχειρεί μια πρώτη προσέγγιση, λέγοντας, κάπως διστακτικά και επιφυλακτικά, ότι είναι «[η] μετάδοση γνώσης» σπεύδοντας να συμπληρώσει ότι «[ε]ίναι πολλά πράγματα». Η Π προσθέτει την «επικοινωνία». Η Σ ισχυρίζεται ότι είναι «αγωγή της ψυχής, είναι αγώνας, είναι μεράκι, ευχαρίστηση» και ο Κ επαναφέρει τη συζήτηση στην έννοια της επικοινωνίας, που επεσήμανε αρχικά η Π, τονίζοντας ότι είναι «το βασικό» στη διδασκαλία. Γιατί «πρέπει να μπορείς να επικοινωνείς», όπως λέει. Μάλιστα, χωρίς αυτό «δεν γίνεται τίποτα», όπως υποστηρίζουν η Σ και η Π.

Η προβολή της «επικοινωνίας» ως απαραίτητης προϋπόθεσης της «διδασκαλίας» οδηγεί τη συζήτηση στην εξέταση της διδασκαλίας ως «ταλέντου» ή αλλιώς ως «επικοινωνιακού χαρίσματος». Μια σειρά από αναφορές των εκπαιδευτικών είναι χαρακτηριστικές του πώς αντιλαμβάνονται αυτή τη διάσταση της διδασκαλίας. Ο Κ: «[Ο] καλός ο δάσκαλος, νομίζω, ότι δεν γίνεται. Ό,τι και να διαβάσει, ό,τι και να παρακολουθήσει, αν δεν είναι και έμφυτο, αν δεν είναι και ταλέντο... δεν ξέρω, νομίζω [...]». Δηλαδή, πρέπει να είσαι χαρισματικός για να μπορέσεις να είσαι καλός». Η Χ: «Μερικές φορές δεν είναι απαραίτητο τόσο να είσαι καταρτισμένος όσο να 'χεις αυτό το επικοινωνιακό χάρισμα». Η Σ σπεύδει να διευκρινίσει ότι «[ε]ίναι χάρισμα η διδασκαλία, στην επικοινωνία, όμως». «Το ταλέντο είναι εκεί», όπως λέει, και εξηγεί: «Αν είσαι το ταλέντο στην επικοινωνία, θα τους βρεις τους τρόπους. Θα 'ρθουν μόνοι τους, θα σε σκουντήσουν». Χρειάζεται, όμως, να ψάξεις και τρόπους, γιατί «αν δεν το ψάξεις κιόλας, δεν βρίσκεις... Πιστεύω ότι είναι αλληλένδετα, γιατί καθώς το ψάχνεις κάπου θα συναντήσεις και το μαθητή και θα επικοινωνήσετε, κάποια στιγμή».

Η διερεύνηση από τους εκπαιδευτικούς των αντιλήψεων που κατέχουν για τη διδασκαλία, οδηγεί τη συζήτηση στο θέμα των δεξιοτήτων επικοινωνίας, που χρειάζεται να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός και που συγκροτούν σύμφωνα με τον Κ τον παιδαγωγικό

ρόλο του καθηγητή, δηλαδή να μπορεί να «εμψυχώνει», να «διευκολύνει», να «καθοδηγεί»:

*Π: Σίγουρα. Είναι κοντά τους.*

*Κ: Αυτός είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του καθηγητή απ' ό,τι μπορώ να καταλάβω. Να εμψυχώνει, να διευκολύνει, να καθοδηγεί.*

*Π: Αυτά όλα, όμως, τι πρέπει να 'σαι; Ο ίδιος, μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και πολύ ψαγμένη προσωπικότητα [συμφωνούν Σ και Β]. Ένα άτομο, το οποίο δεν είναι ολοκληρωμένο, κατασταλαγμένο, και ψαγμένο, δεν μπορεί να τα δώσει αυτά τα πράγματα.*

*Χ: Και, δυστυχώς, οι περισσότεροι άνθρωποι...*

*Κ: Κι όλα αυτά τα κατακτάς με την εμπειρία σου, έτσι;*

*Π: Τα κατακτάς με την εμπειρία σου, με την εμπειρία σου, με το ψάξιμο που έχεις κάνει ο ίδιος, με το διάβασμα που έχεις κάνει ο ίδιος, με όλα αυτά που έχεις κάνει.*

*Σ: Ξαναγυρίζουμε στο ψάξιμο, δηλαδή. Αν περάσουν τα χρόνια και δεν το ψάξεις, ας έχεις 100 χρόνια υπηρεσίας, δεν::: [συμφωνούν Β και Χ].*

*Π: Όχι, εγώ, εννοώ ψάξιμο σαν άνθρωπος. Να είσαι ψαγμένος σαν άνθρωπος. Να έχεις ο ίδιος ανοιχτούς ορίζοντες, και να είσαι πέρα απ' αυτό που κάνεις. Φαίνεται αυτό, αμέσως.*

Η συζήτηση οδηγείται και στο θέμα της ευαίσθητης θέσης, στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, λόγω της εγγύτητας που αναπτύσσουν με τα παιδιά και η οποία συνεπάγεται αυξημένες απαιτήσεις από τους ίδιους

*Σ: Απλώς, το κακό είναι ότι όταν δεν είσαι και συγκροτημένος ως προσωπικότητα, οι μαθητές είναι ο καλύτερος ψυχαναλυτής, με τη μία το καταλαβαίνουν. Κατευθείαν, ας πούμε, σου τα βρίσκει όλα, διάγνωση και την έχεις πατήσει.*

*Κ: Κατηγοριοποιούν αμέσως.*

*Π: Σε βρίσκουν. Τα παιδιά; Συνεχώς.*

*Χ: Δοκιμάζουν τα όριά σου, συνεχώς.*

*Β: Καταλαβαίνουν τη διάθεση.*

*Χ: Καταλαβαίνουν τη διάθεσή σου.*

*Π: Βέβαια, τα πάντα.*

*Χ: Τι σε πειράζει, τι δεν σε πειράζει...*

Ο όρος **κατανόηση** προκαλεί μία σύγχυση στους συμμετέχοντες. Αναρωτιούνται σε ποια διάσταση του όρου να αναφερθούν. Ο Κ αναρωτιέται «κατανόηση σαν επίτευξη της γνώσης;» και η Π αναρωτιέται: «Δηλαδή κατανοώ τους μαθητές μου; Ή ως κατανόηση του μαθήματος;». Η Χ διευκρινίζει ότι αν αναφερόμαστε στο γνωστικό περιεχόμενο τότε σημαίνει «[κ]αταλαβαίνω, αντιλαμβάνομαι. Το νόημα». Η Ε επισημαίνει μία ακόμη διάσταση της κατανόησης, ότι είναι «υποκειμενική», θυμίζοντας την επισήμανση του Κ για τη γνώση, ότι περνά μέσα από τα προσωπικά φίλτρα.



Η **επιτυχία** είναι μία ακόμη έννοια, που εγείρει προβληματισμούς ως προς το περιεχόμενό της. Όπως υποστηρίζει η Ε, η νοηματοδότησή της είναι κάτι «υποκειμενικό[...]. Για κάποιον μπορεί να 'ναι στα μαθήματα, για κάποιον άλλον μπορεί να 'ναι στο να μπορέσει ν' αποκτήσει φίλους, στο να επικοινωνήσει, ν' αποκτήσει σχέσεις κοινωνικές». Η Χ υποστηρίζει πως είναι και τύχη, όπως προκύπτει από την ίδια τη σύνθεση της λέξης. Η Π προσθέτει ότι «[η] επιτυχία δεν είναι απλό πράγμα» συσχετίζοντας το νόημα του όρου με τις προτεραιότητες, που θέτει κάποιος στη ζωή του: «[ε]ξαρτάται τι εννοεί ο καθένας επιτυχία. Επιτυχία μπορεί για μένα να 'ναι να είμαι καλή μάνα [...]».

Η Π επισημαίνει ότι η ίδια «νιώθ[ει] επιτυχημένη όταν εί[ν]αι ευχαριστημένη και ευτυχημένη». Η Σ συμφωνεί και τονίζει ότι «Δεν υφίσταται επιτυχία χωρίς κάποιο βαθμό ευτυχίας», ενώ η Π συμπληρώνει: «Αν ήμουν δυστυχής, με στιδήποτε και να 'χα κάνει στη ζωή μου θα ένιωθα αποτυχημένη. Άρα η επιτυχία είναι μια συνάρτηση πολλών παραγόντων». Όσον αφορά στην έννοια της ευτυχίας, που εισάγεται στη συζήτηση, ως συστατικό της επιτυχίας, η Χ παρατηρεί για μία ακόμη φορά ότι η τύχη εξακολουθεί να εμφανίζεται ως δεύτερο συνθετικό. Η Π εντοπίζει ως κοινό χαρακτηριστικό ευτυχίας και επιτυχίας τον «αόριστο» χαρακτήρα τους, σημειώνοντας ότι η ευτυχία δεν υφίσταται, παρά μόνο ως κάτι περιστασιακό, ως «στιγμές», όπως λέει ή σύμφωνα με τη Χ, «[ε]ίναι συγκυρίες της ζωής που μπορεί να σε οδηγήσουν στην επιτυχία». Για το λόγο αυτό η Π επικεντρώνεται στο πότε νιώθει κανείς επιτυχημένος: «Αλλά, επιτυχημένος νιώθεις όταν είσαι ισορροπημένος». Η Β συμπληρώνει «[ό]ταν είσαι εντάξει με τον εαυτό σου, δηλαδή» και η Π διευκρινίζει: «Ισορροπημένος, ναι. Και όταν κάνεις πράγματα, τα οποία σε, σε ευχαριστούν και σε ισορροπούν».

Η Σ επεκτείνει την παρατήρηση της Χ, ότι «η τύχη έγκειται στο που θα βρεθείς [με την έννοια ότι στη σχολική εκπαίδευση παίζει ρόλο ο εκπαιδευτικός, οι συμμαθητές κλπ.]» στο ρόλο, που διαδραματίζει ο παράγοντας της τύχης για τα παιδιά στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Κ, μάλιστα, επισημαίνει: «Αυτό που λέει η Χ είναι εξαιρετικό παράδειγμα σχετικά με το πώς θα εξελιχθεί η πορεία ενός μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με το αν θα βρεθεί στο Α1 ή στο Α2». Όπως αναγνωρίζεται από την Π, τη Χ και τον Κ, ο παράγοντας προς τη σχολική επιτυχία. Με αυτό τον τρόπο, όπως συμπληρώνει ο Κ, η «τύχη» παίζει «καθοριστικό ρόλο» στην «πορεία ενός μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα».

Η συζήτηση γύρω από την έννοια της επιτυχίας, οδηγεί σε μία αμφισβήτηση των καθιερωμένων τρόπων αντίληψης της επιτυχίας των μαθητών στο σχολείο. Στο

απόσπασμα διαλόγου, που ακολουθεί, αναδεικνύονται τα απαραίτητα συστατικά στοιχεία αυτής της επιτυχίας και διαφωτίζονται πτυχές της θεώρησης των συμμετεχόντων για μια επιτυχημένη διδασκαλία:

*K: [...]Εγώ πιστεύω, στα πλαίσια του σχολείου, επιτυχία είναι, για τα παιδιά, να μπορούν να κάνουν... σκαλί σκαλί να έχουν μία κατάκτηση σε κάθε φάση τους. Και νομίζω και αυτά ικανοποιούνται και, εντάζει και ο καθηγητής, να μπορούν να κατακτούν πράγματα.*

*X: Αυτό με την ισορροπία τους, την προσωπική ισορροπία.*

*Π: Αυτό είναι για μας επιτυχία.*

*X: Είναι και για μας επιτυχία. Δηλαδή, πολύ σπουδαίο να μπορέσει ο άνθρωπος μέσα του να έχει γαλήνη, αρμονία [συμφωνεί και ο K].*

*Π: Και να κάνει αυτό που θέλει. Που του αρέσει.*

*X: Μεγάλη υπόθεση αυτό. Του δίνει ασφάλεια.*

*B: Το πιο σημαντικό, το πιο σημαντικό.*

*X: Είναι δύσκολο, είναι ένας αγώνας.*

*K: Το είχαμε συζητήσει την πρώτη φορά, πόσο είμαστε ευχαριστημένοι από το μάθημα, αν το δουλεύουμε καλά και το εισπράττουμε, το νιώθουμε, όταν κάνεις καλό μάθημα.*

*Π: Αυτό προϋποθέτει να είσαι ο ίδιος εντάξει. Αλλιώς πώς να δώσεις στο παιδί μετά.*

*Σ: Και το παιδί, όταν εξελίσσεται, όπως είπες [απευθύνεται στον K], θα νιώθει την ισορροπία και θα νιώθει και χαρούμενο. Γιατί το βλέπει. Οτι έχω μία εξέλιξη. Κάπου πάει το πράγμα.*

*A: Είπατε εξέλιξη για την επιτυχία;*

*K: Ναι. Σκαλί σκαλί η κατάκτηση για το παιδί είναι επιτυχία. Δηλαδή, κατακτάει...*

*Σ: Εγώ αυτό ερμήνευσα. Το σκαλί σκαλί ως εξέλιξη.*

*X: Ξέρεις τι; Καμία φορά... και ο κάθε άνθρωπος έχει το χρόνο του, τον προσωπικό του χρόνο. Δεν ξέρω αν το καταλαβαίνετε.*

*Π: Σίγουρα. Δεν ωριμάζουν όλοι την ίδια χρονική στιγμή.*

*X: Μπράβο. Αυτό ακριβώς εννοώ. Εγώ το κρίνω απ' τον εαυτό μου, έτσι; Εγώ άργησα να πάρω μπρος, δηλαδή να καταλάβω.*

*Π: Όχι. Μην το λες άργησες. Απλά, κάθε άνθρωπος βλέπει κάποια πράγματα, κάποια στιγμή.*

*[Συμφωνούμε όλοι ότι ο καθένας θέλει το χρόνο του].*

*Π: Μπορεί ένα παιδί να είναι ώριμο στην Α' Γυμνασίου και το άλλο να ωριμάσει, να είναι άριστο στην Γ' Γυμνασίου και το άλλο στην Α' Λυκείου.*

*X: Ακριβώς. Έτσι, είναι. Πάντως, ποτέ δεν είναι αργά. Για την προσωπική αναζήτηση. Για τη γνώση, για την επιτυχία, για την ευτυχία...*

*Π: Όχι. Ποτέ.*

### 3.4.9 Παράλληλες έννοιες

#### Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Η συζήτηση σχετικά με τη σταδιακή ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό του, οδηγεί τους συμμετέχοντες να εξετάσουν υπό το πρίσμα αυτής της οπτικής και το

ρόλο της επικείμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Κατά πόσο, δηλαδή, η αξιολόγηση μπορεί να τους αναγκάσει να διαφοροποιηθούν στην πράξη από αυτά που πρεσβεύουν, δεδομένης της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας, με την οποία την συνδυάζουν οι συμμετέχοντες. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα διαλόγου:

*Π: Καλά, αυτό είναι [θέμα] της τάξης, τι θα κάνουμε. [...] δηλαδή, θα σε κρίνουν και γι' αυτό;*

*Χ: Κι εμείς τι θα κάνουμε; Θα αλλάζουμε τελείως τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε μέχρι τώρα, που δουλεύουμε;*

*Σ: Όχι. Αλλά είναι ένα θέμα υπαρκτό, και θα το βρούμε στην πορεία.*

*Κ: Βεβαίως θα το βρούμε.*

*Σ: Θεωρητικά εγώ συμφωνώ μαζί σας. Δεν το κάνω, έτσι; Αλλά, πρακτικά υπάρχει περίπτωση να το συναντήσουμε.*

*Β: Ναι, αλλά στην ουσία δεν θα αλλάζουμε. Μπορεί να αλλάζουμε για μία φορά, για δύο φορές, δηλαδή ενόψει της αξιολόγησης, στην ουσία αυτό που έχουμε να κάνουμε, εγώ αυτό πιστεύω, ο καθένας θα το κάνει. Ξεκινάει από μέσα σου, δηλαδή, τι κάνεις και τι θες να κάνεις.*

*Π: Άρα, λοιπόν, η αξιολόγηση τι θα 'ναι; Ότι πρέπει οπωσδήποτε να κάνεις αυτό, κι αυτό κι αυτό; Δεν θα 'χει μια...; δεν θα σε αντιμετωπίζουν σφαιρικά;*

*Χ: Δεν θα αξιολογούν τη δουλειά σου;*

*Κ: Η δουλειά πώς θα αξιολογηθεί; Τη δουλειά θα την αξιολογήσουν από το αποτέλεσμα της επίδοσης των μαθητών;*

*Χ: Όχι.*

*Π: Αυτό δεν μπορεί να γίνει γιατί αν κάποιος πάει στο δικό σου το σχολείο και πάει και στο [αναφέρεται το όνομα γνωστού ιδιωτικού]...*

*Σ: [Γέλιο] Σε θεωρητικό επίπεδο έχει κάποιους δείκτες. [...]*

Επιπλέον, διαπιστώνονται, από τους συμμετέχοντες, μια σειρά από επιπλοκές, που μπορεί να έχει η εφαρμογή της αξιολόγησης, επηρεάζοντας με διάφορους τρόπους τη σχολική πρακτική. Για παράδειγμα, η Σ αναφέρει ότι, ανάλογα με τους δείκτες, μπορεί να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διενέργεια «προγραμμάτων». Επίσης, ενδέχεται η εφαρμογή της αξιολόγησης να επηρεάζεται από, αλλά και να επηρεάζει τις σχέσεις εντός του σχολικού πλαισίου ανάλογα με το ποιος θα αξιολογείται από ποιόν. Χαρακτηριστικός είναι ο ακόλουθος διάλογος:

*Β: Ένας πολύ δίκαιος, πολύ αντικειμενικός [διευθυντής], μπορεί. Όταν, όμως, ζεις σε μια κοινωνία, όπου έχεις σχέσεις, δεν επηρεάζεσαι; Από γνωριμίες;*

*Κ: Εννοείται, εννοείται.*

*Σ: Και ειδικά στις μικρές κοινωνίες που υπάρχουν και συγγένειες.*

*Κ: Φαντάσου [...] [το ρόλο που παίζει η εντοπιότητα στην αντιμετώπιση όσων μετακινούνται από άλλα μέρη].*

*Σ: Ειδικά εκεί που είναι και μικρότερο το μέρος και έχουνε και συγγένειες, ο κουμπάρος, ο μπατζανάκης, ο θείος.*

*Α: Συμπάθειες και αντιπάθειες.*

*Χ: Τα είχα πολύ πιο ρομαντικά στο μυαλό μου.*

*Π: Δεν είναι ρομαντικά καθόλου.*

*Χ: Εντάξει, άμα δουλεύεις και προσφέρεις, αξιολογείσαι μια χαρά.*

Ταυτόχρονα, γίνονται και κάποιες αναφορές στις προεκτάσεις μίας πιθανής εμπλοκής των γονέων και των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης. Για τους μαθητές, μάλιστα, εκφράζονται κάποιες αμφιβολίες σχετικά με την αμεροληψία και αξιοπιστία της άποψης που θα εκφράσουν. Η Π χρησιμοποιεί τη μεταφορική έκφραση: *«Είναι και λίγο δίκικο μαχαίρι τι θα πουν τα παιδιά»*, για να παρουσιάσει αντιλήψεις, που συνδέονται με το προφίλ των εκπαιδευτικών, τους οποίους προτιμούν τα παιδιά. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση των παιδιών επηρεάζεται πολλές φορές από την *«ελαστικότητα»* ή την *«αυστηρότητα»*, που επιδεικνύει η/ο κάθε καθηγήτρια/τής. Όπως λέει, *«[...] μόλις τους το χαλάσεις λίγο, αγριεύουν. Όταν λέω τους το χαλάς, δηλαδή τους βάζεις κάτι πιο δύσκολο, είσαι λίγο πιο απαιτητικός, [...] τους κακοφαίνεται»*.

Στη συζήτηση που ακολουθεί, επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες ότι για να εφαρμοστεί η αξιολόγηση με έναν ουσιαστικό τρόπο χρειάζεται να συνυπολογίζονται διαφορετικές οπτικές και παράμετροι και η φιλοσοφία της να θεμελιώνεται σε μια *«άλλη νοοτροπία για το σχολείο»*, προσανατολισμένη, όπως αναφέρει η Σ, προς το σχολείο *«που θα θέλαμε»*. Ο Κ διαπιστώνει ότι *«[...] αν ήταν μια σοβαρή αξιολόγηση με γνώμονα [ειρωνικό γέλιο] να καλυτερέψει το εκπαιδευτικό σύστημα και οι πρακτικές των καθηγητών»* τότε *«θα μας είχαν ενημερώσει, θα μας είχαν επιμορφώσει, θα μας είχαν πει τι είναι αξιολόγηση, να πάρουμε πέντε βιβλία να διαβάσουμε, να δούμε τι κάνουμε σωστά, τι δεν κάνουμε σωστά, πώς θα γίνει»*, άποψη με την οποία συμφωνούν η Π και η Β, ενώ η Σ συμπληρώνει: *«Θα 'χαν λάβει [υπόψη] στο σχεδιασμό εργασίες που έχουν γίνει στην αξιολόγηση, καθηγητές που έχουν γράψει για την αξιολόγηση»*.

Η συζήτηση αποκαλύπτει και άλλες πτυχές, που ενισχύουν την καχυποψία των συμμετεχόντων για την επικείμενη αξιολόγηση. Μία από αυτές είναι η γενικότερη έλλειψη αξιοκρατίας, που επισημαίνουν, όπως δείχνει η προσωπική τους εμπειρία. Στην περίπτωση της αξιολόγησης διαπιστώνονται εσκεμμένες ρυθμίσεις, που σχετίζονται με τη *«βαθμολογική/μισθολογική στασιμότητα»* και πιθανές μελλοντικές ανάγκες για *«διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών»*. Όπως λέει, ο Κ: *«Θα σε έχουνε στην άκρη. Όταν ζορίζουν τα πράγματα, θα σε βγάλουν από το συρτάρι και θα πουν. Ξέρετε έχετε αξιολογηθεί εσείς, η κοινωνία ζητάει... Δεν το θέλουμε εμείς, θα πούνε. Η κοινωνία, οι γονείς θέλαν να αξιολογηθείτε»*. Μόνο που αυτό θα γίνεται πια με νομιμοποιημένο τρόπο μέσα από την αξιολόγηση ή, όπως λέει η Σ, θα *«[έ]χει κάποιους δείκτες για να το στηρίξει»*. Η αξιολόγηση, όμως, δεν μπορεί, κατά την Π, να συνδέεται με οικονομικές σκοπιμότητες, όπως αυτή που μεθοδεύεται μέσω της επιβολής ποσόστωσης για ένα 30% των

εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μείνουν στάσιμοι βαθμολογικά, άσχετα από την αξιολόγησή τους.

### Αξιολόγηση μαθητών

Με αφορμή τη συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται από τον Κ (Συνάντ. 4), ότι «ο όρος αξιολόγηση μπορεί να είναι και λάθος μες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Να τον πάρουμε απ' την αρχή» όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές γενικότερα: «[...] η αξιολόγηση πρέπει να 'ναι κάτι λίγο στρεβλό, να μην είναι μέσα στην έννοια και στο πνεύμα της εκπαίδευσης», εστιάζοντας στις συνέπειες που έχει για τα παιδιά: «Πέρα απ' το ότι στιγματίζεται ο ένας, κατηγοριοποιούνται τα παιδιά, τους δημιουργείς πρόβλημα».

Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση του Κ ότι μέσω της αντίληψης που έχει κυριαρχήσει στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος για την αξιολόγηση των μαθητών «[κ]αταλύεται η έννοια του σχολείου [...]». Αναλύοντας περαιτέρω τη θέση του, εστιάζει στην αντίφαση, που θεωρεί ότι υπάρχει μεταξύ της αξιολόγησης, όπως εφαρμόζεται και του πνεύματος της εκπαίδευσης αλλά και του σχολείου ως κατεξοχήν χώρου δημοκρατίας: «[...] για μένα η έννοια της δημοκρατίας είναι συνώνυμη με το σχολείο», εξηγώντας περαιτέρω τη σκέψη του: «Το πιο δημοκρατικό πράγμα που μπορούμε να βιώνουμε στην κοινωνία μας είναι αυτό. Να μοιράζεσαι αυτό που ξέρεις, τη γνώση, ελεύθερα, χωρίς αντίτιμο, χωρίς προαπαιτούμενα, χωρίς αποκλεισμούς».

Η διαπίστωση του περιοριστικού ρόλου που ασκεί η αξιολόγηση στην ουσία της μάθησης, προκαλεί μία ανταλλαγή απόψεων για την εισχώρηση του ανταγωνιστικού προτύπου, σύμφωνα με το οποίο λειτουργεί η κοινωνία και στην εκπαίδευση. Η Σ προβάλλει το επιχειρήμα ότι «έτσι κι αλλιώς η αξιολόγηση ισχύει στη ζωή που θα βγούμε. Έτσι; Υπάρχει. Είτε την πεις αξιολόγηση είτε δεν την πεις, οπότε δεν μπορείς να την [παρακάμψεις]». Ο Κ χρησιμοποιεί το παράδειγμα της Αμερικής, ως ένα άκρως ανταγωνιστικό πρότυπο, όπου η ανεύρεση εργασίας και οι αμοιβές είναι ανάλογες με το πανεπιστήμιο που έχεις τελειώσει και επιμένει στη θέση του ότι «[ο] χώρος του σχολείου, η εκπαίδευση, δεν έχει να κάνει σε τίποτε με τη λέξη ανταγωνισμός. Μη το βλέπουμε εμείς που το ωραιοποιούμε, βάζοντας την ευγενή άμιλλα. Δεν υπάρχει ούτε ευγενής άμιλλα ούτε τίποτε». Η Σ, αντίθετα, χρησιμοποιεί το επιχειρήμα ότι ο χώρος του σχολείου «δεν πρέπει να λειτουργεί σε ένα κοινωνικό και χωροχρονικό κενό». Επειδή, λοιπόν, θα «τους βγάλεις σε μία κοινωνία» ανταγωνιστική «[π]ρέπει να τους έχεις προετοιμάσει για την κοινωνία

αυτή. Δεν μπορεί η κοινωνία έξω να 'χει ανταγωνισμό και αξιολόγηση και συ μέσα να τους τα έχεις εξιδανικευμένα κι όταν βγουν έξω να αισθανθούν ότι θα τους φαν οι λύκοι».

Ανοίγει, έτσι, μία νέα συζήτηση γύρω από το θέμα:

*K: Στα παιδιά έτσι δεν τους προσφέρεις τίποτε. Εγώ πιστεύω ότι αυτό που κάνουμε στα παιδιά είναι κακό. Και τον ανταγωνισμό τους βάζουμε από αυτή την ηλικία, να συμπεριφέρονται ανταγωνιστικά το ένα το άλλο.*

*Σ: Δεν μπορούμε να κάνουμε αξιολόγηση χωρίς ανταγωνισμό;*

*K: Δεν ξέρω.*

*Σ: Αυτό πρέπει να ψάξουμε.*

*K: Δεν ξέρω. Εγώ νομίζω ότι ακόμη κι απ' την α' γυμνασίου τα πολύ μικρά παιδιά μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, το συμμαθητή τους. Δηλαδή, έχουν ένα κριτήριο, ένα ένστικτο. Έστω και με μικρή εμπειρία, εγώ είμαι σ' αυτό τόσο. Αφού τα ρωτάς, τι μαθητής, πόσο, τόσο κύριε και σου απαντάνε.*

*Σ: Ακριβώς. Δηλαδή, η αξιολόγηση που κάνουμε να έχει την έννοια της ανατροφοδότησης, εκεί έπρεπε να το πάμε και να βλέπω πόσο προχώρησες. [αναφέρει παράδειγμα πανικού που βιώνουν από νωρίς τα παιδιά λόγω του ανταγωνιστικού πλαισίου, που στηρίζεται στη βαθμοθηρία και τη διάκριση]*

*A: Σκέψου τι πίεση//*

*X: Και αργότερα αυτό το πράγμα αρχίζει και μεγαλώνει, διογκώνεται.*

*K: Είναι αντίθετο στη φύση των παιδιών αυτής της ηλικίας. Είναι αντίθετο με το πνεύμα της εκπαίδευσης.*

Χαρακτηριστικό της υπερβολής που διέπει το ανταγωνιστικό πνεύμα που έχει εισχωρήσει στην εκπαίδευση είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

*Σ: Απ' το νηπιαγωγείο. Άμα πεις σ' ένα γονιό στην Ελλάδα ότι άμα το πας σ' αυτό το νηπιαγωγείο θα πάει αργότερα καλύτερα στο σχολείο, το δημοτικό και το γυμνάσιο (και γελάει).*

*A: Θα το κάνει.*

*X: Για ποιο λόγο έχουν κλείσει τόσα σχολεία περιφερειακά; Γι' αυτό το λόγο. Γιατί επιλέγουν σχολεία. Έχουν σχολεία στο χωριό τους και θέλουν να πάνε στο τάδε γυμνάσιο, γιατί θεωρούν ότι.... Και έτσι κλείνουν σιγά σιγά.*

Στην ίδια συζήτηση αναφέρεται από τη Β το «πανηγύρι των βαθμών», που μεταφράζεται, για τη Σ, σε συνεχείς γραπτές δοκιμασίες, στις οποίες εγκλωβίζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές, χωρίς αυτές να έχουν ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα: «[...] δεν προλαβαίνουν να διορθωθούν άρα να 'ναι ανατροφοδότηση, δεν προλαβαίνεις να σταματήσεις να ξαναπείς αυτό ή να το πεις μ' έναν άλλο τρόπο, να το προσπαθήσει, οπότε πάει η αλυσίδα ωραιότατα». Όπως διαπιστώνει ο Κ, το μόνο που καταλήγει να ενδιαφέρει τα παιδιά είναι ο βαθμός που θα πάρουν. Όπως λέει χαρακτηριστικά, «[...] μετράει στο βαθμό; Αυτό, ακούς, μόνο. Σας ενδιαφέρει να γράψετε καλά για να σας βάλω εγώ βαθμό;». Ενώ, σημαντική είναι η κατανόηση στην οποία φτάνουν οι συμμετέχοντες, για τις αλλοτριωτικές συνέπειες, στις οποίες καταλήγει αυτό το σύστημα, ερήμην των εμπλεκόμενων:

X: Δεν φταίνε τα παιδιά. Ναι, αλλά όμως δεν φταίνε τα παιδιά.

B: Το σύστημα φταίει και το εξεταστικό σύστημα και τα φροντιστήρια, δεν διαβάζουν για το σχολείο αλλά για τα φροντιστήρια.

[ακολουθεί σχόλιο της Σ για τις αυξημένες απαιτήσεις, που έχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί από τα παιδιά, παρόλο που μπορεί να μην ανταποκρίνονται σ' αυτά που οι ίδιοι έχουν διδάξει]

K: Είναι σαν τον γιατρό που πηγαίνεις –για παράδειγμα, στον παιδίατρο- και σου δίνει αμέσως αντιβίωση για τον πονοκέφαλο και λέει η μαμά τι ωραίος γιατρός που έδωσε αντιβίωση. Το ίδιο και με τους καθηγητές. [Συμφωνούν και οι υπόλοιποι]. Βάζει κάποια δύσκολα.... Αυτός είναι ο καλύτερος καθηγητής στο σχολείο αυτό γιατί βάζει δύσκολα θέματα. Ακριβώς αυτό το πράγμα συμβαίνει. Έτσι ακριβώς.

### Ο ρόλος του σχολείου

Με αφορμή τη συζήτηση για την εξαντλητική αξιολόγηση των μαθητών που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση (Συνάντ. 4) συζητείται ο ρόλος του σχολείου και τονίζεται το στοιχείο της «προοδευτικότητας». Όπως, χαρακτηριστικά, υποστηρίζει ο K, «Το σχολείο πρέπει να είναι πρωτοποριακό σε σχέση με την κοινωνία. Δηλαδή αν η κοινωνία βρίσκεται στο πρώτο σκαλί, το σχολείο πρέπει να είναι τρία σκαλιά πιο πάνω. Δεν περιμένεις η κοινωνία να αλλάξει για να αλλάξει το σχολείο, το σχολείο πρέπει να αλλάξει». Αυτό, όμως, «προϋποθέτει μία ελευθερία», όπως ισχυρίζεται η X, επιβεβαιώνοντας, κατά τον K, όσα ο ίδιος έχει επισημάνει για τη σχέση του χώρου της εκπαίδευσης με τη «δημοκρατία»: «Αυτό είπα πριν. Αν δεν είναι ο χώρος της εκπαίδευσης συνδεδεμένος με την ελευθερία και τη δημοκρατία, δεν μπορεί να είναι κανένα άλλο πλαίσιο [X: Έτσι, πιστεύω κι εγώ]. Γιατί η ουσία της εκπαίδευσης αυτό είναι».

#### 3.4.10 Οι θεωρίες μάθησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί

Η παρουσίαση στην ομάδα (Συνάντ. 4) του ακόλουθου αποσπάσματος στοχεύει σε μια συνολική επανεξέταση του ρόλου των παραδοχών των συμμετεχόντων και της αντίληψής τους για την εκπαίδευση γενικότερα:

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να κατονομάσουν ή να περιγράψουν την θεωρία μάθησης που βρίσκεται πίσω από αυτό που κάνουν στην τάξη, αλλά αυτό που κάνουν-αυτό που ο καθένας μας κάνει-είναι καθόλα τροφοδοτούμενο από θεωρητικές παραδοχές παρόλο που αυτές οι παραδοχές είναι αόρατες. Πίσω από [κάθε] πρακτική [...] υπάρχει μία θεωρία που ενσωματώνει διακριτές υποθέσεις σχετικά με τη φύση της γνώσης, τη δυνατότητα επιλογής, και τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. (Kohn, 1993, σ. 10)

Η Σ συμφωνεί, αλλά ενοχοποιεί την πίεση χρόνου, που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ως ανασταλτικού παράγοντα για τη συνειδητοποίηση αυτών των θεωρητικών παραδοχών: «[...]δεν το συνειδητοποιούμε, γιατί μας προλαβαίνει ο χρόνος μάλλον». Ο Κ ακολουθεί, διαπιστώνοντας για μία ακόμη φορά: «Διδάσκουμε από κεκτημένη ταχύτητα». Και η Α επιχειρώντας να τονίσει τον ανθεκτικό χαρακτήρα των νοητικών συνηθειών, σημειώνει ότι στην ουσία πρόκειται γι' «αυτό που λέγαμε κι άλλη φορά ότι θεωρούμε δεδομένα κάποια πράγματα και δεν μπαίνουμε καν στη διαδικασία να τα αμφισβητήσουμε ή να αναρωτηθούμε αν είναι τα πιο αποτελεσματικά, ανάλογα με την περίπτωση». Επιπλέον, δίνονται στους συμμετέχοντες για προβληματισμό, κάποια επιπλέον ερωτήματα, που αντλούνται από την Yero (2002, σ. 12)

- Ποια άποψη έχεις για τον κόσμο;
- Τι συμβαίνει αν η εσωτερική σου πραγματικότητα διαφέρει από αυτήν ενός μαθητή;
- Ποιος φταίει αν ο μαθητής αποτύχει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού με τον τρόπο που ο τελευταίος περιμένει;
- Έχουμε σκεφτεί ποτέ ότι μαθητές που κατηγορούνται ως τεμπέληδες, χωρίς κίνητρα ή απλώς «ειδικών δυνατοτήτων» μπορεί απλά να επεξεργάζονται διαφορετικά τις πληροφορίες;

Η Α δηλώνει ότι αυτά «[ε]ίναι μερικά από τα ερωτήματα, που μέσα στη συγκεκριμένη ταχύτητα με την οποία λειτουργούμε, δεν μπαίνουμε καν στη διαδικασία να τα σκεφτούμε», ενώ «μπορούν να μας βοηθήσουν να οργανώσουμε και να κατανοήσουμε την εμπειρία μας ως εκπαιδευτικών».

Αξιοσημείωτο είναι ότι το τρίτο ερώτημα κεντρίζει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν τι μπορεί να συμβαίνει, κατά τη γνώμη τους, όταν ένας μαθητής αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού με τον τρόπο που ο τελευταίος περιμένει. Στόχος είναι να εμβαθύνουν στην επιρροή που έχουν οι θεωρίες μάθησης που διατηρούν, καθώς διαμορφώνουν τις στάσεις και τις προσδοκίες τους απέναντι στους μαθητές.

Η Ε παραδέχεται άμεσα ότι είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να κάνει αυτοκριτική καθώς, όπως υποστηρίζει, σε περίπτωση αποτυχίας του μαθητή, το μερίδιο ευθύνης, που του αναλογεί είναι στην ουσία πολύ μικρό: «Κάνει ο καθένας την αυτοκριτική του, πιστεύω, και καταλαβαίνει ποιο είναι το μερίδιο της ευθύνης του κι από κει και πέρα εννοείται ότι υπάρχει και κάποιο μερίδιο, εννοείται, σαφώς μικρότερο και στο παιδί ίσως αλλά και πάλι ίσως όχι αποκλειστικά». Όπως εξηγεί, ο λόγος που το υποστηρίζει αυτό είναι ότι το παιδί δέχεται ποικίλες επιδράσεις από το περιβάλλον του,



οι οποίες το επηρεάζουν: «Το παιδί ζει μέσα σ' ένα περιβάλλον, κάποιες συνθήκες, καταστάσεις, που πάλι το δικαιολογούν. Δηλαδή ένα μερίδιο του μεριδίου έχει».

Τις παρατηρήσεις της Ε, ακολουθεί η παρότρυνση της Α να σκεφτούμε αν μπορεί κάθε παιδί «να προσαρμοστεί στον τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση και τι τελικά συμβαίνει όταν ένα παιδί αποτυγχάνει και απομονώνεται». Η Σ αναφέρει ως αποτέλεσμα την «αποστασιοποίηση» κάποιων παιδιών από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση. Ο Κ μιλάει για καταιγισμό πληροφοριών, που «δημιουργούν μία σύγχυση» γιατί «[δ]εν έχει το χρόνο να αφομοιώσει ο δέκτης όλα αυτά που προσλαμβάνει. Δεν έχει το χρόνο, είναι φαστ φουντ η εκπαίδευση. Μπήκα 40 λεπτά, γεια σας. Φάτε, περάστε ο επόμενος!». Η Χ μπαίνει στη θέση των μαθητών: «Πόσα πράγματα θυμόμαστε εμείς από τα σχολικά μας χρόνια; Κι όχι τώρα. Δύο χρόνια αφού τελειώσαμε το σχολείο, τρία» και η Σ επικεντρώνεται στο ρόλο που διαδραματίζει η υποκίνηση του ενδιαφέροντος του μαθητή για τη «συμμετοχή» του στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή «πόσο ενθαρρύνεσαι να μπει στο παιχνίδι της μάθησης».

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη γνώση. Ο Κ θεωρεί κρίσιμο να γίνει κατανοητό από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ότι «κάθε μέρα για κάθε μαθητή είναι μία εμπειρία στο σχολείο» και ότι «[...] δεν γίνεσαι καθηγητής, ακόμη κι αν έχεις τελειώσει τα καλύτερα πανεπιστήμια κτλ. αν δεν μπορείς να επικοινωνήσεις αυτό που θέλεις με τα παιδιά. Να κατανοήσεις τη σημασία που έχει να είναι δυνατή η εμπειρία για τον μαθητή για να μπορέσει η πληροφορία να γίνει γνώση». Η Σ αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, προκειμένου να είναι «δυνατή η εμπειρία». Υποστηρίζει ότι μπορεί να «αλλάξει» ακόμη και η «σχέση της/του με το σχολείο» μέσα από την κατάλληλη «ενθάρρυνση» και τη συμμετοχή που θα στηρίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Η σχέση με τη μάθηση και το σχολείο μπορεί να επηρεάσει και τις «σχέσεις», που διαμορφώνονται μεταξύ των μαθητών αλλά και τους «ρόλους» που υιοθετεί ένας μαθητής.

«Πώς αντιμετωπίζετε τη λάθος απάντηση ενός μαθητή/μιας μαθήτριας και γιατί;»

Στη πλαίσιο διερεύνησης των θεωριών μάθησης, που υιοθετούν, εξετάζεται και το θέμα του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τη «λάθος» απάντηση ενός μαθητή και «γιατί». Στόχος είναι να διερευνήσουν αν η στάση, που τηρούν προς τους μαθητές τους, επηρεάζεται από τις δικές τους παραδοχές για το «λάθος» ή από τον τρόπο, με τον οποίο

αντιμετωπίζουν τα δικά τους «λάθη». Αν, για παράδειγμα, «θεωρούν ότι είναι τρομερό όταν κάνουμε λάθη» ή «κατά πόσο είναι ανοιχτοί να ακούσουν κάτι διαφορετικό».

Η Σ, σημειώνει ότι, όπως δείχνει η εμπειρία, είναι σημαντικό να εξετάσουμε ποια ήταν η πορεία της σκέψης ενός μαθητή δηλαδή «πώς κατέληξε σε ένα συμπέρασμα και αν θα μπορούσε να ισχύει» και προτείνει μια σειρά από βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός: «Οπότε, ένας τρόπος είναι να δεις πώς το σκέφτηκε, γιατί το λέει και ποιο κομμάτι μπορεί να έχασε στην πορεία, αν θεωρήσουμε ότι το δικό μας είναι το σωστό». Η στάση, λοιπόν, είναι «διερεύνηση», όπως επισημαίνει ο Κ,

Η Χ και η Ε αποδίδουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουμε το λάθος, το δικό μας ή των μαθητών, στη θεώρηση που διατηρούμε για τη φύση της γνώσης. Η Ε, συγκεκριμένα, εξηγεί πώς μπορεί να επηρεάζει την αντιμετώπιση του λάθους η αντίληψη περί αυθεντίας: «Με την έννοια ότι αν δεν έχω κάποια μεγάλη ιδέα για τον εαυτό μου, δεν περιμένω και το παιδί να είναι αυθεντία, να είμαι απλή και λάθος θα κάνω και θα του ζητήσω και συγγνώμη και του έχω πει ότι 'δεν το είχα σκεφτεί αυτό, δίκιο έχεις'» και επαναξιολογεί τη θεώρηση της γνώσης από προνόμιο μερικών που την κατέχουν και την μεταδίδουν στους άλλους μέσω της εκπαίδευσης μέσα από μία σχεσιακή οπτική της: «Κι από το παιδί μαθαίνεις δηλαδή, μ' αυτή την έννοια. Ή απ' το λάθος του εκείνο θα μάθεις κι εσύ, μ' αυτή την έννοια, κι ότι δεν είναι και έγκλημα ένα λάθος που θα κάνω εγώ ή θα κάνει εκείνος, οπότε ναι, θα το συζητήσουμε».

Ο Κ προεκτείνει την άποψη της Σ για τη διαχείριση του λάθους, εμβαθύνοντας στη διερεύνηση των παραδοχών που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι τα πρότυπα της επιτυχίας και αποτυχίας, που έχουν ενσωματώσει στις παραδοχές τους, επηρεάζουν την πρακτική τους: «Έχει να κάνει με την επιτυχία που λέγατε και την αποτυχία». Αναμφίβολα, όπως υποστηρίζει, είναι σημαντικό «[τ]ο να διερευνήσεις το γιατί κάνει ένας μαθητής λάθος. Εγώ έχω πει στα παιδιά μακάρι κάθε Παρασκευή, κάθε δεύτερη Παρασκευή να μαζεύουμε τι [λάθη] κάναμε. Το να εντοπίσεις λάθη είναι πολύ σημαντικότερο απ' το να μην κάνεις λάθη». Ακολουθεί, μάλιστα, ένας διάλογος που αναδεικνύει την προσπάθεια να διερευνηθούν ποικίλες διαστάσεις του θέματος:

Σ: Να δεις γιατί έγινε το λάθος.

Κ: Βεβαίως. Είσαι σε μια πορεία. Είσαι σε μια::: διχάλα, γιατί να πάω από αριστερά κι όχι από δεξιά;

Χ: Είναι αυτό που λέμε, μέσα απ' τα λάθη μας γινόμαστε καλύτεροι, άρα.

Κ: Όχι. Πέρα απ' το καλύτεροι. Απλώς διερευνάς τον τρόπο που σκέφτεσαι. Που έχεις κάνει λάθος σ' ένα συλλογισμό. Άμα δεν μπορείς να βρεις που κλείδωσε λάθος η αρτηρία, ο δρόμος, χάθηκες. Το σημαντικό είναι να μάθεις

πού έχεις κάνει το λάθος. Αυτό είναι... τελικά, η εμπειρία που σου δίνει ένα διαγώνισμα, μια αποτυχία, αυτό είναι.

Σ: Αρκεί να προλάβει να στο δώσει [χαμογελάει]. Να μην πέφτουν απανωτά και...

Κ: Το ρωτάς 'για ποιο λόγο σκέφτηκες έτσι;' Ιδίως στα μαθηματικά είναι πάρα πολύ σημαντικό όταν σου απαντάνε τα παιδιά λάθος ή περίεργα, να το ρωτήσεις 'για ποιο λόγο σκέφτεσαι έτσι'.

Σ: Άσε που μία λάθος απάντηση μπορεί να δίνει και άλλη προοπτική στο θέμα. Π.χ. στη λογοτεχνία, αν δεν είναι εξόφθαλμο και απτό, ανοίγει δρόμους. Πέρα από την πεπατημένη.

Κ: Ένας καθηγητής πρέπει να εκμεταλλεύεται οτιδήποτε λέγεται μέσα στην τάξη από τους μαθητές. Άλλο αν εμείς το θεωρούμε λάθος ή ασύμφορο...

[...]

Κ: Γιατί ακόμη και με το λάθος, κάθε μαθητής εκφράζεται. Δεν μπορούμε εμείς να ξέρουμε πώς λειτουργεί το μυαλό κάθε παιδιού.

Ε: Ναι. Και πώς θέλουμε εμείς να μας αντιμετωπίζουν. Όταν κι εμείς θέλουμε κάπου να μας δικαιολογούν τα λάθη μας, ε, το ίδιο θέλουν κι οι μαθητές.

Σ: Άμα ζητάμε εμείς μια δεύτερη ευκαιρία, πώς δεν θα τη δώσεις στο μαθητή.

Χ: Αυτό προϋποθέτει τώρα, όμως, πολλά πράγματα για να φτάσεις εκεί, να το πεις αυτό ή να το κάνεις πράξη.

Κ: Όταν θεωρείται αποτυχία το λάθος, εκεί καταλήγουμε πάλι, όταν είναι μια δαμόκλειος σπάθη πάνω από το μαθητή, ότι δεν απάντησε σωστά και τον κυνηγάει αυτό.

Σ: Τελικά είναι αυτό που λέγαμε και στην αρχή, άμα έχεις τον έλεγχο από πάνω σου...

Β: Νομίζω όμως ότι δεν, δεν συμπεριφερόμαστε έτσι στους μαθητές μας. Πόσο καταδικάζουμε τους μαθητές για το λάθος.

Κ: Όχι ότι τους καταδικάζουμε, δεν είπα αυτό. Είπα ότι είναι η νοοτροπία ή πώς νιώθει ένας μαθητής που απαντάει λάθος. Αυτό ήθελα να πω. Ότι νιώθει άσχημα. Έτσι δεν είναι; Πιθανόν να τον κοροϊδέσουν τα άλλα τα παιδιά μέσα σε μια τάξη.

## Μελέτη Περίπτωσης

Στις θεωρίες των εκπαιδευτικών και τις επιμέρους πεποιθήσεις/παραδοχές, που συγκροτούν αυτές τις θεωρίες η ομάδα επανέρχεται (Συνάντ. 5) με αφορμή μία διαδικασία προβληματισμού για την επίδραση, που ασκούν, στον τρόπο που σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και δρούμε<sup>34</sup>. Βασικό ερέθισμα αποτελεί η περιγραφή από την Α ενός περιστατικού (Yero, 2002), όπου σε ένα σχολείο φθάνει ένας καινούριος εκπαιδευτικός και οι αρχαιότεροι επιχειρούν να τον ενημερώσουν για συγκεκριμένους μαθητές, τους οποίους πρέπει να προσέξει γιατί είναι ζωηροί, «γιατί είναι μαθητές που θέλουν να χαλάσουν την τάξη». Οι συμμετέχοντες καλούνται να θυμηθούν αν έχουν

<sup>34</sup> Πρόκειται για μία σύντομη αναφορά στη φύση, τα χαρακτηριστικά και τη σκοπιμότητα των πεποιθήσεων. Στοιχεία αντλούνται από το βιβλίο της Yero (2002), *Teaching in Mind*.

βιώσει ανάλογα περιστατικά και να σκεφτούν ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες αυτής της παρέμβασης, κατά πόσο μπορεί να «προκαταλαμβάνεται» ο εκπαιδευτικός, που μπαίνει σε ένα καινούριο πλαίσιο ή τι θα συνέβαινε αν δεν υπήρχε αυτή η παρέμβαση. Ο Κ επισημαίνει: «[...]ο καθένας έχει την προσωπικότητά του, έχει τις ιδέες του ή πεποιθήσεις, αυτά τα κουβαλάμε μέσα στο σχολείο[...]. Και πιθανόν να κουβαλάμε κάτι λάθος». Χαρακτηριστικό του διαλόγου, που ακολουθεί, είναι το επόμενο απόσπασμα:

*Π: Ε, τώρα::: ένας άνθρωπος με εμπειρία δεν νομίζω ότι προκαταλαμβάνεται από το τι θα πει ο άλλος. Εγώ, προσωπικά, έχω και μια άλλη αντίληψη. Δεν, ας πούμε, κοιτάζε τι βαθμούς έχουν οι προηγούμενοι, απ' την προηγούμενη χρονιά και κάτι ανάλογο. Δεν το 'χω κάνει ποτέ. Γιατί τι πιστεύω. Μπορεί ένας πολύ κακός μαθητής να πάει πολύ καλά, όπως κι ένας καλός μαθητής ξαφνικά να πάει κακά. Δεν μπορεί να πεις 'πέρυσι είχε 19, βάλε του 19 και φέτος'. Αυτό είναι λάθος για μένα. Αλλά και το να μου πει ο άλλος ότι αυτός είναι ζωηρός, μόνη μου θα το αξιολογήσω.*

*Α: Γιατί δεν τους κοιτάζεις τους βαθμούς, όμως;*

*Π: Γιατί δεν θέλω να::: προκαταλαμβάνομαι.*

*Α: Αυτό λέω. Ότι μπορεί να σε επηρεάσει κάποια στιγμή.*

*Π: Ναι. Γιατί επηρεάζομαι και δεν θέλω να επηρεαστώ. Δηλαδή, μπορεί να δω ένα 10 και να πω 'α:::, αυτός είναι του 10', ενώ δεν είναι έτσι. Και μπορεί να το κερδίσεις το παιδί. Δηλαδή με μια καλύτερη συμπεριφορά, μπορεί ένα παιδί να το κερδίσεις, με τον τρόπο σου.*

*Π: Κάτι μπορεί να συμβεί, ας πούμε, ναι. Δεν το θεωρώ σωστό αυτό.*

*Σ: Η Π [...] έχει γερές αντιστάσεις [...]*

*Π: Δεν είναι έτσι, δεν του λες του παιδιού, γιατί τα παιδιά εξελίσσονται και αυτά.*

### **3.4.11 Με αφορμή επιστολή ισπανού εκπαιδευτικού...**

Στο πλαίσιο της αναγνώρισης πεποιθήσεων, αξιών και νοημάτων των εκπαιδευτικών της ομάδας, έχει αποσταλεί ηλεκτρονικά, με σκοπό να συζητηθεί κατά την 4<sup>η</sup> συνάντηση, επιστολή ισπανού εκπαιδευτικού<sup>35</sup>. Προκειμένου, να ξεκινήσει ένας κριτικός διάλογος σχετικά με το περιεχόμενο της επιστολής, η Α σημειώνει, ότι ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη επιστολή, είναι γιατί παρουσιάζει «πολλά κοινά σημεία με αυτά που συζητάμε».

Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται από τα πρώτα σχόλια των συμμετεχόντων. Η Β συμπληρώνει ότι βρήκε και εκείνη πολλά κοινά με αυτά που «κι εμείς σκεφτόμαστε και που ζούμε...». Ενώ, η Χ σημειώνει ότι η επιστολή αυτή δείχνει «πως δεν διαφέρουν πολύ τα πράγματα. Κι αυτό είναι κάτι που θα 'πρεπε να το περιμένουμε, έτσι; Βλέπουμε την εξέλιξη των πραγμάτων. Κι αυτό όλο από κει ξεκινάει, από::: το παιδί». Από τα σημεία

<sup>35</sup> Η επιστολή προέρχεται από τη σύγχρονη με τη διεξαγωγή της έρευνας επικαιρότητα (Βλ. Παράρτημα ΙΙ).

που έχουν ήδη εντοπίσει οι συμμετέχοντες είναι εκείνο όπου ο ισπανός εκπαιδευτικός αποκαλεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού «*προνόμιο*» και μάλιστα το χαρακτηρίζει ως «*το μεγαλύτερο προνόμιο*». Επίσης, το σημείο όπου αναφέρει ότι «*μεταφέρει [στους μαθητές] τον πολιτισμό του*». Η Χ θυμίζει ότι κάτι ανάλογο έχει επισημάνει και ο Κ όταν έλεγε ότι «*ο εκπαιδευτικός μεταφέρει στους μαθητές την εμπειρία του*». Ο Κ συμφωνεί και αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη «*διδασκαλία*» ως «*επικοινωνία*».

Ακολουθεί συζήτηση γύρω από βασικά σημεία της επιστολής του ισπανού εκπαιδευτικού, που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θεωρούν άξια σχολιασμού και ανταλλαγής απόψεων. Συγκεκριμένα, ο Κ στέκεται στο εξής σημείο: «*Έπαναλαμβάνω, η μόρφωση είναι δικαίωμα και όχι επένδυση. Έχει πει ένας ποιητής και δάσκαλος ότι κάθε ανόητος μπερδεύει την αξία με την τιμή*» και εξηγεί ότι αυτό έχει άμεση σχέση με τον ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση, αντίθετα προς το πραγματικό πνεύμα της, όπως ο ίδιος έχει, ήδη, επισημάνει. Αξιοποιεί, μάλιστα, αυτή τη θέση του ισπανού εκπαιδευτικού για να υποστηρίξει ότι «*[η] ουσία της εκπαίδευσης δεν έχει να κάνει, με την αριστεία και το ανταγωνιστικό σχολείο κι αυτό ισχύει και για το πανεπιστήμιο*». Όπως λέει, «*[φ]αντάζομαι η ίδια άποψη ισχύει και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εκεί είναι ακόμα πιο δικαίωμα και όχι επένδυση, γιατί απευθύνεται και σε μεγαλύτερους ανθρώπους*».

Με αφορμή, μάλιστα, σχόλιο της Σ για το πόσο «*πιο πολύ στενεύουν [οι ευκαιρίες] άμα πας στα μεταπτυχιακά και στο ποιος θα κάνει*», συζητείται το θέμα των ίσων ευκαιριών ως προς την πρόσβαση στη γνώση και της κοινωνικών ανισοτήτων, που αναπαράγονται μέσω της εκπαίδευσης. Ο Κ προεκτείνει τη σκέψη της Σ για να αμφισβητήσει την παγιωμένη εδώ και αιώνες αντίληψη περί κατοχής της γνώσης, που συντηρεί σχέσεις εξουσίας και εξάρτησης, αποκλείοντας, ταυτόχρονα, κάποιες κοινωνικές ομάδες από την πρόσβαση στη γνώση. Χαρακτηριστική είναι η ειρωνική διάθεση, με την οποία τοποθετείται στο θέμα: «*Πριν πολλά χρόνια, τη γνώση την κατείχαν λίγοι, έτσι*», και συνεχίζει με ένα παράδειγμα από την ιστορία: «*Το ιερατείο στην αρχαία Αίγυπτο, οι φιλόσοφοι στην αρχαία Ελλάδα κτλ. Γι' αυτό λέω ότι δεν υπάρχει πιο δημοκρατικό πράγμα απ' το να μοιράζεσαι τη γνώση. Το να μοιραστείς ένα πιάτο φαγητό μπορεί να το κάνεις και για ελεημοσύνη, μπορεί να το κάνεις για χίλιους δυο λόγους, να δείξεις κάτι κτλ.*». Η εκπαίδευση, όμως, πρέπει να είναι κάτι άλλο, όπως λέει: «*Η έννοια της δημοκρατίας εκεί είναι στην εκπαίδευση, να μοιράζεσαι αυτό που ξέρεις χωρίς να ζητάς ανταμοιβή*». Κατά την άποψή του, μάλιστα, αυτός είναι και ο λόγος που ο ισπανός «*επιμένει ότι δεν πρέπει να 'ναι ανταγωνιστικό το σχολείο, [και] το λέει σε πολλά σημεία. Και, αναφέρει, [*λίγο πιο κάτω*] 'οι άνισες ευκαιρίες αρχίζουν απ' τον τόπο και την*

οικογένεια'», συμφωνώντας στο σημείο αυτό με τη Β, που έχει απομονώσει και εκείνη ως σημαντική αυτή τη φράση. Κλείνοντας την παρέμβασή του αναστοχάζεται κριτικά την πρακτική της αξιολόγησης, όπως εφαρμόζεται στο σχολείο: «Γι' αυτό λέω πώς τα αξιολογούμε τα παιδιά; Τα βάζουμε όλα στο ίδιο καζάνι, όμως, είναι ο καθένας διαφορετικός, έρχεται από διαφορετικές οικογένειες».

Χαρακτηριστικός του προβληματισμού, που ακολουθεί στην ομάδα σχετικά με τις διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές μας και την πλάνη των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι ο ακόλουθος διάλογος:

*Χ: Το λέει και στο τέλος αυτό. 'Εσείς μας υποτιμάτε διαρκώς και είναι δύσκολο να αντέξουμε αυτό που θα φέρει η ανταγωνιστικότητά σας'. Μας βάζουν σε μια...: διαδικασία τέτοια.*

*Β: Εντάξει, μπορεί κι ένα παιδί από πολύ φτωχή οικογένεια να έχει πάρα πολύ ζήλο, να έχει... και να καταφέρει πολλά πράγματα, αλλά συνήθως...*

*Σ: Απλά, δεν έχει τα ερεθίσματα, δεν έχει τη βοήθεια... Νιώθεις κληρονόμος, ζεκάθαρα πράγματα.*

*[σιγή για κάποια δευτερόλεπτα]*

*Κ: Εδώ μέσα λέει κάτι για τα παιδιά μεταναστών.<sup>36</sup>*

Ένα δεύτερο σημείο της επιστολής που επισημαίνεται προς συζήτηση είναι το εξής απόσπασμα: «Δεν σας ενδιαφέρουν πολίτες μορφωμένοι και με κριτική σκέψη, αλλά αποτελεσματικοί υπάλληλοι. Η παιδεία είναι δικαίωμα και όχι επένδυση, αλλά αυτό εσείς δεν το καταλαβαίνετε». Η Α θυμίζει στους συμμετέχοντες πως έχουν ήδη γίνει -κατά τη διάρκεια των συναντήσεων- κάποιες σχετικές παρατηρήσεις από τους ίδιους σχετικά με την ανυπαρξία πολιτικής βούλησης για να αλλάξουν προς το καλύτερο τα εκπαιδευτικά πράγματα. Η Σ, μάλιστα, παίρνοντας αφορμή από σχετικό σημείο της επιστολής: «Θα είναι πολύ λίγοι αυτοί που θα ξεχωρίσουν, 'οι άριστοι' [...] η πλειοψηφία θα αποτελέσει το εργατικό χέρι που θα γίνεται περισσότερο ανταγωνιστικό όσο περισσότερο χειραγωγημένο είναι», επισημαίνει «Δηλαδή, κάτι ανάλογο του χρήσιμοι οι ηλίθιοι».

Ακολουθεί μια σειρά από σχετικά σχόλια των συμμετεχόντων. Η Σ διαπιστώνει: «Δεν θα του καλλιεργήσεις την κριτική ικανότητα. Γιατί μετά τι θα τον κάνεις;». Η Χ συμφωνεί παραθέτοντας κάποια λόγια από την επιστολή: «Ακριβώς. Στο τέλος λέει 'σήμερα έκανα το τελευταίο μου μάθημα, αλλά φοβάμαι ότι εσείς δεν έχετε καταλάβει τίποτα'» και συμπληρώνει: «Εγώ θεωρώ ότι καταλαβαίνουν απλά:::, [...] νομίζω ότι είναι αλλιώς δρομολογημένα τα πράγματα να γίνουν, όχι ότι δεν το καταλαβαίνουν». Η Σ

<sup>36</sup> Η συνέχεια του διαλόγου στο Παράρτημα IV (δ. 4/1), όπου 4 αύξων αριθμός συνάντησης και 1 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου.

αναφέρει αντίστοιχο παράδειγμα: «Είναι σαν να λέμε [χαμογελώντας ειρωνικά] ότι οι πολιτικοί μας σήμερα στην Ελλάδα δεν καταλαβαίνουν ότι μας έχουν εξαθλιώσει», η Β σημειώνει «[μ]ε την έννοια ότι αδιαφορούν», ενώ η Χ συμπληρώνει «[με την έννοια] ότι δεν θέλουν ανθρώπους με κριτική σκέψη».

Σύμφωνα με τον Κ: «Απόδειξη ότι οι πολιτικοί θέλουν μόνο αποτελεσματικούς υπαλλήλους και όχι ανθρώπους με κριτική σκέψη είναι ότι μεταναστεύουν πολλοί πτυχιούχοι», όπως επισημαίνεται και στην επιστολή, επεξηγώντας στη συνέχεια πως, κατά την άποψή του, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα κριτήρια που τίθενται για την εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα, από το πρόγραμμα PISA και τον ΟΟΣΑ<sup>37</sup> «είναι πλασματικά. Δηλαδή, κάθε φορά κάποιος, ανάλογα με το τι θέλουν οι αγορές συνήθως, βάζει κάποια κριτήρια και με βάση αυτά αξιολογεί και το πώς πάει». Ενδεικτικό αυτού του γεγονότος, σύμφωνα με τη Σ, είναι ότι τα κριτήρια τίθενται από οργανισμούς, που είναι «οικονομικοί. Ούτε καν πανεπιστήμια, έστω, εκπαιδευτικοί οργανισμοί, που να σου βάζανε παιδαγωγικούς στόχους, κάτι. Έστω να έχει κι ένα περιτύλιγμα τέτοιο».

Ακολουθεί ένας διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων με αναφορές σε προσωπικά τους βιώματα ή υποθετικά σενάρια, εκφράζοντας έτσι την ανησυχία τους για την επικείμενη αξιολόγηση και το ασφυκτικό πλαίσιο, που βιώνουν και το οποίο, κατά την άποψή τους, προοδευτικά θα εντείνεται. Αναφέρονται στον πιεστικό έλεγχο που μπορεί να τους ασκείται μέσω της αξιολόγησης, μέσω θεσμοθετημένων πειθαρχικών οργάνων και επαναφοράς νόμων, που είναι ανενεργοί, από την εποχή ακόμη «του Μεταζά», όπως λένε χαρακτηριστικά. Ενδεικτικός της ανασφάλειας που βιώνουν σε σχέση με τα περιθώρια ελευθερίας τους είναι ο διάλογος που ακολουθεί:

*X: Δηλαδή, πρέπει να ρυθμιστούμε πριν μπούμε [στην τάξη];*

*K: Όχι, αλλά πιστεύω ότι εκεί θα πάμε. Αυτά τα political correct που λένε στην Αμερική, αν έκανες τον σταυρό σου με το αριστερό χέρι ή με το δεξί ή αν προσέβαλε το παιδί γιατί φόρεσε μίνι η καθηγήτρια στο σχολείο ή οτιδήποτε.*

---

<sup>37</sup> Όπως αναφέρεται στο <http://www.iep.edu.gr/pisa/>, το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment) είναι μία Εκπαιδευτική Έρευνα που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια (από το 2000 έως σήμερα) και που υλοποιείται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα (PISA Consortium) υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη) και τη συνεργασία των συμμετεχουσών στην Έρευνα χωρών. Κύριος στόχος του Προγράμματος PISA είναι η αξιολόγηση του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους Εκπαίδευσης, βάσει των οποίων διαμορφώνεται, σε σημαντικό βαθμό, η ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή τους στις σύγχρονα δομημένες κοινωνίες. Εκκινώντας, επομένως, από ένα κοινά καθορισμένο και διεθνώς αποδεκτό πλαίσιο εργασίας, το Πρόγραμμα PISA συλλέγει πληροφορίες για τις επιδόσεις των 15χρονων συμμετεχόντων μαθητών και, την ίδια στιγμή, ανιχνεύει όψεις και δυνατότητες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση.

*Αυτά έρχονται εγώ πιστεύω. [σιγή για κάποια δευτερόλεπτα] Για ποιο λόγο; Γιατί τον εκπαιδευτικό δεν τον θέλουνε ελεύθερο κι ούτε είναι.*

*B: Δεν τον θέλουνε ελεύθερο τον εκπαιδευτικό.*

*X: Συγγνώμη, δεν έχω ελευθερία δηλαδή;*

*Σ: Όχι, δεν έχεις ελευθερία.*

*X: Τι θα πει αν θα κάνω το σταυρό μου με το αριστερό ή το δεξί, μπορεί να μη θέλεις να τον κάνεις καθόλου.*

*K: Να σου πω για ποιο λόγο δεν έχεις; Γιατί αν διαβάσεις τη νομοθεσία ή το καταστατικό, τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, το ποιες είναι οι υποχρεώσεις του και τι πρέπει να κάνει και τι δεν πρέπει, θα πεις δεν έχω.*

### 3.4.12 Η αποστολή του σχολείου

Ένα από τα θέματα, με βάση τα οποία διαμορφώνεται η ατζέντα των συναντήσεων είναι η αποστολή του σχολείου (Συνάντ. 5). Στόχος είναι να διερευνηθούν παραδοχές σε σχέση με αυτή την αποστολή και τυχόν ασυμβατότητες μεταξύ κυρίαρχων πεποιθήσεων που αφορούν στο ρόλο του σχολείου και την προσωπική ιεράρχηση αξιών των εκπαιδευτικών της ομάδας. Το ερώτημα, το οποίο καλούνται οι συμμετέχοντες να επεξεργαστούν είναι: «ποια είναι η αποστολή του σχολείου; Συμφωνείτε με αυτή; Κι αν ήταν να ξαναγράψετε εσείς την αποστολή του σχολείου, τι θα περιλάμβανε;»<sup>38</sup>

Το ερώτημα αντιμετωπίζεται αρχικά με περισυλλογή. Η πρώτη αντίδραση είναι της Σ που επισημαίνει τη σχετικότητα της απάντησης. Εξαρτάται, όπως λέει, από την πλευρά από την οποία θα το εξετάσεις: «Και είναι και πώς το ερμηνεύει κανείς. Δηλαδή στην επίσημη ρητορική θα σου πει να βγάλεις υπεύθυνους, ενεργούς πολίτες. Με κριτικό στοχασμό, ναι. Αλλά είναι όντως αυτό;». Ειδικότερα, αναφέρεται «[σ]τα αναλυτικά προγράμματα» και τους «νόμους-πλαίσιο», που ψηφίζονται «κάθε φορά» γιατί, όπως εξηγεί, «[ό]ταν από πολλά μαθήματα, όπως λέγαμε, αφαιρεί την κριτική σκέψη, τη δημιουργική σκέψη και του βάζεις την παπαγαλία, θέλεις να φτιάξεις κάτι άλλο, όχι αυτό που υποτίθεται ότι λες ότι θες».

Χαρακτηριστικό αποτέλεσμα της ασυμβατότητας, που επισημαίνει η Σ, είναι ο «θυμός», που συσσωρεύεται στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, όταν ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο τους αναγκάζει να απομακρυνθούν από τον αυθεντικό τους εαυτό και να λειτουργήσουν με έναν εντελώς τυποποιημένο και προκαθορισμένο τρόπο, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στην έκθεση: «Δηλαδή τον μαθαίνεις ότι θα γράψεις αυτή την έκθεση κονσέρβα... Γιατί του λες ότι άμα γράψεις το εντελώς δικό σου, το εντελώς

<sup>38</sup>Ερώτημα προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από το Section-F του Self-Inventory της Yero. Βλ. Παράρτημα Ι.



αυθεντικό, που κάποιες φορές είναι αποδεκτό, αλλά δεν είναι πάντα, δε θα περάσεις, αναλόγως ποιος θα διορθώσει, αν θα 'σαι τυχερός ή όχι». Στο διάλογο, που ακολουθεί, οι συμμετέχοντες διερευνούν τις συνέπειες που έχει ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο, και τις περιοριστικές συνθήκες που συνεπάγεται για το δικό τους ρόλο:

A: Πρέπει να συμμορφωθείς με κάποια πρότυπα, δηλαδή.

Σ: Ειδικά η έκθεση που είναι το μάθημα που εγχαράσσει την κυρίαρχη ιδεολογία [...]. Ένα η έκθεση, δύο η ιστορία που είναι στην απομνημόνευση, τρία λατινικά και αρχαία, που δεν απέχουν και πάρα πολύ κι αυτά, κριτική σκέψη δεν έχουμε [γέλιο].

[ακολουθεί μικρή σιγή]

E: Καλά, βέβαια, η πορεία μέχρι να φτάσεις εκεί δεν είναι τόσο, νομίζω, ξερή. Βέβαια, εξαρτάται κάθε φορά κατά πόσο και τι θες να επιτελέσεις. Όλο και κάτι παίρνεις. Δηλαδή, όλο και κάποιος άλλος θα βρεθεί στην πορεία, που θα λοξοδρομήσει, θα σου πει 'ναι, μεν, ακολούθησε αυτή την πορεία αν θες να 'χεις μια κάποια επιτυχία', αλλά από κει κι έπειτα σε βάζουν σ' ένα τρόπο διαφορετικό να σκέφτεσαι. Δηλαδή, εγώ θυμάμαι, πάντα είχα τέτοιους ανθρώπους που έκαναν διαφορετικό μάθημα, άλλο μετά, βέβαια, τι ακολουθείς και πάλι και κει, πάλι κάτι παίρνεις θετικό.

Σ: Ναι. Το λύκειο σε βάζει σε ένα συγκεκριμένο καλούπι αναγκαστικά.

[Ο Κ ψιθυρίζει κάτι για τις εξετάσεις]

Π: Ναι, γιατί οι πανελλήνιες είναι απάνθρωπες τελικά.

K: Και αποτυχημένος θεσμός.

Π: και αποτυχημένες.

[...]

Π: Το κακό είναι ότι είναι έτσι το σύστημα, όμως, που::: ότι και να θέλεις, και να θες να παρεκκλίνεις, πόσο μπορείς να παρεκκλίνεις, από αυτά που πρέπει να κάνεις; Θα δώσεις στα παιδιά ορισμένα πράγματα, θα δώσεις και το παραπέρα, αυτό που λέει ο Κ, ότι, στα δικά μας τα μαθήματα, ας πούμε, κάνουμε και το παραπάνω, κάνουμε κι αυτό που νομίζουμε εμείς, όπως και οι φιλόλογοι θα κάνουν αυτό που νομίζουν, πόσο, όμως, θα παρεκκλίνεις. Γιατί σε βάζει η κατάσταση σ' αυτό το καλούπι. Θα 'ρθει ο γονιός και θα πει τι έκανες εσύ; Γιατί το 'κανες αυτό, είναι εκτός ύλης. Ή γιατί λες στο παιδί μου αυτά; Το παιδί μου χρειάζεται αυτά για να μπει στο πανεπιστήμιο. Εκεί τι γίνεται;

A: Περιορίζεσαι δηλαδή.

Π: Περιορίζεσαι, πάρα πολύ, περιορίζεσαι.

K: Γι' αυτό θέλουμε μόνο το ένα βιβλίο, γι' αυτό θέλουμε μόνο την ύλη από κει μέχρι εκεί, δεν υπάρχει αυτό που λέμε η ελευθερία να μπορέσει ο εκπαιδευτικός, όποια ειδικότητα και να 'χει να κάνει, να αυτενεργήσει.

[...]

K: Μα το νόημα δεν είναι να τελειώσεις την ύλη σου. Όταν έχεις ένα δεδομένο μαθητικό δυναμικό με κάποιες συγκεκριμένες δυνατότητες και με κάποιες ανάγκες συγκεκριμένες δεν μπορείς εσύ να τους κάνεις το τριώννημο, όταν δεν μπορούν να αφαιρέσουν αριθμούς. Δεν έχει νόημα.

[...]

K: Όσο χρόνο χρειάζεσαι για να διδαχθείς κάτι, τόσο χρόνο χρειάζεσαι, και παραπάνω, για να αφομοιώσεις κάτι. Δεν είναι να το μάθεις.

Π: Πρέπει να το κάνεις κτήμα σου.

K: Δεν είναι να το μάθεις, πρέπει να βιώνεται κάτι.

[...]

Μέσα από το διάλογο διαπιστώνεται η ανάγκη «να γίνονται πολλά πράγματα διαφορετικά», γιατί υπό τις παρούσες συνθήκες, οι συμμετέχοντες νιώθουν ανεπαρκείς και πελαγωμένοι:

*Π: [...] Να γίνονται πολλά πράγματα διαφορετικά, τέλος πάντων. Εγώ πολλές φορές νιώθω ανεπαρκής, δεν ξέρω εσύ Κ.*

*Κ: Ναι. Και πελαγωμένος πολλές φορές.*

*Π: Και πελαγωμένη και ανεπαρκής. Δηλαδή, βγαίνω απ' την τάξη, τώρα τους έχω διαγώνισμα την Πέμπτη στα 4 τμήματα και αισθάνομαι ότι δεν τους είπα αυτά που έπρεπε ακριβώς να τους πω. Για να είναι αυτά προετοιμασμένα, να νιώσουν καλά.<sup>39</sup>*

Επιπλέον, σε επόμενο σημείο του διαλόγου, επιχειρείται μία εκτίμηση κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια διερευνητική και κριτική στάση για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και το ρόλο τους ή αν απλώς διεκπεραιώνουν προκαθορισμένες διαδικασίες. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η προσωπική αναζήτηση σε σχέση με το ρόλο τους και πόση διάθεση έχουν να προσφέρουν ή να συνεργαστούν, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από το κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη στάση του Διευθυντή:

*Π: Εγώ θέλω να πιστεύω ότι οι πιο πολλοί προβληματίζονται, λίγοι είναι αυτοί που δεν προβληματίζονται.*

*Κ: Νομίζω ότι έχουν τη διάθεση, να μάθουν.*

*Π: Ναι, εγώ βλέπω τους συναδέλφους όλους, να είναι προβληματισμένοι. Προβληματίζονται, δηλαδή, συζητάνε. Συμφωνείς Ε ή όχι;*

*Α: Τι βλέπεις εσύ Ε; Που είσαι και εκτός πόλης;*

*Ε: Εγώ νομίζω ότι συμβαίνει το αντίθετο. Ότι είναι λιγότεροι αυτοί που ενδιαφέρονται.*

*Π: Έτσι λες;*

*Ε: Έτσι όπως αφουγκράζομαι, γύρω μου. Και βλέπω και παρατηρώ, καλά εμείς είμαστε ιδανικά εκεί πέρα. Αλλά, όπως βλέπω, στάσεις, συμπεριφορές, έτσι λίγο:::*

*Κ: Δηλαδή, ο ρόλος μας είναι τελείως διεκπεραιωτικός, μάλλον, έτσι; διεκπεραιώνουμε μία κατάσταση... Δεν ξέρω, καταρχάς, πρέπει να παίζει ρόλο και το κλίμα σ' ένα σχολείο.*

*Π: Ναι, κοίταζε να δεις. Αν ο άλλος σε βλέπει καχύποπτα, με την έννοια μήπως εσύ είσαι πιο::: – όχι καλός – νομίζει αυτός ότι εσύ μπορεί να προσπαθείς να φαίνεσαι ή κάπως έτσι, ενώ δεν είναι έτσι, τότε δεν μπορείς να συνεργαστείς με τέτοιο άνθρωπο.*

*Κ: Αυτό που είπες, για να δουλέψεις σαν ομάδα σ' ένα σχολείο.*

*Π: Σαν ομάδα πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και συμπάθεια.*

*Κ: Γιατί άμα δεν έχεις την αίσθηση ότι ανήκεις κάπου, έτσι δεν είναι; Ότι ανήκεις σ' αυτό το σχολείο.[...]*

<sup>39</sup> Για το απόσπασμα διαλόγου που μεσολαβεί βλ. Παράρτημα IV (δ. 5/1), όπου 5 αύξων αριθμός συνάντησης και 1 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου.

[...]

K: [...] έχεις άλλη αίσθηση. Άλλη διάθεση για προσφορά που είπε και η Π.

E: Εντάξει, παίζει ρόλο και η κεφαλή πάντα, έτσι; Πώς θα σε δέσει; και θα σου πει ότι εδώ είστε γι' αυτό το σκοπό. [...]

[...]

K: Μερικοί, βέβαια, πιστεύουν ότι έχουνε... πώς να το πω, υπερβάλλουν, νομίζουν ότι κάνουν και κάτι σημαντικό. Αλλά στην ουσία γινόμαστε//

Π: Υπεβάλλοντα ζήλο.

K: Όχι. Ότι δίνουμε πολλή αξία σ' αυτό που κάνουμε, γιατί ξεγυμνωνόμαστε στην ουσία από το ίδιο το εκπαιδευτικό το σύστημα, να περάσουν τα παιδιά, να μην τους βάλεις 10, τώρα που μετράνε οι βαθμοί θα τους βάλεις κάτω απ' τη βάση; τι τα θέλω εγώ, είναι θεωρητική κατεύθυνση και μου έρχονται και δεν παρακολουθούν και δεν... δεν προάγεις τίποτε έτσι.

Π: Έτσι είναι. Δεν προάγεις τίποτε έτσι.

Επιπλέον, εξετάζονται πτυχές του ρόλου του σχολείου σε σχέση με τη διαχείριση θεμάτων, που αφορούν σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών. Ο Κ φέρνει ως παράδειγμα το θέμα της ενασχόλησης των παιδιών με τυχερά παιχνίδια εστιάζοντας σε μια νοοτροπία υποβάθμισης αντίστοιχων θεμάτων στο πλαίσιο του σχολείου. Συνήθως λέγεται το εξής: «Τι είναι; μια απλή, μια παρασπονδία είναι αυτή. Της ηλικίας, έπαιζαν χαρτιά». Έτσι, όμως, όπως επισημαίνει, ίσως να παραβλέπονται οι πραγματικές διαστάσεις μιας συμπεριφοράς «όταν ακούς να λένε ότι παίζαν το βράδυ...». Η Ε επισημαίνει το ρόλο του ίντερνετ: «Ε, αυτό είναι το πρόβλημα. Στο ίντερνετ ξέρεις τι τζόγος γίνεται; πάρα πολύ». Το παράδειγμα αυτό δίνει την αφορμή να συζητηθεί η ανάγκη να εξετάζεται πολύπλευρα μία συμπεριφορά των παιδιών, προκειμένου να εκτιμηθεί η σοβαρότητά της. Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι, ως προς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, θα πρέπει να συνεκτιμώνται διαστάσεις όπως αν παίζανε όλη τη νύχτα, με ποιους παίζουν, αν παίζουν με χρήματα και αν πληρώνουν με κάρτες.

Όπως παρατηρούν οι συμμετέχοντες, η αποσπασματική αντιμετώπιση προβλημάτων στη συμπεριφορά των παιδιών είναι μια ενδεικτική περίπτωση του υποβαθμισμένου παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Όπως λέει η Σ: «Είναι πιο καλό να τα βάζεις κάτω απ' το χαλί. Τα προβλήματα [γελάει]». Αυτό που είθισται σε αυτή την περίπτωση είναι, όπως λέει ο Κ, να αντιμετωπίζονται οι 'παρεκκλίνουσες' συμπεριφορές των παιδιών ως μεμονωμένα περιστατικά ή περιστασιακά φαινόμενα «της ηλικίας» και να υποβαθμίζεται η σημασία τους. Ενώ, αμφισβητεί τη σκοπιμότητα του να μένουμε στο «αν είναι καλό το σχολείο και δεν έχουμε παρατηρήσει ποτέ τέτοια φαινόμενα στο σχολείο μας κλπ.». Όπως ισχυρίζεται, με τη στάση αυτή «[...] χάνουμε την ουσία. Που είναι ο ρόλος του σχολείου; ποιος είναι ο ρόλος;

χάνουμε την ουσία. Ποια είναι η ουσία η δικιά μας σαν δάσκαλοι; να μη φανεί ότι στο σχολείο μας παρουσιάζονται τέτοια προβλήματα;

Η δυσκολία των συμμετεχόντων να δώσουν μία απάντηση για το ερώτημα «ποια είναι η αποστολή του σχολείου» επισημαίνεται από τον Κ, σε συνδυασμό με την παρατήρηση ότι δεν μπορούμε να έχουμε την «τέλεια αποστολή» και τα «τέλεια αποτελέσματα» γιατί «δεν έχουμε το τέλειο σχολείο». Η Σ αξιοποιεί την ευκαιρία για να επανέρθει στην αρχική της προσέγγιση (Συνάντ. 1) «ότι το σχολείο πρέπει να 'ναι μονόδρομος στην ευτυχία». Προκειμένου, μάλιστα, να εμβαθύνουμε περισσότερο στο θέμα, παρουσιάζεται σχετικός πίνακας<sup>40</sup>, όπου παρατίθενται βασικοί σκοποί και λειτουργίες του σχολείου (Yero, 2002, σ. 168) και οι συμμετέχοντες καλούνται να αναρωτηθούν «τι συμβαίνει απ' όλα αυτά στο σχολείο».

Τα σχόλια, που γίνονται από τους συμμετέχοντες, αποτυπώνουν για μία ακόμη φορά τις αμφιβολίες που διατηρούν σχετικά με την πραγμάτωση κάποιων σκοπών και των λειτουργιών του σχολείου, που εκτίθενται και στον πίνακα. Ο Κ προσεγγίζει το θέμα κριτικά λέγοντας ότι κάποιοι από αυτούς τους σκοπούς και τις λειτουργίες του σχολείου είναι πολύ σημαντικοί, αλλά το πιο σημαντικό είναι «[ν]α δούμε τι πετυχαίνουμε εμείς μέσα στο σχολείο [...] αν εμείς βλέπουμε αυτά τα πράγματα στα παιδιά», σημειώνοντας, επίσης, ότι «αυτά δεν μπορείς να τα κάνεις όλα στοχευμένα έτσι; Αλλά μέσα απ' τη διαδικασία».

#### Άρθρο<sup>41</sup> – Το μάθημα της έκθεσης ως «εργαστήριο του κοινού νου»

Η συζήτηση που γίνεται για την αποστολή του σχολείου προσφέρεται ώστε να επεξεργαστούμε, στη συνέχεια, πιο συγκεκριμένα ζητήματα που ανακύπτουν από άρθρο που έχει ήδη σταλεί ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες. Το κείμενο περιγράφει μία ερευνητική εργασία (Κόντη, 2007), στην οποία μελετήθηκαν τα θέματα των εκθέσεων από το 1983 μέχρι το 2001. Σκοπός είναι να διερευνηθούν οι μηχανισμοί «που διαμεσολαβούν (λεκτικ[οί], εννοιολογικ[οί], αξιακ[οί]) για να μεταφερθεί στους αποδέκτες η ιδεολογία του κοινού νου», μιας έννοιας που συναντούμε στον Gramsci (Κόντη, 2007, σ. 1). Η προβληματική του άρθρου συμπυκνώνεται στα εξής:

---

<sup>40</sup> Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ.

<sup>41</sup> Πρόκειται για το άρθρο της Μ. Κόντη (2007), *Τα θέματα της έκθεσης ιδεών στις Πανελλήνιες Εξετάσεις (1983-2001). Δοκιμάζοντας τη γκραμισιανή έννοια του κοινού νου*.

πώς ο τρόπος διατύπωσης των θεμάτων γίνεται πεδίο αναπαραγωγής των κοινών παραδοχών, ελαχιστοποιώντας τη δυνατότητα κριτικής παρέμβασης και απομακρύνοντας στρατηγικούς διδακτικούς στόχους όπως η πρωτοτυπία, η δημιουργικότητα και η φαντασία, στόχοι οι οποίοι υπογραμμίζονται στη στοχοθεσία του μαθήματος στα –κατά καιρούς- αναλυτικά προγράμματα. (Κόντη, 2007, σσ. 1-2)

Οι συμμετέχοντες καλούνται να στοχαστούν κριτικά ένα απόσπασμα του κειμένου που αναφέρει χαρακτηριστικά:

Στην πράξη, το μάθημα της Έκθεσης, αποτέλεσε το εργαστήριο του κοινού νου, εκεί δηλαδή που σμιλεύεται και αναπαράγεται το αυτονόητο, οι κοινές παραδοχές, το «φολκλόρ της φιλοσοφίας». Ο μαθητής διδάσκεται συστηματικά στο εργαστήριο αυτό, όχι μόνο τη γλώσσα και τις συντακτικές δομές της αλλά το σπουδαιότερο: διδάσκεται συστήματα πεποιθήσεων (τόπους) και κανονιστικές αρχές οι οποίες αργότερα θα λειτουργήσουν ως εργαλεία ανάλυσης της πραγματικότητας. (Κόντη, 2007, σ. 2)

Οι σχολιασμοί που ακολουθούν, δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν, σε γενικές γραμμές, με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο άρθρο. Ειδικότερα, εκφράζουν μία διάχυτη αμφισβήτηση σχετικά με το κατά πόσο υλοποιούνται οι στρατηγικοί διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της έκθεσης ή αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών. Επιπλέον, γίνεται κριτική στον τρόπο που επιλέγονται ή διατυπώνονται τα θέματα και διορθώνονται οι εκθέσεις των εισαγωγικών εξετάσεων αλλά και στον εγκλωβισμό των μαθητών σε έναν πλήρως κατευθυνόμενο τρόπο ανάπτυξης των θεμάτων. Ενδεικτικό είναι τόσο το σχόλιο της Σ: «Δεν νομίζω ότι άλλαξε [κάτι σήμερα]. Δηλαδή, δεν νομίζω ότι θα μπορέσει να γράψει κανείς ότι πιστεύω αυτό ή εκείνο» όσο και το σχόλιο του Κ: «Μα και αντίθετη άποψη να έχεις για ένα θέμα, δεν μπορείς να επιχειρηματολογήσεις ή να σου αξιολογήσουν τα επιχειρήματά σου».

### 3.4.13 Κυρίαρχες παραδοχές

Κατά την 6<sup>η</sup> συνάντηση επισκέφθηκε την ομάδα η επόπτρια καθηγήτρια της Α και μίλησε για τα πολιτισμικά πρότυπα. Η 7<sup>η</sup> συνάντηση ξεκινά με την προσπάθεια να συνδέσουμε όσα ακούστηκαν κατά την προηγούμενη συνάντηση με την εκπαίδευση και την πρακτική των συμμετεχόντων ως εκπαιδευτικών. Η Α προτρέπει τους συμμετέχοντες να σκεφτούν «αν τα πολιτισμικά πρότυπα έχουν επιπτώσεις στη δουλειά τους ως εκπαιδευτικών» και «πώς μπορεί να επηρεάσει το θέμα των πολιτισμικών προτύπων την καθημερινή πρακτική, στο σχολείο, για παράδειγμα».

Ο Κ υποστηρίζει ότι αυτό που καταλαβαίνει εκείνος είναι ότι υπάρχει η πιθανότητα «Να έχουμε μία λάθος θεώρηση και να τη μεταφέρουμε στα παιδιά», ενώ η Σ συμπληρώνει: «Η διαφορετική», για να συνεχίσει με την αφήγηση μίας προσωπικής της εμπειρίας: «Εγώ είχα σήμερα ένα δίλημμα σχετικό. Και, μάλλον, δεν κατέληξα με σιγουριά. Το δικό μου πολιτισμικό πρότυπο λέει ότι όταν μιλάς σ' έναν άνθρωπο μεγαλύτερο, του μιλάς στον πληθυντικό και λες 'ο κύριος' ή 'η κυρία'». Το περιστατικό, που περιγράφει, συνέβη κατά τη διάρκεια συνέντευξης, την οποία έδωσε με ομάδα του σχολείου της σε ραδιοφωνικό σταθμό της πόλης. Αναφέρεται, συγκεκριμένα, στη δική της αντίδραση, όταν τα παιδιά αποκάλεσαν χωρίς την προσφώνηση 'κύριος' έναν έλληνα επιστήμονα που έχει βραβευθεί: «'παιδιά, έτσι όπως τον είπατε χωρίς να πείτε ο κύριος [ακολουθεί το επίθετο του επιστήμονα], μου φάνηκε σαν να ήταν κάποιος φίλος σας', ή κάποιος συμμαθητής σας».

Ο διάλογος που ακολουθεί αναδεικνύει τη σχετικότητα, που αποδίδεται τελικά από τους συμμετέχοντες στη σημασία των τίτλων και του πληθυντικού της ευγένειας αλλά και το ρόλο της γλώσσας στην αναπαραγωγή των πολιτισμικών προτύπων:

*Κ: Με συγχωρείς. Θα 'λεγαν ποτέ μας μίλησε ο κύριος Αινστάιν; Όχι.*

*[...]*

*Σ: Γι' αυτό σου λέω με τα πολιτισμικά πρότυπα. Εμένα μ' ενόχλησε γιατί αυτός τους μίλησε ο ίδιος. [...] Δεν θα πεις ο κος Σωκράτης, ο κος Πλάτωνας. Έτσι; Σε καμία περίπτωση. Ίσα ίσα, που είναι γελοίο [χαμογελάει]. Εκείνη την ώρα, μου κακοφάνηκε κατευθείαν. Ενστικτωδώς, γι' αυτό λέω το πολιτισμικό πρότυπο.*

*Α: Και τους το είπες.*

*Σ: Τους το είπα μετά, ναι.[...] Και μάλιστα το έφτιαξα και λίγο ωραία, το κάλυψα, το δικό μου το πολιτισμικό, το στερεοτυπικό, είδες που μου βγαίνει.*

*[...]*

*Χ: Τώρα αυτό με τον πληθυντικό είναι μεγάλη συζήτηση. Ίσως ένιωσαν οικεία//*

*[...]*

*Σ: Όχι, [ο πατέρας μου] μας τον επέβαλλε για να δείχνουμε σεβασμό στον ξένο κόσμο, ότι, κοίτα, με τι σεβασμό μιλάνε, ναι της ευγενείας. Γι' αυτό λέω, έχω ένα κόλλημα εγώ προσωπικά.*

Πέρα από την επισήμανση της άκριτης αναπαραγωγής των πολιτισμικών προτύπων, εντοπίζεται και η σύνδεσή τους με συγκεκριμένες νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες. Έχει ήδη αναφερθεί η σύνδεση του πληθυντικού με την ένδειξη σεβασμού και ευγένειας. Ενώ, στη συνέχεια εξετάζονται περισσότερες διαστάσεις των αντιλήψεων, που συνδέονται με τη χρήση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού και εξετάζονται εναλλακτικές προσεγγίσεις:

Π: Συνήθως όποιον αισθάνομαι απόμακρα, μου βγαίνει αυθόρμητα να μιλάω στον πληθυντικό. Όταν τον άλλο τον αισθάνομαι οικείο, μου βγαίνει αυθόρμητα να μιλήσω στον ενικό. Δεν μπορώ να μιλήσω στον πληθυντικό.

Κ: Γι' αυτό και τα παιδιά, τον αποκάλεσαν έτσι, επειδή πιθανόν είναι και σημαντικός να ένιωσαν οικεία.

[...]

Α: Στα αγγλικά, παράδειγμα, δεν υπάρχει.

Κ: Οι Άγγλοι το 'χουν λύσει το πρόβλημα.

Χ: Ε, ναι. Μια χαρά.

[...]

Χ: Ακόμα και η στάση του σώματός μας έχει να κάνει με αυτό. Δηλαδή, ο πληθυντικός αυτόματα σε τοποθετεί σε μία απόσταση. Είσαι [χαμογελάει] συνεχώς σε άμυνα.

[...]

Κ: Εγώ πιστεύω ότι ο καθένας πρέπει να εκφράζεται όπως νιώθει, αρκεί να μην είναι αγενής.

Π: Ακριβώς.

Χ: Συμφωνώ.

Κ: Κι αν μπορείς να μιλάς και απλά και στον ενικό με τον άλλον, χωρίς να τον προσβάλλεις, χωρίς να σε προσβάλλει, δεν νομίζω να υπάρχει κανένα πρόβλημα.

[...]

Κ: Πάντως, αυτά τα πολιτισμικά τα περνάμε μέσα στην τάξη.

Ακολουθεί, σύμφωνα με την ατζέντα της συνάντησης (Συνάντ. 7) η παρουσίαση κάποιων κεντρικών πεποιθήσεων για «τη φύση της γνώσης». Σκοπός είναι να δούμε τον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι αντιλήψεις για τη γνώση, ανατρέχοντας στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Για το σκοπό αυτό προβάλλεται σχετικός πίνακας<sup>42</sup>, όπου παρουσιάζονται «δύο κυρίαρχες τάσεις», όπως αποτυπώνονται στη φιλοσοφία του Σωκράτη και τη φιλοσοφία των Σοφιστών καθώς και οι διαστάσεις τους για τη μάθηση, τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και την εκπαίδευση.

Οι συμμετέχοντες εντοπίζουν άμεσα ομοιότητες μεταξύ της αντίληψης που αποδίδεται στους Σοφιστές ότι «σκοπός της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να μπορούν να επιδείξουν τη γνώση τους με κάποιο τρόπο σ' ένα τελικό αποτέλεσμα» και αυτής που ισχύει στην εποχή μας για την εκπαίδευση. Ο Κ ισχυρίζεται ότι δεν συμβαίνει το ίδιο με την αντίληψη που αποδίδεται στο Σωκράτη ότι «εκπαιδευτικός και μαθητής εμπλέκονται σε μια διαδραστική διαδικασία διευκόλυνσης και διαπραγμάτευσης της μάθησης» τονίζοντας: «[δ]εν επικεντρωνόμαστε ούτε εμείς στη [διαδραστική] διαδικασία». Η Π, μάλιστα,

<sup>42</sup> Ο πίνακας (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) συντάχθηκε με βάση σχετικό υλικό, όπως παρατίθενται στη Yero (2002, σσ. 170-171).

προσθέτει: «[Δεν επικεντρωνόμαστε] Ούτε στην ουσία τις πιο πολλές φορές. Το θέμα είναι να πάρουν, όσο πιο πολλά μπορούν».

Την έκπληξη του Κ επειδή «πολλά από αυτά που διατυπώθηκαν από τους Σοφιστές ισχύουν και σήμερα» προκαλεί το τρίτο σημείο του σχετικού πίνακα. Αναφέρεται στην ανάγκη, σύμφωνα με μια Σωκρατική αντίληψη της γνώσης, η εκπαίδευση να «επικεντρώνεται στο γιατί και όχι στο τι» σε αντίθεση με την αντίληψη των Σοφιστών να είναι η εκπαίδευση «κατευθυνόμενη κυρίως από τον εκπαιδευτικό, η συζήτηση πρέπει να είναι περιορισμένη, γιατί μειώνει το χρόνο που αφιερώνεται στη μάθηση», ενώ «οι γνωστικές διαδικασίες και τα πολιτισμικά ή γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή είναι άσχετα με την όλη διαδικασία και η μεταφορά της μάθησης σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής θεωρείται δευτερεύουσα».

Σκοπός της παρουσίασης του πίνακα είναι, όπως διατυπώνεται από την Α, να διερωτηθούν οι συμμετέχοντες αν «βρίσκονται πιο κοντά» σε κάποιες από τις αντιλήψεις που παρατίθενται ή ποια τους «αντιπροσωπεύει περισσότερο», χωρίς να λάβουν υπόψη τους τούς διατυπωμένους στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σκοπούς και στόχους. Στη συνέχεια, να σκεφτούν την επαγγελματική τους πρακτική και να δουν «με βάση ποια από αυτές τις αντιλήψεις οργανών[ουν] τη δουλειά [τους]».

Αρχικά διαπιστώνεται μία αντίφαση ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα και τη σχολική πρακτική. Ο Κ διερωτάται: «Τα αναλυτικά προγράμματα υποτίθεται ότι θέλουν τον μαθητή στο κέντρο. Έτσι δεν είναι;» και η Σ απαντά: «Ναι. Άλλο η θεωρία τους, άλλο η πρακτική τους. Η πρακτική τους είναι κατευθυνόμενη. Σου λέει, αυτό, μέχρι εκεί, τάδε και αυτό που λέγαμε με την απομνημόνευση στα θεωρητικά». Η Π, μάλιστα διευκρινίζει ότι «[οι διαφορές ανάμεσα σε αυτό που αντιπροσωπεύει τους ίδιους σαν θεώρηση των πραγμάτων και σε αυτό που τελικά γίνεται μέσα στην τάξη ή στη σχολική πρακτική] είναι τεράστιες».

Ο διάλογος, που ακολουθεί, είναι ενδεικτικός των αντιφάσεων, που βιώνουν οι ίδιοι σε επίπεδο επαγγελματικής πρακτικής και της σύγχυσης, που προκαλούν στα παιδιά:

*Κ: Πολλές φορές η πρακτική είναι διαφορετική από την ιδέα και από αυτό που έχουμε εμείς στο μυαλό μας.*

*Σ: Αντίφαση, κιόλας. Και δημιουργούμε και αντιφάσεις στα παιδιά.*

*Κ: Και σύγχυση πολλές φορές. Και σύγχυση τους δημιουργούμε.*

Έμφαση δίνεται στην ανάγκη συμμόρφωσής τους με τα κυρίαρχα πρότυπα και τις κυρίαρχες ιδεολογίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, στο οποίο αναφέρονται, είναι η



συγκεκριμένη οπτική των ιστορικών γεγονότων, όπως αναπαράγεται μέσα από τα σχολικά βιβλία:

*K: Ή και μέσα στο μάθημα, [να το πεις] όπως το λέει το βιβλίο. Ναι. Είμαστε επαγγελματική τάξη που βιώνουμε αυτή την αντίφαση στην καθημερινότητά μας. Άλλα πρέπει να πούμε στα παιδιά, άλλα πιστεύουμε, άλλα...*

*Π: Διότι [μία εκπαιδευτικός] μπορεί να έρθει αντιμέτωπη και με την τοπική κοινωνία, με τον Πρόεδρο και το Δήμαρχο του τόπου, με τον παπά... δεν ξέρεις τι μπορεί να...*

*X: Με τους γονείς...*

*Π: Με τους γονείς. Να πουν δηλαδή ότι είναι εναντίον του κλήρου, δεν ξέρεις πώς θα ερμηνευθεί.*

*Σ: Αν, όμως, πεις και κάποιες αλήθειες, που κάποιες άλλες ιδεολογίες δεν θέλουν να τις εισακούσουν. [...] που μπορεί να ισχύουνε πραγματικά, θα δεχθείς καταραπακίες και πόλεμο κλπ.*

*A: Δηλαδή είναι και η ιδεολογία...*

[Συμφωνούν όλοι]

*Π: Ναι, και η ιδεολογία είναι και οι μικρές κοινωνίες δεν δέχονται ορισμένα πράγματα.*

Ενώ στις αντιφάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους, συγκαταλέγουν και τις υποκριτικές σχέσεις, που δημιουργούνται πολλές φορές στους συλλόγους διδασκόντων:

*X: Δηλαδή, είναι και λίγο υποκριτική η εκπαίδευση.*

*K: Βέβαια. Μα και οι σχέσεις στο σύλλογο...*

*Π: Πάρα πολύ.*

*Σ: Εν πολλοίς, εν πολλοίς.*

[...]

*K: Αλλά το θέμα των συλλόγων είναι πολύ μυστήριο στα σχολεία της Ελλάδος. Δηλαδή, άλλα φαίνονται, άλλα υποβόσκουν από κάτω.*

*X: Έτσι, είναι.*

[...]

*Σ: Και κάποια στιγμή αυτά τα από κάτω τα άτιμα αρχίζουν να ανεβαίνουν προς τα πάνω.*

*K: Ε, κάποτε θα ανέβουν.*

*Π: Φαίνονται, όμως, αυτά. Δεν φαίνονται;*

Η συνέχεια της συζήτησης επικεντρώνεται στην αξία της γνώσης που αποκτάται μέσα από την αμφισβήτηση παγιωμένων παραδοχών, μεταξύ αυτών και της αυθεντίας του καθηγητή, της αντίληψης για την κατοχή μίας και αντικειμενικής αλήθειας, που αποκλείει από οποιαδήποτε διαδικασία παραγωγής γνώσης:

*K: Δηλαδή, παγιώνουμε μία αντίληψη, εμείς, και την κουβαλάμε χωρίς... Εγώ να σας πω τη δική μου την πρακτική, στα μαθηματικά, που είμαστε και πολύ περιορισμένοι. Στα παιδιά εγώ προσπαθώ να τους περάσω ότι στη ζωή τους πρέπει να αμφισβητούν τα πάντα. Τα πάντα. Η γνώση αποκτιέται μέσα από την αμφισβήτηση. Η αμφισβήτηση οδηγεί στη γνώση και η γνώση στην αμφισβήτηση. Είναι η διαλεκτική των δύο εννοιών αυτών. Ακόμα και τον ίδιο*

*τον καθηγητή πρέπει να τον αμφισβητείς. Να μη δέχεσαι άκριτα, τα πάντα που σου λέει. Γιατί, ακόμα κι όταν μπαίνεις στη διαδικασία να τον αμφισβητείς, σημαίνει ότι είναι μια ενεργή διαδικασία που θα σε κάνει εσένα, να ανακαλύψεις πράγματα.*

*Π: Φυσικά. Δεν σου έχει τύχει να ρωτάνε ‘κύριε είναι σωστός αυτός ο τρόπος;’ όταν αυτά έχουν ανακαλύψει έναν άλλο τρόπο σκέψης και όταν τους λες ότι ‘ναι, είναι πολύ σωστός, και μπράβο’ χαίρονται πάρα πολύ.*

*Κ: Βεβαίως, βεβαίως. Την αμφιβολία την έχουν.*

*Π: Την έχουν: ‘Μήπως δεν είναι σωστό;’, ‘αφού έβγαλες το αποτέλεσμα, αφού ξέρεις ότι είναι σωστό’. Φοβούνται, όμως.*

*Κ: ‘Σκέψου, πάρ’ το πάλι σκαλοπάτι, σκαλοπάτι’. Δηλαδή, ‘που μπορεί να έκανες λάθος; αφού είναι σωστό, μέχρι εδώ σωστό’. Και αυτό δεν το κάνουν πολλά παιδιά. Δηλαδή να νιώσουν αυτή την ελευθερία, να μπορούν να πάνε από άλλο δρόμο, γιατί είναι ελευθερία αυτό το πράγμα. Αμφισβητείς τον καθηγητή σου έτσι.*

*Π: Τον θεωρούν αυθεντία. Και σου λέει το είπε έτσι, άρα έτσι πρέπει να είναι. Ενώ μπορεί να μην είναι ή να είναι κι έτσι αλλά να υπάρχουν και άλλοι τρόποι. Και ειδικά στα δικά μας τα μαθήματα υπάρχουν, πολλοί δρόμοι. Όπως και μερικά παιδιά σε εκπλήσσουν. Γιατί έχουν έναν τρόπο σκέψης που:::, κάτι που εμείς μπορεί να το κάνουμε πολύπλοκα. Εμένα μου έχει τύχει πολλές φορές αυτό. Δηλαδή, εγώ μέσα στο μυαλό μου αλλά κι εσύ, ίσως, όταν κάνεις το μάθημα βρίσκεις μια λύση πιο πολύπλοκη και σου λέει ένα πραγματάκι, πολύ απλό, και μένω εκείνη τη στιγμή και λέω ‘ναι, έτσι είναι’.*

*Κ: Ναι.*

*Π: Κάτι πιο απλό. Πολύ πιο απλό από αυτό που έχουμε ετοιμάσει εμείς στο μυαλό μας. Σου ‘χει τύχει, φαντάζομαι.*

*Κ: Βεβαίως, πολλές φορές.*

*Π: Ναι, αυτό σε εκπλήσσει πολύ θετικά και λες ‘κοίτα να δεις, το βρήκε πολύ πιο εύκολα απ’ ότι εγώ’.<sup>43</sup>*

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες το ακόλουθο απόσπασμα κειμένου από το βιβλίο του Parker Palmer, *The Courage to Teach*, όπως παρατίθεται στη Yero (2002, σ. 174) και καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα «ποια πεποίθηση αντιπροσωπεύει αυτή η περιγραφή;». Πρόκειται για μία μεταφορική, προκλητική παρουσίαση της κυρίαρχης, στην παραδοσιακή εκπαίδευση, αντίληψης για την καθαρότητα της γνώσης, που συνεπάγεται συγκεκριμένους ρόλους για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή:

[...] η αλήθεια ρέει από πάνω προς τα κάτω, από ειδικούς που είναι αρμόδιοι να γνωρίζουν την αλήθεια... προς ερασιτέχνες που είναι αρμόδιοι μόνο να λαμβάνουν την αλήθεια. [Σε αυτή την περίπτωση] η αλήθεια είναι μια σειρά από θεωρήματα για τα αντικείμενα· η εκπαίδευση αποτελεί το σύστημα με το οποίο παραδίδονται αυτά τα θεωρήματα στους μαθητές· ένα άτομο θεωρείται ότι έχει λάβει εκπαίδευση όταν είναι σε θέση να θυμάται και να

<sup>43</sup> Η συνέχεια του διαλόγου στο Παράρτημα IV (δ. 7/1), όπου 7 αύξων αριθμός συνάντησης και 1 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου.

επαναλαμβάνει τα θεωρήματα των ειδικών. Η εικόνα είναι γραμμική, ιεραρχική και παθολογικά καθαρή, σαν να επρόκειτο για το πέρασμα της αλήθειας μέσω ενός αντισηπτικού μεταφορέα ώστε να εναποτεθεί στο τέλος σαν ένα αγνό προϊόν. (στο Yero, 2002, σ. 174)

Η Σ διαφωνεί, όπως λέει, «εν πολλοίς» με τα όσα εκφράζει το απόσπασμα, που της «θυμίζει τη δεκαετία του '60, μέσα από ταινίες, πώς γίνονταν το μάθημα» και διαπιστώνει ότι αν δεχτούμε πως ισχύει ένα τέτοιο πρότυπο διδασκαλίας και μάθησης, τότε «που χωράει η αμφισβήτηση σ' αυτό;», στην οποία αναφερθήκαμε στη διάρκεια των συζητήσεών μας. Στην πρόσκληση της Α, όμως, να προσπαθήσουν να ανακαλέσουν παραδείγματα από την εμπειρία τους για αυτό που συμβαίνει στην πράξη, διαπιστώνουν ότι αυτή βρίσκεται πιο κοντά σε όσα περιγράφει το απόσπασμα, παρά την όποια αντίθετη άποψη μπορεί να έχουν για την «παπαγαλία» και την άκριτη «απομνημόνευση». Το ζήτημα είναι «πώς να εμπλακεί ο κάθε μαθητής» χωρίς να αναπαράγει άκριτα την έτοιμη γνώση που του προσφέρεται:

*Κ: Ναι, παράδειγμα στα μαθηματικά τώρα. Μερικά πράγματα είναι μερικές αλήθειες που δεν μπορούν να αλλάξουνε. Στις φυσικές επιστήμες, δεν μπορείς να μην πεις στα παιδιά ότι η γη κινείται ας πούμε. [και η Π αναφέρει το νόμο του Νεύτωνα]. Το θέμα είναι πώς να εμπλακεί ο κάθε μαθητής αυτό το πράγμα να μην το πάρει και το επαναλάβει αλλά να το κατανοήσει.*

*Π: Ξέρεις, όμως, τι γίνεται; Και για μας τα μαθηματικά που κάνουμε τώρα εμείς στα παιδιά, στο λύκειο, δεν είναι τα ίδια που έκανα εγώ στο λύκειο. Έχουν εμπλουτιστεί, έχουν μπει και άλλα πράγματα μέσα, αλλάζουν τα πράγματα. [...] Άρα οφείλουμε κι εμείς να προσαρμοζόμαστε κάθε φορά στα καινούρια.*

*Κ: Όχι, άλλο θέλω να πω εγώ. Ότι η μεταφορά αυτή της αντικειμενικής αλήθειας πώς θα γίνει προσωπικό βίωμα του καθενός. Εκεί είναι το ζητούμενο. Το να σου επαναλάβει αυτά που του είπε κάποιος σαν αντικειμενική αλήθεια, δεν έχει νόημα [συμφωνούν όλοι]. Αν δεν το βιώσει, δεν μπορεί να το καταλάβει.*

*Π: Κι αν δεν το βιώσει. Αν δεν του αρέσει κάτι, δεν μαθαίνεται.*

*Κ: Ακριβώς. Ίσως, ο ένας τρόπος να εμπλέξεις τα παιδιά είναι να τα ιντριγκάρεις. Να τους δίνεις λάθος πληροφορίες, να τους λες παγίδες, να τα εμπλέκεις. Η τα ίδια τα παιδιά να σε βάλουν σε ένα λάθος. Δεν υπάρχει κι άλλος τρόπος να τα εμπλέξεις.*

Η ανθεκτικότητα παγιωμένων παραδοχών και συνηθειών, που αφορούν στη μάθηση και τη διδασκαλία, φαίνεται από την αντίσταση που συναντά από εκπαιδευτικούς και μαθητές η εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το project, παρόλο που θεωρείται από τους συμμετέχοντες μία εναλλακτική «προοπτική» στο πλαίσιο της παραδοσιακής εκπαίδευσης:

*Κ: Οι καθηγητές, που ασχολούνται, είναι απογοητευμένοι. Υποτίθεται είναι 3 ώρες την εβδομάδα, ξεχωριστό από το πρόγραμμα των μαθημάτων. Υποτίθεται*

*έπρεπε τα παιδιά να δείξουν ενδιαφέρον παραπάνω. Είναι θέματα τα οποία... αυτά έχουν την εργασία, δικιά τους επιλογή είναι να ασχοληθούν, παράδειγμα, με το νερό στον πλανήτη.*

*A: Πρέπει, όμως, να τα ενδιαφέρει κάτι.*

*K: Αυτό λέω, δικιά τους επιλογή είναι το θέμα. Το επιλέγουν, αλλά, βλέπεις μετά ότι όλοι οι μαθητές σταματάνε να ασχολούνται.*

*X: Τι συμβαίνει στην πορεία;*

*K: Δηλαδή, τους δίνεις μία άλλη προοπτική για το σχολείο, πέρα από τα μαθήματα που δεν... που τα μισούν, να κάνουν κάτι που αυτά θέλουν, μα και πάλι βλέπεις ότι αυτό, χωλαίνει κι αυτό. Εδώ υποτίθεται ότι είναι ελεύθερο αυτό το τρίωρο την εβδομάδα, είναι ελεύθερο...*

*X: Είναι αυτό που είπε πριν, ότι οι παλιοί έτσι ερμήνευαν την ποίηση, ξέρω εγώ. Δύσκολο να ξεφύγουμε από αυτό. Αυτό ισχύει και με τα project και με όλα αυτά, τέλος πάντων.*

*Σ: Και επειδή είχε μάθει να του λες από τη σελίδα τάδε μέχρι τη σελίδα τάδε και που το γράφει; Πάνω αριστερά ή κάτω δεξιά ρωτούσανε. Άμα του αλλάξεις αυτό τον τρόπο είναι σαν να του τραβάς το χαλί.*

### **3.4.14 Εναλλακτικές οπτικές και πρακτικές**

Παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες σχετικός πίνακας<sup>44</sup>, προκειμένου να εμβαθύνουν περαιτέρω στους λόγους για τους οποίους οργανώνουν, με τον τρόπο που οργανώνουν, την καθημερινή τους πρακτική στο σχολείο. Η στήλη α του πίνακα αντιπροσωπεύει περισσότερο παραδοσιακές/συμβατικές/κυρίαρχες οπτικές για τη γνώση, τη μάθηση και τη διδασκαλία, ενώ η στήλη β αντιπροσωπεύει εναλλακτικές οπτικές. Παράλληλα, προτρέπονται να απαντήσουν «αφού ανατρέξουν για λίγο στον τρόπο που οργανώνουν τη διδασκαλία τους, τις επιλογές που κάνουν για διάφορα ζητήματα, μαθησιακά και σχέσεων στην τάξη και τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές τους» αν οργανώνουν την πρακτική τους στο σχολείο με βάση κάποιες από αυτές τις οπτικές και ποιες είναι αυτές.

Οι πρώτες αντιδράσεις είναι συγκεχυμένες. Η Π και η Χ ισχυρίζονται ότι κλείνουν πιο πολύ προς τη β οπτική. Ο Κ υποστηρίζει ότι ισχύουν και οι δύο προσεγγίσεις, ενώ ακολουθεί μια μορφή διαλόγου που μοιάζει περισσότερο με παράθεση αποσπασματικών προσωπικών σκέψεων. Οι ιδέες, που εκφράζουν, δείχνουν ότι κάποιες φορές μπορεί να μην συμφωνούν με μία οπτική, αλλά αναγκάζονται να την υιοθετήσουν:

*X: Μερικές φορές μπορεί και να μην το πιστεύεις απόλυτα, αλλά να αναγκάζεσαι να το κάνεις. Έτσι δεν είναι;*

*Σ: Ή να ξεκινάς με το β και για να κερδίσεις χρόνο καταλήγεις στο α. Γιατί το β, το να προσπαθείς να τον βοηθήσεις να φτάσει μόνος του στην αλήθεια είναι*

<sup>44</sup> Ο πίνακας αναφέρεται σε προτεινόμενες εναλλακτικές οπτικές γύρω από την οργάνωση της πρακτικής στο σχολείο και βασίζεται σε υλικό που παρατίθεται στη Yero (2002). Βλ. Παράρτημα III.

πιο χρονοβόρο, απαιτεί μία διαδικασία ωρίμανσης, ερεθίσματα περισσότερα. Έτσι;

*K:* Και, όπως είπες, δεν έχουμε συνηθίσει...

*Π:* Και μετά είμαστε κι εμείς άνθρωποι. Υπάρχουν μέρες που πετάμε και γίνεται ένα μάθημα καταπληκτικό και είναι κι άλλες μέρες που μπορεί να είμαστε ζορισμένοι εμείς από κάτι και τα παιδιά από κάτι άλλο και το μάθημα να πάει πολύ πιο στριμωχτά. Παίζουν πολλά ρόλο.

*Σ:* Ή δεν ξέρεις και πώς θα αντιδράσουν.

*Π:* Παίζει ρόλο και η τάξη. Δηλαδή, υπάρχουν τάξεις που μπαίνεις μέσα με χαρά και υπάρχουν τάξεις που ζορίζεσαι. Παίζει ρόλο και το κοινό. Παίζεις ρόλο και εσύ, παίζει ρόλο και ποιους έχεις από κάτω. Πώς είναι και τα παιδιά κάθε μέρα. Γιατί μπορεί να είναι μέρες που είναι πολύ καλά, πολύ ήρεμα, πολύ χαλαρά. Και είναι και άλλες μέρες, που είναι ξεσηκωμένα, για τον α ή β λόγο. Δεν είναι... αυτά δεν μπαίνουν σε κλισέ.

Αίσθηση προκαλεί στην ομάδα το νούμερο 6 του πίνακα. Η α (παραδοσιακή) οπτική, διατυπώνεται ως εξής: «Ξέρουμε ότι ένας μαθητής έχει κατανοήσει κάτι, όταν μπορεί να ανακαλέσει πληροφορίες που του ζητούνται», ενώ η β (εναλλακτική οπτική) ως εξής: «Ξέρουμε ότι ένας μαθητής έχει κατανοήσει, όταν μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτό που έμαθε σε διαφορετικά πλαίσια». Οι συμμετέχοντες, εντοπίζουν την ύπαρξη μίας διαφοροποίησης ως προς την αντίληψη της έννοιας της κατανόησης, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθηματικοί της ομάδας συμφωνούν ότι στα μαθηματικά υπερισχύει η β οπτική. Σχετικό παράδειγμα αναδεικνύει μια διαφορετική προσέγγιση της έννοιας της κατανόησης ως αξιοποίησης της μαθηματικής γνώσης σε πραγματικές συνθήκες ζωής:

*K:* Χθες στο λύκειο, στον πίνακα ανακοινώσεων, στο σύλλογο καθηγητών κάποιος είχε γράψει:  $εγώ = 1/Γνώση$  και έλεγε 'προβληματιστείτε, σκεφτείτε γι' αυτό'. Το Εγώ και η Γνώση, είναι ποσά αντιστρόφως ανάλογα. Δηλαδή όσο μεγαλύτερη η γνώση τόσο το εγώ σου μικραίνει.

*Π:* Α, αυτό το είπε ο Αϊνστάιν.

*K:* Και αναρωτιέμαι, πόση σημασία έχει το μαθηματικό υπόβαθρο. Δηλαδή ένα παιδί που θα μάθει μαθηματικά, πώς θα το χρησιμοποιήσει σε όλη του τη ζωή αυτό το πράγμα, τα μαθηματικά σαν έννοιες...

*Π:* Και αμφισβητείς, λέει, πιο πολύ. Γιατί όσο πιο πολλά γνωρίζεις, τόσο πιο πολλά αμφισβητείς.

*K:* Η γνώση οδηγεί στην αμφισβήτηση, αυτό δηλαδή. Η αμφισβήτηση σε οδηγεί στη γνώση και η γνώση στην αμφισβήτηση.

*X:* Και το άλλο, το εγώ, είναι:::, το συναντάμε καθημερινά με ανθρώπους που συναναστρεφόμαστε, που έχουν ένα τεράστιο εγώ και... μέσα δεν υπάρχει τίποτα [χαμογελά].

*Π:* Δε βλέπεις, όσο πιο χαμηλών τόνων είναι//

*K:* Οι πληροφορίες στα μαθηματικά... πληροφορία είναι αυτή για ποσά ανάλογα, αντιστρόφως ανάλογα, κλάσματα... πώς το χρησιμοποιείς μέσα και στο λόγο σου.

Η συζήτηση συνεχίζεται με τη θέση 7<sup>α</sup> του πίνακα: «Μια σημαντική ένδειξη ευφυΐας είναι να μπορεί κάποιος μαθητής να περάσει άμεσα σε γρήγορες απαντήσεις» και την εναλλακτική της 7<sup>β</sup>: «Μια σημαντική ένδειξη ευφυΐας είναι να μπορεί κάποιος μαθητής να αντιληφθεί εν δυνάμει εναλλακτικές που μπορεί να υπάρξουν σ' ένα θέμα ή μια κατάσταση». Ενδεικτικός της πρόκλησης, που συνιστούν οι προτάσεις αυτές, για τους παγιωμένους τρόπους σκέψης μας σχετικά με την ευφυΐα, είναι το απόσπασμα διαλόγου, που ακολουθεί μεταξύ των μαθηματικών της ομάδας:

*Κ: Αν η άμεση εργήγορη είναι οι σωστές απαντήσεις...*

*Π: Κι αυτό δείχνει ευφυΐα*

*Κ: Αυτό δείχνει ότι το παιδί είναι...*

*Π: Χμ, είναι και τα δύο. Κάπου είναι εκεί στη μέση.*

*Σ: Αυτά είναι κοντινά στην ουσία.*

*Π: Γιατί ξέρεις τι γίνεται; Υπάρχουν παιδιά, τα οποία, τους λες κάτι – κι εμείς το αντιμετωπίζουμε πολύ αυτό – που λες κάτι σε κάποιον και αμέσως αυτός το πιάνει και το άλλο παιδί, το οποίο πρέπει να πάει στο σπίτι, και θα στο πει βέβαια γιατί είναι πιο επίμονο, αλλά θέλει χρόνο. Εκεί ισχύουν και τα δύο.*

Στο επόμενο σημείο, που στέκεται ιδιαίτερα η ομάδα είναι το 8<sup>β</sup>: «Η σωστή αντιμετώπιση ενός προβλήματος-μιας συγκεκριμένης κατάστασης είναι να δημιουργήσει ο μαθητής επιλογές» σε αντιδιαστολή προς το 8<sup>α</sup>: «Η σωστή αντιμετώπιση ενός προβλήματος-μιας συγκεκριμένης κατάστασης είναι να κάνει ο μαθητής τη σωστή επιλογή μέσα από τις επιλογές που έχει στη διάθεσή του». Οι συμμετέχοντες θεωρούν το β πολύ δύσκολο:

*Σ: Εδώ το β δεν το κάνει ούτε ο ενήλικος.*

*Κ: Να δημιουργήσει τις επιλογές;*

*Σ: Ναι. Που θα 'πρεπε να το κάνει στη ζωή του, έτσι; Και εγκλωβίζεται.*

*Π: Άμα αυτό ξεκινούσε από την εκπαίδευση... Απ' το δημοτικό, νομίζω, απ' το νηπιαγωγείο//*

*Α: Κάποια στιγμή ως ενήλικες θα το κάναμε.*

*Κ: Βλέπε πολλαπλές επιλογές.*

Αλλά και ο τρόπος που είναι δομημένο το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων περιορίζει, όπως υποστηρίζουν, τις δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών και συντηρεί τεχνικές μηχανιστικής απομνημόνευσης. Η συζήτηση οδηγείται σε κριτική των αλλαγών που έγιναν στα σχολικά βιβλία καθώς εντοπίζουν σε αυτά «αστοχίες», αλλά και του πρόχειρου τρόπου με τον οποίο θεωρούν ότι έγιναν «[τ]ελείωσε, πάνε για έκδοση». Όπως λένε, «τα αλλάζανε επειδή υπήρχε το 75% από το ΕΣΠΑ». Η βία, όπως περιγράφεται, αλλαγή των σχολικών βιβλίων παραλληλίζεται από τον Κ με την αλλαγή που συνέβη στην εκπαίδευση, όταν στις αρχές της δεκαετίας του '80 επιβλήθηκε η εφαρμογή του

μονοτονικού συστήματος. Η εξέταση, δε, της αλλαγής αυτής μέσα στο πολιτικο-ιδεολογικό της πλαίσιο αποτελεί ένα βασικό κομμάτι του διαλόγου που ακολουθεί:

*K: Δεν ξέρω. Συναισθηματικά με επηρέασε αυτό. Να σας πω πώς το ένιωσα. Ήταν μία βίαιη αλλαγή στον τρόπο που σκέφτομαι, που γράφω, που διαβάζω.  
[...]*

*K: Είναι μία απλοποίηση που... μετά σκεφτόμουν το ιδεολογικό πλαίσιο, που έγινε αυτή η αλλαγή. Για ποιο λόγο έγινε η αλλαγή. '81, '82, επί Τρίτση;*

*Σ: Είναι μία λάθος εντύπωση εκσυγχρονισμού και μοντερνισμού.*

*K: Αυτό λέω. Ήταν σοσιαλιστική αλλαγή. Έγινε αυτή η αλλαγή στην κοινωνία. Για να αποδείξουμε ότι είμαστε σοσιαλιστές, να αλλάξουμε αυτό το πράγμα. Ξέρεις πώς ψηφίστηκε το μονοτονικό; Θα στο παρομοιάσω με τις τροπολογίες, που περνούσαν πρόσφατα στη Βουλή, στις δύο τα ξημερώματα. Νυσταγμένοι όπως ήταν οι βουλευτές, είπαν ένα ναι και αλλάξαν μια ολόκληρη γενιά.*

### Αποσπάσματα Κειμένων

Το θέμα της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των παιδιών μέσω της εκπαίδευσης διερευνάται περαιτέρω με αφορμή το ακόλουθο απόσπασμα, που βρίσκεται στο επίκεντρο της φιλοσοφίας του John Holt<sup>45</sup> για την εκπαίδευση, όπως παρατίθεται στη Yero (2002, σ. 191): «Δεν χρειάζεται να κάνουμε τους ανθρώπους έξυπνους, γεννιούνται έξυπνοι. Το μόνο που χρειάζεται είναι να σταματήσουμε να κάνουμε πράγματα που τους κάνουν χαζούς»<sup>46</sup>. Οι συμμετέχοντες καταλήγουν σε δύο αναγνώσεις αυτής της θεώρησης, σύμφωνα με την εμπειρία τους. Η μία αφορά στο ρόλο του «κοινωνικά αποδεκτού», που μπορεί να περιορίζει την ευρηματικότητα και η άλλη στις προσδοκίες που διαμορφώνονται από την παραδοχή ότι «δεν γεννιούνται όλοι έξυπνοι». Μάλιστα, η σχολική εμπειρία, όπως ισχυρίζεται η Ε, επιβεβαιώνει ένα τέτοιο διαχωρισμό των μαθητών σε έξυπνους και χαζούς, σύμφωνα με την πρόοδό τους στο σχολείο.

Ο διάλογος που ακολουθεί συνιστά επανεξέταση αυτής της παραδοχής και διερεύνηση άλλων παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την επίδοση ενός μαθητή:

*E: Με την έννοια ότι φτάνει μέχρι ενός σημείου, μέχρι ενός σημείου η πρόοδος. Τόσο πάει, τέλος.*

*K: Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οδηγιών.*

*Π: Στα γράμματα, όμως. Γιατί μπορεί αυτό το παιδί το συγκεκριμένο//*

*E: Να έχει άλλες δυνατότητες.*

<sup>45</sup> Σημαντικός παιδαγωγός και συγγραφέας, γνωστός για τις ιδέες του σχετικά με το κίνημα του «homeschooling» αλλά και του «unschooling». Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο <http://www.johnholtgws.com/>.

<sup>46</sup> Η ίδια άποψη διατυπώνεται και στο άρθρο του Holt (1984) στο αμερικανικό περιοδικό «The Progressive» με τίτλο «Why Teachers Fail».

*Π: Να έχει άλλες δυνατότητες. Δηλαδή να μην τον ενδιαφέρει καθόλου το μάθημα, αλλά...*

*Α: Μπορεί τότε να μην είναι θέμα εξυπνάδας αλλά θέμα ενδιαφέροντος.*

*Ε: Είναι και αντίληψη. Υπάρχει μια αντίληψη, δ, ας πούμε.*

*Χ: Τι νόημα έχει ο δείκτης νοημοσύνης, τότε;*

*Σ: Υπάρχουν και άτομα με νοητική υστέρηση.*

*Π: Υπάρχουν παιδιά που έχουν κάποια ταλέντα, έχουν κάποιες δεξιότητες, στα μηχανολογικά, στα ηλεκτρολογικά, λύνουν ποδήλατα, κάνουν. Αυτός μπορεί στο σχολείο να μην τα πηγαίνει καλά. Σημαίνει ότι είναι χαζός; Όχι. Δεν έχει ταλέντο εκεί. Το ταλέντο του είναι αλλού.*

*Α: Είναι δυνατότητες. Υπάρχουν άλλες δυνατότητες, δεξιότητες.*

*Κ: Πώς μπορείς τώρα να αναπτύξεις μία δεξιότητα, να κάνεις μία συνδεσμολογία μέσα στον υπολογιστή με τα κατσαβίδια και να μην μπορείς να πας ένα βήμα μία εξίσωση ή ένα συλλογισμό, παράδειγμα;*

*Π: Δεν του αρέσει. Δεν θέλει.*

*Κ: Το πιο πιθανό είναι αυτό. Η αντίδραση, ας πούμε.*

*Χ: Έχει να κάνει και με το περιβάλλον, που μεγαλώνεις.*

*Κ: Το πλαίσιο το οικογενειακό. Και το οικογενειακό, έτσι;*

*Χ: Εννοείται. Οι επιρροές που δέχεσαι.*

*[...]*

*Π: Εγώ νομίζω ότι ωριμάζουν και σε διαφορετικές περιόδους τα παιδιά. Μου έχουν τύχει μαθητές, να τους έχω ένα χρόνο, δεύτερο και να μην είναι καλοί και την τρίτη να μου κάνουν ένα μπαμ επάνω, δηλαδή που σημαίνει ότι το μυαλό ωρίμασε σε κάποιο χρονικό διάστημα, μετά από κάποια άλλα παιδιά.*

Στη συνέχεια παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες ένα ακόμη κομβικό σημείο της φιλοσοφίας του Holt, που αφορά στο ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στη σχολική αποτυχία. Αναφέρεται στο φόβο ως τον πρωταρχικό λόγο που δεν μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο και ειδικότερα στο φόβο των λανθασμένων απαντήσεων, της γελοιοποίησής τους στα μάτια του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, στο φόβο ότι δεν είναι αρκετά καλοί. Ένας, επιπλέον, ανασταλτικός παράγοντας για τη μάθηση είναι ότι τα παιδιά πιέζονται να μελετήσουν πράγματα που δεν είναι απαραίτητο ότι τα ενδιαφέρουν. Η Π σχολιάζει, άμεσα, ότι δένει απόλυτα με τη συζήτηση που έχουμε κάνει για τον αρνητικό ρόλο, που διαδραματίζει ως προς τη μάθηση, το μειωμένο ενδιαφέρον των παιδιών για όσα διδάσκονται στα σχολεία.

Χαρακτηριστική είναι η μεταφορά, που χρησιμοποιεί ο Κ, για να περιγράψει μια μονοδιάστατου τύπου μεταφορά γνώσης, που κυριαρχεί στην τυπική εκπαίδευση, χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών: «*Είναι σαν να λες στο παιδί 'έλα να φας κάθε μέρα το φαΐ που θα σου δίνω εγώ'.* Και να μην του δίνεις περιθώρια επιλογής». Ταυτόχρονα, στοχοποιεί, ως υπεύθυνη για τη σχολική αποτυχία, τη βαθμολογία. Αναρωτιέται απευθυνόμενος σε όσους έχουν εμπειρία από πειραματικά σχολεία: «*Να ρωτήσω κάτι, στα πειραματικά υπήρχε ποτέ σχέδιο να*



αποκοπούν από τη βαθμολογία, μια και δόθηκε αυτό το ερέθισμα. Δηλαδή ένα πείραμα. Να αφήσεις τα παιδιά χωρίς βαθμολογία».

Με αφορμή αυτή την ερώτηση του Κ, οι συμμετέχοντες επανέρχονται στην περιγραφική αξιολόγηση και την αντίδραση που θα προκαλέσει από γονείς και μαθητές μία ενδεχόμενη υποβάθμιση της αριθμητικής βαθμολογίας. Η Σ τονίζει το ρόλο της βαθμολόγησης στη συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων: «[...]αρκετά παιδιά, ανάλογα και με την οικογένεια από την οποία προέρχονται, θέλουν να ξεχωρίζουν. Και η βαθμολογία σε βοηθάει να ξεχωρίσεις». Γιατί, όπως λέει η Π, «είναι και το οικονομικό status!». Ο Κ επισημαίνει την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν μόνοι τους τη μάθησή τους «αν ζητήσεις από τα παιδιά να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, θα το κάνουν πιθανόν και καλύτερα από τους καθηγητές. Χωρίς τα διλήμματα που έχουν οι καθηγητές, χωρίς ενοχές που βγάζουν οι καθηγητές».

### 3.4.15 Μύθοι που υπονομεύουν τη μάθηση

Στη συνέχεια της 7<sup>ης</sup> συνάντησης επεξεργαζόμαστε μια σειρά από μύθους ή νοοτροπίες, που, σύμφωνα με την Langer (1997), «υπονομεύουν τη διαδικασία της μάθησης», γιατί «καταπνίγουν τη δημιουργικότητα, κατασιγάζουν τις ερωτήσεις μας και μειώνουν την αυτοεκτίμησή μας» (Langer, 1997, σ. 2). Για το λόγο αυτό παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες αυτοί οι μύθοι, γίνονται κάποιες συζητήσεις γύρω από τις συνέπειες, που μπορεί να έχουν ως προς την κινητοποίηση για μάθηση και εξετάζονται εναλλακτικές οπτικές τους.

Μέσα από την περαιτέρω διερεύνηση κάποιων από τους μύθους η ομάδα οδηγήθηκε σε διαπιστώσεις και κρίσεις. Μία πρώτη διαπίστωση είναι ότι η απαίτηση να μένουν οι μαθητές συγκεντρωμένοι και ακίνητοι καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, που στην παραδοσιακή εκπαίδευση έχει τη μορφή διάλεξης και γραμμικής μετάδοσης έτοιμων πακέτων γνώσης, είναι αντίθετη στην ανθρώπινη φύση. Σχετικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα διαλόγου:

*Π: Μπορεί να μην μας ενδιαφέρει αυτό που μας λένε.*

*Σ: Η αυτό που είχε σ' ένα κείμενο 'σώπα δάσκαλε να ακούσουμε το πουλί' [γέλιο].*

*Α: Γιατί, λέει η Langer, είναι φυσική τάση του μυαλού να ψάχνει για ποικιλία και μόνο τότε μπορεί να επιτευχθεί με φυσικό τρόπο η συγκέντρωση, όταν τον στόχο της προσοχής μας βρούμε έναν τρόπο να τον μεταβάλλουμε κάπως.*

*Κ: Και πόσο μπορεί να μείνει συγκεντρωμένο ένα παιδί νομίζεις μέσα στα 40 λεπτά. 10 λεπτά.*

*Π: Ένα δεκάλεπτο*

*K: Ένα δεκάλεπτο. Αυτό λέει. Αν η διαδικασία είναι συγκεκριμένη και δεν μεταβάλλεται είναι πολύ δύσκολο.*

*Π: Πάρα πολύ δύσκολο. Γιατί, άμα καθίσεις εσύ κάτω τώρα και αρχίσει ο άλλος να σε βομβαρδίζει, εγώ δεν μπορώ να καθίσω πάνω από δέκα λεπτά. Μετά θα κοιτάζω πέρα δώθε.*

*X: Είναι ανθρώπινο αυτό.*

Στη συνέχεια εντοπίζονται οι αδυναμίες του μύθου, που υποστηρίζει, ότι «αν δουλέψεις σκληρά, η ικανοποίηση θα έρθει αργότερα». Οι συμμετέχοντες διαπιστώνουν την εξαγορά της γνώσης με σκληρή δουλειά, την αντιμετώπισή της με υλικούς όρους, την απουσία του στοιχείου της ικανοποίησης από τη διεργασία της μάθησης. Κίνητρο-κλειδί μπορεί να αποτελέσει η υποκίνηση του ουσιαστικού ενδιαφέροντός των μαθητών μέσω της ενεργητικής εμπλοκής τους. Χαρακτηριστικός είναι ο ακόλουθος διάλογος:

*B: Δεν το κάνει για τη γνώση την ίδια, αλλά το κάνω για να...: αμειφθώ.*

*E: Τελικά, όμως, θα το καταλάβει αυτό αργότερα. Κάποιος, συνειδητοποιημένος.*

*K: Αλλά ένα παιδί δεν μπορεί να το βάλεις να κάνει κάτι χωρίς να 'χει αμέσως το αποτέλεσμα.*

*E: Εντάξει, μπορεί να μην το καταλαβαίνει. Όντως. Γιατί δεν μπορεί να το συνειδητοποιήσει.*

*Π: Γιατί είναι μικρό.*

*E: Εγώ, όμως, που καταλαβαίνω τώρα, ευγνωμονώ αυτούς τους ανθρώπους που με πίεζαν για να κάνω κάποια πράγματα και βλέπω ότι είχα όφελος τελικά. Τώρα. Εντάξει. Μετά από χρόνια. Βέβαια, και πάλι, εξαρτάται και η ζωή πώς θα στα φέρει. Εννοείται.*

*Σ: Όταν το κίνητρο είναι λίγο θολό, είναι μειωμένο και το ενδιαφέρον. [...]*

*K: Παιδιά είναι. Θέλουν άμεσα το αποτέλεσμα.*

*Σ: Να έχει και το θετικό. Ναι.*

*A: Ναι, αλλά να σας πω; Κι εμείς δεν θέλουμε άμεσα το αποτέλεσμα;*

*K: Πόσο μάλλον τα παιδιά.*

Σύμφωνα με την Langer, ο μύθος αυτός φαίνεται να θεμελιώνεται σε ένα πολιτισμικό πρότυπο. Αντιλαμβανόμαστε τις δραστηριότητές μας με όρους δουλειάς, και παιχνιδιού ή διασκέδασης (Langer, 1997, σ. 61). Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι σχετική και διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό ανάλογα με τα κυρίαρχα πρότυπα, ενώ, όπως υποστηρίζει, «στην πράξη κάθε αρμοδιότητα, που αναλαμβάνουμε, μπορεί να γίνει ευχάριστη, αν την προσεγγίσουμε από μία διαφορετική οπτική» (Langer, 1997, σ. 61).

Σε σχέση με αυτή την ανάλυση η ομάδα εξετάζει τον ισχύοντα τρόπο διδασκαλίας και διαπιστώνει ελλείμματα, που σχετίζονται με την ελαχιστοποίηση της δυνατότητας για προσωπική αναζήτηση, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών. Η Β επισημαίνει ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αναζητήσει τρόπους, ώστε να υπάρξει ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών, όπως για το μάθημα της ιστορίας,

για παράδειγμα: «[...]το έψαξα κι όταν χρειάστηκε να το κάνω. Πέρα απ' το δικό μου ψάξιμο, το έψαξα και ως προς το πώς θα το δώσω». Η Ε και η Π σημειώνουν τη σημασία εμπλουτισμού της διδασκαλίας με τη χρήση ποικίλων ερεθισμάτων, όπως «*σηματικών απεικονίσεων*» και «*εικόνων*».

Η τακτική της μηχανιστικής απομνημόνευσης ως αποτελεσματικής στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζεται ως ένας ακόμη μύθος ή νοοτροπία (Langer, 1997, σ. 67). Η γνώση αντιμετωπίζεται ως πληροφορία οργανωμένη σε έτοιμα πακέτα, αληθής υπό οποιεσδήποτε συνθήκες και αποκομμένη από τις ανάγκες και τα βιώματα των ανθρώπων (Langer, 1997, σσ. 70-71). Η Π αναφέρει με ειρωνική διάθεση για το μάθημα της ιστορίας: «*Πώς τα μαθαίναμε; Αίτια και αφορμές! Τελείως SOS. Αίτια και αφορμές! Κι αυτά ήταν SOS από κάτω*» και η Σ απαντά: «*Οπότε, αν σε ρωτήσω, τώρα, την προτελευταία μάχη και δεν ξέρεις τις μάχες... είσαι τελειωμένη*». Ενισχυτικά στη συζήτηση, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα διατύπωσης δραστηριότητας στο μάθημα της λογοτεχνίας που ωθεί τους μαθητές να κατανοήσουν τα κείμενα μέσα από την αναζήτηση προσωπικού νοήματος<sup>47</sup>.

Ο επόμενος μύθος που διερευνάται από την ομάδα αφορά στη λήθη. Συγκεκριμένα, εστιάζουμε σε αυτό που λέμε στην εκπαίδευση, πως αν ο μαθητής δεν θυμάται αυτά, που πιστεύουμε ότι πρέπει να θυμάται, δεν έχει επιτευχθεί η μάθηση. Η εναλλακτική οπτική, που παρουσιάζεται σε αυτή τη νοοτροπία, στηρίζεται στην αντίληψη πως ένας βαθμός λήθης είναι απαραίτητος προκειμένου να μαθαίνουμε. Μέσα από ένα παράδειγμα, που αφορά στον τρόπο διεξαγωγής μιας διάλεξης (Langer, 1997, σσ. 87-89), αναλύεται αυτή η εναλλακτική οπτική. Καλούμαστε να σκεφτούμε τι κερδίζουμε μαθησιακά, όταν δεν εμμένουμε στην ακριβή αναπαραγωγή αυτού που έχουμε μάθει, όπως συμβαίνει στην περίπτωση μιας διάλεξης, που διεξάγουμε, εξαρτώμενοι αποκλειστικά από τις σημειώσεις που έχουμε. Στην περίπτωση αυτή, σύμφωνα με όσα αναφέρει η Langer, χάνουμε την ευκαιρία του δημιουργικού εμπλουτισμού της παρουσίας μας, αντλώντας ερεθίσματα από το πλαίσιο στο οποίο τη διεξάγουμε. Μένουμε εγκλωβισμένοι σε αυτά που ξέρουμε και δεν αξιοποιούμε τις εμπειρίες μας, προκειμένου να ανανεώνουμε δημιουργικά τη γνώση μας. Η Σ επεμβαίνει για να συμπληρώνει σε αυτό το παράδειγμα ότι, όπως υποστηρίζει κι ένας συγγραφέας της μαθηματικής λογοτεχνίας: «*οι μαθηματικές θεωρίες αναπτύσσονται από νεαρότερους μαθηματικούς, επειδή οι μεγαλύτεροι είναι λιγότερο*

---

<sup>47</sup> Το συγκεκριμένο παράδειγμα διατύπωσης οδηγιών στο μάθημα της λογοτεχνίας προέρχεται από την Langer (1997, σ. 77), «*Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*». Βλ. Παράρτημα ΙΙ.

ανοιχτοί στο καινούριο» και ο Κ συμφωνεί συμπληρώνοντας: «Επειδή δεν είναι επιβαρυνμένοι με προηγούμενες πληροφορίες».

### 3.4.16 Εξετάζοντας μεταφορές που αφορούν στην εκπαίδευση

Η 8<sup>η</sup> συνάντηση είναι αφιερωμένη, κυρίως, στην εξέταση των σχετικών με την εκπαίδευση μεταφορών, που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας. Ήδη, με την ολοκλήρωση της προηγούμενης συνάντησης έχει δοθεί στους συμμετέχοντες σχετικό φύλλο<sup>48</sup>, προκειμένου να το αξιοποιήσουν για να ανατρέξουν στις μεταφορές που διατηρούν. Στην ομάδα συζητάμε κάποιες από τις φράσεις, που περιλαμβάνονται σε αυτό το φύλλο, όπως «η διδασκαλία είναι σαν... επειδή...», «οι μαθητές είναι σαν... επειδή...», «η τάξη μου είναι σαν... επειδή...». Ανοίγουμε, έτσι, έναν δρόμο διερεύνησης των μεταφορών μας, που αποτελούν, σύμφωνα με τους Lakoff και Johnson (2003), τη βάση του αντιληπτικού συστήματος, με το οποίο βιώνουμε και οργανώνουμε την καθημερινή μας πραγματικότητα.

Όσον αφορά στη διδασκαλία, η Σ την παρομοιάζει με «χορό», παραπέμποντας, συγκεκριμένα, στη «σχέση με τους μαθητές». Επιχειρώντας, δε, να εξηγήσει τι είναι αυτό που την ώθησε να σκέφτεται έτσι για το μάθημα, είναι όπως συμπεραίνει, «[λ]όγω της επικοινωνίας σκέψεων και συναισθημάτων, τα οποία όμως δε λέγονται ευθέως έτσι;» και εξηγεί: «και στο χορό τα δείχνεις συμβολικά. Με τα βήματα, για παράδειγμα, και ανάλογα με τη διάθεση ή ποιος χορός είναι ή είσαι με άλλους μαζί ή έχεις τον παρτενέρ απέναντι ή δίπλα. Είτε είναι η ομάδα, όπως έχεις και τα παιδιά. Άλλοτε συμμετέχουν περισσότερο και άλλοτε...». Ο Κ παρομοιάζει τη διδασκαλία με «θεατρικό παιχνίδι» και η Χ συμφωνεί. Ο λόγος που υιοθετεί αυτή τη μεταφορά αιτιολογείται από τον ίδιο ως εξής: «[Είναι] Οι ρόλοι, ο καθηγητής, ο μαθητής, απαντάει ο ένας, ρωτάει ο άλλος». Η Ε αναφέρεται στη διδασκαλία «[σ]αν πανηγύρι γιατί είναι όλο χαρά», άποψη που «είναι κοντά» τόσο «με το χορό», όπως σημειώνει η Χ, όσο και «με τη θεατρική παράσταση», όπως σημειώνει η Σ. Η Β επιλέγει, όπως λέει, να αναφερθεί στην τάξη γενικότερα, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας και της μάθησης ως μιας συνολικής διαδικασίας, που μοιάζει με «ένα λουλούδι που ανθίζει ή που μεγαλώνει σταδιακά» και «[π]ου έχει και τις δυσκολίες, αλλά βλέπεις και τα θετικά. Δηλαδή την εξέλιξη. [...] Εξέλιξη, όμως, μέσα στην ώρα του μαθήματος. Κάτι καινούριο πάντα, ακόμη και αν δεν είναι τόσο σπουδαίο ή τόσο

<sup>48</sup> Προσαρμοσμένο στα ελληνικά από Self-Inventory, Section E (Yero, 2002, σσ. 255-256). Βλ. Παράρτημα I.

σημαντικό, ακόμη και αν δεν πάνε τα πράγματα τόσο καλά, κάτι καινούριο... και δίνεις και παίρνεις».

Με αφορμή τις μεταφορές των συμμετεχόντων για τη διδασκαλία συζητείται η αποδεκτή από όλους (όπως έχει διατυπωθεί και σε προηγούμενη συνάντηση) θεώρηση ως επιτυχημένου, του «επικοινωνιακού» εκπαιδευτικού, ίσως και με κάποια «θεατρικότητα». Αναδεικνύονται επιμέρους διαστάσεις του και αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός ο αναστοχασμός σχετικά με το ρόλο του, ώστε να οδηγείται στην αυτογνωσία και την βελτίωση:

*Π: Και γενικά πετυχημένος εκπαιδευτικός είναι αυτός που είναι και επικοινωνιακός. Και αγαπάει τα παιδιά. Δηλαδή, όταν γιώθεις, όταν έχεις συναισθήματα για τα παιδιά και είσαι και επικοινωνιακός και ζεστός άνθρωπος, έχεις επιτυχία και στο μάθημά σου. Αν είσαι στεγνός και απόμακρος ή δεν μπορείς να επικοινωνήσεις// ή ακόμα ακόμα να έχεις και μια θεατρικότητα, όπως λέει ο Κ. Όλοι κάνουμε κάτι τέτοιο, μας αρέσει λίγο. Και γίνεται αυτό μέσα. Πάντα γίνεται στην τάξη.*

*Κ: Μάθημα μονόλογος δεν γίνεται, έτσι;*

*Χ: Το θέμα είναι, όμως, να έχεις και αυτογνωσία. Να ξέρεις και εσύ ο ίδιος αν μπορείς να επικοινωνήσεις, αν είσαι επικοινωνιακός, αν είσαι ζεστός, το ξέρουν αυτοί που δεν είναι.<sup>49</sup>*

Οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι ένας εκπαιδευτικός εκτίθεται διαρκώς στους μαθητές του. Επιπλέον, εκφράζεται η πιθανότητα οι μαθητές «να διογκώσουν κάποια πράγματα» ή «να επηρεαστούν από κάτι» στην εκτίμησή τους, αλλά οι εκπαιδευτικοί της ομάδας θεωρούν, γενικά, ότι «έχουν αντίληψη των πραγμάτων» και «υγιή αντίληψη». Ο Κ επισημαίνει, πάντως, ότι είναι δύσκολο να υπάρξει μία κοινώς αποδεκτή προσέγγιση του καλού εκπαιδευτικού: «*Ναι. Ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός, τώρα, για να καταλάβω και ποιος αυτός που θέλει ο μαθητής. Ποιο είναι το μοντέλο, δηλαδή; Υπάρχει; Δεν υπάρχει. Δηλαδή, ανάλογα την τάξη, τι πρότυπο ή τι έχει στο μυαλό του κάθε μαθητής, πρέπει να συμπεριφερθείς σύμφωνα...».*

Το παράδειγμα ενός βραβείου που απονέμεται στον «*εκπαιδευτικό της χρονιάς*» (Teacher of the year-TOY), στην Αμερική, μας δίνει το ερέθισμα να στοχαστούμε περαιτέρω πάνω στο θέμα του καλού εκπαιδευτικού. Η Α διευκρινίζει ότι, σύμφωνα με σχετικές πληροφορίες για το συγκεκριμένο τίτλο (Yero, 2002, σσ. 203-204), η διάκριση αυτή δεν εξαρτάται «*από την απόδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα τεστ*», ούτε «*από την προσκόλληση των εκπαιδευτικών σε ένα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα*».

<sup>49</sup> Η συνέχεια του διαλόγου στο Παράρτημα IV (δ. 8/1), όπου 8 αύξων αριθμός συνάντησης και 1 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου.

Αντίθετα, ως «εξέχοντες» εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται αυτοί που «προσαρμόζουν τη λογική τους στις συνθήκες» και «συμβαδίζουν με τους μαθητές τους, προσπαθώντας να γίνουν ένα με αυτούς». Έρευνες, που βασίστηκαν σε αυτή τη διάκριση, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της χρονιάς διέθεταν «ένα σημαντικό ανώτερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας [όχι, όμως, με την έννοια του ελέγχου των μαθητών] και πεποιθήσεις που επικεντρώνονται στην εσωτερική εστίαση ελέγχου» (Yero, 2002, σ. 204).

Η Α συνοψίζοντας, όσα περιγράφονται στη Yero (2002, σσ. 203-204), αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με αυτά τα χαρακτηριστικά, «[ε]ίναι σίγουροι για τον εαυτό τους, έχουν πίστη στις εσωτερικές τους δυνάμεις, ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία και είναι υπέρ του δημοκρατικού κλίματος και της αυτοδιάθεσης των μαθητών». Η, δε, «ανθρωπιστική προσέγγιση έχει να κάνει με το γεγονός ότι είναι εκπαιδευτικοί που νοιάζονται, εμπιστεύονται, αποδέχονται, είναι φιλικοί, με σεβασμό και ευέλικτοι. Και φάνηκε ότι τα παιδιά ξεχωρίζουν τέτοιου είδους χαρακτηριστικά στους εκπαιδευτικούς». Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν αυτά τα στοιχεία για να αμφισβητήσουν παγιωμένες αντιλήψεις, που θέλουν να κρίνεται ένας εκπαιδευτικός ως καλός με βάση την αριθμητική επίδοση των μαθητών. Σχολιάζοντας τα ευρήματα της έρευνας, η Σ επισημαίνει ότι «μπορεί οι μαθητές [αυτών των εκπαιδευτικών] να μην γράψουν πάρα πολύ καλά αλλά θα πετύχουν στη ζωή τους [...] Γιατί στέκονται στα πόδια τους. Μαθαίνουν αυτό».

Η πρόταση «οι μαθητές είναι σαν... επειδή...» παραπέμπει τη Σ στα «πουλιά». Προσπαθώντας να εξηγήσει στην ομάδα για ποιο λόγο υιοθετεί αυτή τη μεταφορά διατυπώνει την ακόλουθη προσέγγιση: «Πρέπει να τον αφήσεις να πετάξει [τον μαθητή], να σταθεί στα πόδια του, να γίνει κι αυτός δάσκαλος. Αν τον έχεις στο επίπεδο ‘πάντα έχω κάτι να σε μάθω’, δεν είσαι καλός δάσκαλος». Οπότε ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιγράφεται ως εξής: «Οπότε θα πρέπει και να πετάζουνε και να φύγουνε και έχουν να μάθουν, όπως βλέπουμε τα πουλάκια με ανοιχτό το στόμα, να τους φέρεις την τροφή και να τους δείξεις». Με αφορμή, δε, την παρατήρηση της Α: «Με αυτή την έννοια φαντάζομαι ότι, όταν ήσουν στην τάξη, τους έδινες πρωτοβουλίες...», η Σ εξετάζει αν η στάση, που τηρεί στο πλαίσιο του ρόλου της, συμβαδίζει με αυτή τη μεταφορά:

Σ: *Ναι. Ζητάω. Ή ζητάω να μου προτείνουν και γι' αυτό ένα που ξένιζε και στα δύο σχολεία που έχω περάσει διευθύντρια είναι ότι η πόρτα είναι ανοιχτή για τα παιδιά. Μονίμως, δηλαδή, θα δεις μαθητές μέσα. Δηλαδή, το θεωρώ αδιανόητο να ζητήσει μαθητής να έρθει και να μην τον αφήσει κάποιος 'θέλω να δω τη διευθύντρια για κάποιο λόγο' και τους δίνω ακριβώς αναφορά ότι αυτό έγινε γι' αυτό [το λόγο]. Θεωρώ ότι πρέπει να αιτιολογήσω. Ότι είμαι υπόλογη απέναντί τους γι' αυτά που κάνω, τον τρόπο που σκέφτηκα κάτι και θα πάρω*

μία απόφαση. Και, συνήθως, μπορεί να υπάρξει αντιπρόταση που να είναι πράγματι πολύ καλή και να γίνει. Δηλαδή, αρκετές φορές έχει πάει κι έτσι.

Η Π υποστηρίζει για τους μαθητές: «Εγώ τους βλέπω σαν παιδιά μου. Σαν παιδιά μου» και η Χ «[σ]αν παιδιά». Η μεταφορά αυτή δίνει έμφαση σε μια σχέση γονέα-παιδιού μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αναδεικνύοντας τον παιδαγωγικό του ρόλο αλλά και την κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση αυτής της σχέσης. Στην πράξη, αντίθετα, όπως προκύπτει από τον διάλογο, που ακολουθεί, υφίσταται μία μονοδιάστατη αντιμετώπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή, που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο της σχολικής μάθησης, την ιεραρχική μεταφορά γνώσης και τη μηχανιστική απομνημόνευση, που προκαλούν αποξένωση:

*Κ: Είναι πάρα πολλά παιδιά που είναι χαρισματικά, αλλά νιώθουν ξένα στο σχολείο.*

*Π: Ξένα στο σχολείο και ανασφαλή.*

*Κ: Ναι. Και ανασφαλή και γενικά το νιώθουν ξένο.*

*Π: Και πιεσμένα.*

*Κ: Γενικά το σχολείο είναι κάτι που δεν τους ταιριάζει και γι' αυτό δεν αποδίδουν, ενώ είναι ικανότατα. Και στα μαθηματικά αν και είναι πανέξυπνα, αντιδρούν. Γιατί νιώθουν ξένο το σχολείο.*

*Α: Όπως λειτουργεί.*

*Κ: Ναι. Φαντάζομαι η ιεραρχία αυτή που έχουμε, η μαζικότητα μέσα στην τάξη, ο ρόλος αυτός, ότι εγώ είμαι ο καθηγητής, από κάτω ο μαθητής. Αυτή η απόσταση που υπάρχει... Όλα αυτά τους βγάζουν έξω από αυτό που έχουν στο μυαλό τους για το τι πρέπει να είναι το σχολείο ή τι θέλουν αυτά στο σχολείο.<sup>50</sup>*

Η Π αμφισβητεί ευθέως τον καθαρά εργαλειακό χαρακτήρα της μάθησης:

*Π: Εγώ, έρχομαι να πω, τελικά, και κάτι άλλο όσον αφορά στη μάθηση. Έτσι, όπως την έχουμε βάλει εμείς τη μάθηση. [...] τα βάζουμε σ' αυτό το καλούπι. Δεν το βλέπουμε λίγο πιο σφαιρικά το πράγμα. Μάθηση δεν είναι... λύνω 15 εξισώσεις, μαθαίνω 30 ρήματα και τελείωσε. Παπαγαλίζω 15 σελίδες στην ιστορία, 20 μια χαρά. Δεν είναι αυτό, εγώ πιστεύω. Όπως κι ένας άνθρωπος που έχει πάρει ένα πτυχίο από το πανεπιστήμιο, δεν είναι μορφωμένος για μένα.*

*Χ: Φυσικά και δεν είναι.*

*Π: Αν δεν έχεις κοινωνική μόρφωση, αν δεν έχεις αντίληψη των πραγμάτων, αν δεν έχεις ζήσει, αν δεν σου έχουν ανοιχτεί ορίζοντες...*

Στο απόσπασμα, που ακολουθεί, τονίζεται η σημασία της από κοινού συμμετοχής εκπαιδευτικών και μαθητών σε δραστηριότητες εκτός επίσημου αναλυτικού προγράμματος για την ενδυνάμωση της επικοινωνίας μεταξύ τους και ενθαρρύνεται,

---

<sup>50</sup> Η συνέχεια του διαλόγου στο Παράρτημα IV (δ. 8/2), όπου 8 αύξων αριθμός συνάντησης και 2 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου.

μεταξύ των συναδέλφων από το ίδιο σχολείο, ο προγραμματισμός τέτοιων δραστηριοτήτων. Όπως λέει χαρακτηριστικά η Χ, έτσι «[μ]οιράζεσαι άλλα πράγματα [με τους μαθητές]», ενώ η Π συμπεραίνει ότι είναι η «ανθρώπινη επαφή», που κάνει τη διαφορά και δημιουργεί το «σεβασμό»:

*Π: Το πιστεύω αυτό και θα ήθελα να γίνεται στα σχολεία. Σε κάθε αρχή μιας σχολικής χρονιάς θα πρέπει να γίνεται μια εκδρομή. Ημερήσια εκδρομή, σαν αυτή που κάναμε. Γιατί το παιδί έρχεται από την αρχή κοντά με τον καθηγητή. Σε σέβεται διαφορετικά, μετά, πιστεύω. Γιατί γνωρίζεις και μετά θα μπεις στη διαδικασία της μάθησης. Να μην είσαι απρόσωπος, να μην είσαι ξένος. Εγώ το 'χω νιώσει αυτό. Μετά από κάθε εκδρομή, ειδικά διήμερες ή τριήμερες εκδρομές που έχω πάει, έχω εισπράξει αγάπη και σεβασμό. Και προσπάθεια διαφορετική. Γιατί περάσαν καλά, γιατί με είδαν σαν άνθρωπο, γιατί χόρεψαν μαζί μου.*

*Χ: Μοιράζεσαι άλλα πράγματα.*

*Π: Ναι. Μοιράστηκα άλλα πράγματα μαζί τους. Δεν αρκεί, δηλαδή, μόνο μέσα στην τάξη, κάνεις το μάθημα, άντε γεια. Εγώ, το έχω εισπράξει αυτό, από μαθητές μου. Είχα μαθητή πολύ ατίθασο. Και πήγαμε μια διήμερη εκδρομή και αυτό το παιδί άλλαξε συμπεριφορά. Γιατί εκεί γνωριστήκαμε. [...] Τελικά, είναι η ανθρώπινη επαφή. [...]*

Η Χ επιβεβαιώνει τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η «επαφή τέτοιου τύπου ακόμη και εκτός σχολείου με εκδηλώσεις, προγράμματα κλπ.» θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο είναι «πιο ευχάριστο το κλίμα που δημιουργείται». Αλλά, ακόμη και μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος χρειάζεται, κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, να καλλιεργούνται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και οικειότητα τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους:

*Π: Σε θέλουν [τα παιδιά]. Βγαίνεις στην αυλή και έρχονται από πίσω σαν μελίτσι. Χαίρονται, δηλαδή, όταν είσαι εκεί.*

*Ε: Εγώ δεν μπαίνω ποτέ μέσα.*

*Σ: Εμείς θα κάνουμε τα γενέθλια του καθηγητή που μας κάνει ιταλικά, θα τον βγάλουμε ο σύλλογος των καθηγητών του σχολείου.*

*[...]*

*Σ: Ναι. Κι αυτά δένουνε. Και τώρα, ας πούμε, είμαστε τώρα μαζί με την Π μπορεί να είμαστε κι ως αργά το βράδυ. Στη συνέχεια. Και δένουμε. Δηλαδή και το σύλλογο, εκτός απ' τα παιδιά.*

Συνεχίζοντας τη συζήτηση για τις μεταφορές, η Α κάποιες από αυτές που υιοθετούμε συχνά άκριτα και αφορούν στο σχολείο, την εκπαίδευση, τη γνώση, την ευφυΐα και το μυαλό των μαθητών παρουσιάζοντας και εναλλακτικές οπτικές τους<sup>51</sup>:

<sup>51</sup> Μερικές από τις μεταφορές που αναφέρονται στη Υερο (2002, σσ. 74-75, 170-183) είναι του σχολείου ως οργανισμού ή ως κοινότητας μάθησης, της γνώσης ως μεταφοράς ή ως συν-κατασκευής, της εκπαίδευσης ως μηχανής ή ως συστήματος, της ευφυΐας ως έμφυτης και ως επίκτητης, του μυαλού ως δοχείου που γεμίζει ή ως ευαίσθητου επεξεργαστή.



*K: Τελικά είναι έμφυτη η ευφυΐα ή όχι;*

*K: Αυτό προβληματίζει πολλούς εκπαιδευτικούς.*

*Π: Εγώ πιστεύω ότι έχεις κάποια στοιχεία σίγουρα.*

*Σ: Εγώ δεν θεωρώ ότι ο μαθητής είναι tabula rasa, αυτό που λέγανε για μας και που λέγανε παλιά και δεν έχει στοιχεία. Που το γεμίζεις εσύ το δοχείο ή είναι άδειο, παράδειγμα. Έχει πάρα πολλά από αυτά που βιώνει κι από τις πληροφορίες που παίρνει από πολύ μικρή ηλικία, οπότε, όταν έρχεται, έχει ήδη ένα υλικό αξιολογήσιμο.*

*Π: Εγώ πιστεύω ότι έχουν δεξιότητες τα παιδιά και έμφυτες. Δηλαδή, υπάρχουν παιδιά τα οποία είναι... έχουν ταλέντο στη ζωγραφική, άλλα γράφουν πολύ καλά, άλλα αντιλαμβάνονται τα μαθηματικά καλύτερα. Αυτό έχει μια βάση. Από κει και πέρα, βέβαια, αυτό καλλιεργείται. Αλλά ότι έχουν κάποιες δεξιότητες, έχουν. Ο άλλος, ας πούμε, μπορεί να είναι τέλειος μηχανικός. Να λύνει τα ποδήλατα και να δένει, τις μηχανές.*

*X: Έτσι είναι. Κάθε άνθρωπος γεννιέται με κάποιες δυνατότητες. Το θέμα είναι να σου δοθεί η ευκαιρία να τις καλλιεργήσεις. Αυτό έχει να κάνει και με το περιβάλλον το οικογενειακό, ή να τις ανακαλύψεις έγκαιρα για να μπορέσεις να τις εξελίξεις.*

Η συζήτηση για τις μεταφορές που επικρατούν στην εκπαίδευση οδηγεί στον κριτικό αυτοστοχασμό των συμμετεχόντων πάνω στην αντίληψη, που θέλει να ταυτίζεται ο έξυπνος μαθητής με αυτόν που είναι καλός στα μαθήματα καθώς και τις διαστάσεις που παίρνει για την παιδαγωγική πρακτική:

*Π: Εκεί που πρέπει ν' αλλάζουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί είναι ότι θεωρούμε έξυπνο αυτόν που είναι και καλός στα μαθήματα. Εγώ δεν το θεωρώ αυτό... Έχουμε μαθητή ο οποίος είναι ταλέντο στη ζωγραφική καταπληκτικό.*

*[...]*

*X: Εντάξει. Πρέπει να έχει μια γενική παιδεία και μόρφωση και το σχολείο από κει και πέρα να σου δίνει τη δυνατότητα να μπορείς να καλλιεργήσεις το ταλέντο σου.*

*Π: Να, λοιπόν, που είναι τα λάθη της παιδείας.*

*A: Επειδή λέγαμε αυτό για την ευφυΐα. Η έρευνα δείχνει ότι αρχίζουμε να μαθαίνουμε από τη μήτρα και συνεχίζουμε να μαθαίνουμε μέχρι τη στιγμή που φεύγουμε. Ο εγκέφαλός μας έχει μία ικανότητα για μάθηση που είναι πρακτικά απεριόριστη. Πράγμα το οποίο κάνει κάθε άνθρωπο μία εν δυνάμει ιδιοφυΐα<sup>52</sup>. Αν θυμάστε και την προηγούμενη φορά αυτό που λέγαμε, ότι αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι να σταματήσουμε να κάνουμε τους ανθρώπους... να τους κάνουμε εμείς χαζούς. Γιατί από μόνοι τους είναι έξυπνοι. Αυτό εννοούσε λίγο πολύ εκείνο το απόφθεγμα.*

*[...]*

*K: Πες ότι έχουμε όλοι ακριβώς το ίδιο δίκτυο. Έχουμε όλοι το ίδιο δίκτυο ακριβώς. Άλλα, σε μερικούς, λόγω εμπειριών, δεν έχουν δουλευτεί κάποια σημεία. Έχουν μείνει μερικές οδοί άγονοι. Έχουν μείνει σκουριασμένοι.*

*E: Αυτό είναι το εν δυνάμει, που λέει.*

<sup>52</sup> Τα στοιχεία, που χρησιμοποιώ, αντλούνται από τη Yero (2002).

## Το τυφλό σημείο της εκπαίδευσης

Η συζήτηση για το ρόλο των εμπειριών στην ανάπτυξη του ατόμου, παράλληλα με τις δυνατότητες για ανάπτυξη και εξέλιξη, που φέρει από τη γέννησή του, μας δίνει την ευκαιρία να προβληματιστούμε για την ομοιομορφία, με την οποία εφαρμόζεται η εκπαίδευση. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει το λεγόμενο «*τυφλό σημείο της εκπαίδευσης*», στο οποίο αναφέρεται η Yero (2002, σ. 192). Παρουσιάζεται στην ομάδα το σχετικό κείμενο του J. A. Scott Kelso (στο Yero, 2002, σ. 192):

[Στην εκπαίδευση]...το άτομο είναι απλά ένα στατιστικό δεδομένο. Όλοι αντιμετωπίζονται το ίδιο. Οποιοσδήποτε διαφορές εξαιτίας εμπειριών, ωρίμανσης, καταγωγής ή ιδιαίτερης διάθεσης του υποκειμένου ακυρώνονται. Ο καθένας, για να το θέσουμε απλά, αντιμετωπίζεται ως μηχανή η οποία επιτελεί τη σύνδεση μεταξύ εισροών και εκροών. Οποιαδήποτε αυτόνομα ενεργή, εσωτερική οργάνωση εντός του οργανισμού ή μεταξύ των οργανισμών και του περιβάλλοντός τους, αν και παρούσα, κρύβεται κάτω από το χαλί. – J. A. Scott Kelso

Οι συμμετέχοντες επιχειρούν κριτικό αυτοστοχασμό της ομοιόμορφης στάσης, που υιοθετούν, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής τάξης, παρά τη διαπιστωμένη διαφορετικότητα των εμπειριών των μαθητών και την ανάγκη για ευελιξία στη λήψη αποφάσεων:

*Π: Να πω κάτι άλλο όμως; Στη ζωή μας, όμως, έτσι δεν λειτουργούμε πάντοτε; Σε όλα τα πράγματα, σε όλα τα θέματα. Δηλαδή, στην οικογένεια, στο γάμο, στη δουλειά, έτσι δεν λειτουργούμε; Μπορεί ο καθένας... δηλαδή μπορώ εγώ να πω αυτά που θέλω μέσα στο σχολείο; Δεν μπορώ. Κανένας δεν μπορεί να τα πει. Γιατί μπορεί να θεωρηθώ::: αντιδραστική. Γιατί μπορεί να θεωρηθώ... δεν ξέρω. Θεωρώ ότι όλοι μπαίνουμε σε ένα καλούπι. Και λέμε ότι αυτό πρέπει να κάνουμε. Έτσι δεν είναι;*

*Κ: Μα με συγχωρείτε. Δεν είναι τυχαίο, η Ελλάδα τώρα έτσι; έχει 15.000 σχολεία και πρέπει σε κάθε σχολείο όλοι οι καθηγητές να λένε τα ίδια πράγματα, να ανταποκρίνονται...*

*Π: Ακριβώς.*

*Σ: Στην ίδια ύλη*

*Κ: Την ίδια ύλη. Ναι. Αυτό που είπες δεν μπορείς να πεις ότι θέλεις εσύ. Να εκφραστείς όπως θέλεις.<sup>53</sup>*

## Κείμενο – Διχοτομική σκέψη

Με σκοπό να εμβαθύνουμε στην κατανόηση ότι οι μεταφορές μας αντανakλούν μία συγκεκριμένη αντίληψη του κόσμου και ότι υπάρχει η δυνατότητα κάθε μεταφορά να αντιστραφεί και να ειπωθεί μία άλλη οπτική συζητούμε ένα απόσπασμα από τον Parker Palmer, όπως παρατίθεται στη Yero (2002, σ. 128)

<sup>53</sup> Η συνέχεια του διαλόγου στο Παράρτημα IV (δ. 8/3), όπου 8 αύξων αριθμός συνάντησης και 3 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου.

...Στρεβλώνουμε τα πράγματα... γιατί είμαστε εκπαιδευμένοι να μην εκφράζουμε και τις δύο πλευρές ενός θέματος ούτε να ακούμε και με τα δύο αυτιά μας... Αυτό έχει τις ρίζες του στο γεγονός ότι κοιτάζουμε τον κόσμο μέσα από αναλυτικούς φακούς. Βλέπουμε τα πάντα ως αντιθετικά ζεύγη, συν ή πλην, ανοιχτό ή κλειστό, μαύρο ή άσπρο. Και κατακερματίζουμε την πραγματικότητα σε μια ατέλειωτη σειρά από είτε το ένα είτε το άλλο. Με μια λέξη σκεφτόμαστε τον κόσμο διαιρημένο.

Ο διάλογος, που ακολουθεί, δείχνει την προσπάθεια των συμμετεχόντων να στοχαστούν κριτικά τρόπους με τους οποίους διαστρεβλώνεται η πραγματικότητα. Επανεξετάζουν βασικές υποθέσεις, πάνω στις οποίες στηρίζεται ο έλεγχος των συνειδήσεων και η χειραγώγηση της σκέψης στην κοινωνία μας:

*Κ: Αποκλειστικά. Αυτό νομίζω είναι. Ότι σκεφτόμαστε αποκλειστικά. Δηλαδή ορίζουμε κάτι σε σχέση με τι έχουμε ορίσει ως ακριβώς το αντίθετό του. Νομίζω έχει μία βάση αυτό. Δηλαδή όταν λες στο άλλον ότι έχω ειρήνη, αμέσως κάποιος θα σκεφτεί ότι δεν έχω πόλεμο. Νομίζω, όμως, ότι βρισκόμαστε σε μια τέτοια φάση της κοινωνίας μας... Και μάλιστα σήμερα το συζητούσαμε πώς διαμορφώνεται η κοινή γνώμη από τις ειδήσεις, τι είναι είδηση, τι είναι πληροφόρηση, τι παραπληροφόρηση. Δεν ξέρω αν έχετε διαβάσει το «1984» του Όργουελ με τη νέα γλώσσα, τη νέα ομιλία. Θυμάμαι χαρακτηριστικά αυτό, ότι ο πόλεμος ορίζεται ως ειρήνη, η ελευθερία είναι σκλαβιά, η άγνοια είναι δύναμη και στην κοινωνία αυτή, γιατί βρισκόμαστε σε μια τέτοια κοινωνία πλέον, έτσι; μετα-οργουελιακή -δεν το 'χουμε καταλάβει, βέβαια, εμείς- η αλήθεια είναι ότι θα πει η τηλεόραση. Κι αυτό το βλέπεις και στα παιδιά. Ότι είπε η τηλεόραση, είναι σωστό, δεν αμφισβητείται. Δεν επιδέχεται αμφισβήτηση γιατί το είπε ο οποιοσδήποτε, είτε στα δελτία των ειδήσεων ή το είδαν σε κάποιο σήριαλ. Και στα σήριαλ, που είναι μυθοπλασία κλπ. στα παιδιά περνάει πολύ πιο έντονα.*

*Π: Είναι μεγάλη ιστορία αυτή με την πληροφορία και πόσο εύκολα διαστρεβλώνονται οι πληροφορίες και πώς τα παιδιά χειραγωγούνται.*

*Κ: Δεν το 'χετε αντιμετωπίσει στο σχολείο;*

*Π: Πά:::ρα πολύ.*

*Κ: Ε, αυτή τη διαστρέβλωση που έχουν από τις πληροφορίες που μαζεύουν στην καθημερινότητά τους.*

Προκειμένου να διευκολυνθεί η αυτοκριτική διάθεση για την εκπαίδευση και το ρόλο τους, επαναφέρεται το θέμα της σύνδεσης του λάθους με την αποτυχία. Υπενθυμίζεται η συζήτηση, που έχουμε κάνει σε προηγούμενη συνάντηση «για το λάθος, ως αποτυχία και το λάθος ως ανατροφοδότηση» και τις συνέπειες που έχει, αν «θεωρούμε πάντα το λάθος ως αποτυχία, όπως το θεωρούμε, σύμφωνα με τα πολιτισμικά πρότυπα στα οποία ζούμε». Όπως φαίνεται στο απόσπασμα διαλόγου, που ακολουθεί, οι συμμετέχοντες εντοπίζουν ως γενεσιουργό αιτία της αντίληψης που έχουμε για το λάθος την επιβαλλόμενη πολιτισμικά -μέσω του ανταγωνιστικού κυρίαρχου προτύπου- έννοια της αξιολόγησης, την οποία υιοθετούμε πολλές φορές άκριτα:

*K: Επειδή μπαίνεις σε διαδικασία αξιολόγησης το θεωρείς το λάθος ότι είναι κακό. Σε μια κουβέντα, εδώ πέρα, μπορεί να έχουμε πει όλοι μας από ένα και δύο και εκατό λάθη. Δεν έγινε τίποτα!*

*Σ: Δεν έχουμε κανένα πρόβλημα να τα πούμε.*

*K: Έτσι δεν είναι;*

Η σχολική πρακτική αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης και αναπαραγωγής της κατανόησης του λάθους ως αποτυχίας, όπως φαίνεται στη συνέχεια του διαλόγου:

*Π: Αν είχαμε κάποιον εδώ απέναντι και έλεγε 'λάθος; 5 εσύ, 3 εσύ', δεν θα μιλούσε κανείς.*

*K: Ίσα ίσα, το λάθος είναι μία άλλη οπτική. Οπότε είναι η ανατροφοδότηση που...*

Ενώ, το σχόλιο του K για την άλλη οπτική που μπορεί να μας προσφέρει ένα «λάθος», δίνει την ευκαιρία στην A να προκαλέσει την ομάδα να σκεφτεί το θέμα του λάθους μέσα από το παράδειγμα του παιδιού που προσπαθεί να περπατήσει. Μία, δηλαδή, οπτική του 'λάθους – αποτυχίας' ως συμβολής στη μάθηση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του μικρού παιδιού «που μαθαίνει να στέκεται στα πόδια του, αν δεν πέσει, δεν θα μπορέσει να σταθεί».

Οι συμμετέχοντες στοχάζονται κριτικά επί των βασικών υποθέσεων των παραδοχών που κρύβονται πίσω από πρακτικές όπως ο «κατάλογος» ή «μπλοκάκι» και η αυστηρή εξέταση, που επικράτησαν επί χρόνια στην εκπαίδευση. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει η ανάκληση αρνητικών προσωπικών τους εμπειριών ως μαθητών:

*Π: Εκφοβισμός. Εγώ τον θυμάμαι τον κατάλογο. Μόλις έβγαζε τον κατάλογο ο καθηγητής... Εσύ, εσύ, εσύ κι εσύ στον πίνακα. Και πώς ήταν αυτοί τότε.*

*K: Το άλλο... σαν τους λαχνούς; Με τα ονόματα; Ποιος θα 'ρθει σήμερα;*

*Π: Όχι, έλα στον πίνακα να λύσουμε μια άσκηση και να σε βοηθήσω.*

*K: Εξέταση.*

*Π: Εξέταση, ιερά εξέταση, βαθμός.*

*Σ: Πόσο έχουμε σήμερα; 22. Ποιος είναι το 22 στον κατάλογο;*

*Π: Αυτό; Ή να σε σηκώνει τη μία μέρα και να λες εσύ μάθημα, ιστορία ας πούμε, και την άλλη μέρα πάλι στον πίνακα! Για να σε πιάσει.*

*Σ: Εμείς είχαμε και έναν καθηγητή που έβγαζε το ρολόι με την αλυσίδα, κι έβαζε χρονομέτρο. 'Άμα δεν ξεκινήσεις να λες...'*

Καθώς, οι συμμετέχοντες, μοιράζονται εμπειρίες, που βίωσαν και οι ίδιοι, εκφράζονται έντονα συναισθήματα για ζητήματα πειθαρχίας και εξουσίας μέσα στη σχολική τάξη, τα οποία είναι συνδεδεμένα με παραδοσιακές αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης και της μάθησης. Αρκετές είναι και οι μεταφορές που χρησιμοποιούνται:

*Π: Σου κοβόταν τα πόδια!*

*Α: Και μετά ξέρεις τι παθαίνεις; Εγώ το έχω νιώσει αυτό. Ο πίνακας...*

*Χ: Ζαλίζεσαι.*

*Α: Όταν σηκώνεσαι πάνω και αισθάνεσαι το άγρυπνο μάτι που θα σε βαθμολογήσει, ο πίνακας σου φαίνεται τεράστιος. Τώρα το θυμήθηκα αυτό.*

*Κ: Τα πάντα αλλάζουν διαστάσεις, διαστρεβλώνεται το σύμπαν. Υπάρχει κόσμος που για να ξεπεράσει αυτές τις άσχημες εμπειρίες έχει πάει σε ψυχολόγους, βλέπει ακόμα εφιάλτες σε εξετάσεις, βλέπει ακόμα εφιάλτες που τον σήκωσε ο καθηγητής στον πίνακα και δεν είπε μάθημα... Πάρα πολύς κόσμος.*

*[...]*

*Χ: Κι ακούς κάποιους μεγάλους και λένε. Ε, μωρέ φάγαμε και δέκα σφαλιάρες... πάθαμε τίποτα; Δεν πάθαμε. Μάθαμε.<sup>54</sup>*

### **3.4.17 Ολοκληρώνοντας τη συστηματική διερεύνηση παραδοχών**

Αφού, οι συμμετέχοντες έχουν έρθει σε επαφή (Συνάντ. 8) με κείμενα που σκοπό είχαν την ενδυνάμωσή τους<sup>55</sup> φτάνουμε στην ολοκλήρωση των συναντήσεων. Κατά την τελευταία συνάντηση διαπραγματευόμαστε (Συνάντ. 9) τρία ερωτήματα, που αφορούν στην αυτοαντίληψή τους ως εκπαιδευτικών αλλά και την αντίληψη που έχουν για το σχολείο και την αποστολή του.

Ερώτηση - «Ποια είναι τα δυνατά σου σημεία ως εκπαιδευτικού;»

Σχετικά με την πρώτη ερώτηση, που διατυπώνεται ως εξής: «Ποια είναι τα δυνατά σου σημεία ως εκπαιδευτικού;», παρακινούνται, αρχικά, να σκεφτούν κατά πόσο τους έχει απασχολήσει ποτέ αυτό το ερώτημα ή «αν έχει μπει στη διαδικασία κάποιος να αναστοχαστεί σε τι είναι καλός». Από τις πρώτες αντιδράσεις των παρευρισκομένων προκύπτει ότι η Χ το έχει σκεφτεί και ότι «έχει απασχολήσει» τη Β στο πλαίσιο της «αυτοκριτικής», που κάνει.

Η Χ εστιάζει στην αίσθηση που έχει ότι είναι «πολύ επικοινωνιακή» με τους μαθητές της. Στην ερώτηση της Α «τι εννοεί;» απαντά ότι είναι «προσιτή» και «επικοινων[εί] καλά μαζί τους». Αυτό είναι κάτι που «νιώθ[ει]» γιατί το «εισπράττ[ει]», όπως λέει, από μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά. Όταν, της ζητούνται διευκρινίσεις πώς το εισπράττει από τα παιδιά, τονίζει: «Με πλησιάζουν. Δηλαδή, θα μου μιλήσουν, εύκολα. Πιστεύω ότι δεν είμαι από τους εκπαιδευτικούς, που τους βλέπουνε και... από μία

<sup>54</sup> Η συνέχεια του διαλόγου στο Παράρτημα IV (δ. 8/4), όπου 8 αύξων αριθμός συνάντησης και 4 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου.

<sup>55</sup> Βλ. Παράρτημα II - Κείμενα (8<sup>η</sup> Συνάντηση: Κείμενα εμπλουτισμού και σκέψεις των συμμετεχόντων).

απόσταση και φοβούνται να πλησιάσουν και να μιλήσουν. Μέχρι ένα σημείο, έτσι;». Στην ερώτηση της Α «αν [τη] δυσκόλεψε αυτό» στο σχολείο και την ταυτόχρονη σχεδόν παρέμβαση της Σ για τον κίνδυνο της υπέρβασης των ορίων που ενέχει η οικειότητα, είναι κάθετη: «Σε καμία περίπτωση. Όλα έχουν τα όριά τους. Το κάνω συνειδητά. Το κάνω συνειδητά. Βάζω τα όριά μου, και μετά αφήνω, αφήνω, μέχρι εκεί που πρέπει».

Οι αναφορές που γίνονται για το είδος της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητή, το είδος οικειότητας που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ τους και το θέμα του προσιτού εκπαιδευτικού αλλά με όρια, οδηγεί στον ακόλουθο κριτικό διάλογο για την εικόνα του εκπαιδευτικού, που συντηρήθηκε επί χρόνια για να εξυπηρετήσει την αναπαραγωγή συγκεκριμένων παραδοχών και σχέσεων ελέγχου και εξουσίας:

*X: Ναι. Και θεωρώ, δηλαδή, ότι πρέπει να είσαι αληθινός, μέσα στην τάξη. Δηλαδή, να είσαι ο εαυτός σου. Να μην είσαι κάτι άλλο. Γιατί, αν είσαι κάτι άλλο, αυτό θα συμβεί κάποια στιγμή. Να μην προσποιείσαι. Δηλαδή, να είσαι αυτό που είσαι.*

*A: Από την άλλη μεριά αυτό το προσποιείσαι εγώ δεν ξέρω τι μπορεί να σημαίνει. Δεν το καταλαβαίνω.*

*Σ: Στις παλαιότερες γενιές υπήρχε και η άποψη ότι πρέπει να δείχνεις κάτι άλλο, γιατί έχεις κάποιες αδυναμίες που δεν πρέπει να τις καταλάβει ο μαθητής.*

*A: Να μη φαίνονται οι αδυναμίες σου, δηλαδή.*

*Σ: Μπράβο. Ή όταν είσαι στενοχωρημένος, υποτίθεται ότι ήτανε::: παντοδύναμος. Ο εκπαιδευτικός.*

*X: Ή αλάνθαστος.*

*Σ: Το αλάνθαστος, ένα δεύτερο, που έπρεπε να είσαι. Επίσης, έπρεπε να επιβάλλεσαι. Δεν θα είσαι προσιτός. Σου λέγανε. Κι όταν θα έρθουν έξω και θα σου πουν γεια σας κυρία, τι κάνετε' θα σε κοιτάξει ο άλλος, κοιτούσαν στραβά, ας πούμε οι προϊστάμενοι και σου λέει πώς σου μίλησε, πώς ήρθε και εκείνο και το άλλο. Οπότε βγάζανε ένα προσωπείο, που δεν ήταν ο εαυτός τους και κάπου το είχαν χάσει, αν θέλανε να έχουν αυτό το προσωπείο. Οι παλαιότερες γενιές.*

*A: Είχανε χάσει την επικοινωνία αυτή, εννοείς;*

*Σ: Ναι, αυτή. Την αμεσότητα.*

Στην απόπειρά τους να συγκρίνουν την εικόνα αυτή, που έπρεπε επί χρόνια να συντηρεί ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, με τη σημερινή πραγματικότητα, οι τρέχουσες συνθήκες κρίνονται ακόμη πιο περίπλοκες και ενδεικτικές της ασάφειας και της σύγχυσης, που επικρατεί ως προς τους ρόλους και τις συμπεριφορές:

*K: Έτσι ήταν το σχολείο. Ο καθηγητής έπρεπε να 'χει κάποιες προδιαγραφές. Τώρα, που έχουν αλλάξει κάπως τα πράγματα, τα παιδιά μπερδεύονται παραπάνω. Γιατί έχουν δέκα καθηγητές, ας πούμε, την ημέρα, που είναι διαφορετικός ο καθένας στον τρόπο που λειτουργεί. Εκεί, υπάρχει ένα μπερδεμα στα παιδιά [Η Σ γνέφει καταφατικά].*

Σ: Κι όταν κάποιος δεν βάζουν τα όρια, που είπε η Χ. Δηλαδή, κάποιος πλησιάζουν πολύ κοντά στα παιδιά, πας και συζητάς και τα προσωπικά σου με το παιδί...

Χ: Είναι λεπτά τα όρια. Πραγματικά. Και είναι πολύ εύκολο να ξεφύγεις, απ' αυτά.

Σ: Και να το μπερδέψεις μετά το παιδί.

[...]

Χ: Αυτό εσύ πρέπει να το κάνεις ξεκάθαρο από την αρχή. Το βάζεις από την αρχή το όριο.

[...]

Σ: Αυτό, πάλι, το να μη λέει ο εκπαιδευτικός το μικρό του όνομα...!

[...]

Σ: Δεν το έλεγαν κάποιος. Μόνο το επίθετο, λες και ήταν προσωπικό δεδομένο και απόρρητο μυστικό.

Α: Μπορεί να θεωρούν ότι προσδίδει παραπάνω κύρος.

Σ: Αυτό θεωρούσαν, ναι. Ή το αντίθετο άμα σε αποκαλέσει με το μικρό.

Κ: Και μία απόσταση. Έτσι ήταν ο εκπαιδευτικός παλιά.

Επιστρέφοντας στο αρχικό ερώτημα<sup>56</sup>, ο Κ επικεντρώνεται στην «επικοινωνία με τους μαθητές και με τους καθηγητές» και στην «υπομονή», την οποία θεωρεί «χαρακτηριστικό των καθηγητών» λέγοντας: «Χωρίς υπομονή δεν μπορείς να δουλέψεις σε αυτή τη δουλειά και αρκετή κατανόηση για τα παιδιά. Αυτό. Και επιμονή [...]» και συμπληρώνει ειρωνικά για την επικείμενη αξιολόγηση: «Τώρα, στο διδακτικό κομμάτι... θα μας κρίνουν στην αξιολόγηση. Τα δυνατά μας και τα αδύνατα σημεία». Ενώ, η Σ θεωρεί ως δυνατό της σημείο τους «ξεκάθαρους λογαριασμούς [...] από την αρχή [...]» και ότι είναι «συνεπής» στην τήρησή τους προς όλους, εξηγώντας: «[...] ξέρουν ότι θα τα τηρήσω, δηλαδή, γιατί κι εγώ προσπαθώ να είμαι προσιτή, ότι μπορεί να είμαι προσιτή, αλλά έτσι και πατήσεις την κόκκινη γραμμή, που έχουμε πει, όποιος και να είναι θα το δει. Δεν υπάρχει περίπτωση να είμαι ασυνεπής». Κατά την εκτίμησή της, μάλιστα, από αυτό που εισπράττει από τους μαθητές, αυτά τα στοιχεία της συμπεριφοράς της κάνουν τους μαθητές να νιώθουν «κι ένα αίσθημα δικαιοσύνης».

Το θέμα της δικαιοσύνης και του δίκαιου εκπαιδευτικού παρουσιάζεται στις συναντήσεις της ομάδας ως ιδιαίτερης βαρύτητας και ο Κ βρίσκει και πάλι την ευκαιρία να το εξάρει. Όπως υποστηρίζει, οι μαθητές έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένο αυτό το αίσθημα και είναι σε θέση να αναγνωρίζουν «πότε έχουν λάθος» και να «εκτιμούν τους δίκαιους καθηγητές. Αυτούς που δεν μεροληπτούν. Με τον καλό, με τον κακό μαθητή, με τον γνωστό...».

<sup>56</sup> «ποια είναι τα δυνατά σου σημεία ως εκπαιδευτικός;».

Η Ε δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ισορροπημένο συνδυασμό «σοβαρότητας» και «χιούμορ» και τα στοιχεία της «ειλικρίνειας» και της «αγάπης» προς τους μαθητές, ενώ σε επίπεδο μεθοδολογίας της διδασκαλίας θεωρεί ως δυνατό της σημείο τη χρήση της τεχνολογίας, τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με πολλαπλά ερεθίσματα και την διοργάνωση σχολικών δρώμενων από κοινού με τα παιδιά. Η Β επικεντρώνεται και αυτή στην «υπομονή» ως ενός από τα δυνατά της σημεία και στο γεγονός ότι «αυτοσαρκάζεται μες στην τάξη». Όπως λέει, χαρακτηριστικά, «[π]ροσπαθώ, δηλαδή, να τους πλησιάσω μ' αυτό και, μάλιστα αρέσει στα παιδιά». Σε συνδυασμό, μάλιστα, με την επισήμανση της Σ ότι κι εκείνη προσπαθεί μέσα από τα αστεία να μην «γίνει ρουτίνα» η καθημερινότητά τους, προκαλείται μία συζήτηση, κατά την οποία αναγνωρίζεται η σημασία του «χιούμορ» στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης και τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα διαλόγου:

*Κ: Και είναι πάρα πολύ σημαντικό, αν πετύχεις τάξη, που υπάρχει γενικά μία αίσθηση καλή του χιούμορ, το μάθημα γίνεται πάρα πολύ καλό.*

*Α: Γιατί μπαίνουν κι άλλα στοιχεία μέσα, πιο ανθρώπινα.*

*Χ: Τα παιδιά, γενικώς, το έχουν αυτό. Μπορεί να σε πικάρουν, κάποια στιγμή, να σου πουν κάτι που να σε ενοχλήσει. Αν είσαι άνθρωπος με χιούμορ, μπορείς να το γυρίσεις υπέρ σου, κατευθείαν, αυτό. Μπορεί. Κι αυτό που είπες πριν με τον αυτοσαρκασμό [απευθύνεται στη Β], είναι πάρα πολύ σημαντικό πράγμα. Κι αυτό θα το 'χεις σίγουρα και στη ζωή σου.*

*Σ: Και αντέχουν να τους κάνουν παρατηρήσεις, όσο αυστηρός και να 'σαι, σε σχέση με αυτό που κάνανε, ενώ δεν την αντέχουν σε προσωπικό επίπεδο. Για το όνομά τους, την εμφάνισή τους.*

Ερώτηση - «αν σου δινόταν η ευκαιρία, τι θα σταματούσες να κάνεις όσον αφορά στη διδασκαλία, όπως την εφαρμόζεις τώρα;»

Στη 2<sup>η</sup> ερώτηση, που είναι «αν σου δινόταν η ευκαιρία, τι θα σταματούσες να κάνεις όσον αφορά στη διδασκαλία, όπως την εφαρμόζεις τώρα;», ο Κ δηλώνει: «Αυτό που θα έκανα, θα έδινα παραπάνω χρόνο στους μαθητές μου. Θα είχανε ένα πιο ενεργό ρόλο». Αισθάνεται, δηλαδή, ότι με τα δεδομένα που υπάρχουν δεν δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά γιατί, όπως λέει: «δεν έχω τα περιθώρια από το πλαίσιο, στο οποίο κινούμαστε. Δηλαδή, το αναλυτικό πρόγραμμα, η ύλη κτλ. Είναι πολύ περιοριστικό». Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η Ε, αξιολογώντας τον όγκο της ύλης ως βασικό παράγοντα της «πίεσης» και του «άγχους» που υφίσταται και η ίδια, ενώ θεωρεί περιττό τον ένα μήνα εξετάσεων στο τέλος κάθε σχολικού έτους, χρονικό διάστημα που θα μπορούσε να αφιερωθεί σε πιο δημιουργικές μαθησιακές δραστηριότητες, λόγω και



της κούρασης που συσσωρεύεται, όπως σε εκπαιδευτικές επισκέψεις, μαθήματα εκτός τάξης κλπ.

Η Χ δεν επικεντρώνεται στο τι θα σταματούσε να κάνει, όσο στο ότι ο χρόνος που έχει στη διάθεσή της «είναι πολύ περιορισμένος» και ότι «επειδή είναι μονόωρο το μάθημα» της μουσικής «[δ]εν προλαβαίνει, να κάνει αυτά που έχει στο μυαλό της»: «πάντα με πιέζει ο χρόνος». Επειδή δεν προλαβαίνει να κάνει αυτά που θέλει, τρέχει, όπως λέει, και τα παιδιά. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι, αν της δινόταν χρόνος, θα δούλευε περισσότερο διαθεματικά και βιωματικά, που αρέσει και στα παιδιά γιατί έτσι «ανακαλύπτουν άλλα πράγματα. Και τους μένουν κιάλας». Με την ευκαιρία, παραθέτει την εμπειρία της από ένα σχέδιο δράσης για τη νεοελληνική μουσική, που υλοποίησε με τους μαθητές της την προηγούμενη χρονιά:

Κάναμε πέρυσι ένα πέρασμα στη μουσική τη νεοελληνική από το ρεμπέτικο μέχρι σήμερα, ένα γρήγορο πέρασμα και το παρουσιάσαμε και στο ραδιόφωνο. Εντάξει. Όταν με βλέπουν στο δρόμο, τα συγκεκριμένα παιδιά, μου συζητάνε γι' αυτό το πράγμα. Μπορεί να κάναμε κι άλλα χίλια πράγματα μες στη χρονιά, αυτό, όμως, τους έμεινε. Αυτό τους έμεινε. Όλο το ταξίδι. Όχι μόνο τη στιγμή που πήγαμε στο ραδιόφωνο, αλλά και όλο το ταξίδι μέχρι να φτάσουμε εκεί. Η προετοιμασία, που ψάξανε και βρήκανε, που συμπλήρωσαν τα στοιχεία, που δούλεψαν σε ομάδες. Κάθε ομάδα... ήταν οι ρεμπέτες, οι λαϊκοί, ήταν οι ροκ, ήταν όλοι.

Ο Κ υποστηρίζει ότι ένας λόγος παραπάνω, που θα έπρεπε να προβλέπονται περισσότερες ώρες για το μάθημα της μουσικής είναι επειδή αποτελεί «φοβερή εκτόνωση για τα παιδιά» και η Σ προσθέτει ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχουν μονόωρα μαθήματα, γιατί δεν προλαβαίνεις να πεις ούτε τα βασικά με τα παιδιά. Η κατάληξη αυτής της συζήτησης είναι ένας διάλογος με κριτική και αυτοκριτική διάθεση μεταξύ του Κ και της Σ σχετικά με το πώς παγιώνονται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές:

*Κ: Έτσι, όπως είναι, όλα σχετικά είναι. Ποιος αποφάσισε ότι η μουσική πρέπει να είναι μία ώρα και τα μαθηματικά 4 και η ιστορία 2 και όχι 3.*

*Σ: Έγινε από κάποιον συγκεκριμένο, για να ευνοηθούν συγκεκριμένες ειδικότητες.*

*Κ: Δηλαδή, αν δεν είχαμε την εμπειρία εμείς αυτή και ξυπνούσαμε μια μέρα και μας έλεγαν το πρόγραμμα είναι αυτό, δεν θα μας παραζέενε αν είχαμε κάθε μέρα μουσική. Απλώς τώρα έχουμε συνηθίσει ότι η μουσική πρέπει να είναι μονόωρο.*

*Σ: Κι επίσης, δεν έχουμε μάθει, από τα μαθητικά μας χρόνια κι έπειτα, να τώρα μου έρχονται ιδέες, ότι τα πετάμε όλα, αναλυτικό πρόγραμμα και όλα, το αλλάζουμε, όπως είμαστε τώρα εδώ και το εξεταστικό σύστημα μαζί και να μπορούσαμε να κάνουμε κάποια μαθήματα διαφορετικά [αναφέρει παραδείγματα διδασκαλιών που έκανε στη λογοτεχνία με μουσική και οι καλύτερες στιγμές αναφέρει χαρακτηριστικά ήταν όταν έπαιζε η μελοποιημένη*

ποίηση και υπήρχε και εικόνα]. Δηλαδή, θα ήταν εντελώς αλλιώς η παιδεία που θα δίναμε.

Η Σ επισημαίνει για τον εαυτό της, ότι δεν θα ήθελε να είναι «τόσο εξεταστικοκεντρικός ο τρόπος που κάνει το μάθημα», ώστε να μπορεί να το κάνει περισσότερο «διαθεματικά», άποψη με την οποία συμφωνεί και η Ε, ενώ η Β τονίζει ότι «θα ήθελε να γίνει, επιτέλους, πιο αφαιρετική». Οι παρατηρήσεις αυτές αποτελούν την αφετηρία μιας συζήτησης για τον περιοριστικό ρόλο που ασκεί η πιστή συμμόρφωση στο αναλυτικό πρόγραμμα και την ύλη. Αναγνωρίζεται το δικαίωμα του μαθητή να μην καταλαβαίνει κάτι από αυτά που λέει ο εκπαιδευτικός αλλά και η υποχρέωση του εκπαιδευτικού να είναι ευέλικτος και να αναζητά και νέους δρόμους επικοινωνίας με το μαθητή:

*B: Εγώ θα ήθελα να γίνω, επιτέλους, πιο αφαιρετική [σχεδόν συλλαβιστά το 'πιο αφαιρετική']. Να λέω μόνο όσα... πραγματικά... πολλά από αυτά, που υπάρχουν στο βιβλίο, θεωρώ ότι είναι περιττά, δεν θα τους χρησιμεύσουν... Θα 'θελα, επιτέλους, να πω δεν με νοιάζει, θα κάνω μόνο αυτό γιατί... και μετά από μερικά χρόνια, νομίζω, ότι γνωρίζεις τι χρειάζεται.*

*K: Το πιο ουσιαστικό, δηλαδή.*

*B: Και να αισθανθείς ότι το καταλάβανε. Μάλλον τα κουράζουμε.*

*X: Και το κάνουμε και στη ζωή μας αυτό νομίζω. Στην καθημερινότητά μας. Δηλαδή. Συζητάμε κάτι, λέμε 'το κατάλαβες;' Εγώ, τουλάχιστον, έχω πιάσει τον εαυτό μου ότι το κάνω. Το λέω δύο φορές.*

*A: Αν το κατάλαβε ο άλλος;*

*X: Ναι. Με ενδιαφέρει, βρε παιδί μου, λες και εξετάζω.*

*B: Από κει ξεκινάει. Ότι σε ενδιαφέρει αν του έδωσες να καταλάβει.*

*X: Αυτό τώρα τι είναι; Είναι δική μας ανασφάλεια των εκπαιδευτικών; Γιατί ρωτάμε αν το καταλάβατε;*

*B: Εγώ τους το λέω κιόλας. Μπορεί να μην το είπα καλά. Όχι ότι φταίνε τα παιδιά.*

*Σ: Και παλιά υπήρχε μία φοβία στο να μιλήσουνε και να πούνε την ερώτηση. Αισθανόντουσαν ότι τώρα θα πω βλακεία, οπότε οι καινούριοι πρέπει να ρωτάμε, να του δίνεις την ευκαιρία να σου πει.*

*K: Κι όταν ρωτάς τα παιδιά αν το κατάλαβαν και σου πουν όχι, δεν θα το ξαναπείς με τον ίδιο τρόπο. Εκεί θα χρειαστούν και οι μεταφορές, που είπαμε. Πρέπει να βρεις έναν άλλο δρόμο.*

Προκειμένου να διερευνήσουμε περαιτέρω αν υπάρχουν δυνατότητες να πραγματοποιήσουν τις αλλαγές που οραματίζονται ως προς τη διδασκαλία, τίθεται το ερώτημα: «Πιστεύετε ότι σ' αυτά τα πλαίσια, όπως λειτουργεί τώρα το σχολείο, δεν υπάρχει ούτε η παραμικρή δυνατότητα να αλλάξετε κάποια πράγματα;». Η Ε επισημαίνει ότι «θα έπρεπε να ακούγεται η φωνή του εκπαιδευτικού που διδάσκει σε τάξη, να γίνονται συζητήσεις, να καταθέτονται προτάσεις πάντα με γνώμονα το συμφέρον των μαθητών και ιδιαίτερα του μέσου μαθητή».

Επίσης, επανέρχεται το θέμα της πίεσης που προκύπτει από την ύλη και τις εξετάσεις. Ο Κ επισημαίνει ότι «[...]το λύκειο, λόγω πανελληνίων, καταργεί όλη την αξία που υπάρχει στη διαδικασία...» και η Σ συμφωνεί συμπληρώνοντας: «Ως προς το μορφωτικό αγαθό. Έτσι μπράβο». Επίσης, τονίζει: «Στο γυμνάσιο έχουμε λίγα περιθώρια, αλλά πάλι υπάρχει η νοοτροπία στους γονιούς. Πώς θα πάμε για τις πανελλήνιες και προς τα πού κλίνει το παιδί». Το περιθώριο να κάνεις πράγματα εντοπίζεται από τους συμμετέχοντες στη βαθμίδα του γυμνασίου. Ο Κ αναφέρει χαρακτηριστικά: «Μπορείς να κάνεις κάποια πράγματα, στο γυμνάσιο, όμως». Οι μεταφορές που χρησιμοποιεί η Σ για τον τρόπο που λειτουργεί το λύκειο και τις συνέπειες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι χαρακτηριστική: «[Οι εκπαιδευτικοί] τρέχουν και δεν φτάνουν εκεί. Δηλαδή, την ίδια πίεση και με τα παιδιά πάνω κάτω έχουν και οι εκπαιδευτικοί. Εγώ πιστεύω ότι τους... στεγνώνει αυτό το πράγμα. Μπορεί να σε πιάσει πολύ εύκολα η κατάθλιψη όταν είναι τόσο συγκεκριμένα τα πράγματα και τέλος». Ο Κ, μάλιστα, επισημαίνει ότι εκτός από το ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλοτριώνεται και ο ρόλος του μαθητή:

*Κ: Και είναι το μεταβατικό. Φεύγουν τα παιδιά σαν μαθητές [από το γυμνάσιο] και μετά πάνε α' λυκείου, μπαίνουν σε μια μέρα χάνουν την αθωότητα του μαθητή μετά την α' λυκείου, γιατί σου λέει, τώρα, εξετάσεις, τέρμα το σχολείο.*

*Σ: Και κοντεύει να σου ζητάει τις εξετάσεις και το ίδιο το παιδί, ότι μας είπαν από το φροντιστήριο ότι πρέπει να γράφουμε 10 διαγωνίσματα στον τάδε χρόνο.*

*Χ: Τρία χρόνια προετοιμάζονται για εξετάσεις.*

Ερώτηση - «Αν ήταν να περιγράψεις εσύ την αποστολή του σχολείου τι θα περιλάμβανε και πού τοποθετείται το σημερινό σχολείο σε αυτό το τοπίο;»

Το τρίτο και τελευταίο ερώτημα αφορά στην αποστολή του σχολείου και τη θέση του σημερινού σχολείου σε αυτή και διατυπώνεται ως εξής: «Αν ήταν να περιγράψεις εσύ την αποστολή του σχολείου τι θα περιλάμβανε και πού τοποθετείται το σημερινό σχολείο σε αυτό το τοπίο;». Οι συμμετέχοντες τονίζουν τη σημασία που έχει ο δικός τους ρόλος, ώστε να παρακινήσουν τους μαθητές προς την αναζήτηση της γνώσης και τη χειραφέτηση:

*Κ: Η αποστολή του σχολείου. Δεν ξέρω. Νομίζω οι καθηγητές να δημιουργήσουν τα ερεθίσματα στους μαθητές και να τους παρακινήσουν στην αναζήτηση της γνώσης. Αυτό πρέπει, πιθανόν, να είναι το σχολείο.*

*Α: Και πού τοποθετείται το σημερινό σχολείο σε αυτό το τοπίο;*

*Κ: Μακριά από αυτό [η Χ γελάει πολύ δυνατά]. Νομίζω ότι αυτό είναι.*

*Σ: Εγώ προσθέτω και τη λέξη χειραφέτηση. Αναζητώντας τη γνώση μόνο του, χειραφετείται και γίνεται ανεξάρτητος πολίτης.*

*K: Είπαμε η γνώση είναι δύναμη. Το είχαμε πει από την πρώτη συνάντηση, θυμάμαι, αυτό.*

*Σ: Αυτό, αυτό. Με άλλα λόγια, το ίδιο πράγμα, στο ίδιο καταλήγουμε.*

*K: Τα παιδιά πρέπει να τα βάλεις σε μια διαδικασία να μάθουν να σκέφτονται κάπως διαφορετικά.*

*X: Ή να σκέφτονται.*

Σημαντική είναι και η συνειδητοποίηση ότι τα παιδιά έχουν δυνατότητες, πολλές φορές περισσότερες και από τους ενήλικες, αρκεί να νιώσουν ένα ενδιαφέρον γι' αυτό που κάνουν στο σχολείο. Ο ρόλος του διδάσκοντα πρέπει να είναι «*συντονιστικός*» και «*ενθαρρυντικός*»:

*K: Τα παιδιά ξέρουν παραπάνω πράγματα και είναι σε θέση, έχουν τη δυνατότητα να κατακτήσουν πολύ παραπάνω πράγματα από μας. Εμείς, απλώς, πρέπει να βρούμε έναν τρόπο να τα παρακινήσουμε. Να μπορέσουμε να τους πούμε ότι αυτό που κάνουν στο σχολείο δεν είναι αγγαρεία.*

*Σ: Ναι. Ο ρόλος μας πρέπει να είναι συντονιστικός και ενθαρρυντικός.*

*X: Η μεγαλύτερη επιτυχία είναι να έρχονται στο σχολείο με χαρά.*

*Σ: Εγώ λέω το πιο σύντομο ανέκδοτο κάθε χρόνο στον αγιασμό. Γιατί λέω ότι το σχολείο πρέπει να 'ναι μονόδρομος στην ευτυχία.*

Η Ε συνεχίζοντας τη σκέψη της Σ, αναφέρει ότι δυστυχώς «*[τ]ο σημερινό σχολείο αποτελεί απλώς χώρο εργασίας και όχι δημιουργίας, το έργο του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζεται ως επάγγελμα και όχι ως λειτουργήμα, το μάθημα ως αγγαρεία και όχι ως ευκαιρία ζωής*». Παράλληλα, διαπιστώνεται, ότι παρόλο που παλαιότερα το σχολείο θεωρούνταν πιο αυστηρό, η καταπίεση που νιώθουν στο σημερινό σχολείο εκπαιδευτικοί και μαθητές προκαλείται με έμμεσους τρόπους και οι ίδιοι νιώθουν αισθητή την έλλειψη ελευθερίας:

*K: Όταν ήμαστε εμείς μαθητές ήταν πιο αυστηρό το σχολείο. Πολύ πιο αυστηρό. Θυμάμαι ένας φιλόλογος έλεγε σε όσους ισχυρίζονταν ότι δεν τους αρέσουν τα αρχαία 'θα κάνετε την ανάγκη φιλοτιμία'.*

*X: Καταπιέζεσαι.*

*K: Ναι [εμφατικά]. Μα εδώ καταπιέζονται οι καθηγητές, δεν θα καταπιέζονται οι μαθητές;*

*X: Γιατί, δεν καταπιεζόμαστε εμείς; Πάρα πολύ.*

*K: Τώρα να δεις. Που έρχονται... που αλλάζουν τα πράγματα στα σχολεία.*

*X: Η ύλη... Εγώ, όταν ήμουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που δεν είχαμε ύλη -έπρεπε μόνος σου να φτιάξεις- εγώ το είχα δει σαν πρόκληση μεγάλη και με μεγάλο ενθουσιασμό προσπαθούσα κάθε φορά να φτιάχνω το μάθημά μου, και είχα φτάσει σε ένα σημείο, που είχα φτιάξει δύο μεγάλους φακέλους που είχα τα μαθήματα και τα ανανέωνα. Και όταν πήγα στο γυμνάσιο και βρήκα την ύλη τη συγκεκριμένη, προσγειώθηκα απότομα. Βέβαια, προσπαθούσα κι εκεί να κάνω πράγματα, επιπλέον, όσο μπορούσα, αλλά... μπαίνεις σε αυτό το καλούπι.*

*K: Γενικά είναι καλό ένας βαθμός ελευθερίας να υπάρχει. Ένας βαθμός ελευθερίας στους καθηγητές να υπάρχει.*

### 3.4.18 Αξιολόγηση της εμπειρίας από την ομάδα

Ήδη από τη 2<sup>η</sup> συνάντηση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συλλογιστούν και να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα τις εντυπώσεις τους. Αυτό που εκφράζεται γενικά είναι μία θετική διάθεση για τη συζήτηση που γίνεται. Παρά τις όποιες αναστολές συνεπάγεται η προσωπική έκθεση, διαφαίνεται το ενδιαφέρον τους για τις διεργασίες της ομάδας και η ανάγκη τους για ανατροφοδότηση και συλλογική διερεύνηση της σχολικής πρακτικής. Η Χ σχολιάζει την 1<sup>η</sup> συνάντηση ως εξής: *«Γενικά μου άρεσε σαν διαδικασία. Ήταν μια εμπειρία πρωτόγνωρη και τη βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα, αλλά αυτό, το μόνο πράγμα που με έκανε λίγο διστακτική ήταν το:::... Το πώς θα μιλήσω και πώς θα με ακούσεις εσύ μετά [...]»*. Χαρακτηριστική είναι και η παρατήρηση της Σ: *«[...] Και μου φαίνεται ότι μάλλον θα μας βοηθήσει εμάς που είμαστε κι απ' το ίδιο σχολείο και στο σύλλογο και γενικώς. Ξεκινάει δηλαδή μία συζήτηση από δω για τα παιδιά, για το τι συμβαίνει στο σχολείο, τι κάνουμε»*.

Στην 9<sup>η</sup> συνάντηση, που είναι και η τελευταία, επανερχόμαστε, κατόπιν συμφωνίας όλων μας, στον αναστοχασμό επί της εμπειρίας της ομάδας και τη συνολική αποτίμηση των συναντήσεων. Χρονικά διανύουμε την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων, ενώ έχει προηγηθεί μια ταραγμένη περίοδος λόγω της εξαγγελίας απεργίας των εκπαιδευτικών και της «*προληπτικής*», όπως την αποκαλούν χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες, επιστράτευσής τους. Έτσι, οι πρώτες συζητήσεις επικεντρώνονται στο σχολιασμό των πρόσφατων γεγονότων. Γίνεται κριτική στον τρόπο που οργανώθηκε η απεργία, στην αντιμετώπισή της από τον κρατικό μηχανισμό, στο ύφος και το ρόλο των πανελλαδικών εξετάσεων γενικότερα. Χαρακτηριστικό είναι το συμπέρασμα της Β πως *«[...] η εκπαίδευση χωλαίνει»* και η αντίδραση του Κ για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο εξεταστικοκεντρικό σύστημα και το θεσμό των πανελληνίων: *«Μας έχουν σε μία ύπνωση»*. Προκαλείται, έτσι, ένας διάλογος, όπου κυριαρχεί η αυτοκριτική διάθεση και αμφισβητείται αν ο τρόπος που παρέχεται η εκπαίδευση επιβεβαιώνει την αξία της ως *«μορφωτικού αγαθού»*.

Η αξιολόγηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων από την ομάδα και τις συναντήσεις της ξεκινά με την πρόταση της Α: *«να κάνουμε μία αυτόματη καταγραφή όσων σκέψεων, συναισθημάτων, εικόνων, μεταφορών, μας έρχονται στο μυαλό για τη διαδικασία αυτής της ομάδας που ολοκληρώνεται»* ή αλλιώς *«[τ]ι θα λέγατε για αυτή την ομάδα. Αν ξαναφέρναμε στο μυαλό μας αυτές τις συναντήσεις και ότι έγινε εδώ, τι θα λέγαμε»*.

Η Σ, εκφράζοντας το προσωπικό της βίωμα, τη χαρακτηρίζει ως «παιδαγωγική ψυχοθεραπεία», αιτιολογώντας τη θέση της: «επειδή βγάσαμε τα ζητήματα τα αρνητικά που έχουμε στην εκπαίδευση και τι θα θέλαμε, λειτουργούσε καταπραϋντικά». Η ίδια, όπως λέει, έφευγε από την ομάδα «[ε]υχαριστημένη ότι είπαμε αυτά που θέλαμε να έχουν συμβεί κάποτε, έστω ότι εδώ μέσα συνέβησαν στο μυαλό μας» και επισημαίνει: «[...] άκουσα πράγματα, που θα ήμουν αρνητική σε άλλη φάση και το επεξεργάστηκα, το θεωρώ κι αυτό πολύ θετικό. Δεν συμφωνούσαμε πάντα».

Η Ε εστιάζει στη σημασία των συναντήσεων ως μία «ευκαιρία συζήτησης και αλληλεπίδρασης» και ο Κ τονίζει τη σημασία των κριτικών διεργασιών που αναπτύχθηκαν μέσα από τη συμμετοχή στην ομάδα για την προώθηση της συνειδητοποίησης: «Κάναμε κριτική, αυτοκριτική, για το μέλλον μας, για... Πιθανόν, είπαμε πράγματα που δεν είχαμε συνειδητοποιήσει. Εγώ άκουσα πράγματα που δεν είχα συνειδητοποιήσει μόνος μου ή δεν μπήκα στη διαδικασία να τα σκεφτώ ποτέ. Δηλαδή υπήρχαν, έτσι, αφορμές». Μάλιστα, σχολιάζει με επιγραμματικό τρόπο αυτό που η Ε και η Σ περιγράφουν ως άνοιγμα και σε άλλες απόψεις ή εκδοχές και την ακόλουθη επεξεργασία τους, τονίζοντας: «Αναθεωρήσαμε παραδοχές μας». Επιπλέον, εκφράζει την απορία του για ποιο λόγο δεν γίνεται κάτι ανάλογο και στους συλλόγους των σχολείων «κι εγώ δεν μπορώ να καταλάβω για ποιο λόγο δεν το κάνουμε στο σύλλογό μας αυτό το πράγμα», προκαλώντας προβληματισμό στην ομάδα για την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του χαρακτήρα τους.

Συγκεκριμένα, η Χ αντιπαράβλλει τον εναλλακτικό χαρακτήρα των παιδαγωγικών συναντήσεων, που η ίδια βίωσε στο ΣΔΕ, τονίζοντας ότι «είναι αναγκαίο για ένα σχολείο να συμβαίνει αυτό το πράγμα». Η Σ ξεκαθαρίζει ότι η τυποποίηση, που χαρακτηρίζει τις παιδαγωγικές συναντήσεις, στους συλλόγους της τυπικής εκπαίδευσης, με βασικούς άξονες τη βαθμολογία και τις απουσίες, δεν αφήνει ούτε τα χρονικά περιθώρια ούτε διάθεση για άλλες συζητήσεις. Ο Κ και η Σ επισημαίνουν τον εξισοροπητικό χαρακτήρα που θα μπορούσε να διαδραματίσει μία διαφοροποιημένη λειτουργία των συλλόγων, ώστε να αποφευχθεί η «ένταση» και οι «ομαδούλες», που πολλές φορές δημιουργούνται, για να εξυπηρετήσουν προσωπικά συμφέροντα. Η προώθηση ενός συλλογικού πνεύματος μπορεί, σύμφωνα με τον Κ, να αντιπαρατεθεί στην «αυθαίρετη» νοοτροπία οικειοποίησης του χώρου του σχολείου από κάποιους, που εκφράζεται με δύο τρόπους, όταν κάποιος «έχει την αίσθηση ότι [το σχολείο] είναι κτήμα του» - «τσιφλίκι» του, όπως το χαρακτηρίζει η Σ- ή όταν επικρατεί μία «νοοτροπία στρατού», με την έννοια της δημιουργίας τεχνητών ιεραρχιών στο εσωτερικό των συλλόγων.

Η αναφορά του Κ στο παράδειγμα άλλων χωρών -«Γιατί αυτή είναι η νοοτροπία τους και ο τρόπος που σκέφτονται. Δεν ξέρω πόσα εκατομμύρια, χιλιάδες, διαθέτει το κράτος, το δανικό κράτος, να κάνουν ομάδες συμβουλευτικής οι καθηγητές, να έχουν μεταξύ τους μία καλή επαφή και μία αρμονική σχέση»- δίνει την αφορμή να συζητηθεί ο συμβουλευτικός ρόλος που είχε η συγκεκριμένη ομάδα. Η Χ, για παράδειγμα, τονίζει το πώς «καταφέραμε εφτά άνθρωποι, εκτός από τους τρεις που γνωρίζονται, καταφέραμε να συνεννευθούμε, να μιλήσουμε, να ανταλλάξουμε απόψεις, να εκφραστούμε». Σημαντικό, όπως επισημαίνει η Σ, στάθηκε το γεγονός ότι σε αυτή την ομάδα υπήρξε ο «χώρος» και ο «χρόνος» να ξεφεύγουν και «να εκφράζονται όπως ήθελαν», ενώ απουσίαζαν, σύμφωνα με τη Χ, οι ανασταλτικοί παράγοντες, που πολλές φορές προκύπτουν από την καθημερινή σχολική τριβή. Ταυτόχρονα, εκφράζεται από τον Κ η απαίτηση για «[μ]εγαλύτερη ελευθερία στον εκπαιδευτικό» καθώς «η έννοια του εκπαιδευτικού και της ελευθερίας... είναι συνδεδεμένες».

Η συγκεκριμένη ομάδα παρουσιάζεται ως μία ευκαιρία που είχαν να βιώσουν την ελευθερία την οποία χρειάζονται «[δ]εν μπορείς τον εκπαιδευτικό να τον βάλεις σε καλούπια» και να συζητηθούν επί σημαντικών θεμάτων, κάτι που απουσιάζει από το σχολείο: «Εδώ, που ήμασταν μεταξύ μας άγνωστοι είπαμε πράγματα, τα οποία... τον άλλον μπορεί να τον έχεις για 3 και 5 χρόνια, στο σχολείο, συνάδελφο και να μην ξέρεις ποια είναι η άποψή του για πράγματα παιδαγωγικά, που συζητήσαμε εδώ». Ο Κ τονίζει το μέγεθος της αποξένωσης που επικρατεί στους συλλόγους: «Δεν είναι τραγικό να συμβιώνεις μ' έναν άνθρωπο 7, 5 ώρες, πόσες είσαι στο σχολείο, να κάνεις, υποτίθεται, την ίδια δουλειά και να μην ξέρεις, συγκεκριμένα, ποια είναι η άποψή του για δυο πράγματα που είπαμε εδώ», καθιστώντας τους ουσιαστικά αγνώστους μεταξύ τους: «Ο άγνωστος συνάδελφός σου, που τον βλέπεις κάθε μέρα και πραγματικά δεν ξέρεις ποιες είναι οι απόψεις του», ενώ, όπως σχολιάζει η Χ, οι συζητήσεις, που συνήθως γίνονται, αναλώνονται σε θέματα «της καθημερινότητας» εκτός σχολείου.

Η παρέμβαση της Α επικεντρώνεται στην προτροπή να μην πούνε μόνο τα θετικά αλλά και τα αρνητικά, που μπορεί να βίωσαν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα, αλλά οτιδήποτε περίεργο ή οποιαδήποτε δυσκολία και τους προτρέπει όλους να μιλήσουν. Η Χ λέει ότι «[της] άρεσε» γιατί «[ή]ταν κάτι διαφορετικό. Μία καινούρια εμπειρία. Είχε ενδιαφέρον. Γνώρισα ανθρώπους. Άκουσα πράγματα πολύ σημαντικά» και τονίζει ότι η εμπειρία αυτή θα αποτελέσει αντικείμενο και περαιτέρω επεξεργασίας από την ίδια: «Έχω σημειώσει πάρα πολλά. Θα τα επεξεργαστώ». Η Β εστιάζει και αυτή στην ευκαιρία που της δόθηκε, μετά από χρόνια απουσίας από την πόλη, να γνωρίσει ανθρώπους: «Πολύ

καλά και για μένα, ήταν. Και για μένα ήταν και μια... θεωρώ πολύ σημαντικό το ότι σας γνώρισα. Πραγματικά. Δεν έχω πολλούς γνωστούς εδώ. Και μ' άρεσε. Από δω έλειπα χρόνια». Τις ίδιες εντυπώσεις εκφράζει και η Ε, επισημαίνοντας παράλληλα τη σημασία που έχει η θετική διάθεση και η πίστη ότι μέσα από τη «συνεργασία» και τη «συλλογικότητα» μπορεί να γίνουν περισσότερα πράγματα.

Ο Κ επιμένει στη διαπίστωση για την οικουμενικότητα των θεμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ότι αντιμετωπίζουν κοινές ανησυχίες και προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς άλλων χωρών: «Εγώ πιστεύω ότι αν εδώ στο τραπέζι μας ήταν ένας καθηγητής από την Ιταλία, ένας απ' τη Γερμανία, ένας απ' τη Γαλλία και κάναμε την ίδια κουβέντα, θα είχαμε κοινούς τόπους». Όπως εξηγεί: «Δηλαδή, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε εμείς στην εκπαίδευση, τα αντιμετωπίζουν κι αυτοί. Τους ίδιους προβληματισμούς θα είχαν και αυτοί». Ενώ, η Β αναδεικνύει την οικουμενικότητα ενός ακόμη «κοινού» χαρακτηριστικού, που «συνδέει όλους» τους εκπαιδευτικούς, της «αγάπης για τα παιδιά». Την πεποίθησή της αυτή τη στηρίζει στο επιχείρημα ότι «[δ]εν μπορείς να συμβιώνεις κάθε μέρα με τόσα παιδιά, αν δεν τα αγαπάς». Παρά τις όποιες δυσκολίες μπορεί να προκύπτουν, ακόμη και «να μην το συνειδητοποιούμε, να μην το παλεύουμε πάντα», όπως ισχυρίζεται, «ενδιαφερόμαστε για τους μαθητές. Μπορεί κάποια μέρα να κάνω κάτι λιγότερο ή ο καθένας μας, αλλά τον περισσότερο καιρό ο στόχος είναι αυτός, να είμαι κοντά στα παιδιά».

Επειδή, λοιπόν, υπάρχει και αυτή η περισσότερο ανθρώπινη και συγκινησιακή διάσταση της διδασκαλίας, που εμπεριέχει και τις έννοιες της «αγάπης» και της «έγνοιας» για τα παιδιά, συμφωνούν όλοι ότι είναι ένα επάγγελμα, το οποίο «δεν αξιολογείται και δεν κοστολογείται». Αυτό που τελικά μετράει, όπως ισχυρίζεται ο Κ «είναι όταν κάνεις μάθημα και τελειώνει το μάθημα να έχεις την αίσθηση ότι δεν πήγε μια ώρα χαμένη» και «από σένα και από τα παιδιά», ότι «δεν έδωσες και δεν πήρανε», όπως υποστηρίζει η Σ ή όπως λέει ο Κ «[ό]τι δεν έγινε αυτή η ανταλλαγή. Ναι. Αυτή είναι η χαμένη ώρα. Όταν δεν έγινε καμία ανταλλαγή».

Η Σ, υποστηρίζει, με αφορμή την επιστράτευση και το κλίμα που έχει δημιουργηθεί, ότι η συντήρηση από την επίσημη πολιτεία και την κοινωνία ενός εχθρικού και ελεγκτικού πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την άσκηση του ρόλου τους: «Το χειρότερο, πιστεύω, είναι ότι προσπαθούν να λοβοτομήσουν τους εκπαιδευτικούς. Κι όταν θα τους στείλουν του χρόνου σε αυτή την κατάσταση [να διδάξουν], αν δεν αρθεί [η επιστράτευση], εκεί θα είναι όλες οι ώρες χαμένες. Θεσ δεν θεσ». Στη συζήτηση προστίθενται και τα στατιστικά στοιχεία



οργανισμών, τα οποία χρησιμοποιούνται, σύμφωνα με τον Κ, από «τα μέσα και [τις] κυβερνήσεις», που «παίρνουν τα στατιστικά και όποτε θέλουν τα παρουσιάζουν έτσι, όποτε θέλουν τα παρουσιάζουν αλλιώς».

Ολοκληρώνοντας αυτή την αποτίμηση, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ως βασική συνεισφορά των συναντήσεων της ομάδας μας τα ερεθίσματα που τους έδινε ώστε να κάνουν ανάλογες συζητήσεις και στο χώρο του σχολείου. Όπως λένε, άσχετα από το γεγονός αν εφάρμοσαν ή αν θα εφαρμόσουν κάποιες διαφορετικές πρακτικές, από αυτές, στις οποίες έχουν συνηθίσει, αυτό που θεωρούν πιο σημαντικό είναι ότι κατάφεραν να «συνειδητοποιήσουν» διαστάσεις καταστάσεων και συμπεριφορών, που αφορούν στο σχολείο και τον εαυτό τους. Ο Κ διαπιστώνει χαρακτηριστικά: «διέκριν[α] πράγματα, που δεν τα είχ[α] συνειδητοποιήσει, μάλλον [...] από αυτά που συζητούσαμε εδώ πέρα, δεν τα είχα σκεφτεί, και τα είδα μετά», ενώ η Β συμπληρώνει ότι οδηγήθηκε σε «[δ]ιαπιστώσεις. Όπως λέει, «[μ]πορεί να μην έκανα κάτι καινούριο, αλλά διαπίστωσα κάποιες συμπεριφορές. Και για τον εαυτό μου».

Η Σ σημειώνει ότι αυτή τη χρονιά ήταν «πιο διαλλακτική» από τη θέση και το ρόλο της ως διευθύντριας στη σχέση της με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και θεωρεί ότι αυτό οφείλεται «εν μέρει στις συναντήσεις της ομάδας» και εν μέρει στις «δύσκολες συνθήκες που βιώνουμε στα σπίτια μας» λόγω της οικονομικής κρίσης. Οπότε, κατά την άποψή της, «δεν μπορεί να είναι τα πράγματα δύσκολα και στο σχολείο». Ταυτόχρονα, με το σχόλιό της αυτό, αναδεικνύει τις επιδράσεις που έχει το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο σχολείο και στο περιβάλλον που αναπτύσσεται εκεί. Όπως διαπιστώνει, παρόλο που «[...] φέτος είχαμε καλύτερο κλίμα [...]». Ήταν, όμως, πολύ πιο κουραστική χρονιά, λόγω συνθηκών. Δηλαδή, δεν θα έβγαινε», αν η ίδια δεν έδειχνε «περισσότερη κατανόηση». Ανάμεσα στις επιπτώσεις των δύσκολων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, οι συμμετέχοντες συγκαταλέγουν και την «απογοήτευση», που βιώνουν παιδιά και οικογένειες για τις σπουδές και το μέλλον τους αλλά και την ολοένα και μεγαλύτερη καταπίεση που μεθοδεύεται για τους εκπαιδευτικούς.



## **Δ' ΜΕΡΟΣ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ**

### **Κριτική εμπάθунση και ολιστική κατανόηση**

Στο τρίτο μέρος, επιχειρείται μία ολιστική κατανόηση και κριτική εμπάθунση στα ευρήματα της έρευνας. Χωρίζεται σε δύο τμήματα. Το πρώτο τμήμα αφορά στα ευρήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των άτυπων συζητήσεων, που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ομάδας. Το δεύτερο τμήμα αφορά στη συστηματική διερεύνηση από τους συμμετέχοντες των παραδοχών τους. Στην περίπτωση των ευρημάτων που προέκυψαν από τις άτυπες συζητήσεις, αυτά εξετάζονται στο πλαίσιο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris και των μεταξύ τους διασυνδέσεων (Illeris, 2016) καθώς φαίνεται να αποτελεί ένα συνεκτικό και λειτουργικό πλαίσιο κατανόησης της σχολικής μάθησης, όπως την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στην ομάδα εκπαιδευτικοί. Στη συστηματική διερεύνηση, τα ευρήματα αναλύονται ανά κεντρική θεματική. Σε κάθε θεματική περιλαμβάνονται τα εργαλεία που συνεισέφεραν στην επεξεργασία της, καθώς και πίνακες με χαρακτηριστικά αποσπάσματα λόγου, που συμβάλλουν στην πληρέστερη αποτύπωση του βαθμού πρόωθησης του κριτικού στοχασμού (Brookfield, 2012) ανά συμμετέχοντα και στην εξέλιξη των συναντήσεων. Παράλληλα, ενσωματώνονται αντιφάσεις και μεταφορές που αναδύονται από το λόγο των συμμετεχόντων. Η συζήτηση εμπλουτίζεται μέσα από το συσχετισμό των ευρημάτων με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.

### **4.1 Άτυπες Συζητήσεις**

#### **4.1.1 Περιεχόμενο σχολικής μάθησης και διασύνδεσή του με τις άλλες διαστάσεις**

Σύμφωνα με τη θεωρία των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris (2016) το περιεχόμενο αναφέρεται σε αυτό που μαθαίνεται και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνεται.

Ως προς το περιεχόμενο της σχολικής μάθησης, περιγράφεται από τους συμμετέχοντες μία διαδικασία αποστασιοποίησης των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνεται η ελλιπής συμμετοχή τους, καθώς δεν ενθαρρύνονται προς την έκφραση προσωπικών απόψεων, ιδεών, συναισθημάτων. Όταν, όμως, δεν ακούγεται η φωνή των εκπαιδευομένων, η διδασκαλία είναι ξένη προς την πραγματικότητα και τα θέματα που είναι σημαντικά για εκείνους. Η μάθηση, που συντελείται, δεν τους αγγίζει, δεν είναι αυθεντική (Freire & Shor, 2011).

Ένα ακόμη αποτέλεσμα της ελλιπούς συμμετοχής των μαθητών, σε συνδυασμό με την απουσία συνεργατικών μεθόδων, είναι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η μη εξοικείωση με την προσωπική τους έκθεση και η ελλιπής ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Όπως υποστηρίζει ο Pleris (2016), το περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στην απλή μεταβίβαση γνώσεων. Χρειάζεται, μέσω και των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, να συμβάλει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του ατόμου, ικανοποιώντας, έτσι, την, εξίσου απαραίτητη για τη μάθηση, διάσταση της αλληλεπίδρασής του με το άμεσο και έμμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή συνίσταται στη «δράση», την «επικοινωνία» και τη «συνεργασία» (Pleris, 2016, σ. 49) .

Εντοπίζονται ζητήματα ιεράρχησης της γνώσης και διαφοροποίησής της ανάλογα με την αξία που της αποδίδεται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτικο-ιδεολογικού συστήματος (Freire & Shor, 2011). Παρά την αναγνώριση από τους συμμετέχοντες της σημασίας που έχει η αισθητική αγωγή και η εξοικείωση των μαθητών με την τέχνη, αναγνωρίζεται ο διαχωρισμός των ειδικοτήτων σε πρωτεύουσες και «δευτερεύουσες» όπως η φυσική αγωγή και η αισθητική αγωγή. Διαπιστώνεται ότι ο διαχωρισμός αυτός προωθείται τόσο από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, μέσω της άνισης κατανομής των ωρών διδασκαλίας μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων όσο και από τις κυρίαρχες στο σχολικό πλαίσιο πεποιθήσεις. Η προσωπική εμπειρία της Χ για το μάθημα της μουσικής αναδεικνύει αυτή την παράμετρο: «*Έχω βρει αντίδραση τεράστια από συναδέλφους*» και όπως διευκρινίζει: «*Από συναδέλφους. Από μαθητές, εγώ γενικώς, δεν αντιμετωπίζω προβλήματα*». Η διαπίστωση αυτή μπορεί να κατανοηθεί στο πλαίσιο της απαξίωσης της γνώσης, που δεν είναι μετρήσιμη, που δεν μπορεί να ενσωματωθεί σε παραδοσιακά αναγνωρισμένους επιστημονικούς κλάδους ή που δεν παράγεται από ειδικούς (Freire & Shor, 2011• Gergen, 2001).

Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη σημασία της εξοικείωσης των μαθητών, από νωρίς, με διαδικασίες ανάπτυξης «*κριτικής*», «*αφαιρετικής*» και «*δημιουργικής*» μάθησης. Παράλληλα, διαφαίνεται, στο λόγο τους, ένας προβληματισμός για την παραδοσιακή μορφή μάθησης, που συντελείται μέσω της απλής μεταφοράς πληροφοριών από την πλευρά του διδάσκοντος και της «*στείρας*» απομνημόνευσης από την πλευρά των μαθητών. Η επικρατούσα διδακτική μεθοδολογία τοποθετείται μακριά από την εκπαίδευση που θα είχε νόημα για τους συμμετέχοντες και η οποία, σύμφωνα με την κριτική θεωρία, είναι άμεσα συνυφασμένη με «*μια διεργασία αμοιβαίας δημιουργίας και αναδημιουργίας της γνώσης*», στην οποία εμπλέκονται ενεργητικά διδάσκοντες και διδασκόμενοι (Freire & Shor, 2011, σ. 34). Σύμφωνα με μια κριτική θεωρία της μάθησης,

οι άνθρωποι μπορούν να μαθαίνουν, κυρίως, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους σε διεργασίες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, αναζήτησης και αμφισβήτησης (Freire & Shor, 2011).

Με αφορμή εμπειρίες των συμμετεχόντων από τη διενέργεια προγραμμάτων και ερευνητικών εργασιών με τους μαθητές, αλλά και την εμπειρία κάποιων από την εκπαίδευση ενηλίκων, εκφράζεται η ανάγκη να γίνει «*πιο βιωματική*» η μάθηση και να αξιοποιηθούν τεχνικές και πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων στην τυπική εκπαίδευση. Επισημαίνεται η σημασία α) των διαθεματικών προσεγγίσεων που συναρτώνται με τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, β) της μεθόδου της «*αλληλοπαρατήρησης*» μεταξύ συναδέλφων για την ανταλλαγή απόψεων τόσο σε θέματα διδακτικής όσο και συμπεριφοράς των μαθητών, γ) μιας διαφορετικής φιλοσοφίας των παιδαγωγικών συναντήσεων, που δεν θα εξαντλούνται μόνο σε ζητήματα ρουτίνας, αλλά θα έχουν και έναν «*ανατροφοδοτικό*» χαρακτήρα, δ) της υιοθέτησης ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.

Από τα εμπόδια που εντοπίζονται για την προώθηση εναλλακτικών πρακτικών και μεθόδων είναι η απουσία κουλτούρας ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών: «*Αλλά συνήθως αυτή σκοντάφτει σε μας. [...] Δηλαδή σκοντάφτει και στο πόσο έχουμε διάθεση να συνεργαστούμε*» καθώς και παγιωμένες αντιλήψεις, που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης μαθητών και εκπαιδευτικών και ασκούν περιοριστικό ρόλο στην αλλαγή των διδακτικών και μαθησιακών συνηθειών. Για παράδειγμα, αναφέρεται από τους συμμετέχοντες, ότι η υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, που προϋποθέτει ένα βαθμό ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών, προσκρούει στην κυρίαρχη αντίληψη ότι χρειάζεται να υπάρχει απόλυτη ησυχία σε μία τάξη, όταν γίνεται μάθημα, κάτι που επαφίεται στην ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να επιβάλλει την τάξη. Χαρακτηριστικό εδώ το σχόλιο της Σ για τις «*αγκυλώσεις που ξεκίνησαν από διευθυντές, επιθεωρητές κλπ.*», το περιεχόμενο των οποίων αφορά σε θέματα όπως: «*ότι έχεις χάσει το κύρος σου, ότι δεν επιβάλλεις την τάξη, αυτό το κακώς εννοούμενο το να έχει εντελώς απόλυτη ησυχία. Το να συζητάν ας πούμε... γι' αυτό δεν κάνουμε και ομάδες. Γιατί θα γίνει φασαρία, και το να ακουστεί φασαρία είναι πάντα κακό, το να υπάρχει απόλυτη ησυχία και να κοιμούνται όλοι είναι πάντα καλό*».

Όσον αφορά στους ίδιους, αναφέρουν κάποιες αποσπασματικές πρωτοβουλίες τους για την εισαγωγή δημιουργικών δραστηριοτήτων ή την διεπιστημονική προσέγγιση κάποιων γνωστικών αντικειμένων με τη συμμετοχή των μαθητών. Ταυτόχρονα, όμως, αναφέρουν ότι η προκαθορισμένη ύλη και η πίεση που ασκείται μέσω αυτής, λειτουργούν

περιοριστικά ως προς το να δράσουν διαφορετικά και να γίνουν τα μαθήματα πιο «ελκυστικά». Σύμφωνα με τον Shor, οι εκπαιδευόμενοι «σταματούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία όταν το περιεχόμενο, η δομή και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού προγράμματος ή του μαθήματος που παρακολουθούν είναι προκαθορισμένα από τον διδάσκοντα, το σχέδιο διδασκαλίας, τη βιβλιογραφία ή τις απαιτήσεις του κράτους» (Freire & Shor, 2011, σ. 32).

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες, συμφωνούν ότι *«[δ]εν υπάρχει μάθημα να μην υπάρχει τρόπος να το κάνεις ελκυστικό και να γοητεύσεις τα παιδιά»*, συσχετίζοντας τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων με την υποκίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Απαραίτητη συνθήκη για να γίνει ελκυστικό ένα μάθημα, θεωρούν τη δυνατότητα να μπορείς να το κάνεις «φεύγοντας» από το αυστηρό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, που ορίζει, ότι *«θα εξετάσεις έτσι, θα κάνεις μόνο αυτή την ύλη και σ' αυτά τα όρια, [...]»*. Όταν, αντίθετα, *«μένεις στις οδηγίες από το Υπουργείο»*, όπως λέει η Σ *«το 'χεις τελειώσει»*. Εκφράζονται, μάλιστα, σοβαρές ενστάσεις για το περιεχόμενο, τη δομή και το χαρακτήρα του επίσημου προγράμματος, που χαρακτηρίζεται ως «αναχρονιστικό». Ο εγκλωβισμός, όμως, εκπαιδευτικών και μαθητών στις απαιτήσεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος λειτουργεί περιοριστικά ενισχύοντας την άκριτη και μηχανιστική αναπαραγωγή μίας μοναδικής και αντικειμενικής γνώσης, μην αφήνοντας περιθώρια αμφισβήτησης των υφιστάμενων δομών εξουσίας της κοινωνίας (Freire & Shor, 2011, σ. 40).

Τα μαθηματικά αποτελούν για τους συμμετέχοντες ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αναπαράγονται πάγιες αντιλήψεις και να επηρεάζουν ακόμη και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται ένα γνωστικό αντικείμενο τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Τα παιδιά, όπως συμφωνούν οι μαθηματικοί της ομάδας, δέχονται επιρροές από τον κοινωνικό περίγυρο, που επηρεάζουν τόσο τις επιδόσεις όσο και τη σχέση τους με τα γνωστικά αντικείμενα ή τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό γενικότερα: *« [...] τα παιδιά έρχονται με την προκατάληψη είτε από γονείς είτε από το περιβάλλον, οι γονείς τα κατευθύνουν, θα πας στη μία τη δέσμη, την άλλη κι αυτό γίνεται από το γυμνάσιο ακόμη [...]»*, και προσθέτει *«[...] αν έχουν και μεγαλύτερα αδέρφια, ξέρουν, τι θα ακολουθήσει στο λύκειο, οπότε είμαι καλός εκεί δεν είμαι καλός, εκεί...»* και οδηγούνται να πιστέψουν ότι *«[...] μ' αρέσει, δε μ' αρέσει, χωρίς να έχουν την κρίση, [...]». Εμείς, είτε θα τα προωθήσουμε μ' ένα καλό βαθμό, θα τα ενθαρρύνουμε, είτε μ' έναν κακό βαθμό, τελείωσε, αποθαρρύνονται...»*.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται καθοριστικός, καθώς ο τρόπος που θα προσεγγίσει το γνωστικό αντικείμενο αλλά και τους μαθητές μπορεί να αναδιαμορφώσει μια κοινωνικά κατασκευασμένη στάση απέναντι στα μαθηματικά, που λειτουργεί ανεξάρτητα από τις πραγματικές τους ικανότητες. Χαρακτηριστικό το σχόλιο μιας φιλολόγου: «*Δηλαδή, πέρα από το αν εγώ θα τα κατάφερα ή όχι στα μαθηματικά, μου στέρησαν τη γοητεία των μαθηματικών που βρήκα όταν διάβαζα μαθηματική λογοτεχνία, [...]. Δηλαδή, εκεί, βλέπεις αλλιώς εντελώς τα μαθηματικά, ότι είναι ένας τρόπος σκέψης*». Σύμφωνα με τον Illeris (2016), περιεχόμενο και υποκίνηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Τα συναισθήματα ή το κίνητρο που συνδέονται με αυτό που μαθαίνεται επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μάθησης.

Η περαιτέρω επεξεργασία του θέματος των μαθηματικών από την ομάδα αναδεικνύει τη δυνατότητα η διδασκαλία των μαθηματικών να λειτουργήσει παραδειγματικά ως ένα πρότυπο διδακτικής μεθοδολογίας για τη σχολική εκπαίδευση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία των μαθηματικών αποδίδεται στην ίδια τη φύση του γνωστικού αντικειμένου, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός διερευνητικού και αφαιρετικού τρόπου σκέψης, απαιτεί αναλυτικές και συνθετικές ικανότητες και έχει άμεση συνάφεια με την καθημερινότητα των μαθητών, τόσο λόγω της πρακτικής εφαρμογής του όσο και λόγω της ανάγκης να χρησιμοποιούνται αναλογίες από την καθημερινή ζωή προκειμένου να γίνεται κατανοητό. Ωστόσο, η θέση αυτή αναδεικνύει τον περιοριστικό ρόλο που μπορεί να ασκούν παραδοχές για τη φύση της γνώσης στην ανανέωση των διδακτικών μεθόδων.

Το θέμα της κατευθυνόμενης γνώσης και της κατευθυντικής διδασκαλίας επανέρχονται συχνά στα λόγια των συμμετεχόντων. Στη σχολική εκπαίδευση τα παιδιά γίνονται παθητικοί αποδέκτες μιας συνεχούς ροής πληροφοριών, χωρισμένης σε πακέτα γνώσεων (Gergen, 2001), τις οποίες δεν προλαβαίνουν να επεξεργαστούν: «*[...] τα βάζεις 7ωρο σ' ένα θρανίο, 1η ώρα αρχαία, 2η ώρα ιστορία, 3η ώρα μαθηματικά, φυσική, [...]*». Χαρακτηριστική είναι η μεταφορά που χρησιμοποιεί η Π ότι τα παιδιά «*βομβαρδίζονται με γνώσεις. Και άχρηστες γνώσεις*». Αυτό που περιγράφεται μοιάζει με την αναγκαστική προσαρμογή εκπαιδευτικών και μαθητών σε ένα μοντέλο μεταφοράς έτοιμης γνώσης, που έχουν παραχθεί κάπου αλλού, μακριά από τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις συνθήκες ζωής των μαθητών. Αξιοποιώντας τες οι μαθητές θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό στην οικοδόμηση μιας γνώσης που θα έχει νόημα για τους ίδιους. Όμως, τα «*αισθήματα αποξένωσης*» που νιώθουν οι μαθητές αποτελούν ένα σημαντικό «*μαθησιακό πρόβλημα στην εκπαίδευση*» (Freire & Shor, 2011, σ. 32). Η

κινητοποιήσή τους δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη όταν δεν υπάρχει ενδιαφέρον από το διδάσκοντα να ανακαλύψει τι «τους συγκινεί» και τι «τους αφήνει αδιάφορους» (Freire & Shor, 2011, σ. 31, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Από τη μία πλευρά, ο περιοριστικός χαρακτήρας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και από την άλλη, η ιδιαιτερότητα κάθε διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης, σε συνάρτηση με τις ανάγκες των μαθητών και τις εμπειρίες που «κουβαλούν» διδάσκοντες και διδασκόμενοι, προκαλούν διλήμματα και αμφιβολίες ως προς τη διαχείριση της ύλης και την αντιμετώπιση των μαθητών. Όπως παρατηρούν «[...] κάθε τάξη σε καθοδηγεί, και κάθε παιδί σε καθοδηγεί» ή ακόμη «το επίπεδο είναι διαφορετικό σε κάθε τάξη» αλλά και οι ίδιοι είναι διαφορετικοί σε κάθε τμήμα ή και από μέρα σε μέρα. Οι ιδιαίτερες συνθήκες, που διαμορφώνονται σε κάθε μάθημα, απαιτούν διδακτικές επιλογές και αποφάσεις, για τις οποίες προβληματίζονται διαρκώς, καθώς μόνος αρωγός είναι η «εμπειρία» τους.

Η απουσία ουσιαστικής στήριξης στο έργο τους είναι ένα σημαντικό πρόβλημα που υποστηρίζουν ότι βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας. Ταυτόχρονα, καλούνται να διαχειριστούν συγκεκριμένη ύλη σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια και ενώ «κάθε παιδί θέλει το δικό του ενδιαφέρον [...] και να ασχοληθείς και με 20 παιδιά ξεχωριστά». Κάθε μάθημα, σύμφωνα με τον Shor, είναι ένα «μαθησιακό επεισόδιο» στο πλαίσιο ενός αναλυτικού προγράμματος «και η εκπαίδευση είναι ένα τμήμα της ευρύτερης ζωής μας που περιέχει ένα ακόμα μεγαλύτερο φάσμα κοινωνικών δραστηριοτήτων» (Freire & Shor, 2011, σ. 58). Η διαπίστωση αυτή κάνει όλο και πιο κρίσιμη την ανάγκη για μια «πλαισιοθετημένη παιδαγωγική», δηλαδή «την τοποθέτηση της μαθησιακής διεργασίας στην πραγματικότητα κάθε ομάδας», και για μια διερευνητική διδασκαλία, που δεν μπορεί να βασίζεται σε έτοιμες λύσεις και προδιαγεγραμμένα μοντέλα και τεχνικές (Freire & Shor, 2011, σ. 58). Σχετική με αυτό το θέμα είναι η επισήμανση ενός από τους συμμετέχοντες: «[...] απορίες και προβληματισμοί και ερωτήσεις υπάρχουν. Αλλά λύσεις... και κακό είναι να περιμένουμε να μας δίνουν άλλοι τις λύσεις».

Η ομοιόμορφη εφαρμογή της ύλης, που απαιτείται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και προωθείται μέσω του αυστηρού και συστηματικού τρόπου αξιολόγησης λειτουργεί ανασταλτικά προς οποιαδήποτε πρόθεση για δημοκρατική διαχείριση της τάξης. Τα διλήμματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου, σύμφωνα με την Π, να μην αφήσει «τον πολύ καλό πίσω» αλλά και να «μην αποθαρρύνει» τον μέτριο είναι συνεχή. Οι δυσκολίες αυτές σε συνδυασμό με την επικρατούσα αντίληψη ότι δεν μπορούν να προχωρήσουν όλοι οι μαθητές, δημιουργεί, κατηγορίες μαθητών. Οι «πιο



*αδικημέν[οι]*» από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εκείνοι που, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, έχουν δυνατότητες «να βρουν το δρόμο», αλλά δεν τους δίνεται η κατάλληλη σημασία: «[...] Ο μέτριος ο μαθητής που δε θα του δώσει κανένας σημασία να πάει μπροστά». Ταυτόχρονα, τονίζουν και την συναισθηματική διάσταση αυτής της αντιμετώπισης. Αν δεν ασχοληθείς μαζί του «το αποθαρρύνεις το παιδί, μετά λέει, α, δεν μπορώ, το παρατάω».

#### **4.1.2 Συναισθηματική διάσταση σχολικής μάθησης και διασύνδεσή της με τις άλλες διαστάσεις**

Σύμφωνα με τον Illeris (2016), το περιεχόμενο και η συναισθηματική διάσταση της μάθησης, η οποία μεταφράζεται κυρίως σε κίνητρο, συναίσθημα και θέληση, αποτελούν τις δύο από τις τρεις βασικές διαστάσεις της μάθησης και αντιπροσωπεύουν την προσωπική διεργασία απόκτησης της γνώσης. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το εξωτερικό του περιβάλλον, άμεσο και έμμεσο και συνιστά την κοινωνική διεργασία της μάθησης. Κάθε μαθησιακή διεργασία μπορεί να κατανοηθεί πλήρως, μέσα από τις τρεις αυτές διαστάσεις και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Illeris, 2016). Συγκεκριμένα, η διάσταση του περιεχομένου όσο και της υποκίνησης ενεργοποιούνται ταυτόχρονα και ολοκληρωμένα μέσα από παρορμήσεις, που προκύπτουν από τη διεργασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Επιπλέον, η διάσταση του περιεχομένου μπορεί να τροποποιεί τα υπάρχοντα υποκινητικά, συναισθηματικά και βουλητικά σχήματα, για παράδειγμα, μέσα από μια εκ νέου κατανόηση (Illeris, 2016).

Η συναισθηματική διάσταση αποτελεί την υποκινητική βάση, που επηρεάζει τόσο τη διεργασία όσο και το αποτέλεσμα της μάθησης. Αυτό εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο η κινητοποίηση είναι αποτέλεσμα αναγκαιότητας και επιβολής ή επιθυμίας και ενδιαφέροντος (Illeris, 2016). Για παράδειγμα, όπως ισχυρίζονται οι συμμετέχοντες, κάθε μάθημα μπορεί να γίνει «ελκυστικό» και να «γοητεύσει» τους μαθητές, αρκεί να μην περιορίζεται από τις προδιαγραφές της ύλης και οι μαθητές να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν εμπλέκοντας τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Ωστόσο, στη σχολική πραγματικότητα που περιγράφουν, εκπαιδευτικοί και μαθητές χρειάζεται να προσαρμοστούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που καθορίζεται πλήρως από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και από όσους το σχεδιάζουν. Οι ίδιοι νιώθουν ανήμποροι να δράσουν διαφορετικά από το να προσαρμοστούν στις ανάγκες μιας ύλης που «τρέχει» και

ενός αναλυτικού προγράμματος, που φαίνεται να μην έχει συνεκτικό «σχεδιασμό» και ξεκάθαρους «στόχους». Χαρακτηριστική είναι η άποψη που εκφράζουν οι δύο μαθηματικοί ότι το μόνο που ενδιαφέρει το υπουργείο και τους σχολικούς συμβούλους είναι «να κάνεις όλη την ύλη [...]».

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική που προωθείται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι η κάθετη μεταβίβαση 'γνώσης' με ταχείς ρυθμούς, που δεν επιτρέπουν να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών αλλά ούτε και η πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών, ενώ οι διαλέξεις επικρατούν ως διδακτική μέθοδος. Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ευνοεί τη συμμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, σε τεστ και διδακτικές μεθόδους της παραδοσιακής εκπαίδευσης, αποπροσανατολίζοντάς τους από οποιαδήποτε διαδικασία δημιουργίας και αναδημιουργίας της γνώσης (Freire & Shor, 2011). Όπως υποστηρίζει ο Shor, ένα αναλυτικό πρόγραμμα που φέρει αυτά τα χαρακτηριστικά «δεν είναι απλώς μια πολύ φτωχή εκπαιδευτική πρακτική» (Freire & Shor, 2011, σ. 37). Αντίθετα, αποτελεί ένα συμβατικό διδακτικό πρότυπο, που στοχεύει στη «στέρωση της ενδυνάμωσης από τους εκπαιδευόμενους» (Freire & Shor, 2011, σ. 37).

Οι συμμετέχοντες στην ομάδα εκπαιδευτικοί αναφέρουν κάποιες αποσπασματικές πρωτοβουλίες τους για εμπλουτισμένη διδασκαλία, ωστόσο παραδέχονται ότι συνήθως δεν υπάρχουν περιθώρια για παράλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Τα παιδιά, μη βρίσκοντας κάποιο ενδιαφέρον, «δυσανασχετούν», διαμορφώνουν μια αρνητική διάθεση για το σχολείο «[...] δεν το αγαπάνε». Δεν το θέλουν», «[δ]εν τους είναι οικείο». Το αντιμετωπίζουν «[α]πό αγγαρεία ως εχθρικό. [...]». Αλλά, όπως επισημαίνει ο Illeris (2016), η μάθηση δεν μπορεί να συντελεστεί χωρίς την επιθυμία να μαθαίνουμε και είναι γεγονός ότι πολλές φορές και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες η θεσμοθετημένη εκπαίδευση, όπως υλοποιείται από τους επίσημους θεσμούς, σαν το σχολείο, μπορεί να εμποδίζει την επιθυμία για μάθηση.

Το στοιχείο της υποκίνησης, είναι απαραίτητο, προκειμένου να κινητοποιηθεί η απαιτούμενη πνευματική ενέργεια που χρειάζεται και να δημιουργηθεί θετικό συναίσθημα και επιθυμία για μάθηση (Illeris, 2016). Το κλίμα που επικρατεί στη σχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με τα λόγια των συμμετεχόντων, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που δεν ευνοούν αυτή την επιθυμία. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από την ανάγκη υποταγής σε συγκεκριμένες προδιαγραφές και ταχύτητες, στις οποίες δεν

μπορούν όλοι να ανταποκριθούν. Η παραδοσιακή οργάνωση της εκπαίδευσης έξω από το περιβάλλον του σχολείου, τοποθετεί τη διεργασία της μάθησης μακριά από την καθημερινή ζωή των εμπλεκόμενων σε αυτή και δεν ικανοποιεί τις προσδοκίες τους. Έτσι, η απόσταση που δημιουργείται μεταξύ υλικού, διδάσκοντος και διδασκόμενων ενισχύει την απομάκρυνση από κάθε ουσιαστική διεργασία διδασκαλίας και μάθησης και ευνοεί την «αποσιώπηση» και την «αποξένωση», επηρεάζοντας αρνητικά τη διάθεση για επικοινωνία και συνεργασία (Freire & Shor, 2011, σ. 39).

Σύμφωνα με τους Freire και Shor (2011), οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αντιστέκονται στις επιταγές της εξουσίας με διάφορους τρόπους, από τη σιωπή και την αδιαφορία μέχρι την έντονη αντίδραση και την απουσία. Η «*άρνηση*» των παιδιών για το σχολείο, που περιγράφουν οι μαθηματικοί της ομάδας μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας ανάλογης αντίδρασης. Όπως ισχυρίζονται χαρακτηριστικά, όταν κάποιος «*κατεβάζει τα ρολά, δεν θέλει να μάθει*». Η αντίσταση στην εξουσία του παραδοσιακού τρόπου εκπαίδευσης μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους. Όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες, οι μαθητές αρνούνται να μάθουν ή/και «*επαναστατούν*» και οι εκπαιδευτικοί αναλώνονται στην επιβολή πειθαρχίας. Η αναπαραγωγή, όμως, εντός της σχολικής αίθουσας σχέσεων που στηρίζονται σε μια αυταρχική παιδαγωγική προσέγγιση και την επιβολή της εξουσίας του εκπαιδευτικού και όχι της δημοκρατικής επικοινωνίας δεν «*επιτρέπει την ύπαρξη της ελευθερίας η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργικότητα-ενώ η δημιουργικότητα είναι απολύτως αναγκαία για να επιτευχθεί η μάθηση*» (Freire & Shor, 2011, σσ. 51-54).

Όσον αφορά στην επιρροή του πλαισίου στην συναισθηματική διάσταση της σχολικής μάθησης, αυτή κινείται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά στις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται στο άμεσο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου και το δεύτερο στις αλληλεπιδράσεις που υφίστανται μεταξύ σχολικής εκπαίδευσης και κοινωνικού περιβάλλοντος. Ως προς το άμεσο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αναφέρονται τόσο στις σχέσεις τους με τους μαθητές όσο και με τους άλλους εκπαιδευτικούς ή τους διευθυντές. Για τις σχέσεις τους με τους μαθητές εστιάζουν στη σημασία που έχει η «*ανθρώπινη επαφή*», που χαρακτηρίζεται από ουσιαστικό ενδιαφέρον, σεβασμό, αγάπη και αποδοχή. Παράλληλα, όμως, αναγνωρίζουν την ύπαρξη παραδοχών και αγκυλώσεων, οι οποίες εμποδίζουν την αυθεντική αλληλεπίδραση με τους μαθητές θέτοντας συγκεκριμένα κριτήρια για το είδος και την ποιότητα της σχέσης, όπως ο βαθμός «*οικειότητας*» και «*αυστηρότητας*». Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η διαφοροποίηση που επισημαίνουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο αποκαλούνται οι

μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, «[μ]ε τα επίθετα» ή «με το μικρό τους», ή οι ισοροπίες δύναμης, που διαμορφώνονται δημιουργώντας ζητήματα «ομαδοποιήσεων» και επηρεάζοντας «το πώς θα δουλεύει η τάξη».

Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδουν στη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και τη σημασία που έχει να είναι «φιλική» και «ευχάριστ[η]» για όλους, ώστε να δημιουργείται η διάθεση «[...]να θέλει να κάνει ο άλλος πράγματα μαζί σου. Είτε είσαι ο καθηγητής του και είναι ο μαθητής είτε είσαι ο διευθυντής και είναι ο συνάδελφος στο σύλλογο, είτε είναι ο διπλανός, ο συνάδελφος στο σύλλογο». Για την ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη δόμηση σχέσεων που θα στηρίζονται στην αμοιβαία αποδοχή και την ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τον Shor, είναι σημαντικό να μην επιβάλλεται ο λόγος των εγχειριδίων ή του καθηγητή ως ο μοναδικός «που έχει αξία μέσα στην αίθουσα». Ο διάλογος και η ελευθερία έκφρασης συμβάλλουν στην καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ώστε οι διδασκόμενοι «να μιλούν ανοιχτά, χωρίς να φοβούνται μη γελοιοποιηθούν ή ταπεινωθούν εξαιτίας του ενδεχομένου να χαρακτηριστούν ανόητοι» (Freire & Shor, 2011, σ. 55).

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα, αρνητική είναι ως προς την υποκίνηση και τη δέσμευση για μάθηση η απαξιωτική αντιμετώπιση του σχολείου και η υποτίμηση του ρόλου του εκπαιδευτικού από ολόκληρη την κοινωνία και την οικογένεια. Σύμφωνα, μάλιστα, με τη θεωρία της αναγνώρισης του Honneth, σε αυτό το πλαίσιο είναι δύσκολο να επιτευχθεί η αυτοεκτίμηση που προκύπτει μέσα από την εργασία. Η αίσθηση της ελλιπούς συνεισφοράς μέσω του έργου τους, που ισχυρίζονται ότι αποκομίζουν από την κοινωνία οι συμμετέχοντες, δεν δημιουργεί την απαραίτητη ικανοποίηση για τον εαυτό τους, προκειμένου να μπορούν να αναγνωρίσουν και την προσφορά των άλλων αλλά και να αναπτυχθεί η αλληλεγγύη μεταξύ τους (Fleming, 2011, 2014· Honneth, 1995). Η απαξίωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού αποδίδεται από τους συμμετέχοντες σε δύο λόγους. Από τη μία πλευρά, το σχολείο φαίνεται να έχει αποτύχει ως προς τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό του, όπως είναι η δημιουργία της αίσθησης, σε όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, ότι αξίζουν και είναι σημαντικοί. Η αίσθηση αυτή συσχετίζεται, στο πλαίσιο της ομάδας, με την ελευθερία της έκφρασης και τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης, στο πλαίσιο του οποίου θα μπορούσαν να αναπτυχθούν διδάσκοντες και διδασκόμενοι. Σύμφωνα με τον Fleming (2014), η θεωρία της αναγνώρισης, επιβάλλει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία που μετασχηματίζει. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουμε τη διδασκαλία «ως μια διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ δασκάλου και

μαθητευόμενου», η οποία πληροί τις προϋποθέσεις για την ενδυνάμωση της ανάπτυξης της ταυτότητας των υποκειμένων (Fleming, 2014, σ. 6).

Από την άλλη, η απαξίωση του σχολείου δεν μπορεί να ειπωθεί ξεχωριστά από τη γενικότερη «κρίση αξιών» στην κοινωνία. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το σχολείο αναπόφευκτα δέχεται επιρροές από την κοινωνία, όπως είναι το πνεύμα του ανταγωνισμού, που αντανακλάται στον προσανατολισμό του προς την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η μηχανιστική μάθηση και ο προσανατολισμός στην αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης, χωρίς προβληματισμό και διερεύνηση των επιμέρους διαστάσεων κάθε ζητήματος. Σε μια κοινωνία όπου, σύμφωνα με όσα ισχυρίζονται οι συμμετέχοντες, επικρατεί η αντίληψη της ικανοποίησης των αναγκών με όρους αγοράς και η σχολική μάθηση έχει έναν μηχανιστικό προσανατολισμό, η σημασία της διυποκειμενικότητας στη διδασκαλία, τη μάθηση και τον μετασχηματισμό, όπως υποστηρίζει ο Fleming, είναι περισσότερο κρίσιμη από ποτέ. Το ίδιο κρίσιμη είναι και η ανάγκη να εμπλακούμε σε μαθησιακές διαδικασίες «περισσότερο επικοινωνιακές και κοινωνικές και άρα εν δυνάμει μετασχηματιστικές», που θα βασίζονται στην αναγνώριση (Fleming, 2014, σ. 6).

#### **4.1.3 Πλαίσιο σχολικής μάθησης και διασύνδεσή του με τις άλλες διαστάσεις**

Η διάσταση του πλαισίου αντιστοιχεί στην δεύτερη πολύ βασική διεργασία της μάθησης, που συνίσταται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του και είναι κατά βάση διαπροσωπικού και κοινωνικού χαρακτήρα (Ileris, 2016). Το πλαίσιο περιλαμβάνει το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον, υλικό και κοινωνικό, στο οποίο συντελείται η μάθηση. Η δράση, η επικοινωνία και η συνεργασία αποτελούν βασικά στοιχεία της αλληλεπίδρασής μας με το περιβάλλον και στο βαθμό που αυτά ενδυναμώνονται, μέσω του περιεχομένου και της συναισθηματικής διάστασης, προάγουν την κοινωνικότητα του ατόμου και την επιτυχή συμμετοχή του σε μικρότερα ή μεγαλύτερα κοινωνικά πλαίσια (Ileris, 2016).

Ακόμη και αν θεωρήσουμε ότι το περιεχόμενο της σχολικής μάθησης και το συναισθηματικό κλίμα είναι κατάλληλα διαμορφωμένα, η σχολική μάθηση δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά αν «οι μαθητάνοντες βιώνουν αρνητικά την όλη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος» (Κόκκος, 2016, σ. 12). Όπως υποστηρίζουν οι συμμετέχοντες, μαθητές και εκπαιδευτικοί διατηρούν μία «άρνηση» για το σχολικό περιβάλλον και τη συνεργασία μεταξύ τους, και η κοινωνία τηρεί μία «απαξιοτική»

στάση για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Οι κυρίαρχες αξίες και παραδοχές που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και ζουν τη ζωή τους, συγκροτούν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η σχολική εκπαίδευση και επηρεάζουν τη λειτουργία του περιεχομένου και της συναισθηματικής διάστασης (Illeris, 2016).

Οι συμμετέχοντες στην ομάδα θεωρούν ότι οι αντιφάσεις που βιώνουν στο πλαίσιο ενός αυστηρά προδιαγεγραμμένου περιεχομένου, που δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες αλληλεπιδράσεις, στις οποίες συνίσταται κάθε διεργασία μάθησης, είναι αποτέλεσμα της απουσίας ενός συνολικότερου οράματος για την εκπαίδευση από αυτούς που την σχεδιάζουν. Διαπιστώνουν την ύπαρξη απόστασης μεταξύ *«επίσημης ρητορικής»* και σχολικής *«πραγματικότητας»* και τη συνειδητή αδιαφορία της πολιτικής εξουσίας για τις πραγματικές συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών. Η αδυναμία του σχολείου να είναι *«ελκυστικό για τα παιδιά»* αποδίδεται, τελικά, στην απουσία πολιτικής βούλησης *«να φτιάξουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα καλό»*. Αντίθετα, επισημαίνεται ότι οι *«μικροαλλαγές»* και οι *«μικροπροτάσεις»* που γίνονται, μάλλον έχουν σκοπό *«να διαιωνίζεται ένα σύστημα»* τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση, που, όπως υποστηρίζουν, συνδέονται άμεσα. Σύμφωνα με τον Freire, όμως, το όραμα για αμφισβήτηση της δεδομένης γνώσης και για κριτική συνειδητοποίηση είναι *«καθήκον»* του διδάσκοντος, που έχει ως όραμα μία απελευθερωτική εκπαίδευση (Freire & Shor, 2011, σ. 73).

Στις ιδιαίτερες συνθήκες που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας συγκαταλέγουν τη διαφορά ταχυτήτων μεταξύ γυμνασίου και λυκείου. Από τη μία, αποδίδουν στο λύκειο έναν *«απάνθρωπο»* χαρακτήρα κυρίως εξαιτίας του προσανατολισμού του στις εξετάσεις και από την άλλη, μια στοιχειώδη ελευθερία σε όσους διδάσκουν στο γυμνάσιο *«να κιν[ούνται] πιο ευέλικτα»*, πάντα, όμως, μέσα στο πλαίσιο των προδιαγραφών που ορίζονται από το υπουργείο. Στα στοιχεία που επηρεάζουν το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συγκαταλέγονται η γεωγραφική (αστική, αγροτική περιοχή, δυσπρόσιτα σχολεία) και η χωροταξική κατανομή (με κοινωνικο-οικονομικά κριτήρια), η δυναμικότητα των τμημάτων (μικρά-μεγάλα τμήματα) και η *«νοοτροπία»*, που χαρακτηρίζει ένα σχολείο καθώς και ο κομβικός ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωσή της. Ενώ, όσον αφορά στο εσωτερικό της σχολικής τάξης, οι συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν την κυρίαρχη αντίληψη περί μαθητών που μπορούν και άλλων που δεν μπορούν *«να προχωρήσουν»*, αποδίδοντας, μάλιστα, σε αυτό το διαχωρισμό καθοριστικές συνέπειες για την αντιμετώπιση του

«μέτριου» μαθητή. Σύμφωνα με όσα δηλώνουν, η αντίληψη αυτή διαμορφώνει ανάλογες στάσεις και προσδοκίες στο περιβάλλον του μαθητή, που με τη σειρά τους επηρεάζουν την αυτοαντίληψή του και τη θεώρησή του για την εκπαίδευση.

Όσον αφορά στους συμμετέχοντες αισθάνονται και οι ίδιοι εγκλωβισμένοι σε ένα φαύλο κύκλο περιορισμένων προσδοκιών από την εκπαίδευση. Η απαξίωση του σχολείου και της γνώσης αλλά και η υποτίμηση του ρόλου τους που αισθάνονται από την κοινωνία συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Σε αυτό τον εγκλωβισμό προστίθενται και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των αντιφάσεων που βιώνουν και των «αποφάσεων» που χρειάζεται να λαμβάνουν, αφενός για να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία της σχολικής πραγματικότητας και αφετέρου για να εφαρμόσουν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην απαιτητική αυτή πορεία, που παρομοιάζεται με «αγώνα», οι συμμετέχοντες νιώθουν αισθητή την απουσία ουσιαστικής υποστήριξης ως προς τις πραγματικές ανάγκες τους, παρά την έκδηλη επιθυμία τους για διαρκή ενημέρωση και στήριξη από ανθρώπους που θα μπορούν να τους δώσουν «κάτι περισσότερο» και να λειτουργήσουν ως «συνεργάτες» ή «κριτικοί φίλοι» και όχι σαν «φόβητρο».

Το πλαίσιο των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων εντός του οποίου εφαρμόζεται η διδασκαλία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας καθοριστικό. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δυναμική, που εμπεριέχει η σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Αυτή η ιδιαίτερη σχέση προσεγγίζεται με διάφορους τρόπους στην πορεία των συναντήσεων. Άλλες φορές προσδιορίζεται ως κατανόηση, ενσυναίσθηση, ενδιαφέρον και άλλες ως ταλέντο, έκφραση, επικοινωνία, ικανότητα «να πλησιάσεις το παιδί» και να ξεπεράσεις τη «σοβαροφάνεια» και τις «αγκυλώσεις» ετών, που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι λειτουργούν ανασταλτικά στην ελεύθερη άσκηση του ρόλου τους, αναγνωρίζοντας τελικά σε αυτόν το ρόλο ένα σημαντικό συμβουλευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Το κλίμα, που επικρατεί γενικότερα στο σχολείο, θεωρείται, επίσης, σημαντικός παράγοντας στην άσκηση του ρόλου τους. Θεωρούν τη δουλειά τους «δύσκολη» γιατί χρειάζεται διαρκώς να προσαρμόζονται σε καινούρια δεδομένα, που σχετίζονται με τις ανάγκες των παιδιών και τις απαιτήσεις των καιρών αλλά και «ευχάριστη». Ωστόσο, αναγνωρίζουν ότι μπορούν «να την κάνου[ν] ακόμα πιο ευχάριστη» και ως καθοριστική παράμετρος αναγνωρίζεται η επίτευξη της «ικανοποίησης» μέσα από την εργασία. Ανασταλτικά θεωρούν ότι λειτουργεί η απουσία καλής επικοινωνίας και συνεργασίας, που επικρατεί σε όλα τα επίπεδα των σχέσεων εντός του σχολείου συμπεριλαμβανομένου

του ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την καχυποψία και την έλλειψη εμπιστοσύνης. Όμως, η απουσία της αίσθησης της συμμετοχής σε μια κοινότητα πρακτικής, που βασίζεται στο σεβασμό και την αλληλεγγύη, δεν επιτρέπει την εκπλήρωση της ελευθερίας και της αυτονομίας, σύμφωνα με τον Honneth. Στη θεωρία του για την αναγνώριση υποστηρίζει ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν βασικές μορφές αυτοεκτίμησης. Αντίθετα, εκδηλώνονται μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, αδιαφορία, αποκλεισμό και αρνητική ανατροφοδότηση (Fleming, 2014· Honneth, 1995).

Στις επιρροές που δέχεται το σχολείο από τον κοινωνικό περίγυρο και το επηρεάζουν, κατατάσσονται από τους συμμετέχοντες ο εθισμός των μαθητών στις τεχνολογίες πληροφοριών, που τους εξοικειώνει με συγκεκριμένα ερεθίσματα και τη βία, περιορίζοντας σημαντικά τη φαντασία τους, το μοντέλο του εύκολου κέρδους και της επιτυχίας, σύμφωνα με τα πρότυπα που προωθούνται από την τηλεόραση ή τον κινηματογράφο, η φοβία για τα μαθηματικά και οι κυρίαρχες αντιλήψεις για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών με αυτά και τις επιδόσεις τους, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα, που αντανακλώνται και στο εσωτερικό του σχολείου και η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Χαρακτηριστική είναι, για παράδειγμα, η αναπαραγωγή στο εσωτερικό του σχολείου στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα δύο φύλα μέσα από την ταύτιση συγκεκριμένων θέσεων στη σχολική ιεραρχία με συγκεκριμένα φύλα, όπως για παράδειγμα τη θέση του διευθυντή με το αντρικό φύλο.

Διαπιστώνεται, επίσης, μία υποβάθμιση του δημόσιου σχολείου, που προωθείται μέσω της επιλεκτικής εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στα ιδιωτικά σχολεία, που οδηγεί σε *«αθέμιτο ανταγωνισμό»* με το δημόσιο. Όπως διαπιστώνεται από τους συμμετέχοντες, με αφορμή αυτή τη συζήτηση, η ανισότητα των ευκαιριών είναι ούτως ή άλλως δεδομένη, λόγω της διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης του μαθητικού δυναμικού και *«μορφωτικού κεφαλαίου»*. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, μία θετική επίδραση του κοινωνικού πλαισίου ως προς τις άλλες διαστάσεις της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν καλλιεργούνται θετικές σχέσεις μεταξύ σχολείου, γονέων, μαθητών και τοπικής κοινωνίας και στην περίπτωση που το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως *«παράδειγμα και για τα παιδιά»*, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα: *«[...] Όχι να παίρνει απ' την κοινωνία, να δίνει στην κοινωνία»*.



## 4.2 Συστηματική Διερεύνηση Παραδοχών: Προς μια πιο Κριτική Κατανόηση

Η αναγνώριση και συστηματική διερεύνηση των παραδοχών των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο της συγκεκριμένης έρευνας. Οι παραδοχές των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελούν, σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris (2016), κομβικό στοιχείο της διάστασης του *πλαισίου*, στο οποίο συντελείται η σχολική μάθηση. Ο λόγος είναι ότι χαρακτηρίζουν τον τρόπο σκέψης τους και άρα εμπλέκονται σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και δράσης των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, ανήκουν στη διάσταση του περιεχομένου οποιασδήποτε μορφής μάθησης.

Η αποστασιοποίηση από τις δεδομένες συμπεριφορές και από τις παραδοχές με βάση τις οποίες νοηματοδοτούμε την πραγματικότητα, όταν γίνεται με διαλεκτικό τρόπο αποκαλύπτοντας διαφορετικές οπτικές, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς τον κριτικό στοχασμό (Brookfield, 2012). Αν, μάλιστα, περιλαμβάνει και την συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο οι κυρίαρχες ιδεολογίες και οι δομές της εξουσίας επηρεάζουν την αντίληψή μας για την πραγματικότητα και τους εαυτούς μας μέσα σε αυτή διαφωτίζει «τις συνθήκες στις οποίες βρισκόμαστε» ώστε να οδηγηθούμε «στην υπέρβασή τους» (Freire & Shor, 2011, σ. 42). Η επίδραση της μαζικής κουλτούρας είναι πολύ ισχυρή και δημιουργεί αντιστάσεις τόσο μεταξύ διδασκόντων όσο και διδασκομένων. Όμως, η από κοινού διερεύνηση της πραγματικότητας μέσω της εμπλοκής σε ένα διάλογο αμφισβήτησης των δεδομένων παραδοχών και την κριτική εξέταση κειμένων ή περιπτώσεων δείχνουν ότι οι αντιστάσεις αυτές μειώνονται και υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης ενός μετασχηματισμού, που μπορεί να επηρεάσει τις επιλογές μας (Freire & Shor, 2011).

Κάτι ανάλογο επιχειρήθηκε και στη συγκεκριμένη ομάδα, όπως αποτυπώνεται στη συνέχεια ανά κεντρικές θεματικές και ανά εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Για την καλύτερη κατανόηση του βαθμού προώθησης του κριτικού στοχασμού των συμμετεχόντων παρουσιάζονται σε πίνακες αυτούσια αποσπάσματα του λόγου τους.

### 4.2.1 Το πρότυπο του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση ενεπλάκησαν στη διαδικασία να ανασύρουν προσωπικές εμπειρίες από δικούς τους εκπαιδευτικούς και να διακρίνουν μεταξύ θετικών και αρνητικών επιρροών που δέχθηκαν (Συνάντ. 1). Τα κριτήρια με βάση τα οποία ξεχώρισαν τα θετικά για τους ίδιους πρότυπα εκπαιδευτικών

ήταν η διαφορετικότητα ως προς τον τρόπο σκέψης και παιδαγωγικής προσέγγισης και η ανθρώπινη επαφή με τους μαθητές. Η εμπλοκή τους σε αυτή τη διερεύνηση ανέδειξε τη σημασία που έχει η ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών πέρα από τα στενά όρια του μαθήματος και η αποδοχή του μαθητή. Ο αναστοχασμός προσωπικών τους βιωμάτων σχετικά με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που μπορεί «να σε ανεβάσει» ως μαθητή αλλά και να σε κάνει να αισθανθείς ότι «δεν αξίζεις τίποτα» συνέβαλε στην ενσυναίσθηση. Επιπλέον, συνέβαλε στην κατανόηση της δύναμης που έχει η θέση που κατέχουν οι ίδιοι στη ζωή των παιδιών και «[π]όσο η στάση η δική [τους] επηρεάζει τα παιδιά», κάτι που «δεν μπορού[ν] να το καταλάβου[ν], ίσως» στην καθημερινότητα. Σημαντική είναι η συνειδητοποίηση της ευθύνης που φέρουν, καθώς επηρεάζουν τα παιδιά και λειτουργούν ως «πρότυπα» στη ζωή τους.

Αντιμετωπίζοντας την πρόκληση να σκεφθούν το πιο σημαντικό πράγμα για το οποίο θα ήθελαν να τους θυμούνται οι μαθητές τους (Συνάντ. 1), εκτιμούν ότι είναι οτιδήποτε καταφέρνουν να κάνουν εκτός των πλαισίων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, όπως για όσα τους έχουν πει ή έχουν συζητήσει μαζί τους «εκτός μαθήματος» ή «εκτός ωρών διδασκαλίας», όπως λένε. Να μπορεί ο εκπαιδευτικός να διευρύνει τους «ορίζοντες» των παιδιών, να τα βγάλει από το «καλούπι» σύμφωνα με το οποίο σκέφτονται, να προσφέρει «μία δυνατή εμπειρία», όπως ένα «βιωματικό», να είναι «συνεπής». Σύμφωνα με τον Freire, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ως όραμα να αποκαλύψουν την «αδιαφανή πραγματικότητα», που αναπαράγεται μέσω και των εκπαιδευτικών θεσμών, αποτρέποντας τους ανθρώπους «να ‘διαβάζουν’ κριτικά τη δική τους πραγματικότητα», κινούνται αντίθετα στο ρεύμα (Freire & Shor, 2011, σ. 73). Χρησιμοποιούν «τον εκπαιδευτικό χώρο χωρίς αφέλεια», ακριβώς επειδή κατανοούν την αντίφαση, με την οποία είναι άμεσα συνυφασμένη η εκπαίδευση: από τη μία επιτηρείται ώστε να διατηρεί την υπάρχουσα δομή της κοινωνίας και από την άλλη πρέπει να γίνει μοχλός για την κοινωνική αλλαγή (Freire & Shor, 2011, σ. 74).

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες διερευνούν τους περιορισμούς, που συνεπάγονται, για μια πιο ουσιαστική μάθηση και επαφή με τους μαθητές, παραδοχές και πρακτικές που σχετίζονται με κυρίαρχες αντιλήψεις για τα γνωστικά αντικείμενα. Εξετάζονται εναλλακτικές προσεγγίσεις των μαθηματικών ως τρόπου σκέψης, εξάσκησης στη λήψη αποφάσεων και ενίσχυσης της κατανόησης έναντι της στείρας απομνημόνευσης. Στο πλαίσιο αυτό, αναγνωρίζουν ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών αρκεί να συνδέονται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους και τις πραγματικές συνθήκες. Επιπλέον, συνειδητοποιούν ότι, ο εκπαιδευτικός μέσα από

τις επιλογές και τη συμπεριφορά του μπορεί να αλλάξει την αντίληψη των μαθητών για το περιεχόμενο της μάθησης. Όπως λένε, «αυτό που είσαι», «βγαίνει στην τάξη», δηλαδή «[η] στάση σου, το πώς μιλάς, το πώς συμπεριφέρεσαι, πώς θα απαντήσεις σε κάτι που θα σου πουν». Όπως υποστηρίζει ο Freire, οι διδάσκοντες είναι σημαντικό να κατανοούν «ότι ο μετασχηματισμός δεν είναι μόνο ζήτημα μεθόδων και τεχνικών». Δεν αρκεί μόνο «να αντικαταστήσουμε κάποιες παραδοσιακές μεθοδολογίες με κάποιες πιο σύγχρονες». Το «ζητούμενο» είναι «να υπάρξει μια διαφορετική σχέση με τη γνώση και την κοινωνία» (Freire & Shor, 2011, σ. 71).

**Πίνακας 1:** Η κρίσιμη θέση του εκπαιδευτικού – Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και ως άνθρωπος

| Η κρίσιμη θέση του εκπαιδευτικού – Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και ως άνθρωπος (Συνάντ. 1) |   |  |           |
|---|---|--|-----------|
| Συμμετέχουσα/ων   | Αντιφάσεις  | Εμπλουτισμός των οπτικών   | Μεταφορές |
| <b>Βιργινία</b>   | «[...] ισχύει αυτό [δηλ. η επίδραση του εκπαιδευτικού] <u>σήμερα όμως: Το ίδιο δυνατό:</u> » (Η έμφαση στην αντίφαση που βιώνουν από το περιβάλλον) |  |           |
| <b>Κίμωνας</b>  |   | «Πόσο η στάση η δική μας επηρεάζει τα παιδιά που δεν μπορούμε να το καταλάβουμε, ίσως».<br><br>«οι επιρροές [...] η στάση του ζωής», που τελικά «[β]γαίνει», δηλαδή «[η] στάση σου, το πώς μιλάς, το πώς συμπεριφέρεσαι, πώς θα απαντήσεις σε κάτι που θα σου πουν. Βγαίνει, ακόμη κι αν είναι άχαρο το μάθημα». |           |

|                |  |   |  |
|----------------|--|---|--|
|                |  | «Αν τους πείσεις ότι αυτό που τους κάνεις δεν είναι μαθηματικά, απλώς να τους μάθεις να σκέφτονται, να μπορείς να αναλαμβάνεις να κάνεις την επιλογή, που είναι το πιο δύσκολο πράγμα. Και για τους ενήλικες, να πάρουν μία απόφαση». |  |
| <b>Παυλίνα</b> |  | «Αυτό που <u>είσαι</u> , <u>βγαίνει</u> στην τάξη».   |  |
| <b>Σωτηρία</b> |  |   | « <u>μας έβγαλε από το καλούπι</u> <sup>57</sup> , το κουτί μέσα στο οποίο σκεφτόμασταν, να σκεφτόμαστε και αλλιώς».<br><br>« <u>διεύρυνε</u> τους <u>ορίζοντές</u> <sup>58</sup> μας, να δούμε και την <u>άλλη</u> οπτική γωνία, να δούμε ότι <u>στην ουσία</u> <u>μυρικόζαμε</u> <sup>59</sup> [...]». |

#### 4.2.2 Μοντέλο διδασκαλίας -Αναπαραγωγή πρακτικών

Οι συμμετέχοντες αποκαλύπτουν (Συνάντ. 2) ότι ο διαρκής προβληματισμός είναι συνυφασμένος με την ιδιαιτερότητα του ρόλου τους, η οποία συνίσταται στο γεγονός ότι δεν συσχετίζονται «*με χαρτιά ή με πελάτες ή έναν άνθρωπο άγνωστο, που δεν θα τον ξαναδού[ν]*», αλλά με ανθρώπους «*[κ]αι, μάλιστα, με ανθρώπους σε ηλικία που είναι ευαίσθητη*». Η αβεβαιότητα που εκφράζουν, αν τελικά καταφέρνουν να διαμορφώσουν

<sup>57</sup> Μεταφορά. Βλέπουμε τα πράγματα μέσα από ένα κουτί/καλούπι, τυποποιημένα, με συγκεκριμένους τρόπους, ενώ υπάρχουν και άλλοι τρόποι.

<sup>58</sup> Μεταφορά. Διευρύνω ορίζοντες, ανοίγω να χωρέσουν και άλλες παραστάσεις στο οπτικό πεδίο.

<sup>59</sup> Μεταφορά. Μυρικόζαμε, αναμασούσαμε. Η γνώση αποτέλεσμα αναπαραγωγής, όχι κριτικής σκέψης, γιατί έτσι μας έχουν μάθει.

ένα διδακτικό μαθησιακό περιβάλλον ανάλογο των προσδοκιών και των προτύπων τους συνδυάζεται με δύο σημαντικές αυτοκριτικές διαπιστώσεις. Αφενός, ότι «*αναπαράγου[ν] τον τρόπο*», με τον οποίο διδάχθηκαν εκείνοι. Αφετέρου, ότι πολλές φορές δεν καταφέρνουν «*να είναι ο εαυτός [τους] μέσα στην τάξη*». Η αναγνώριση ότι «*εμείς οι καθηγητές πρέπει να είμαστε και λίγο σαν διπλές προσωπικότητες*. Όταν μπαίνεις μες στην τάξη υποτίθεται ότι κάπως πρέπει να είσαι, ξεχνάς τον εαυτό σου», επαναλαμβάνεται με διάφορους τρόπους στα ευρήματα, όπως με την μεταφορά του «*προσωπείου*» του απόμακρου εκπαιδευτικού που θεωρούν ότι συντηρήθηκε στις «*παλαιότερες γενιές*». Ο Freire αναφέρεται στις συγκρούσεις που βιώνει ένας εκπαιδευτικός: από τη μία, να αντιμετωπίσει τις προδιαγραφές του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένες «*στάσεις-παραδοχές για την κοινωνία και τη γνώση*», που προωθούνται μέσω αυτού· από την άλλη, να είναι συνεπής στις πεποιθήσεις και την ιδεολογία του (Freire & Shor, 2011, σ. 69). Η ίδια «*η εκπαίδευση αποτελεί μίαν εμπειρία κατά την οποία αναζητάς τρόπους για να πείσεις τον εαυτό σου για κάτι*» και, ταυτόχρονα, «*προσπαθείς να πείσεις για το ίδιο πράγμα και άλλους ανθρώπους*» (Freire & Shor, 2011, σ. 69).

**Πίνακας 2:** Μοντέλο διδασκαλίας - Αναπαραγωγή πρακτικών - Αποξένωση από αυθεντικό εαυτό

| <b>Μοντέλο διδασκαλίας-Αναπαραγωγή πρακτικών-Αποξένωση από αυθεντικό εαυτό (Συνάντ. 2)</b> |  |  |
|--|--|--|
| <b>Συμμετέχουσα/ων</b>   | <b>Αντιφάσεις</b>  | <b>Εξέταση-Αμφισβήτηση παραδοχών/πρακτικών</b>   |
| <b>Εύη</b>   |  | « <i>Μα δεν ξέρουμε άλλο τρόπο, αυτόν αναπαράγουμε, τον τρόπο με τον οποίο διδαχθήκαμε εμείς</i> »                 |
| <b>Κίμωνας</b>   | « <i>[...] εμείς οι καθηγητές πρέπει να είμαστε και λίγο σαν <u>διπλές προσωπικότητες</u> [...]</i> »<br>(Η έμφαση στην αντίφαση που βιώνουν σε σχέση με το ρόλο τους) | « <i>[...] όταν μπαίνεις μες στην τάξη υποτίθεται ότι πρέπει... κάπως πρέπει να είσαι, ξεχνάς τον εαυτό σου</i> ». |
| <b>Χαρά</b>  | « <i><u>Προσπαθώ να είμαι ο εαυτός μου μες στην τάξη, όσο μπορώ δηλαδή, <u>βάζοντας τα όριά μου</u>, πάντα, αλλά::: <u>να μη βλέπουν κάτι άλλο</u>, και</u></i>        |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | στο <u>διάλειμμα</u> κάτι άλλο και <u>έξω</u> απ' το σχολείο κάτι άλλο» (Προσπάθεια να είναι ο εαυτός της και αμφιβολία αν τελικά το καταφέρνει) |  |
|--|--|--|

### 4.2.3 Η μάθηση ως ευχαρίστηση και όχι ως αγγαρεία

Το ζήτημα «*πώς θα κάνουμε τους μαθητές να αγαπήσουν το σχολείο, να νιώθουν ευχάριστα στο χώρο, να τους δώσουμε κίνητρα ώστε να μην απαξιώνουν τα μαθήματα και τη γνώση*», που τέθηκε από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας από την πρώτη κιόλας συνάντηση, αξιοποιήθηκε κατά τη συστηματική διερεύνηση παραδοχών. Η πρόσκληση για μια προσπάθεια δημιουργικής ανασύνθεσης του προβλήματος, τους ώθησε να αμφισβητήσουν καθιερωμένες πρακτικές τους. Καθοριστικά συνετέλεσε η ανάδειξη, από τους ίδιους, της σημασίας της συμμετοχής των «θέλω», των «αναγκών» και των «ενδιαφερόντων» των μαθητών στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας και η αυτοκριτική διαπίστωση ότι «*συνήθως, λέμε εμείς τι θεωρούμε ότι πρέπει να 'ναι το σχολείο ή η εκπαίδευση, αλλά ελάχιστα τους έχουμε ρωτήσει τι νομίζουν οι ίδιοι, τι θα 'θελαν οι ίδιοι*». Σύμφωνα με τον Gergen (2001), το ιεραρχικό μοντέλο μεταφοράς γνώσης, αποκομμένης από την πρακτική σημασία της, απομονώνει τους μαθητές από οποιαδήποτε συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του περιεχομένου της σχολικής μάθησης καθιστώντας το ξένο προς τους ίδιους. Ο εγκλωβισμός εκπαιδευτικών και μαθητών στην έτοιμη γνώση, που παρουσιάζεται ως η μόνη εκδοχή της αλήθειας ενισχύει τον αυταρχικό χαρακτήρα μιας μονοδιάστατης γλώσσας, που προωθείται μέσω της εκπαίδευσης (Gergen, 2001).

Ενισχυτικά στην αναπαραγωγή παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών, λειτουργούν, όπως προκύπτει, και αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί υπό την επίδραση δύο ισχυρών ειδών πολιτισμικής γνώσης, την δημόδη ψυχολογία και την δημόδη παιδαγωγική (Bruner, 2007). Αυτές συνίστανται σε δημόδεις θεωρίες σχετικά με το πώς λειτουργεί και αναπτύσσεται ο νους, πώς μαθαίνουν τα παιδιά ή/και άρρητες παραδοχές παιδαγωγικής, που κατευθύνουν τη δράση και τις πρακτικές μας (Benincasa, 2007). Σχετική είναι η θεωρία, που διατυπώνουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες, ότι, δηλαδή, τα παιδιά δεν έχουν τις κατάλληλες εμπειρίες, ώστε να «είναι σε θέση να κρίνουν», οπότε τους δίνουμε ως γνώση «*[αυτό που νομίζουμε εμείς] ότι θέλουν να ακούσουν*». Συνεπώς

με αυτή τη θεωρία είναι και η στάση που τηρούν στη σχολική αίθουσα να μπορούν να πουν οι μαθητές τη γνώμη τους για άλλα θέματα, αλλά όχι για τη γνώση που θα πάρουν.

Χαρακτηριστικές των παλινδρομήσεων, που βιώνουν οι συμμετέχοντες, ανάμεσα στην κατευθυντική διδασκαλία και το βαθμό ελευθερίας, που μπορούν να επιτρέψουν στους μαθητές τους, είναι κάποιες αντιφατικές δηλώσεις. Για παράδειγμα, ότι τα παιδιά θέλουν «το συγκεκριμένο», αλλά θέλουν και «το ελεύθερο και το φλου» ή «θέλουν ένα αντικείμενο» γιατί διαφορετικά «χάνονται», «απλώς με κάποια ελευθερία και δική τους συμμετοχή και την άποψή τους» ή ότι οι διδάσκοντες οφείλουν να καθοδηγούν και απλώς τα παιδιά «μας εκπλήσσουν πολλές φορές [...]. Ένα ερώτημα θα τους δώσουμε και θα μας δώσουν προεκτάσεις». Ωστόσο, ένα σημαντικό βήμα αποτελεί η διαπίστωση ότι πολλά πράγματα εξαρτώνται από τους ίδιους, δηλαδή κατά πόσο είναι ανοιχτοί να ακούσουν τους μαθητές.

Οι συμμετέχοντες σταδιακά εμβαθύνουν στην κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο «συγκεκριμένος» και «πολύ αυστηρός» τρόπος αξιολόγησης αποτελεί μηχανισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό συντελείται μέσω της συμμόρφωσης μαθητών και εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και την «στείρα απομνημόνευση» μιας γνώσης που έχει παραχθεί αλλού. Ανακαλώντας και προσωπικά τους βιώματα, σταδιακά αντιλαμβάνονται ότι η συμμόρφωση με μια αυστηρά προδιαγεγραμμένη εκπαιδευτική διαδικασία, που έχει διαμορφωθεί από άλλους, λειτουργεί ανασταλτικά στη δυνατότητα δημιουργίας και αναδημιουργίας της γνώσης (Freire & Shor, 2011). Οι άνθρωποι μαθαίνουν από νωρίς στην «πλήρη καθοδήγηση», με συνέπεια και σε «μεγαλύτερες ηλικίες να μην έχουν κριτική σκέψη». Σύμφωνα με τον Foucault, τα σχολεία δεν εξαιρούνται από τις κοινωνικές καταστάσεις, όπου ασκείται η εξουσία. Η πειθαρχία, οι μηχανισμοί επιτήρησης και η εδραίωση συγκεκριμένων θεωρήσεων της γνώσης, που προωθούνται και μέσω του σχολείου, αποτελούν μορφές αναπαραγωγής των καθιερωμένων σχέσεων εξουσίας (Brookfield, 2005).

### **Πίνακας 3: Αποξένωση εκπαιδευτικών και μαθητών από την παραγωγή γνώσης**

| Αποξένωση εκπαιδευτικών και μαθητών από την παραγωγή γνώσης (Συνάντ. 2) |   |  |                      |
|---|---|--|----------------------|
| Συμμετέχουσα/ων   | Αντιφάσεις  | Εξέταση-Αμφισβήτηση Παραδοχών/Πρακτικών                                      | Εμπλουτισμός Οπτικών |
| <b>Βιργινία</b>   | « <i>Μα το γενικό είναι πιο δύσκολο νομίζω, πάντα. Όταν είναι αόριστο και</i> | « <i>Εγώ, τουλάχιστον, για να πω την αλήθεια για μένα, δεν το έμαξα τόσο</i> |                      |

|                |  |  |   |
|----------------|--|--|---|
|                | γενικό».   | πολύ το τι θέλουν τα παιδιά να ακούσουν από μένα. Δηλαδή δίνω αυτό που νομίζω εγώ ότι θέλουν να ακούσουν. Δεν τα ρώτησα, δεν...».                              |   |
| <b>Εύη</b>     | «[τα παιδιά θέλουν και] το συγκεκριμένο», «είναι παιδιά, εντάξει, έφηβοι χωρίς ιδιαίτερες εμπειρίες». «χάνονται [αν δεν τα κατευθύνει κάποιος]». | «[θ]έλουν το ελεύθερο και το φλου να τους αφήσουμε κάποια περιθώρια».  | «[Τα παιδιά]μας εκπλήσσουν πολλές φορές, έτσι δεν είναι; Ένα ερώτημα θα τους δώσουμε και θα μας δώσουν προεκτάσεις».<br><br><u>Ναι, θέλει, όμως, ένα άνοιγμα</u> κι από μας, κατά πόσο θα τα ακούσουμε ή όχι. Γιατί πολλές φορές λόγω του άγχους της ύλης, δεν ξέρω τι άλλο, ή της στενότητας που έχουμε στο μυαλό μας [...] θέλουν και κάτι παραπέρα τα παιδιά». |
| <b>Κίμωνας</b> |  | «Έτσι έχουν μάθει [σε ένα κατευθυντικό τρόπο μάθησης]».  | «Αν τα απαλλάξεις από το άγχος των βαθμών τα παιδιά είναι πιο ελεύθερα [...] «Οπότε, άμα τα απαλλάξεις από αυτό το πράγμα θα αφεθούν πιο ελεύθερα και θα αποδώσουν και καλύτερα».   |
| <b>Σωτηρία</b> |  | «[Τ]ι θεωρούν οι μαθητές ότι θα 'πρεπε να είναι το σχολείο, η γνώση, ποιος πρέπει να 'ναι ο στόχος του [...]». «Έτσι είναι και ο τρόπος που εξετάζονται. Ξέρει | «[...] Δηλαδή, συνήθως, λέμε εμείς τι θεωρούμε ότι πρέπει να 'ναι το σχολείο ή η εκπαίδευση, αλλά ελάχιστα τους έχουμε ρωτήσει τι νομίζουν οι ίδιοι, τι θα 'θελαν οι ίδιοι».  |



|             |  |  |   |
|-------------|--|--|---|
|             |  | <p>ότι έχω απ' αυτή τη σελίδα ως εκείνη. Αφού πολλές φορές σε ρωτάει είναι στην αριστερή εκεί πάνω στη μέση, η πρώτη, η δεύτερη παράγραφος, και λες...».</p> | <p>«[...] Δηλαδή, αν τους δώσεις κάποια ερεθίσματα και τους αφήσεις να ψάξουνε μπορούν να σου βρουνε αυτοί και κάποια πράγματα που θα θέλανε να τους διδάξεις».</p> |
| <b>Χαρά</b> |  | <p>«Για όλους είναι [το γενικό πιο δύσκολο] όχι μόνο για τα παιδιά».</p>   |   |

Βασικά νοήματα που προκύπτουν σχετικά με τον τρόπο που αναπαράγονται οι υπάρχοντες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συσχετισμοί δυνάμεων και πώς μπορούν να επαναπροσδιοριστούν είναι:

- α. Τα παιδιά όπως και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να λειτουργούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης και αυτόν αναπαράγουν, προβάλλοντας αντίσταση σε κάθε τι καινούριο και διαφορετικό.
- β. Καλύτερο είναι το μάθημα που δεν γίνεται υπό την πίεση της ύλης και περιλαμβάνει την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στην από κοινού με το διδάσκοντα διαμόρφωση του γνωστικού αντικειμένου με τη χρήση ποικίλων ερεθισμάτων.
- γ. Οι βαθμοί λειτουργούν περιοριστικά προς την ελεύθερη εμπλοκή των μαθητών στη διεργασία της μάθησης.
- δ. Η εξοικείωση των μαθητών με την κατευθυνόμενη γνώση και μάθηση ενισχύεται μέσω και του τρόπου που εξετάζονται.
- ε. Ανατρεπτικά προς την πλήρη καθοδήγηση και ενισχυτικά προς την ανάπτυξη ενός κριτικού τρόπου σκέψης μπορεί να λειτουργήσει η προώθηση πρακτικών που ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές.
- στ. Η εμπιστοσύνη προς τους μαθητές είναι βασική παράμετρος εμπλουτισμού της διδασκαλίας.

#### 4.2.4 Το πλαίσιο της σχολικής τάξης (άμεσο/ευρύτερο) – Σχέσεις - Αλληλεπιδράσεις

##### Τέσσερα αναλυτικά προγράμματα- L. Cuban

Οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν (Συνάντ. 2 και 5) στους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η έμφαση τοποθετείται στη συνειδητοποίηση των πολλαπλών παραγόντων -όπως είναι οι «*ισορροπίες σχέσεων*» στο εσωτερικό της τάξης, η «*διαφορετικότητα*» κάθε ομάδας-τάξης, η ανατροφοδότηση που προκύπτει από τις «*αλληλεπιδράσεις*» με συναδέλφους και μαθητές, οι «*εμπειρίες*» που φέρουν οι εκπαιδευτικοί και οι συνήθειές τους, αλλά και εξωτερικοί παράγοντες όπως κυρίαρχες πολιτικές και στάσεις- που, συνήθως, δεν λαμβάνονται υπόψη, αλλά επηρεάζουν την αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους και έμμεσα τον τρόπο που λειτουργεί η σχολική τάξη.

Ο προβληματισμός και η ανταλλαγή απόψεων βοηθούν τους συμμετέχοντες στην πορεία προς μια κριτική αντίληψη του ρόλου τους. Στο επίκεντρο τοποθετείται ο εγκλωβισμός τους στην αναπαραγωγή ενός συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας και συμπεριφοράς. Αντιπροσωπευτικές είναι οι μεταφορές που χρησιμοποιούνται στο ακόλουθο απόσπασμα: «*Πάντως, νομίζω ότι λειτουργούμε από κεκτημένη ταχύτητα ως καθηγητές. Έχουμε μάθει έναν τρόπο.[...] Έχουμε μπει στον αυτόματο πιλότο και συνεχίζουμε επί χρόνια να κάνουμε τα ίδια πράγματα*». Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού, που μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ή αποτρεπτικά. Συνάδελφοι και μαθητές, αναγνωρίζονται στο λόγο των συμμετεχόντων ως οι σημαντικοί άλλοι, που μπορούν να συμβάλουν με τη στάση τους στην ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού: «*[ν]α σε παρακινήσουν, να σε βάλουν σε διαδικασία και εσύ να δουλέψεις καλύτερα...*» και την ανάπτυξη της αίσθησης της προσωπικής ευθύνης, που συνεπάγεται η συμμετοχή σε μία κοινότητα.

Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν (Συνάντ. 5) συγκεκριμένες ισορροπίες που διαμορφώνονται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, θεωρώντας τες αποτέλεσμα έξωθεν επιλογών, που επιβάλλονται με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, αναφέρουν την αύξηση της δυναμικότητας των τμημάτων – έως 27 μαθητές- ως παράγοντα υποβάθμισης της ποιότητας της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Υποστηρίζουν ότι οι αλλαγές, που γίνονται, στοχεύουν τελικά στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων ακριβώς επειδή μειώνουν τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης: «*[Όταν είναι μικρά τα τμήματα] μέσα σε μια ώρα μπορεί όλα τα παιδιά να σηκωθούν στον πίνακα να λύσουν από μια άσκηση, όλα*

τα παιδιά να απαντήσουν, όλα. Στα μεγάλα τμήματα δεν μπορείς». Διακρίνουν προθέσεις που στοχεύουν στην «υποβάθμιση» της ποιότητας της μάθησης και τον «φόβο» μέσω της ενίσχυσης του ελέγχου. Ταυτόχρονα, εκφράζεται η απορία κατά πόσο μπορούν σε ένα τέτοιο περιβάλλον να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους: «[...] με το φόβο μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο; Δε γίνεται να φοβάσαι».

**Πίνακας 4:** Δυνάμεις που διαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησης στη σχολική τάξη

| Δυνάμεις που διαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησης στη σχολική τάξη (Συνάντ. 2 & 5) |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Συμμετέχουσα/ων  | Εξέταση-Αμφισβήτηση<br>Παραδοχών/Πρακτικών  | Εμπλουτισμός Οπτικών   | Μεταφορές  |
| Βιργινία   |   | « <u>Και οι μαθητές μας επηρεάζουν</u> ».  |  |
| Εύη  | «Ο δάσκαλος ήταν δάσκαλος. <u>Αυθεντία</u> .<br>[Π: Είχε κύρος, είχε κύρος]<br>Εντάξει, ίσως γινόταν κατάχρηση, εννοείται, μ' αυτό. [...] Τώρα περάσαμε στο άλλο άκρο του κλότσου και του μπάτσου».   | «Εξαρτάται, βέβαια, και <u>ποιους έχουμε γύρω μας [συναδέλφους]</u> . Γιατί, οι άνθρωποι <u>μας επηρεάζουν</u> προς το καλό. Δηλαδή, είναι να τύχει κάθε φορά να 'χεις κάποιον της ειδικότητάς σου και να δεις ότι λειτουργεί <u>κάπως διαφορετικά</u> ».                              |  |
| Κίμωνας  | «[...] <u>Έχουμε μάθει έναν τρόπο</u> . Δεν ξέρω, πολλές φορές αυτό πιστεύω. [...] και συνεχίζουμε επί χρόνια να κάνουμε τα ίδια πράγματα».<br><br>«Οι καθηγητές είναι ανεβασμένοι εκεί πάνω, στην έδρα. Σε βλέπει ο μαθητής, σε κρίνει καθημερινά, κι όχι μόνο | «Μία παροιμία λέει, <u>το αγώγι ζυπνάει τον αγωγιάτη</u> <sup>60</sup> . Αμα δεν έχεις ενδιαφέρον και από τα παιδιά <u>να σε παρακινήσουν, να σε βάλουν σε διαδικασία και εσύ να δουλέψεις καλύτερα...</u> ».<br><br>«Οι καθηγητές είναι ανεβασμένοι εκεί πάνω, στην έδρα. Σε βλέπει ο | « <u>Λειτουργούμε από κεκτημένη ταχύτητα</u> . <u>Έχουμε μπει στον αυτόματο πιλότο</u> <sup>61</sup> » . |

<sup>60</sup> Μεταφορά. Η σημασία της ανατροφοδότησης που προέρχεται από την αλληλεπίδραση.

<sup>61</sup> Μεταφορές. Κεκτημένη ταχύτητα: κάτι που συνεχίζει να γίνεται ως αποτέλεσμα της αδράνειας. Αυτόματος πιλότος: αναλογία από τα αεροπλάνα, αυτόματο σύστημα πλοήγησης, μηχανιστικό, χωρίς σκέψη.

|                |  |  |   |
|----------------|--|--|---|
|                | για το μάθημα που κάνουμε, <u>για όλη τη συμπεριφορά μας</u> » | <p>μαθητής, σε κρίνει καθημερινά, κι όχι μόνο για το μάθημα που κάνουμε, <u>για όλη τη συμπεριφορά μας</u>».</p> <p>«όλο αυτό είναι εσκεμμένο. Πέρα από τα οικονομικά και τα μνημόνια που λέμε, δεν τους ενδιαφέρει [ο μαθητής]. Εγώ είμαι <u>πεπεισμένος</u>. Δεν θυμάμαι κανέναν υπουργό τόσα χρόνια, που <u>πραγματικά να ενδιαφέρεται</u> για τα παιδιά, γι' αυτό που τους δίνουμε, ότι τους δίνουμε, ότι μπορούμε».</p> <p>«[τ]ο κακό είναι ότι δεν αλλάζει τίποτε <u>ποιοτικά</u>. Πάμε σε υποβάθμιση». (έκφραση ματαιώσης προσδοκιών)</p> |   |
| <b>Παυλίνα</b> |  | <p>«Κάθε μέρα αξιολογούμαστε. [...] για όλα σε κρίνουν [οι μαθητές]. Ακόμη και το πώς θα κοιτάς, πώς είσαι κάθε μέρα, κι αν έχεις διάθεση ιδιαίτερη, κι αν είσαι πιο καλός, πιο χαρωπός μαζί τους, <u>συνεχώς σε κρίνουν</u>».</p> <p>«[...] με το φόβο μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο; <u>Δε γίνεται να φοβάσαι</u>. Με το φόβο δηλαδή».</p>   |   |
| <b>Χαρά</b>    |  |  | Οι μαθητές ως «ακροατήριο» που διαφοροποιείται. |

#### 4.2.5 Νοημοσύνη: Έμφυτη ή Επίκτητη

##### Ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής

Η πρώτη έννοια που διερευνάται κατά την προσπάθεια εξέτασης παραδοχών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θέση και το ρόλο τους, μέσω ερωτηματολογίου, κειμένων και μελετών περίπτωσης είναι η έννοια της νοημοσύνης. Διαπιστώνεται ότι το γνωστό δίλημμα φύση ή ανατροφή (Yero, 2002, σ. 131) και το ποσοστό συμμετοχής της μιας ή της άλλης στην ανάπτυξη του ατόμου απασχολεί και τους συμμετέχοντες. Παράλληλα, αναδεικνύονται επιμέρους διαστάσεις του θέματος, που επηρεάζουν την πρακτική των εκπαιδευτικών.

Αναγνωρίζεται ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τη διάκριση μεταξύ ευφυΐας και νοητικής στέρησης είναι μία παραδοχή που υφίσταται και επηρεάζει τις αντιλήψεις τους. Χαρακτηριστικές είναι οι αντιφατικές προσεγγίσεις του θέματος μεταξύ των συμμετεχόντων. Στον εμπλουτισμό αυτής της αντίληψης συνεισφέρει η διαπίστωση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν σημαίνουν απαραίτητα έλλειψη νοημοσύνης. Ενισχυτικά λειτουργούν παραδείγματα μαθητών -που φέρουν στην ομάδα κάποιοι από τους συμμετέχοντες- οι οποίοι διέπρεψαν, παρά τις μαθησιακές δυσκολίες που είχαν. Σημαντική είναι και η ενσυναίσθηση του «ρατσισμού», που πρέπει να βιώνουν οι μαθητές αυτοί και η αναγνώριση της δυσκολίας «[...] να επιβιώσει ένας τέτοιος μαθητής μέσα στο σχολείο το δικό μας». Οι συμμετέχοντες τηρούν γενικά μία αμυντική στάση ως προς το θέμα. Ωστόσο, ο προβληματισμός σχετικά με την επίδραση τέτοιων παραδοχών ως προς τη διαμόρφωση μειωμένων προσδοκιών σχετικά με την επίδοση συγκεκριμένων μαθητών, επιτρέπει μία διαφορετική προσέγγιση της επίδοσής τους. Οι απαιτήσεις του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τη δυσκολία αποδοχής του διαφορετικού μειώνουν τις «ευκαιρίες», που χρειάζονται κάποιοι μαθητές για να αναδείξουν τις ικανότητές τους.

##### *Πίνακας 5: Νοημοσύνη: Ρατσισμός-Άνισες ευκαιρίες*

| Νοημοσύνη: Ρατσισμός-Άνισες ευκαιρίες (Συνάντ. 3) |                                  |   |                           |                        |
|---|----------------------------------|---|---------------------------|------------------------|
| Συμμετέχουσα/ων                                   | Αντιφάσεις (μέσα στην ομάδα)     | Εξέταση-Αμφισβήτηση Παραδοχών/Πρακτικών | Εμπλουτισμός Οπτικών      | Μεταφορές              |
| Κίμωνας   | «[...]μαθησιακές δυσκολίες [που] |   | «Φανταστείτε πόσο δύσκολο | «[...]δύσκολο είναι να |

|                |   |   |   |   |
|----------------|---|---|---|---|
|                | είναι <u>άλλο πράγμα</u> απ' τη νοημοσύνη».                                   |   | είναι να επιβιώσει ένας τέτοιος μαθητής μέσα στο σχολείο το δικό μας».  | επιβιώσει <sup>62</sup> ένας τέτοιος μαθητής[...] |
| <b>Παυλίνα</b> | «[γ]εννιόμαστε μ' ένα ποσοστό ευφύιας [...]Και μετά το περιβάλλον...εντάξει». | «[μ]πορεί να 'ναι δυσλεκτικό ένα παιδί και να 'ναι πανέξυπνο», «Εγώ είχα μαθήτρια που δεν μπορούσε να διαβάσει. Έγραφε <u>τέλεια, ήταν άριστη, άριστη</u> και δεν μπορούσε να διαβάσει.[...]Δυσλεξία, μορφή δυσλεξίας», «Έχω φίλο που έχει τελειώσει [...] αρχιτέκτονας, πώς; Όταν ήταν στο σχολείο του τα διάβαζε η μητέρα του ή τα 'βαζε στο κασετόφωνο [...]. Στο σχέδιο καταπληκτικός». | «[...]δεν είναι όμως κι όλοι οι εκπαιδευτικοί ενημερωμένοι, μη νομίζετε. Υπάρχουν και άλλοι που σου λέει βαριέται ή είναι κακός μαθητής ή δεν διαβάζει, το ερμηνεύουν ότι είναι κακός μαθητής». |   |
| <b>Σωτηρία</b> |   | «αριστερόχειρες [που πιέζονταν, με διάφορους τρόπους για] να μάθουν οπωσδήποτε [να γράφουν] με το δεξί».  | «δεν έχεις τον χρόνο που πρέπει να του αφιερώσεις, για να του κάνεις διαφορετικά την ερώτηση, να είναι εξατομικευμένο το μάθημα και   | επίθετο «ζερβοκουτάλας»                           |

<sup>62</sup> Μεταφορά. Το να επιζεί κάποιος, η διατήρηση στη ζωή.

|             |  |  |  |  |
|-------------|--|--|--|--|
|             |  |  | <p>όλα αυτά που του ζητάς... για να του δώσεις τις ευκαιρίες που πρέπει [...]».</p>  |  |
| <b>Χαρά</b> | <p>«[ο]ι μαθησιακές δυσκολίες έχουν, όμως, να κάνουν, εγώ πιστεύω, με τη νοημοσύνη».</p> |  | <p>«[...]έχω μια φίλη <u>πολύ καλή</u>, <u>είναι πάρα πολύ έξυπνη</u> είναι <u>δυσλεξική</u> και έχει <u>μεγάλη κλίση</u> στις <u>τέχνες</u>», «Είναι στην ηλικία μου περίπου. Φαντάσου αυτή τι <u>ρατσισμό</u> και τι <u>πρόβλημα</u> είχε τότε. Τώρα, τουλάχιστον, είμαστε πιο <u>εξοικειωμένοι</u> με αυτά τα πράγματα».</p> <p>«Βιώνουν <u>ρατσισμό</u> και αυτό γιατί τα υπόλοιπα παιδιά δεν είναι <u>ενημερωμένα</u>».</p> |  |

#### 4.2.6 Μαθητές: Ικανότητες-Προσοχή

##### Ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής

Ως προς τις ικανότητες του μαθητή, αναγνωρίζεται η δυνατότητα να μεταβάλλονται. Ως σημαντικό «κίνητρο» αναγνωρίζεται η ιδιαίτερη διαπροσωπική σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ ενός/μιας εκπαιδευτικού και του μαθητή.

Όσον αφορά στην προσοχή που δείχνουν οι μαθητές για το μάθημα, παρά την διαπίστωση ότι σημαντικός παράγοντας είναι η μορφή της «διδασκαλία[ς]» και το «ενδιαφέρον», που προκαλούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, ισχυρή φαίνεται να είναι και η αντίληψη ότι, παρά την προσπάθεια του διδάσκοντος, «[υ]πάρχουν κάποιοι» μαθητές, οι οποίοι δεν πρόκειται να δείξουν ενδιαφέρον.

**Πίνακας 6:** Ικανότητες-Προσοχή ανάλογες του ενδιαφέροντος και των κινήτρων

| <b>Μαθητές: Ικανότητες-Προσοχή ανάλογες του ενδιαφέροντος και των κινήτρων (Συνάντ. 3)</b> |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <b>Συμμετέχουσα/ων</b>   | <b>Αντιφάσεις<br/>(μέσα στην<br/>ομάδα)</b>                                   | <b>Εξέταση-Αμφισβήτηση<br/>Παραδοχών/Πρακτικών</b>  | <b>Εμπλουτισμός Οπτικών</b>  |
| <b>Βιργινία</b>  |   |   | «[...] εξαρτάται και από τη διδασκαλία, από το ενδιαφέρον που προκαλούμε». |
| <b>Σωτηρία</b>   |   | «Δηλαδή, αν του δώσεις το κίνητρο που είπαμε [...]το συγκεκριμένο παιδί, επειδή δεν τα πάει καλά με μένα, που του διδάσκω, δεν σημαίνει ότι για πάντα δεν θα τα πηγαίνει καλά». |  |
| <b>Χαρά</b>  | «Υπάρχουν κάποιοι, όμως, που όπως και να [τους προκαλέσεις το ενδιαφέρον]...» |   |  |



#### 4.2.7 Γνώση-Μάθηση

##### Ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής

Αντιφάσεις παρουσιάζονται μεταξύ των συμμετεχόντων σε σχέση με τη φύση της γνώσης. Η αντιμετώπιση της γνώσης ως περισσότερο ή λιγότερο παγιωμένης φαίνεται να εξαρτάται από το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Όσοι προέρχονται από τις θετικές επιστήμες, δηλαδή, θεωρούν τη γνώση «αποδεδειγμένη» και άρα σταθερή. Ενώ, όσον αφορά στη φύση των κινήτρων, με βάση τα οποία κινητοποιούνται οι μαθητές στο σχολείο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι τα κίνητρα είναι εξωτερικά, με κυρίαρχο τους βαθμούς. Μία διαφορετική διάσταση θέτει η Χ, επισημαίνοντας ότι το κίνητρο, πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών.

Κυρίαρχη, στην εκπαιδευτική πρακτική, θεωρείται η παραδοχή ότι μια ήσυχη τάξη αποτελεί πιο ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση. Ωστόσο, στο πλαίσιο της ομάδας, πραγματοποιείται μια αποδόμηση αυτής της αντίληψης, μέσα και από την παράθεση προσωπικών βιωμάτων των συμμετεχόντων, που υποδηλώνουν το αντίθετο. Η συστηματική διερεύνηση αναδεικνύει τη σχετικότητα αυτής της παραδοχής, αλλά και τη δύναμη της συμμόρφωσης, που ενέχει, όταν γίνεται αποδεκτή στο σχολικό περιβάλλον. Σε συνδυασμό με την αναγνώριση του ρόλου που παίζει η κινητοποίηση των μαθητών, κατά τη διερεύνηση του θέματος της προσοχής, μας δίνουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την ποιότητα της μάθησης και τις συνθήκες που επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Διαπιστώνεται ότι και οι δύο παραδοχές βασίζονται σε μια εσφαλμένη και κοινή αντίληψη για τη μάθηση. Δεν μπορεί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, να υπάρξει ενδιαφέρον των μαθητών χωρίς έναν βαθμό κινητοποίησης και δεν μπορεί να υπάρξει κινητοποίηση χωρίς ενεργή συμμετοχή, άρα κάποιο βαθμό θορύβου. Σύμφωνα με τον Shor, το χειρότερο πράγμα που μπορεί να τύχει σε έναν εκπαιδευτικό είναι να έχει μαθητές που σιωπούν, «κοιτούν επίμονα και δεν κινούνται» ή γράφουν και μιλούν «σε μια ψεύτικη, αμυντική γλώσσα την οποία εφευρίσκουν μόνο για να απευθύνονται στους διδάσκοντες ή σε άλλους εκπροσώπους της εξουσίας» (Freire & Shor, 2011, σ. 35). Η πρόσβαση του διδάσκοντα στην αυθεντική γλώσσα και σκέψη των μαθητών, προσφέρει την πληροφορία που χρειάζεται για τα ζητήματα που προβληματίζουν τους μαθητές και το επίπεδο ανάπτυξής τους, ώστε να βασίσει σε αυτά μία διδασκαλία που θα «κινητοποιεί εσωτερικά τους εκπαιδευόμενους» (Freire & Shor, 2011, σ. 36).

**Πίνακας 7: Φύση της Γνώσης - Ενεργητική έναντι Παθητικής Μάθησης - Φύση των Κινήτρων**

| Φύση της Γνώσης - Ενεργητική έναντι Παθητικής Μάθησης - Φύση των Κινήτρων (Συνάντ. 3) |   |   |   |           |
|---|---|---|---|-----------|
| Συμμετέχουσα/ων   | Αντιφάσεις (μέσα στην ομάδα)  | Εξέταση-Αμφισβήτηση Παραδοχών/Πρακτικών   | Εμπλουτισμός Οπτικών  | Μεταφορές |
| <b>Βιργινία</b>   |   | «[μ]ια ήσυχη τάξη αποτελεί ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση απ' ότι μια θορυβώδης τάξη».                 | «εξαρτάται κι απ' το θόρυβο, εξαρτάται κι απ' τις συνθήκες, δεν είναι...[κάτι απόλυτο]».  |           |
| <b>Παυλίνα</b>  | «Εμάς το αντικείμενό μας, όμως, είναι τέτοιο που είναι αποδεδειγμένη γνώση» |   |   |           |
| <b>Χαρά</b>   |   | «[οι μαθητές κινητοποιούνται από τους βαθμούς ή άλλες εξωτερικές ανταμοιβές] Μπορεί και ναι, μπορεί και όχι». | «[...] Δηλαδή ανάλογα με τις συνθήκες», σημειώνοντας ότι «[...] εξαρτάται και σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης είσαι, γιατί στο δημοτικό αλλιώς λειτουργούν οι μαθητές». |           |

Διερεύνηση νοήματος εννοιών

Γνώση-Μάθηση. Η εμπλοκή των συμμετεχόντων σε διεργασίες αναστοχασμού του νοήματος που έχουν οι έννοιες αυτές για τους ίδιους (Συνάντ. 3) οδηγεί σε εναλλακτικές κατανοήσεις. Η ελληνική εκπαίδευση αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες ως το κατεξοχήν παράδειγμα «[...] κατάθεση[ς] πληροφοριών από άλλους, που τις παπαγαλίζεις [...]». Αντίθετα, ουσιαστική γνώση «που θα μείνει» είναι αυτή που περνά μέσα από

προσωπικά «φίλτρα», αυτή που οδηγεί σε προσωπική «εξέλιξη» και «αυτοπραγμάτωση», αυτή που ξέρεις πώς να τη «χρησιμοποιήσεις», ενώ συνδέεται και με μια διαδικασία «προσωπικής αναζήτησης», που οδηγεί στην «αυτογνωσία».

Το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών διαφοροποιείται ως προς την αντιμετώπιση της γνώσης επειδή «[η γνώση] εκδηλώνεται σαν τρόπος που σκέφτεσαι και ενεργείς μέσα στο μάθημα». Για το λόγο αυτό προτείνεται να αποτελέσει παράδειγμα για να ξεφύγουμε από την παπαγαλία: «[...] μπορεί να είναι κι ένας μοχλός για να φτιάξουμε την εκπαίδευση που θα θέλαμε. Αφού ξεφεύγει απ' το κουτί που::: σκεφτόμαστε».

Η έννοια της μάθησης συσχετίζεται με την κατανόηση μέσω βαθύτερης εξέτασης της πληροφορίας και την προσπάθεια να κατακτήσεις κάτι. Απαραίτητες προϋποθέσεις θεωρούνται, η «υπομονή», η «επιμονή» και η γνωστική «πειθαρχία».

#### Πίνακας 8: Εμβάθυνση σε περαιτέρω διαστάσεις της Γνώσης έναντι της Πληροφορίας

| Εμβάθυνση σε περαιτέρω διαστάσεις της Γνώσης έναντι της Πληροφορίας |  |
|---|--|
| <b>Βιργίνια</b>   | «[η κατάθεση πληροφοριών από άλλους, που τις παπαγαλίζεις] δεν είναι γνώση, αλλά πληροφόρηση».   |
| <b>Κίμωνας</b>  | «[...]Γνώση είναι αυτό που μένει όταν ξεχάσουμε αυτό που μάθαμε[...] Δηλαδή, ό,τι πληροφορία έρχεται, που λέμε εδώ για τη γνώση του κάθε μαθητή, ο κάθε άνθρωπος, έχει ένα φίλτρο. Αυτό που σου κάνει εντύπωση πάντοτε, αυτό που θα σου μείνει, <u>αυτό</u> είναι η γνώση».  |
| <b>Παυλίνα</b>  | «[...]γνώση αποκτάς όταν κάτι σε <u>εγκύει</u> πολύ, το μαθαίνεις πολύ καλά και το <u>ψάχνεις</u> και πολύ».<br><br>«[...]γνώση είναι ο τρόπος που σκέφτεσαι πλέον. Στα μαθηματικά, εκδηλώνεται σαν τρόπος που σκέφτεσαι και ενεργείς μέσα στο μάθημα».  |
| <b>Σωτηρία</b>  | «Τη θεωρώ κάποιες φορές δύναμη, όπως το λέει η Β, αλλά όχι πάντα. Δηλαδή, αν δεν ξέρεις να τη χρησιμοποιήσεις, μπορεί να καταλήξει να είσαι και αδύνατος, έτσι; να είσαι και αποτυχημένος».<br><br>«[...]δεν θεωρώ ότι το να έχεις γνώση οδηγεί [απαραίτητα] και σε <u>εξέλιξη</u> και <u>αυτοπραγμάτωση</u> . Ότι βοηθάει και την εξέλιξή σου ως άνθρωπος, και το μυαλό σου, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική και όλα αυτά [...] Μπορεί να την έχεις <u>καταπιεί</u> <sup>63</sup> , να είναι <u>κατάθεση</u> <sup>64</sup> πληροφοριών <u>από άλλους</u> , που τις <u>παπαγαλίζεις</u> <sup>65</sup> . Τις κρατάς, αλλά δεν ξέρεις να τις χρησιμοποιήσεις». |

<sup>63</sup> Μεταφορά. Χωρίς επεξεργασία.

|             |  |
|-------------|--|
|             | <p>«Συμφωνώ με αυτό που λες, προσωπικά. Αλλά, για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όταν ερχόμαστε και ζητάμε... κάνουμε τεστ γνώσεων, το θεωρούμε έτσι όπως το λες ή το θεωρούμε ως τις πληροφορίες που έπρεπε να 'χες πάρει από την τάδε σελίδα;»</p> <p>«Τα μαθηματικά[...]μοχλός<sup>66</sup>[...]για να φτιάξουμε την εκπαίδευση που θα θέλαμε. Αφού ξεφεύγει απ' το κουτί<sup>67</sup> που... σκεφτόμαστε».</p> |
| <b>Χαρά</b> | «[Η γνώση προϋποθέτει και] μία προσωπική αναζήτηση, η οποία σε οδηγεί στην αυτογνωσία».  |

### Παράλληλες έννοιες - Αξιολόγηση μαθητών

Από τη συζήτηση προκύπτει (Συνάντ. 4) η ανάγκη επαναθεώρησης της έννοιας της αξιολόγησης των μαθητών, όπως εφαρμόζεται στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς τονίζεται ότι είναι ξένη με το νόημα της εκπαίδευσης. Η άποψη που εκφράζεται ότι είναι κάτι «στρεβλό», που μπορεί και «[...] να μην είναι μέσα στην έννοια και στο πνεύμα της εκπαίδευσης» προκαλεί αναταράξεις σε παγιωμένες παραδοχές. Όπως υποστηρίζει ο Freire (2009), το λάθος «που κάνουμε συχνά» είναι ότι «αξιολογούμε τους μαθητές όχι για να βελτιώσουμε την πρακτική μας, αλλά για να τους τιμωρήσουμε» (Freire, 2009, σ. 76).

Η αποδοχή από τους συμμετέχοντες ότι, όπως εφαρμόζεται η αξιολόγηση, όχι μόνο «στιγματίζεται ο ένας» και «κατηγοριοποιούνται τα παιδιά», αλλά «[κ]αταλύεται η έννοια του σχολείου [...]» ως κατεξοχήν χώρου δημοκρατίας, συνδέεται με μια ακόμη σημαντική διαπίστωση. Την αναγνώριση ότι το αυθεντικό νόημα του σχολείου συνίσταται στην ελεύθερη επικοινωνία της γνώσης «[...] χωρίς αντίτιμο, χωρίς προαπαιτούμενα, χωρίς αποκλεισμούς».

Το ανταγωνιστικό πρότυπο που προωθείται από την κυρίαρχη κουλτούρα νομιμοποιείται στο χώρο του σχολείου μέσα από τη φυσική σύνδεση της εξαντλητικής

<sup>64</sup> Μεταφορά. Παραπέμπει στην «τραπεζική» -ως μέσου καταπίεσης- έναντι της «προβληματίζουσας» -ως μέσου απελευθέρωσης- αντίληψης για την εκπαίδευση (Φρέιρε, 1970).

<sup>65</sup> Μεταφορά. Επαναλαμβάνω κάτι χωρίς να το κατανοώ.

<sup>66</sup> Μεταφορά. Μοχλός, χρησιμοποιείται για να ασκηθεί μεγάλη δύναμη σε ένα σώμα.

<sup>67</sup> Μεταφορά. Για να φτιάξουμε την εκπαίδευση που θα θέλαμε θα πρέπει να μάθουμε να σκεφτόμαστε έξω από τα συνηθισμένα πλαίσια.

εξέτασης και της αριθμητικής διάκρισης με την ανάγκη επιβίωσης σε ένα γενικότερο ανταγωνιστικό κοινωνικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικός της διείσδυσης αυτής της θεώρησης στην εκπαιδευτική σκέψη είναι ο ισχυρισμός που εκφράζεται ότι επειδή θα «τους βγάλεις σε μία κοινωνία» ανταγωνιστική «[π]ρέπει να τους έχεις προετοιμάσει για την κοινωνία αυτή»

Μία διαφορετική θεώρηση της αξιολόγησης προϋποθέτει μια άλλη αντίληψη για την μάθηση με όρους προσωπικής ανάπτυξης. Η πίστη ότι οι άνθρωποι έχουν το δυναμικό για να αναπτυχθούν και ότι χρειάζεται να καταστούν οι ίδιοι υπεύθυνοι για την μάθησή τους μέσω ανατροφοδότησης, βρίσκεται στο επίκεντρο αυτής της αντίληψης. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση ότι, υπό τις παρούσες συνθήκες, τα παιδιά «[...] δεν προλαβαίνουν να διορθωθούν άρα να 'ναι ανατροφοδότηση» και εσύ ως εκπαιδευτικός «δεν προλαβαίνεις να σταματήσεις να ζαναπείς αυτό ή να το πεις μ' έναν άλλο τρόπο» για «να το προσπαθήσει» διαφορετικά το παιδί, «οπότε πάει η αλυσίδα ωραιότατα».

**Πίνακας 9:** Εμβάθυνση στις συνέπειες της ανταγωνιστικής διάστασης του σχολείου

| Εμβάθυνση στις συνέπειες της ανταγωνιστικής διάστασης του σχολείου (Συνάντ. 4) |  |
|--|--|
| <b>Βιργνία</b>   | « <u>Το πανηγύρι<sup>68</sup> των βαθμών</u> »   |
| <b>Κίμωνας</b>   | <p>«<u>Εγώ πιστεύω ότι και ο όρος αξιολόγηση μπορεί να είναι και λάθος μες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Να τον πάρουμε απ' την αρχή. [...]</u>».</p> <p>«<u>Καταλύεται η έννοια του σχολείου. [...]η έννοια της δημοκρατίας είναι συνώνυμη με το σχολείο. Δεν υπάρχει πιο δημοκρατικό πράγμα απ' το να μοιράζεσαι τη γνώση. Έτσι δεν είναι; Το πιο δημοκρατικό πράγμα που μπορούμε να βιώνουμε στην κοινωνία μας είναι αυτό. Να μοιράζεσαι αυτό που ξέρεις, τη γνώση, ελεύθερα, χωρίς αντίτιμο, χωρίς προαπαιτούμενα, χωρίς...</u>»</p> <p>«<u>[...]πιθανόν, και για μας αλλά και μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης στα παιδιά, η αξιολόγηση να 'ναι κάτι λίγο <u>στρεβλό</u>, να μην είναι μέσα στην έννοια και στο πνεύμα της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση που κάνουμε και στα παιδιά</u>»</p> <p>«<u>Πέρα απ' το ότι <u>στιγματίζεται ο ένας</u>, κατηγοριοποιούνται τα παιδιά, τους δημιουργείς πρόβλημα</u>».</p> <p>«<u>Ο χώρος του σχολείου, η εκπαίδευση, δεν έχει να κάνει με τη λέξη</u></p> |

<sup>68</sup> Μεταφορά. Παραπέμπει σε μεγάλη φασαρία, κινητοποίηση. Προσδίδει έμφαση, λες και είναι αυτό το σημαντικό.

|                |   |
|----------------|---|
|                | <p><i>ανταγωνισμός. Μη το βλέπουμε εμείς που το ωραιοποιούμε, βάζοντας την ευγενή άμιλλα. Δεν υπάρχει ούτε ευγενής άμιλλα ούτε τίποτε.</i></p> <p><i>«[...]μετράει στο βαθμό; Αυτό, ακούς, μόνο. Σας ενδιαφέρει να γράψετε καλά για να σας βάλω εγώ βαθμό;»</i></p>   |
| <b>Σωτηρία</b> | <p><i>«Εγώ θεωρώ, όμως, ότι τώρα πληρώνουμε αυτό που τόσα χρόνια αρνούμασταν να εξετάσουμε, να βάλουμε όρους.[...]»</i></p> <p><i>«Δεν μπορούμε να κάνουμε αξιολόγηση χωρίς ανταγωνισμό;»</i></p> <p><i>«Δηλαδή, η αξιολόγηση που κάνουμε έχει την έννοια της ανατροφοδότησης, εκεί έπρεπε να το πάμε και να βλέπω πόσο προχώρησες.[...]»</i></p> |

#### 4.2.8 Διδακτικές Πρακτικές

##### Ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής (Σωστή-Λάθος Απάντηση, Επίλυση Προβλήματος, Ανοιχτές Ερωτήσεις)

Όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν δεδομένο ότι υπάρχουν, ως προς τα μαθήματα που διδάσκουν, σωστές και λάθος απαντήσεις. Η εμπλοκή τους, μέσω της συζήτησης, σε περαιτέρω προβληματισμούς επικεντρώνεται σε δύο σημεία: (α) Η σωστή απάντηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας στείρας διαδικασίας μεταφοράς γνώσης και άρα μηχανιστικής απομνημόνευσης, που δεν συνιστά, όμως, ουσιαστική μάθηση. Αντιπροσωπευτική είναι η μεταφορά, που χρησιμοποιείται, για να αποτυπώσει τη διαπίστωση ότι αν δεν κατανοήσει ο μαθητής πού έχει κάνει λάθος «[...] στην ουσία, την έχει καταπιεί τη σωστή [απάντηση]». Η λάθος απάντηση θα πρέπει να αξιοποιείται με στόχο την καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση. Ο έλεγχος της γνώσης του μαθητή που περιορίζεται στο σωστό-λάθος, παρόλο που μπορεί να αυξάνει τις πιθανότητες σωστής επιλογής είτε μέσω αντιγραφής είτε από τύχη, δεν προωθεί την ουσιαστική μάθηση, (β) Αναγνωρίζεται η ανάγκη να ενσωματώνεται και να αξιοποιείται στη διδακτική μεθοδολογία η αιτιολόγηση από τον μαθητή της επιλογής του: «εγώ πάντα επιμένω στο μάθημα να μου αιτιολογήσουν για ποιο λόγο συμφωνούν ή διαφωνούν. Και ποιο είναι το σωστό, αν διαφωνούν».

Σε αντίθεση, ως προς τον τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος ή προσέγγισης ενός θέματος γενικότερα, οι μαθηματικοί της ομάδας συμφωνούν ότι δεν υπάρχει ένας σωστός τρόπος. Η αναγνώριση, μάλιστα, της ανάγκης να ακολουθείται από τον διδάσκοντα μία

τακτική «ανοιχτού τύπου» ερωτήσεων, «που απαιτούν αναστοχασμό, ανάλυση και εκτίμηση από τους μαθητές», συμπληρώνει την ανάδειξη του κρίσιμου παράγοντα της υιοθέτησης μίας διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης (Freire & Shor, 2011). Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αποδέχονται ότι οι απόψεις για τα ζητήματα αυτά διαφοροποιούνται σημαντικά στην πράξη. Για την αντίφαση αυτή ενοχοποιούνται αρχικά τα περιορισμένα περιθώρια ελευθερίας, που έχουν, στο πλαίσιο του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται η ύπαρξη δύο ταχυτήτων ως προς την ελευθερία στη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Χαρακτηριστικό το παράδειγμα των καλλιτεχνικών μαθημάτων.

**Πίνακας 10:** Ισχύουσες διδακτικές πρακτικές έναντι διερευνητικής διδασκαλίας και μάθησης

| Ισχύουσες διδακτικές πρακτικές έναντι διερευνητικής διδασκαλίας και μάθησης (Συνάντ. 3) |  |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
| Συμμετέχουσα/ων   | Αντιφάσεις (μεταξύ θεωρίας και πρακτικής)  | Εξέταση-Αμφισβήτηση Παραδοχών/Πρακτικών  | Εμπλουτισμός Οπτικών  | Μεταφορές   |
| Κίμωνας   |  |  | «εγώ <u>πάντα επιμένω</u> στο μάθημα να μου <u>αιτιολογήσουν</u> για ποιο λόγο συμφωνούν ή διαφωνούν. Και ποιο είναι το σωστό, αν διαφωνούν». |   |
| Παυλίνα   |  | «[οι μαθητές] πρέπει να καταλαβαίνουν γιατί οι προηγούμενες [απαντήσεις] είναι λανθασμένες». |   |   |
| Σωτηρία   | «πολλές φορές δεν έχεις το χρόνο να κάνεις |  | «[...]στην ουσία, την έχει <u>καταπιεί</u> τη σωστή, αν δεν   | «[...]έχει <u>καταπιεί</u> <sup>69</sup> [την πληροφορία]». |

<sup>69</sup> Μεταφορά. Η σωστή απάντηση ως έτοιμη τροφή που δεν έχει υποστεί επεξεργασία πριν κάποιος την καταπιεί.

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
|  | <p>[ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που απαιτούν αναστοχασμό, ανάλυση και εκτίμηση από τους μαθητές] Θα ήθελες».</p> |  | <p>έχει καταλάβει γιατί έκανε λάθος».</p> |  |
|--|---|--|---|--|

### Διερεύνηση νοήματος εννοιών

Διδασκαλία. Η έννοια της διδασκαλίας προκαλεί προβληματισμό στους συμμετέχοντες. Η πρώτη αυθόρμητη αναφορά που γίνεται είναι στη «μετάδοση γνώσης». Στη συνέχεια, όμως, συγκλίνουν διαδοχικά στην άποψη ότι είναι πάνω απ' όλα «επικοινωνία». Επισημαίνεται, επίσης, ότι «[ε]ίναι αγωγή της ψυχής, είναι αγώνας, είναι μεράκι, ευχαρίστηση». Επιπλέον, διερευνάται από τους συμμετέχοντες η αντίληψη για τη διδασκαλία ως «ταλέντου» ή «επικοινωνιακού χαρίσματος», ενώ εμβαθύνουν και σε στοιχεία του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Η διερεύνηση της διάστασης αυτής είναι σημαντική καθώς είναι δυνατόν να εγκλωβίζει σε μια απροβλημάτιστη, εμπειρική εκπαιδευτική πράξη. Όπως επισημαίνει ο Παπακωνσταντίνου (1996α), «[η] επίκληση του επιχειρήματος για την ύπαρξη 'ταλέντου' θεμελιώνεται σε κάποιο φυσικό προτέρημα, θεϊκό χάρισμα, υπερφυσική έμπνευση. Στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για ιδεολόγημα που τεχνητά αποκρύβει την πραγματικότητα, καλύπτει ελλείψεις, εξηγεί και δικαιώνει το φαινομενικά ανεξήγητο» (Παπακωνσταντίνου, 1996α, σ. 81).

Ως προς το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών επισημαίνεται με αυτοκριτική διάθεση ότι «δεν μπαίνουν έτοιμοι μέσα στα σχολεία[...]». Επικεντρώνονται στη σημασία που έχουν:

- α. Δεξιότητες επικοινωνίας που εξελίσσονται μέσα από διεργασίες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.
- β. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η επιθυμία και η διάθεση των διδασκόντων να εξελιχθούν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.
- γ. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνειδητοποίηση της κρίσιμης θέσης του εκπαιδευτικού λόγω της εγγύτητας που έχει με τα παιδιά και του παιδαγωγικού του ρόλου, που ταυτίζεται με ρόλους όπως «[ν]α εμπνυχώνει, να διευκολύνει, να καθοδηγεί».



δ. Η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης που προϋποθέτει διάθεση, προσωπική αναζήτηση, «συγκρότηση» και ανοιχτότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Δηλαδή «[ν]α έχεις ο ίδιος ανοιχτούς ορίζοντες, και να είσαι πέρα απ' αυτό που κάνεις».

**Πίνακας 11:** Περαιτέρω εμπάθυνση σε διαστάσεις της διδασκαλίας

| <b>Περαιτέρω εμπάθυνση σε διαστάσεις της διδασκαλίας</b> |  |
|--|--|
| <b>Κίμωνας</b>   | <p>«Αυτός είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του καθηγητή απ' ότι μπορώ να καταλάβω. Να εμπυχνώνει, να διευκολύνει, να καθοδηγεί».</p> <p>«Κι όλα αυτά τα κατακτάς με την εμπειρία σου, έτσι;».</p> <p>«Οι εκπαιδευτικοί <u>δεν</u> μπαίνουν έτοιμοι μέσα στα σχολεία. Δεν μπαίνουν έτοιμοι σαν εκπαιδευτικοί, όπως είπες, ολοκληρωμένοι[...]».</p> <p>Χρειάζεται «παιδαγωγική κατάρτιση».</p>   |
| <b>Παυλίνα</b>   | <p>«Τα κατακτάς με την εμπειρία σου, με την εμπειρία σου, με το ψάξιμο που έχεις κάνει ο ίδιος, με το διάβασμα που έχεις κάνει ο ίδιος, με όλα αυτά που έχεις κάνει».</p> <p>«[Για να εμπυχνώνεις, να διευκολύνεις, να καθοδηγείς] τι πρέπει να 'σαι; Ο ίδιος, μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και πολύ ψαγμένη προσωπικότητα [συμφωνούν Σ και Β]. Ένα άτομο, το οποίο δεν είναι ολοκληρωμένο, κατασταλαγμένο, και ψαγμένο, δεν μπορεί να τα δώσει αυτά τα πράγματα».</p> <p>«[...] εγώ, εννοώ ψάξιμο σαν άνθρωπος. Να είσαι ψαγμένος <u>σαν άνθρωπος</u> Να έχεις ο ίδιος ανοιχτούς ορίζοντες, και να είσαι <u>πέρα</u> απ' αυτό που κάνεις. Φαίνεται αυτό, αμέσως».</p> |
| <b>Σωτηρία</b>   | <p>«Είναι χάρισμα η διδασκαλία, στην επικοινωνία, όμως. Το ταλέντο είναι εκεί. [...] Αν είσαι <u>το</u> ταλέντο στην επικοινωνία, θα τους βρεις τους τρόπους. Θα 'ρθουν μόνοι τους, θα σε σκουντήσουν [...]αν δεν το ψάξεις κιόλας, δεν βρίσκεις... Πιστεύω ότι είναι αλληλένδετα, γιατί καθώς το ψάχνεις κάπου θα συναντήσεις και το μαθητή και θα επικοινωνήσετε, κάποια στιγμή».</p> <p>«[Πρέπει να] είσαι και συγκροτημένος ως προσωπικότητα[...]».</p>  |
| <b>Χαρά</b>  | <p>«Μερικές φορές δεν είναι απαραίτητο τόσο να είσαι καταρτισμένος όσο να 'χεις αυτό το επικοινωνιακό χάρισμα».</p>  |

## Παράλληλες έννοιες - Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Ανήκει στις παράλληλες έννοιες που προέκυψαν μέσω της διαλογικής συζήτησης. Κατά την εξέταση επιμέρους παραμέτρων της έννοιας της αξιολόγησης, εκφράζεται η ανησυχία των συμμετεχόντων για σταδιακή απώλεια της οποιασδήποτε, ανεξαρτησίας και αυτενέργειας τους έχει απομείνει.

Οι συμμετέχοντες:

α. Συνδέουν την έξωθεν θέσπιση συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με την απομάκρυνσή τους από οποιαδήποτε αυθεντική σχέση και διεργασία διδασκαλίας.

β. Εκθέτουν τους κινδύνους που εγκυμονεί, η εμπλοκή γονέων και μαθητών σε μια αξιολόγηση που έχει σαν στόχο την τιμωρία των εκπαιδευτικών με μισθολογική/οικονομική στασιμότητα ή ακόμη και απόλυση.

Επιπλέον, αμφισβητείται από τους συμμετέχοντες ο «δίκαιος» και «αντικειμενικός» χαρακτήρας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέεται με τη γενικότερη απουσία εμπιστοσύνης τους στους μηχανισμούς των κρατικών θεσμών. Σε άλλα σημεία των ευρημάτων αναπτύσσεται ο προβληματισμός τους και για την αξιολόγηση των μαθητών από τους ίδιους. Αντίθετα, επισημαίνεται η ανάγκη, για μια ουσιαστική αξιολόγηση, που θα λαμβάνει υπόψη της τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της διδασκαλίας-μάθησης. Αυτή προϋποθέτει μια «άλλη νοοτροπία για το σχολείο», προσανατολισμένη στη βελτίωση του σχολείου ή, όπως αναφέρει η Σ, προς το σχολείο «που θα θέλαμε». Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μια τέτοια αξιολόγηση θα έχει σαν στόχο «[...] να καλυτερέψει το εκπαιδευτικό σύστημα και τις πρακτικές των καθηγητών», ενώ, προϋποθέτει ενημέρωση και επιμόρφωση και συνδέεται με μια διεργασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που θα στηρίζεται στο μοντέλο «να δούμε τι κάνουμε σωστά, τι δεν κάνουμε σωστά, πώς θα γίνει». Ο Freire επισημαίνει αυτή ακριβώς τη διάσταση της αξιολόγησης ως εργαλείου των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξή τους, όταν αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί «[π]ρέπει να αξιολογούν την πρακτική τους ως όργανο για τη θεωρητική τους εξέλιξη και όχι απλώς ως όργανο που τιμωρεί δασκάλους» (Freire, 2009, σ. 75).

Στο επίκεντρο της διαλογικής συζήτησης βρίσκεται η σύνδεση της αξιολόγησης με συγκεκριμένες πολιτικές και οικονομικά συμφέροντα, που ταυτίζονται στην αντίληψη των συμμετεχόντων με τη «βαθμολογική/μισθολογική στασιμότητα» και τη «διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών». Γενικά, διακρίνεται μία καχυποψία στο λόγο των εκπαιδευτικών ως προς τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης. Ο τρόπος με τον οποίο

σχεδιάζεται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση (ποιος/ποιοί θα αξιολογεί/ούν ποιον/ποιους), αλλά και το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, όπου κυριαρχεί η οικονομική κρίση, η διαθεσιμότητα διαφόρων κατηγοριών δημοσίων υπαλλήλων και μία απαξίωση του σχολείου, φαίνεται να μην ευνοεί μία πιο καλόπιστη αντιμετώπιση του θέματος από τους συμμετέχοντες. Ανασταλτικά λειτουργεί και η αντίφαση που διαπιστώνουν μεταξύ επίσημης ρητορικής και πράξης. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, παρόλο που παρουσιάζεται μία εξιδανικευμένη εικόνα της αξιολόγησης, η οποία θα εξασφαλίζει την ποιότητα του σχολείου και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αυτή ανατρέπεται στην πράξη καθώς απουσιάζουν η συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η αξιοποίηση της πρακτικής γνώσης τους. Όπως υποστηρίζει ο Freire, ουσιαστική αξιολόγηση σημαίνει, κατ' αρχήν, οι ίδιοι οι διδάσκοντες να μπορούν να σκέφτονται κριτικά για το πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης, που σημαίνει να αναγνωρίζουν «τι συμβαίνει σ' αυτό, καθώς και το πώς και το γιατί συμβαίνει» (Freire, 2009, σσ. 76-77).

**Πίνακας 12:** Περαιτέρω εμβάθυνση ως προς τον «δίκαιο» και «αντικειμενικό» χαρακτήρα της αξιολόγησης

| <b>Περαιτέρω εμβάθυνση ως προς τον «δίκαιο» και «αντικειμενικό» χαρακτήρα της αξιολόγησης</b> |   |
|---|---|
| <b>Βιργνία</b>  | «Όταν ζεις σε μια κοινωνία, όπου έχεις σχέσεις δεν επηρεάζεσαι; Από γνωριμίες; [Αμφισβητείται ο «δίκαιος» και «αντικειμενικός» χαρακτήρας της αξιολόγησης]»   |
| <b>Κίμωνας</b>  | «[...] αν ήταν μια σοβαρή αξιολόγηση με γνώμονα [ειρωνικό γέλιο] να καλυτερέψει το εκπαιδευτικό σύστημα και οι πρακτικές των καθηγητών» τότε «θα μας είχαν ενημερώσει, θα μας είχαν επιμορφώσει, θα μας είχαν πει τι είναι αξιολόγηση, να πάρουμε πέντε βιβλία να διαβάσουμε, να δούμε τι κάνουμε σωστά, τι δεν κάνουμε σωστά, πώς θα γίνει».<br><br>«Θα σε έχουσε στην άκρη. Όταν ζορίζουν τα πράγματα, θα σε βγάλουν από το συρτάρι <sup>70</sup> και θα πουν. Ξέρετε έχετε αξιολογηθεί εσείς, η κοινωνία ζητάει... <u>Δεν το θέλουμε εμείς, θα πούνε. Η κοινωνία, οι γονείς θέλανε να αξιολογηθείτε</u> ». |
| <b>Σωτηρία</b>  | [Κ: αν ήταν μια σοβαρή αξιολόγηση με γνώμονα να καλυτερέψει το εκπαιδευτικό σύστημα και οι πρακτικές των καθηγητών]<br><br>«Θα 'χαν λάβει [υπόψη] στο σχεδιασμό εργασίες που έχουν γίνει στην   |

<sup>70</sup> Μεταφορά. Συρτάρι, χώρος αποθήκευσης.

|  |   |
|--|---|
|  | <p>αξιολόγηση, καθηγητές που έχουν γράψει για την αξιολόγηση».</p> <p>«[Η ουσιαστική αξιολόγηση προϋποθέτει] μία άλλη νοοτροπία για το σχολείο, του σχολείου του ιδανικού, που θα θέλαμε, τέλος πάντων, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό».</p> |
|--|---|

#### 4.2.9 Ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του στη σχολική τάξη

##### Ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής (Μάθηση, Κανόνες, Πειθαρχία)

Πέρα από τη συμφωνία όλων των συμμετεχόντων με τη διατύπωση ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση ενός μαθητή, αναγνωρίζουν περαιτέρω, ότι μπορούν να την επηρεάσουν «είτε θετικά είτε αρνητικά». Προβληματισμό δημιουργεί η θεώρηση που θέλει να θέτουν οι εκπαιδευτικοί μια σταθερή σειρά από κανόνες, στους οποίους θα πρέπει να υπακούουν όλοι οι μαθητές. Η διαμόρφωση μαθησιακού συμβολαίου σε συνεργασία με τους μαθητές προτείνεται, από μία εκπαιδευτικό με εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, ως εναλλακτική οπτική στην ομοιόμορφη επιβολή ενός συστήματος κανόνων.

Στο υπόβαθρο αυτού του θέματος τοποθετείται από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας η αντίληψη για την πειθαρχία και τη σχέση της με τη διδασκαλία. Οι συμμετέχοντες συνδέουν την πειθαρχία με αρνητικές συναισθηματικά εμπειρίες σε σχέση με φιγούρες εξουσίας, με τις οποίες ήρθαν σε επαφή κατά τη διάρκεια της οικογενειακής και της σχολικής τους ζωής. Γενικά, η έννοια της πειθαρχίας, ταυτίζεται, στο λόγο τους, με το φόβο και τον αυταρχισμό, μοντέλο που αναγνωρίζεται ότι χαρακτήρισε την εκπαιδευτική πράξη για αρκετά χρόνια. Η αναπαραγωγή του συνδέεται από τους συμμετέχοντες με την επικράτηση της δημώδους αντίληψης ότι για να μάθεις χρειάζεται να στερηθείς. Από τη συζήτηση προκύπτει ότι στον αντίποδα της εξουσιαστικής πειθαρχίας βρίσκονται, η θέσπιση ορίων και ο σεβασμός.

Όπως υποστηρίζει ο Γκότοβος (1996) για να είναι αποτελεσματική μία συζήτηση για την πειθαρχία και το ρόλο των ποινών στην εκπαίδευση πρέπει να σχετίζεται με «το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου» και τις «αξίες που κρύβονται πίσω από αυτό» (Γκότοβος, 1996, σ. 171). Για να επιτευχθεί η αποδέσμευση από το αυταρχικό σχολείο είναι σημαντικό να μετατοπιστεί αυτό το κανονιστικό πλαίσιο «από την εξάρτηση στην ευθύνη». Μια τέτοια προοπτική συνδέεται με τη «μετατόπιση της οπτικής αναφορικά με την παράβαση» και τις «δυνατότητες» που «δημιουργεί η συμμετοχική θέσπιση κανόνων

σχολικής ζωής σε συνδυασμό με τις βασικές υποκειμενικές ανάγκες των μαθητών» (Γκότοβος, 1996, σ. 170).

**Πίνακας 13:** Εκπαιδευτικός- Στυλ διαπαιδαγώγησης και επιδράσεις στη μάθηση

| Εκπαιδευτικός - Στυλ διαπαιδαγώγησης και επιδράσεις στη μάθηση (Συνάντ. 3) |  |   |  |
|--|--|---|--|
| Συμμετέχουσα/ων  | Αντιφάσεις (μέσα στην ομάδα για την έννοια της πειθαρχίας)           | Εξέταση-Αμφισβήτηση Παραδοχών/Πρακτικών   | Εμπλουτισμός Οπτικών   |
| <b>Βιργινία</b>  | «Ναι, αλλά λέει <u>σωστή</u> πειθαρχία. Γι' αυτό. Αυτή η πειθαρχία». |   |  |
| <b>Κίμωνας</b>   |  | «Παρόλο που εξελίχθηκε σε αυτό, το μοντέλο το εκπαιδευτικό. Όποιος ήθελε να κατακτήσει τη γνώση τον προηγούμενο αιώνα έπρεπε να στερηθεί... η στέρηση είναι πειθαρχία».                       |  |
| <b>Παυλίνα</b>   | «[Σωστή πειθαρχία=]Όρια».  |   |  |
| <b>Σωτηρία</b>   | «Εμένα με ενοχλεί η λέξη πειθαρχία».<br><br>«[Πειθαρχία] Ως φόβος».  | «Πιστεύω ότι μπορώ να επηρεάσω τη μάθηση ενός μαθητή».<br><br>«[Κανόνες με] την έννοια του συμβολαίου [ότι, δηλαδή] θα πρέπει να έχεις κάποιους κανόνες, στους οποίους όλοι να συμφωνήσουμε». | «[Πιστεύω ότι μπορώ να επηρεάσω τη μάθηση ενός μαθητή] <u>είτε θετικά είτε αρνητικά</u> ».<br><br>«Επειδή έχω ζήσει σε <u>αυταρχικό</u> οικογενειακό περιβάλλον και σχολικό μου έχει αφήσει <u>τραύματα</u> [χαμογελάει] ως μαθήτρια, ναι. Η πειθαρχία έχει αρνητική... είναι το βιωματικό». |
| <b>Χαρά</b>  | «Γιατί υπάρχει και λάθος πειθαρχία;».                                |   | «Υπάρχει [και λάθος πειθαρχία]».   |

### Διερεύνηση νοήματος εννοιών

Κατανόηση. Η κατανόηση είναι μία έννοια που εγείρει αμφισημίες και αναδεικνύει δύο ακόμη διαστάσεις που διέπουν τη διεργασία της διδασκαλίας-μάθησης. Η μία αναφέρεται στη διάσταση «κατανοώ τους μαθητές μου», δηλαδή τους συναισθάνομαι και η άλλη στην «κατανόηση του μαθήματος», από πλευράς των μαθητών, δηλαδή «[κ]αταλαβαίνω, αντιλαμβάνομαι. Το νόημα». Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης αναγνωρίζεται η «υποκειμενική» διάσταση της κατανόησης, κατά την οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και στρέφεται η προσοχή των συμμετεχόντων στο προσωπικό νόημα και το ρόλο που διαδραματίζει στη μάθηση.

#### **Πίνακας 14:** Περαιτέρω εμπάθυνση στη σχέση κατανόησης και μάθησης

| Περαιτέρω εμπάθυνση στη σχέση κατανόησης και μάθησης |   |
|--|---|
| Εύη  | «Η κατανόηση είναι <u>υποκειμενική</u> ». |
| Χαρά   | «Καταλαβαίνω, αντιλαμβάνομαι. Το νόημα».  |

### Παράλληλες έννοιες - Στρεβλή θεώρηση της αξιολόγησης

Η «στρεβλή» θεώρηση της αξιολόγησης (Συνάντ. 4), που δεν έχει σκοπό τη βελτίωση αλλά τη διάκριση κάποιων μαθητών και την τιμωρία κάποιων άλλων οδηγεί σύμφωνα με τους συμμετέχοντες σε:

- α. Στρέβλωση του ρόλου του σχολείου και
- β. Στρέβλωση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Η στρέβλωση αυτή φαίνεται να ενισχύεται και από δημόσιες θεωρίες, που έχουν επικρατήσει στον κοινό νου για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης υπό την πίεση μιας στρεβλής θεώρησης της αξιολόγησης. Χαρακτηριστική είναι η μεταφορά του παιδίατρου, που δίνει αντιβίωση και για την παραμικρή αδιαθεσία ακόμη «και λέει η μαμά τι ωραίος γιατρός που έδωσε αντιβίωση». Με αυτό τον γιατρό παρομοιάζεται ο δάσκαλος, ο οποίος προσαρμόζεται στα κυρίαρχα πρότυπα. Για παράδειγμα, «[...] Δίνει πολλές φωτοτυπίες, βάζει κάποια δύσκολα θέματα. Αυτός είναι ο καλύτερος καθηγητής στο σχολείο αυτό γιατί βάζει δύσκολα θέματα [...]».

**Πίνακας 15:** Περαιτέρω εμφάθυνση σε διαστάσεις της «στρεβλής» θεώρησης της αξιολόγησης

| <b>Περαιτέρω εμφάθυνση σε διαστάσεις της «στρεβλής» θεώρησης της αξιολόγησης (Συνάντ. 4)</b> |   |
|--|---|
| <b>Βιργινία</b>  | «Το σύστημα φταίει και το εξεταστικό σύστημα και τα φροντιστήρια, δεν διαβάζουν για το σχολείο αλλά για τα φροντιστήρια».   |
| <b>Κίμωνας</b>   | [Η «στρεβλή» θεώρηση της αξιολόγησης οδηγεί σε στρέβλωση του ρόλου του εκπαιδευτικού] «Είναι σαν τον γιατρό που πηγαίνεις –για παράδειγμα, στον παιδίατρο- και σου δίνει αμέσως αντιβίωση για τον πονοκέφαλο και λέει η μαμά τι ωραίος γιατρός που έδωσε αντιβίωση <sup>71</sup> . Το ίδιο και με τους καθηγητές. [Συμφωνούν και οι υπόλοιποι]. Βάζει κάποια δύσκολα.... Αυτός είναι ο <u>καλύτερος</u> καθηγητής στο σχολείο αυτό γιατί βάζει δύσκολα θέματα. <u>Ακριβώς αυτό το πράγμα συμβαίνει</u> . Έτσι ακριβώς». |

#### 4.2.10 Επιτυχία

##### Ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής

Η συζήτηση, που γίνεται (Συνάντ. 4) με αφορμή την ερώτηση του ερωτηματολογίου προσωπικής καταγραφής για το επίπεδο επίτευξης ενός μαθητή (Ερώτ. 28) αναδεικνύει νέα νοήματα. Η διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης κυριαρχεί στο λόγο των συμμετεχόντων. Η περιγραφική αξιολόγηση περιγράφεται ως ιδανική εναλλακτική λόγω της έμφασης που θεωρείται ότι δίνει στην ατομική πρόοδο του κάθε μαθητή. Σύμφωνα με όσους τη γνωρίζουν από την εκπαίδευση ενηλίκων, ο ανατροφοδοτικός της χαρακτήρας στοχεύει στην κινητοποίηση και τη βελτίωση και όχι στην τιμωρία και το στιγματισμό. Από την άλλη πλευρά, επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες, ότι η αριθμητική αξιολόγηση αποτελεί την κυρίαρχη πρακτική και ότι η σύγκριση μεταξύ των μαθητών είναι αναπόφευκτη από τη στιγμή «που πρέπει να βάλεις βαθμό».

Ταυτόχρονα, αναδύονται μια σειρά από ζητήματα, τα οποία αποδίδονται από τους συμμετέχοντες στη διάσταση της σύγκρισης, που εμπεριέχει η αριθμητική αξιολόγηση των μαθητών:

α. Αυτοαναιρείται στην πράξη η ρητορική των ίσων ευκαιριών λόγω της ενίσχυσης της διάκρισης και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

<sup>71</sup> Μεταφορά. Συμμόρφωση του εκπαιδευτικού με τις απαιτήσεις ενός συστήματος που στηρίζεται στον ανταγωνισμό. Ο εκπαιδευτικός που συμβαδίζει με αυτό το κλίμα (χρησιμοποιεί πολλές φωτοτυπίες, θέματα υψηλού βαθμού δυσκολίας) θεωρείται από τους γονείς σαν τον καλό γιατρό, που δίνει αντιβίωση ακόμη και για την παραμικρή αδιαθεσία.

- β. Συγκεκριμένες προσδοκίες που σχετίζονται με το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών επηρεάζουν την αξιολόγηση της επίδοσής τους.
- γ. Προωθείται μία ομοιόμορφη αντιμετώπιση των μαθητών παρά την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει ο κάθε άνθρωπος.
- δ. Αναπαράγεται η διάκρισή τους σε καλούς, μέτριους κλπ.
- ε. Ενσωματώνονται στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού διλήμματα ηθικού χαρακτήρα σχετικά με τη δίκαιη αριθμητική αποτύπωση της επίδοσης του κάθε μαθητή.
- στ. Ενισχύεται ένα ανταγωνιστικό πρότυπο, που ενσωματώνεται στην ταυτότητα του μαθητή και συγκρούεται με έννοιες όπως της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της εκπαίδευσης γενικότερα. Χαρακτηριστική είναι η μεταφορά που χρησιμοποιείται για να αποτυπώσει τη διείσδυση της νοοτροπίας των βαθμών ακόμη και σε πλαίσια όπου χρησιμοποιείται η περιγραφική αξιολόγηση (ΣΔΕ). Στο παράδειγμα αυτό αναδεικνύεται η ανθεκτικότητα αυτής της διάστασης της ταυτότητας του μαθητή: *«[Όταν στο τέλος έπαιρναν τους βαθμούς] μπαίνανε κατευθείαν στο ρόλο του μαθητή, που εγώ πήρα 18, γιατί εγώ πήρα 18 και αυτός πήρε...[...] εκεί πλέον που πέφταν οι μάσκες».*
- ζ. Συντηρείται το δίπολο επιτυχία/αποτυχία, συμβάλλοντας στην απομάκρυνση της εκπαίδευσης από την πραγματική ουσία της που είναι η γνώση και η μάθηση.
- η. Μέσω της συμβολής του εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνική κατασκευή της επιτυχίας αναπαράγονται η διάκριση και ο αποκλεισμός.

Η Langer (1997) επισημαίνει ότι θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε τη σχετικότητα της σημασίας της επιτυχίας, αν επιχειρούσαμε να επαναθεωρήσουμε τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς μας «με όρους ανατροφοδότησης, κατά την προσπάθεια κάποιου να εξελιχθεί ή να αναπτύξει τη γνώση του, παρά με όρους επιτυχίας ή αποτυχίας» (Langer, 1997, σ. 114).

Η διαπίστωση των συμμετεχόντων ότι η αντιμετώπιση εννοιών όπως επιτυχία, ευτυχία, προκοπή είναι θέμα *«μάρκετινγκ»*, που προωθεί συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, αίσθησης και δράσης, συμβάλλει στην περαιτέρω συνειδητοποίηση. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά στην προώθηση αυτού του μοντέλου, που συντελείται μέσω στερεοτυπικών εκφράσεων, όπως *«ο δρόμος για την ευτυχία»* ή *«πώς θα κατακτήσουμε την ευτυχία»*.

Ωστόσο, η επίδραση που έχει η κυρίαρχη κουλτούρα στην κοινωνικοποίηση εξακολουθεί να είναι ισχυρή στα λόγια των συμμετεχόντων. Διακρίνεται η ανθεκτικότητα των όρων της επιτυχίας και αποτυχίας στο λόγο τους, παρά τις όποιες



μετατοπίσεις συμβαίνουν στη σκέψη τους: «Είναι σημαντικό να αποτύχει ένας άνθρωπος στη ζωή του, τουλάχιστον κάποιες φορές. Για να εκτιμήσει και την επιτυχία [...]».

Σύμφωνα με τον Fromm, η σύγχρονη θεώρηση της αποξένωσης συνίσταται στην υιοθέτηση μιας προσέγγισης της ζωής και της ταυτότητας με όρους μάρκετινγκ, που επιτυγχάνεται μέσω της εξασθένησης της κριτικής σκέψης και της μηχανιστικής συμμόρφωσης με τις απόψεις της πλειοψηφίας (στο Brookfield, 2005).

**Πίνακας 16:** Η κοινωνική κατασκευή της επιτυχίας

| Η κοινωνική κατασκευή της επιτυχίας (Συνάντ. 4) |  |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
| Συμμετέχουσα/ων                                 | Αντιφάσεις<br>(μεταξύ θεωρίας<br>και πράξης)             | Εξέταση-Αμφισβήτηση<br>Παραδοχών/Πρακτικών   | Εμπλουτισμός<br>Οπτικών   | Μεταφορές   |
| <b>Βιργινία</b>                                 |  | « <u>Αυτό το κάνουμε σε κάποια εργασία που διορθώνουμε, σε μία έκθεση, δίνουμε κάποιες τέτοιες [περιγραφικές πληροφορίες], αλλά από τη στιγμή που πρέπει να βάλεις βαθμό, θεωρώ ότι πρέπει να γίνει και μια σύγκριση.</u> ». |   | «Δηλαδή να βάλεις το κατώτερο, το ψηλότερο, τα επίπεδα».  |
| <b>Κίμωνας</b>                                  | «Αυτή την πρακτική [όμως] δεν ακολουθούμε στο σχολείο;». | « <u>Η ανταμοιβή της εκπαίδευσης είναι ο βαθμός, όχι η ουσία της που είναι η γνώση.</u> ».   | «[...]δεν είναι <u>σωστός</u> ο τρόπος που γίνεται η αξιολόγηση. Και ο τρόπος που βαθμολογούμε τα παιδιά».<br><br>«[η περιγραφική αξιολόγηση είναι] και πιο <u>χρήσιμη, έτσι;</u> ».<br><br>«Και μια άλλη διάσταση σε σχέση με τους | «[...]Έχεις μία τάξη και τη χωρίζεις σε καλούς, ποιοι είναι οι μέτριοι κλπ.».<br><br>«[...]δεν μπορείς να είσαι με τη <u>ζυγαριά στο χέρι και να μετράς[...]</u> ». |

|             |   |  |  |                                     |
|-------------|---|--|--|-------------------------------------|
|             |   |  | <p>βαθμούς, που είναι πολύ δύσκολο για τους καθηγητές, είναι να νιώθεις ότι είσαι <u>δίκαιος</u>. Είναι <u>πολύ δύσκολο</u>. [...] ποια είναι η διαφορά <u>το 13 με το 12, το 15 με το 14</u>. Γιατί έχω 14 εγώ και όχι 15 που είχε ο συμμαθητής μου, που καθόμαστε δίπλα ή είμαστε και φίλοι».</p> <p>«Όμως δεν είναι ο βαθμός η ουσία της εκπαίδευσης. Η ανταμοιβή σου πρέπει να είναι η γνώση που θα πάρεις».</p> <p>«[...] η επιτυχία σ' έναν άνθρωπο <u>πρέπει να περάσει</u> από την επιτυχία στο σχολείο. Έτσι έχει δομηθεί η κοινωνία η ελληνική».</p> |                                     |
| <b>Χαρά</b> | «[Αυτή την πρακτική ακολουθούμε] αλλά θεωρώ ότι ο | «Εμένα μ' ενοχλεί αυτό το <u>σε σύγκριση με άλλα παιδιά</u> . Της ίδιας ηλικίας. Δηλαδή <u>να εκτιμάται το</u> | «[η] περιγραφική αξιολόγηση που είχαμε στο ΣΔΕ ήτανε πολύ πιο  | «Είναι νοοτροπία χρόνων τώρα. Είναι |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  | <p>καθένας έχει μια <u>ξεχωριστή</u> προσωπικότητα».</p> <p>«[ε]ίναι σημαντικό να αποτύχει ένας άνθρωπος στη ζωή του, τουλάχιστον κάποιες φορές. Για να εκτιμήσει και την επιτυχία[...].».</p> | <p><u>πόσο καλά</u> τα πάει ένας μαθητής σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Αυτή η διαδικασία...».</p> | <p>αντικειμενική και <u>πιο δίκαιη</u>. Έτσι;».</p> <p>«Αν έβαζες βαθμό σ' ένα μαθητή [...]θα έλεγες ο ένας θα πάρει 15 και ο άλλος θα πάρει 20 [...]». «[Ενώ] στην περιγραφική αξιολόγηση έγγραφες: «[...] <u>έχεις δυνατότητες, θα μπορούσες και περισσότερο, αν προσπαθήσεις σ' αυτό το κομμάτι...</u>».</p> <p>«Αυτοί οι μαθητές [οι ενήλικοι] <u>δεν είχαν ποτέ ανταγωνισμό[...]</u>». «[Όταν στο τέλος έπαιρναν τους βαθμούς] <u>μπαίνανε κατευθείαν στο ρόλο του μαθητή, που εγώ πήρα 18, γιατί εγώ πήρα 18 και αυτός πήρε...[...]</u>εκεί</p> | <p>δύσκολο να ανατραπεί».</p> <p>«[όλα είναι θέμα μάρκετινγκ<sup>73</sup>] ο δρόμος για την ευτυχία', 'πώς θα κατακτήσουμε την ευτυχία',</p> |
|--|--|---|---|--|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p><i>πλέον που πέφταν<br/>οι μάσκες<sup>72</sup>».</i></p> <p><i>«Βάζεις ένα<br/>βαθμό, ο οποίος<br/>δεν έχει και<br/>τίποτα από πίσω.<br/>δηλαδή είναι ένα<br/>νούμερο[...]χαρα<br/>κτηρίζεις το παιδί<br/>με ένα νούμερο».</i></p> <p><i>«[όλα είναι θέμα]<br/>μάρκετινγκ.<br/>Όπως λέμε για<br/>την ευτυχία. Πάλι<br/>το ίδιο πράγμα<br/>ισχύει [...]μου τη<br/>δίνει αυτό το<br/>μάρκετινγκ».</i></p> |  |
|--|--|--|--|--|

### Διερεύνηση νοήματος εννοιών

Επιτυχία. Η διαπραγμάτευση του νοήματος της επιτυχίας για τους ίδιους τους συμμετέχοντες έχει σαν αποτέλεσμα την αναγνώριση ότι πρόκειται για μία σχετική έννοια, που προσδιορίζεται βάσει των προτεραιοτήτων του κάθε ανθρώπου. Η ικανοποίηση και η προσωπική ισορροπία αναδεικνύονται από τους συμμετέχοντες σε βασικές παραμέτρους της επιτυχίας. Σημαντική είναι μία διαφοροποιημένη θεώρηση της επιτυχίας, που προκύπτει για τους μαθητές. Στο επίκεντρο αυτής της θεώρησης βρίσκονται:

- α. Η σπουδαιότητα των σταδιακών κατακτήσεων.
- β. Η σημασία της ανάπτυξης από τους μαθητές κοινωνικών δεξιοτήτων σε αντίθεση με τη μονομερή έμφαση που δίνεται στη μετάδοση πληροφοριών.

<sup>73</sup> Μεταφορά. Αξιολόγηση της επιτυχίας και όχι μόνο, με όρους αγοράς.

<sup>72</sup> Μεταφορά. Η περιγραφική αξιολόγηση στο ΣΔΕ 'υποφέρει' από τη γενικότερη νοοτροπία, με την οποία μεγάλωσαν οι μαθητές που είναι τώρα ενήλικοι.

- γ. Το αίσθημα της ικανοποίησης ως καθοριστικού για την προσωπική ισορροπία, κάτι που ισχύει τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές τους.
- δ. Η διαφορετική πορεία ωρίμανσης του κάθε ανθρώπου που επηρεάζει και τις κατακτήσεις του.
- ε. Η αντιμετώπιση της αναζήτησης της γνώσης, της επιτυχίας και της ευτυχίας όχι ως αυτοσκοπού αλλά ως μέσων για την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη.

**Πίνακας 17: Εμβάθυνση σε περαιτέρω διαστάσεις της επιτυχίας**

| <b>Εμβάθυνση σε περαιτέρω διαστάσεις της επιτυχίας</b> |  |
|--|--|
| <b>Βιργινία</b>  | <p>«[Είναι κάτι] υποκειμενικό[...]. Για κάποιον μπορεί να 'ναι στα μαθήματα, για κάποιον άλλον μπορεί να 'ναι στο να μπορέσει ν' αποκτήσει φίλους, στο να επικοινωνήσει, ν' αποκτήσει σχέσεις κοινωνικές»</p> <p>«[Επιτυχημένος νιώθεις] όταν είσαι εντάξει με τον εαυτό σου [...]</p>   |
| <b>Κίμωνας</b>   | <p>«Αυτό που λέει η X είναι <u>εξαιρετικό</u> παράδειγμα σχετικά με το <u>πώς</u> θα εξελιχθεί η πορεία ενός μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με το αν θα βρεθεί στο A1 ή στο A2»</p> <p>«[...]επιτυχία είναι, για τα παιδιά, να μπορούν να κάνουν... σκαλί-σκαλί να έχουν μία κατάκτηση σε κάθε φάση τους. Και νομίζω και αυτά ικανοποιούνται και, εντάξει και ο καθηγητής, να μπορούν να κατακτούν πράγματα»</p> |
| <b>Παυλίνα</b>   | <p>«Αλλά, επιτυχημένος νιώθεις όταν είσαι ισορροπημένος», «Ισορροπημένος, ναι. Και όταν κάνεις πράγματα, τα οποία σε, σε ευχαριστούν και σε ισορροπούν».</p> <p>«[Επίσης, πολύ σπουδαίο]να κάνει αυτό που <u>θέλει</u>. Που του <u>αρέσει</u>».</p>  |
| <b>Χαρά</b>  | <p>«[...]<u>πολύ σπουδαίο</u> να μπορέσει ο άνθρωπος μέσα του να έχει γαλήνη, αρμονία [συμφωνεί και ο K]».</p>   |

### Παράλληλες έννοιες - Επιτυχημένη διδασκαλία

Η συζήτηση για την επιτυχία παραπέμπει στο θέμα της επιτυχημένης διδασκαλίας που συνδέεται από τους συμμετέχοντες με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους και την εξέλιξη των μαθητών.

**Πίνακας 18:** Η αντίληψη για την επιτυχημένη διδασκαλία ως συνάρτηση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και της εξέλιξης των μαθητών

| Η αντίληψη για την επιτυχημένη διδασκαλία ως συνάρτηση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και της εξέλιξης των μαθητών |   |
|--|---|
| <b>Κίμωνας</b>   | «[...]πόσο είμαστε ευχαριστημένοι από το μάθημα, αν το δουλεύουμε καλά και το <u>εισπράττουμε</u> , το <u>γιώθουμε</u> , όταν κάνεις καλό μάθημα».  |
| <b>Παυλίνα</b>   | «[...]δεν ωριμάζουν όλοι την ίδια χρονική στιγμή».  |
| <b>Σωτηρία</b>   | «Και το παιδί, όταν εξελίσσεται,[...], θα νιώθει την ισορροπία και θα νιώθει και χαρούμενο. Γιατί <u>το βλέπει</u> . Ότι <u>έχω μία εξέλιξη</u> . <u>Κάπου πάει το πράγμα</u> ».                          |
| <b>Χαρά</b>  | «[...]ο κάθε άνθρωπος έχει το χρόνο του, τον <u>προσωπικό του χρόνο</u> [ωρίμανσης]».<br><br>«[...]ποτέ δεν είναι αργά. Για την προσωπική αναζήτηση. Για τη γνώση, για την επιτυχία, για την ευτυχία...». |

#### 4.2.11 Δημόδιες Θεωρίες Μάθησης

Οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στις συνέπειες, που έχουν οι θεωρητικές τους παραδοχές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης (Συνάντ. 4). Συνειδητοποιούν ότι σπανίως αμφισβητούν αυτές τις παραδοχές. Αντίθετα, διδάσκουν «από κεκτημένη ταχύτητα» και ο μαθητής φέρει το μικρότερο μερίδιο ευθύνης, όταν αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, με τον τρόπο που ο τελευταίος περιμένει. Στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πρακτικής επικρατεί, όπως διαπιστώνουν οι συμμετέχοντες, μία συγκεκριμένη αντίληψη για τη μάθηση, η οποία οδηγεί όσους μαθητές αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν σε αυτή, στην απομόνωση και την «αποστασιοποίηση». Οι συμμετέχοντες ασκούν κριτική στη σχολική μάθηση, η οποία χαρακτηρίζεται από:

α. Μία «φαστ φουντ» διαδικασία. Προκύπτει ως αποτέλεσμα της συνεχούς ροής πληροφοριών, που «δημιουργούν μία σύγχυση» γιατί «[δ]εν έχει το χρόνο να αφομοιώσει ο δέκτης όλα αυτά που προσλαμβάνει. [...]». Η μεταφορά του δέκτη που χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη φράση παραπέμπει, επίσης, σε μια μηχανιστική/γραμματική διαδικασία επικοινωνίας, που είναι ενδεικτική του παραδοσιακού/συμβατικού/κυρίαρχου τρόπου διδασκαλίας-μάθησης.

β. Μία αντιμετώπιση της γνώσης ως πληροφορίας, που είναι κατακερματισμένη σε γνωστικά αντικείμενα.

γ. Μειωμένη υποκίνηση του ενδιαφέροντος του μαθητή και μειωμένη «συμμετοχή» του στη μαθησιακή διαδικασία. Παραπέμπει σε διαδικασία που υπάρχει έξω από αυτόν.

δ. Μία αντίληψη της γνώσης, που δεν λαμβάνει υπόψη την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας, την επικοινωνία και τις σχέσεις, που ταυτίζει το λάθος με την προσωπική αποτυχία. Αντίθετα, όπως υποστηρίζει ο K είναι σημαντικό ως εκπαιδευτικός «[ν]α κατανοήσεις τη σημασία που έχει να είναι δυνατή η εμπειρία για τον μαθητή για να μπορέσει η πληροφορία να γίνει γνώση».

Παρατηρείται στο λόγο των συμμετεχόντων η επεξεργασία στοιχείων που παραπέμπουν σε μια κονστρουξιονιστική οπτική της διδασκαλίας-μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την οπτική ο μαθητής δεν πρέπει να θεωρείται ως άτομο που επεξεργάζεται απλώς αλλά που συμμετέχει στην κατασκευή νοημάτων. Η γνώση δεν θεωρείται απλώς κτήμα κάποιων ευνοώντας μια σαφή διάκριση μεταξύ δασκάλου και μαθητή και η πράξη της διδασκαλίας δεν αφορά στην μετάδοση γνώσης από τον εκπαιδευτικό στο μυαλό του μαθητή, αλλά στα νοήματα που διαμοιράζονται μέσα σε μία τάξη. Ο εκπαιδευτής τότε είναι επιφορτισμένος με την πρόκληση να εξασφαλίζει παραγωγικές σχέσεις, όπου η θέση του μαθητή αναβαθμίζεται σε θέση υποκειμένου. Σημαντική θεωρείται η στροφή από τον εξουσιαστικό μονόλογο, που επικρατεί στην παραδοσιακή εκπαίδευση στη συνεργατική διερεύνηση και την σχεσιοκεντρική εκπαίδευση. Η έμφαση τοποθετείται στον διάλογο, τη μη εξουσιαστική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και μια διευρυμένη θεώρηση της έννοιας της σχέσης, ώστε να περιλαμβάνει οποιαδήποτε δημιουργική αλληλεπίδραση συμβαίνει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Gergen, 2001, σσ. 134-136).

**Πίνακας 19:** Δημόδεις θεωρίες μάθησης και εναλλακτικές οπτικές

| Δημόδεις θεωρίες μάθησης και εναλλακτικές οπτικές (Συνάντ. 4) |   |  |  |           |
|---|---|--|--|-----------|
| Συμμετέχουσα/ων   | Αντιφάσεις (που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί) | Εξέταση-Αμφισβήτηση Παραδοχών/Πρακτικών  | Εμπλουτισμός Οπτικών   | Μεταφορές |
| Εύη   |   | [Ερώτ. Ποιος φταίει αν ο μαθητής αποτύχει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού με τον | «Το παιδί ζει μέσα σ' ένα περιβάλλον, κάποιες συνθήκες, καταστάσεις, που πάλι το δικαιολογούν. |           |

|                |  |   |  |                                 |
|----------------|--|---|--|---------------------------------|
|                |  | <p>τρόπο που ο τελευταίος περιμένει;] «Κάνει ο καθένας την αυτοκριτική του, πιστεύω, και καταλαβαίνει ποιο είναι το μερίδιο της ευθύνης του κι από κει και πέρα εννοείται ότι υπάρχει και κάποιο μερίδιο, εννοείται, σαφώς μικρότερο και στο παιδί ίσως αλλά και πάλι ίσως όχι αποκλειστικά».</p> | <p>Δηλαδή ένα μερίδιο του μεριδίου έχει».</p>  |                                 |
| <b>Σωτηρία</b> | <p>«[...]δεν το συνειδητοποιούμε, γιατί μας προλαβαίνει ο χρόνος<sup>74</sup> μάλλον».</p> | <p>«[έμφαση στην επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας προκειμένου να είναι δυνατή η εμπειρία].</p> <p>«[κ]αι πόσο ενθαρρύνεσαι να μπεις στο παιχνίδι<sup>75</sup> της μάθησης».</p>   | <p>«[Αν αποτυγχάνει συστηματικά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ή της εκπαίδευσης γενικότερα] άνετα αποστασιοποιείται ο μαθητής»</p> <p>«[μπορεί να] αλλάξει [ακόμη και η] σχέση της/του με το σχολείο [μέσα από την κατάλληλη] ενθάρρυνση».</p> |                                 |
| <b>Κίμωνας</b> |  | <p>«Έχετε αναρωτηθεί μέσα στο δωρο στο</p>  | <p>«Διδάσκουμε από κεκτημένη</p>   | <p>[...]Δεν έχει το χρόνο».</p> |

<sup>74</sup> Μεταφορά. Σαν να τρέχουν μαζί με το χρόνο και όλο κινδυνεύουν να τους προσπεράσει.

<sup>75</sup> Μεταφορά. Η μάθηση σαν παιχνίδι: συνδυασμός μάθησης και ευχαρίστησης.



|             |  |  |  |   |
|-------------|--|--|--|---|
|             |  | <p>7ωρο πόσες πληροφορίες δέχεται ένας μαθητής; Οι οποίες του δημιουργούν <u>μία σύγχυση</u>. Μπαίνει ο μαθηματικός, μπαίνει φυσικός, μπαίνει φιλόλογος, κάνει ιστορία, κάνει αρχαία.[...].»</p> | <p>ταχύτητα». [...]<u>Δεν έχει το χρόνο να αφομοιώσει ο δέκτης</u><sup>76</sup> όλα αυτά που προσλαμβάνει[...].»</p> <p>«[...] δεν γίνεσαι καθηγητής, ακόμη κι αν έχεις τελειώσει τα καλύτερα πανεπιστήμια κτλ. αν δεν μπορείς να επικοινωνήσεις αυτό που θέλεις με τα παιδιά. Να κατανοήσεις τη σημασία που έχει να <u>είναι δυνατή η εμπειρία για τον μαθητή για να μπορέσει η πληροφορία να γίνει γνώση</u>».</p> | <p><u>είναι φαστ φουντ</u><sup>77</sup> η εκπαίδευση Μπήκα 40 λεπτά, γεια σας. Φάτε, περάστε, ο επόμενος!».</p> |
| <b>Χαρά</b> |  |  | <p>«Πόσα πράγματα θυμόμαστε εμείς από τα σχολικά μας χρόνια; Κι όχι τώρα. Δύο χρόνια αφού τελειώσαμε το σχολείο, τρία»</p>   |   |

<sup>76</sup> Μεταφορά. Δεν παραπέμπει σε ουσιαστικό διάλογο αλλά στην παραδοσιακή θεώρηση της επικοινωνίας (πομπός-μήνυμα-δέκτης).

<sup>77</sup> Μεταφορά. Η εκπαίδευση είναι φαστ φουντ: η γνώση ως γρήγορο φαγητό, που ταΐζει ο εκπαιδευτικός την/τον μαθήτριά/μαθητή, τυποποιημένες διαδικασίες παρασκευής και γρήγορη εξυπηρέτηση.

Ερώτηση- *«Πώς αντιμετωπίζετε τη λάθος απάντηση ενός μαθητή/μιας μαθήτριας και γιατί;»*. Το ερώτημα αυτό οδηγεί τους εκπαιδευτικούς της ομάδας να εξετάσουν το θέμα από εναλλακτικές οπτικές. Διαφαίνεται μία εξέλιξη ως προς την αντιμετώπιση του ζητήματος του λάθους, από άλλους συμμετέχοντες σε μικρότερο και άλλους σε μεγαλύτερο βαθμό (σε σχέση με την αντιμετώπιση της ερώτ. 8 του ερωτηματολογίου προσωπικής καταγραφής). Το λάθος συνδέεται μέσα από τη συζήτηση, με αντιλήψεις για την «αυθεντία» ως προς τη γνώση. Παράλληλα, αναγνωρίζεται ο ανασταλτικός ή ενισχυτικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει για τη μάθηση μία «λάθος» απάντηση ενός μαθητή ανάλογα με την αντιμετώπιση που θα τύχει στο πλαίσιο σχολικής τάξης. Ενισχυτικά, ως προς την εμβάθυνση, λειτουργεί η εξέταση του θέματος από τη θέση του μαθητή, δηλαδή «πώς νιώθει ένας μαθητής που απαντάει λάθος» σε ένα μαθησιακό πλαίσιο, όπου, όπως υποστηρίζει η Σφυρόερα (2003), το λάθος αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, αντί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Επιπλέον, διακρίνονται, στο λόγο των συμμετεχόντων, στοιχεία απομυθοποίησης της αρνητικής αξιολόγησης, που συνοδεύει τις περισσότερες φορές ένα «λάθος», μόνο και μόνο επειδή συνδέεται με κυρίαρχες νοοτροπίες για την επιτυχία/ αποτυχία.

**Πίνακας 20:** Διαστάσεις του λάθους για τη διδασκαλία και τη μάθηση

| Διαστάσεις του λάθους για τη διδασκαλία και τη μάθηση |   |
|---|---|
| <b>Εύη</b>  | <p>«Με την έννοια ότι αν δεν έχω κάποια μεγάλη ιδέα για τον εαυτό μου, δεν περιμένω και το παιδί να είναι αυθεντία, να είμαι απλή και λάθος θα κάνω και θα του ζητήσω και συγγνώμη και του έχω πει ότι 'δεν το είχα σκεφτεί αυτό, δίκιο έχεις'».</p> <p>«Κι από το παιδί μαθαίνεις δηλαδή, μ' αυτή την έννοια. Η απ' το λάθος του εκείνο θα μάθεις κι εσύ, μ' αυτή την έννοια, κι ότι δεν είναι και <u>έγκλημα</u> ένα λάθος που θα κάνω εγώ ή θα κάνει εκείνος, οπότε ναι, θα το συζητήσουμε».</p> <p>«[Έχει να κάνει] Και [με το] πώς θέλουμε εμείς να μας αντιμετωπίζουν. Όταν κι εμείς θέλουμε κάποιον να μας δικαιολογούν τα λάθη μας, ε, το ίδιο θέλουν κι οι μαθητές».</p> |
| <b>Κίμωνας</b>  | <p>«Έχει να κάνει με την επιτυχία που λέγατε και την αποτυχία».</p> <p>«[Η στάση είναι] Διερεύνηση».</p> <p>«Το να διερευνήσεις το γιατί κάνει ένας μαθητής λάθος. Εγώ έχω πει στα παιδιά</p>   |

|                |  |
|----------------|--|
|                | <p>μακάρι κάθε Παρασκευή, κάθε δεύτερη Παρασκευή να μαζεύουμε τι [λάθη] κάναμε. <u>Το να εντοπίσεις λάθη είναι πολύ σημαντικότερο απ' το να μην κάνεις λάθη</u>».</p> <p>«Απλώς διερευνάς τον τρόπο που σκέφτεσαι. Που έχεις κάνει λάθος σ' ένα συλλογισμό. Αμα δεν μπορείς να βρεις πού κλείδωσε λάθος η αρτηρία, ο δρόμος<sup>78</sup>, <u>χάθηκες</u>».</p> <p>«Το ρωτάς 'για ποιο λόγο σκέφτηκες έτσι;' Ιδίως στα μαθηματικά είναι πάρα πολύ σημαντικό όταν σου απαντάνε τα παιδιά λάθος ή περίεργα, να το ρωτήσεις 'για ποιο λόγο σκέφτεσαι έτσι'».</p> <p>«Ένας καθηγητής πρέπει να εκμεταλλεύεται οτιδήποτε λέγεται μέσα στην τάξη από τους μαθητές. Άλλο αν εμείς το θεωρούμε λάθος ή ασύμφορο...[...]Γιατί ακόμη και με το λάθος, κάθε μαθητής εκφράζεται [...]».</p> <p>«Όταν θεωρείται αποτυχία το λάθος, εκεί καταλήγουμε πάλι, όταν είναι μια δαμόκλειος σπάθη πάνω από το μαθητή, ότι δεν απάντησε σωστά και τον κυνηγάει αυτό».</p> <p>«[η νοοτροπία να «θεωρείται αποτυχία το λάθος» επηρεάζει τον μαθητή] ή πώς νιώθει ένας μαθητής που απαντάει λάθος. Αυτό ήθελα να πω. Ότι νιώθει άσχημα. Έτσι δεν είναι; Πιθανόν να τον κοροϊδέψουν τα άλλα τα παιδιά μέσα σε μια τάξη»</p> |
| <b>Σωτηρία</b> | <p>«Προσέχουμε το πώς κατέληξε σε ένα συμπέρασμα και αν θα μπορούσε να ισχύει.[...]Οπότε ένας τρόπος είναι να δεις πώς το σκέφτηκε, γιατί το λέει και ποιο κομμάτι μπορεί να έχασε στην πορεία, αν θεωρήσουμε ότι το δικό μας είναι το σωστό».</p> <p>«Άσε που μία λάθος απάντηση μπορεί να δίνει και άλλη προοπτική στο θέμα. Π.χ. στη λογοτεχνία, αν δεν είναι εξόφθαλμο και απτό, ανοίγει δρόμους. Πέρα από την πεπατημένη».</p> <p>«Τελικά είναι αυτό που λέγαμε και στην αρχή, άμα έχεις τον έλεγχο από πάνω σου».</p> <p>«Άμα ζητάμε εμείς μια δεύτερη ευκαιρία, πώς δεν θα τη δώσεις στο μαθητή».</p>   |
| <b>Χαρά</b>    | <p>«Αυτό προϋποθέτει τώρα, όμως, πολλά πράγματα για να φτάσεις εκεί, να το πεις αυτό ή να το κάνεις <u>πράξη</u>».</p>   |

<sup>78</sup> Μεταφορά. Η αρτηρία (κυκλοφορία του αίματος) – ο δρόμος, πού κλείδωσε: η επιλογή που έγινε σε μία διασταύρωση, ποιος τρόπος σκέψης οδήγησε στη μία ή την άλλη απόφαση.

Μελέτη Περίπτωσης-Προειδοποίηση για ζωηρούς μαθητές. Με αφορμή αυτή τη μελέτη περίπτωσης<sup>79</sup> διαπιστώνονται δύο σημαντικά θέματα:

α. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να έχει μια διαφορετική θεώρηση των πραγμάτων, που επηρεάζει τις εκτιμήσεις και τις προσδοκίες του σε θέματα του σχολείου.

β. Η/ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί όσο μπορεί πιο ανεπηρέαστη/ος από κυρίαρχες νοοτροπίες (δημώδεις θεωρίες) καθώς κάθε μαθησιακή περίσταση και αλληλεπίδραση είναι μοναδική και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

**Πίνακας 21:** Εμβάθυνση σε διαστάσεις στιγματισμού των μαθητών

| <b>Εμβάθυνση σε διαστάσεις στιγματισμού των μαθητών</b> |  |
|---|--|
| <b>Κίμωνας</b>  | «[...]ο καθένας έχει την προσωπικότητά του, έχει τις ιδέες του ή πεποιθήσεις, αυτά τα κουβαλάμε μέσα στο σχολείο[...]. Και πιθανόν να κουβαλάμε <u>κάτι λάθος</u> »  |
| <b>Παυλίνα</b>  | «Δεν, ας πούμε, κοίταξε τι βαθμούς έχουν οι προηγούμενοι, απ' την προηγούμενη χρονιά και κάτι ανάλογο. Δεν το 'χω κάνει ποτέ. Γιατί τι πιστεύω. Μπορεί ένας πολύ κακός μαθητής να πάει πολύ καλά, όπως κι ένας καλός μαθητής ξαφνικά να πάει κακά».<br><br>«[Δεν τους κοιτάζω]Γιατί επηρεάζομαι και δεν θέλω να επηρεαστώ. Δηλαδή, μπορεί να δω ένα 10 και να πω 'α, αυτός είναι του 10', ενώ δεν είναι έτσι. Και μπορεί να το <u>κερδίσεις</u> το παιδί. Δηλαδή με μια καλύτερη συμπεριφορά, μπορεί ένα παιδί να το <u>κερδίσεις</u> , με τον <u>τρόπο σου</u> ».<br><br>«[...]γιατί τα παιδιά <u>εξελίσσονται</u> και αυτά». |

**4.2.12 Επιστολή Ισπανού εκπαιδευτικού - Η πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης**

Ο διάλογος που πραγματοποιείται με αφορμή την επιστολή ενός ισπανού εκπαιδευτικού προς την πολιτική εξουσία της χώρας του<sup>80</sup> συμβάλλει στην ανάδυση επιμέρους διαστάσεων, που αναδεικνύουν τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Συνάντ. 4).

<sup>79</sup> Είθισται, όταν σε ένα σχολείο φθάνει ένας καινούριος εκπαιδευτικός, οι παλιότεροι να τον ενημερώνουν για συγκεκριμένους μαθητές, τους οποίους πρέπει να προσέξει γιατί είναι ζωηροί, «γιατί είναι μαθητές που θέλουν να χαλάσουν την τάξη», όπως χαρακτηριστικά λέγεται.

<sup>80</sup> Η επιστολή (Βλ. Γ' Μέρος, υποενότητα «Με αφορμή επιστολή Ισπανού Εκπαιδευτικού», και Παράρτημα ΙΙ) προέρχεται από τη σύγχρονη με τη διεξαγωγή της έρευνας επικαιρότητα.

Όπως προκύπτει από τη συζήτηση, η αλλοτριώση, που η εκπαίδευση έχει υποστεί, αποτυπώνεται στην υποβάθμιση του ρόλου της με όρους ανταγωνιστικής οικονομίας και στις διαστρεβλωμένες σχέσεις, όπως αυτές προωθούνται από κυρίαρχες πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις (Brookfield, 2005).

Η κριτική των συμμετεχόντων επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:

- α. Τα προβλήματα της εκπαίδευσης έχουν οικουμενικό (διεθνή) χαρακτήρα.
- β. Ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αντιτίθεται στο πραγματικό πνεύμα της, *«Η ουσία της εκπαίδευσης δεν έχει να κάνει, με την αριστεία και το ανταγωνιστικό σχολείο[...].»*
- γ. Αμφισβητείται η παγιωμένη αντίληψη περί κατοχής της γνώσης, επειδή συντηρεί σχέσεις εξουσίας και εξάρτησης και αποκλείει κάποιες κοινωνικές ομάδες από την πρόσβαση στη γνώση. Παραλληλισμοί γίνονται με *«το ιερατείο στην αρχαία Αίγυπτο»* ή τους φιλοσόφους *«στην αρχαία Ελλάδα»*.
- δ. Η έννοια της δημοκρατίας πραγματώνεται στην εκπαίδευση μέσα από το μοίρασμα της γνώσης, *«[...] να μοιράζεσαι αυτό που ξέρεις χωρίς να ζητάς ανταμοιβή»*.
- ε. Οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση είναι μύθος. Η αξιολόγηση που εφαρμόζεται αναγνωρίζεται ως αναμφισβήτητη απόδειξη της ομοιομορφίας με την οποία αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου.
- στ. Ο λόγος που δεν υπάρχει πολιτική βούληση για να αλλάξει προς το καλύτερο η εκπαίδευση εντοπίζεται, από τους συμμετέχοντες, σε αυτό που ο ισπανός εκπαιδευτικός περιγράφει ως εξής: *«Δεν σας ενδιαφέρουν πολίτες μορφωμένοι και με κριτική σκέψη, αλλά αποτελεσματικοί υπάλληλοι. [...]»*.
- ζ. Οι συνέπειες των πολιτικών, που ακολουθούνται στην εκπαίδευση, έχουν τον ίδιο αντίκτυπο στους λαούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναφέρεται είναι το γεγονός ότι αναγκάζονται να *«μεταναστεύουν πολλοί πτυχιούχοι»*.
- η. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές προσαρμόζονται διεθνώς στα κριτήρια που θέτουν οικονομικοί οργανισμοί και *«είναι πλασματικά. Δηλαδή, κάθε φορά κάποιος, ανάλογα με το τι θέλουν οι αγορές συνήθως, βάζει κάποια κριτήρια και με βάση αυτά αξιολογεί και το πώς πάει»*.
- θ. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τα περιορισμένα περιθώρια ελευθερίας τους και μία έξωθεν επιβαλλόμενη πειθαρχία σε σχέση με τη διεργασία της διδασκαλίας-μάθησης, που δεν επιτρέπει στους εμπλεκόμενους να αυτενεργήσουν.

**Πίνακας 22: Εμβάθυνση στην πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης**

| <b>Εμβάθυνση στην πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης (Συνάντ. 4)</b> |   |
|---|---|
| <b>Βιργινία</b>   | <p>«Εντάξει, μπορεί κι ένα παιδί από <u>πολύ φτωχή</u> οικογένεια να έχει <u>πάρα πολύ ζήλο</u>, να έχει... και να καταφέρει <u>πολλά πράγματα</u>, αλλά συνήθως...».</p> <p>«[Οι πολιτικοί μας]αδιαφορούν».</p> <p>«Δεν τον θέλουνε ελεύθερο τον εκπαιδευτικό».</p>  |
| <b>Κίμωνας</b>  | <p>«Η ουσία της εκπαίδευσης δεν έχει να κάνει, με την αριστεία και το ανταγωνιστικό σχολείο κι αυτό ισχύει και για το πανεπιστήμιο. Φαντάζομαι [ότι] η ίδια άποψη ισχύει και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εκεί είναι ακόμα πιο δικαίωμα και όχι επένδυση, γιατί απευθύνεται και σε μεγαλύτερους ανθρώπους».</p> <p>«Πριν <u>πολλά χρόνια</u>, <u>τη γνώση την κατείχαν λίγοι</u>, έτσι; Το ιερατείο στην αρχαία Αίγυπτο, οι φιλόσοφοι στην αρχαία Ελλάδα κτλ. Γι' αυτό λέω ότι <u>δεν υπάρχει πιο δημοκρατικό πράγμα απ' το να μοιράζεσαι τη γνώση</u>. Το να μοιραστείς ένα πιάτο φαγητό μπορεί να το κάνεις και για ελεημοσύνη, μπορεί να το κάνεις για χίλιους δυο λόγους, να δείξεις κάτι κτλ.».</p> <p>«Γι' αυτό και αυτός εδώ ο Ισπανός βλέπω, <u>επιμένει</u> ότι δεν πρέπει να 'ναι ανταγωνιστικό το σχολείο, το λέει σε <u>πολλά σημεία</u>. Και μάλιστα αναφέρει στη δεύτερη σελίδα στη μέση 'οι άνισες ευκαιρίες αρχίζουν απ' τον τόπο και την οικογένεια'. Γι' αυτό λέω πώς τα αξιολογούμε τα παιδιά; Τα βάζουμε όλα στο ίδιο καζάνι<sup>81</sup> και είναι ο καθένας διαφορετικός, έρχεται από διαφορετικές οικογένειες».</p> <p>«Είναι <u>δουλειά δασκάλου</u> αυτή [...]Της ενσωμάτωσης. 'Γνωρίζετε πόσο δύσκολο είναι να κατορθώσεις να δώσεις ελπίδα σε νέους που προέρχονται από καταστάσεις που θα σας προκαλούσαν τρόμο αν τις γνωρίζατε; '».</p> <p>«Απόδειξη ότι οι πολιτικοί θέλουν μόνο αποτελεσματικούς υπαλλήλους και όχι ανθρώπους με κριτική σκέψη είναι ότι μεταναστεύουν πολλοί πτυχιούχοι».</p> <p>«[δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα κριτήρια που τίθενται για την εκπαίδευση, για παράδειγμα, από το πρόγραμμα PISA και τον ΟΟΣΑ] είναι πλασματικά. Δηλαδή, κάθε φορά κάποιος, ανάλογα με το <u>τι θέλουν οι αγορές συνήθως</u>, βάζει κάποια</p> |

<sup>81</sup> Μεταφορά: Στο καζάνι μπαίνουν διαφορετικά υλικά με σκοπό να μαγειρευτεί ποσότητα φαγητού. Στο τελικό προϊόν δύσκολα διακρίνονται τα επιμέρους υλικά. Εφαρμόζουμε την ίδια συνταγή για διαφορετικά υλικά.

|                |   |
|----------------|---|
|                | <p>κριτήρια και με βάση αυτά αξιολογεί και το πώς πάει».</p> <p>«Γιατί τον εκπαιδευτικό δεν τον θέλουνε ελεύθερο κι ούτε είναι».</p> <p>«[Ερώτ. Χαράς: Συγγνώμη, δεν έχω ελευθερία δηλαδή; Απάντ. Σωτηρίας: Όχι, δεν έχεις ελευθερία] Να σου πω για ποιο λόγο δεν έχεις; Γιατί αν διαβάσεις τη νομοθεσία ή το καταστατικό, τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, το ποιες είναι οι υποχρεώσεις του και τι πρέπει να κάνει και τι δεν πρέπει, θα πεις δεν έχω».</p>  |
| <b>Σωτηρία</b> | <p>«Απλά, <u>δεν έχει τα ερεθίσματα, δεν έχει τη βοήθεια...</u> Νιώθεις κληρονόμος, ξεκάθαρα πράγματα».</p> <p>«Δεν θα του καλλιεργήσεις την κριτική ικανότητα. Γιατί μετά <u>τι θα τον κάνεις;</u>».</p> <p>«Είναι σαν να λέμε [χαμογελώντας ειρωνικά] ότι οι πολιτικοί μας σήμερα στην Ελλάδα δεν καταλαβαίνουν ότι μας έχουν εξαθλιώσει».</p> <p>«Είναι οικονομικοί οργανισμοί. Ούτε καν πανεπιστήμια, έστω, εκπαιδευτικοί οργανισμοί, που να σου βάζανε παιδαγωγικούς στόχους, κάτι. Έστω να έχει κι ένα περιτύλιγμα τέτοιο».</p> <p>«[Ερώτ. Χαράς: Συγγνώμη, δεν έχω ελευθερία δηλαδή;] Όχι, δεν έχεις ελευθερία».</p> |
| <b>Χαρά</b>    | <p>«Ακριβώς. Στο τέλος λέει 'σήμερα έκανα το τελευταίο μου μάθημα, αλλά φοβάμαι ότι εσείς δεν έχετε καταλάβει τίποτα'» και συμπληρώνει: «Εγώ θεωρώ ότι <u>καταλαβαίνουν απλά:::, [...] νομίζω ότι είναι αλλιώς δρομολογημένα τα πράγματα να γίνουν, όχι ότι δεν το καταλαβαίνουν</u>».</p> <p>«[Οι πολιτικοί μας] δεν θέλουν ανθρώπους με κριτική σκέψη».</p> <p>«Συγγνώμη, δεν έχω ελευθερία δηλαδή;»</p>  |

#### 4.2.13 Τι είναι η εκπαίδευση - Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολείου

Με αφορμή το ερώτημα «τι είναι η εκπαίδευση»<sup>82</sup>, οι συμμετέχοντες οδηγούνται στην ανάδειξη ελλειμμάτων και την συνειδητοποίηση της ανεπάρκειας κάποιων αποσπασματικών και μεμονωμένων προσπαθειών τους για εμπλουτισμό του

<sup>82</sup> Τίθεται στους συμμετέχοντες μετά από τη συζήτηση για την ανάγκη να γίνουν περισσότερο ελκυστικά τα μαθήματα (Βλ. Γ' Μέρος, υποενότητα «Η αντίληψη περί ελκυστικότητας των μαθημάτων»).

παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας. Ωστόσο, αναγνωρίζουν ως σημαντική την ανανέωση του μοντέλου με τρόπο που θα βασίζεται στη:

α. Δημιουργική συμμετοχή των μαθητών

β. Βιωματική μάθηση,

γ. Αυτενέργεια των μαθητών και ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών τους, ως πρωταρχικών σκοπών της εκπαίδευσης.

Συναφής με αυτούς τους προβληματισμούς είναι και η διατύπωση από τη Χ του κριτικού ερωτήματος «[...]για ποιο λόγο να τελειώνουν τα παιδιά το σχολείο. Ποιος είναι ο στόχος» από τη στιγμή που οι παραπάνω συνθήκες δεν συντελούνται.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα τι σημαίνει γι' αυτούς η εκπαίδευση και πώς την αντιλαμβάνονται (Συνάντ. 2), περιορίζονται, αρχικά, σε οικείους σε όλους μας χαρακτηρισμούς για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως «*λειτουργήματα*», «*προσφορά*», «*ευθύνη*». Σημαντική είναι η διαφοροποίηση που πραγματοποιείται με τη διατύπωση του Κ ότι «[ο] εκπαιδευτικός πρέπει να πηγαίνει κόντρα στην εποχή του», η οποία γίνεται αφορμή για να εκφραστεί μία μεγάλη αγωνία. Να μην υποκύψουν στην πρόκληση της αλλοτρίωσης που υφίστανται και με το πέρασμα του χρόνου διαπιστώσουν ότι έχουν μεταμορφωθεί σε έναν άλλο εαυτό. Ως ιδιαίτερα αποκρουστική παρουσιάζεται η εικόνα του αυταρχικού εκπαιδευτικού, που ενδίδει σε έναν αυτοματοποιημένο τρόπο εκπαίδευσης και αντιμετωπίζει τους μαθητές ως προϊόντα σε γραμμή παραγωγής, η οποία τελικά καταπίνει κάθε ιδιαιτερότητα.

Η συνέχεια της συζήτησης είναι ενδεικτική της επιβεβαίωσης των φόβων που εκφράζονται για την αλλοτρίωσή τους. Αναγνωρίζουν ότι κατηγοριοποιούν τους μαθητές αποκλειστικά με βάση την επίδοσή τους και είναι «*συνήθως*», «πιο ανεκτικοί στους καλούς μαθητές και λιγότερο στους κακούς μαθητές». Χαρακτηριστική η συνειδητοποίηση της ισχυρής επίδρασης που ασκεί η ταξινόμηση ενός μαθητή με βάση τη βαθμολογία του, σε σημείο που να επηρεάζει την αξιολόγηση και άλλων ποιοτήτων του π.χ. της συμπεριφοράς του. Συνειδητοποιούν, δηλαδή, ότι κομμάτι της αλλοτρίωσης, που υφίστανται, αποτελούν τα στερεότυπα του καλού και κακού μαθητή, τα οποία ενσωματώνουν σταδιακά στο ρόλο τους και τα αναπαράγουν. Ο Goffman αναφέρεται στο στίγμα, που συνοδεύει κάποιον, όταν του αποδίδεται από την κοινωνία μία 'αρνητική' ιδιότητα και πώς αυτή τείνει να συνοδεύει το άτομο και σε άλλα επίπεδα της συμπεριφοράς του (Goffman, 2001).

Το θέμα της εκπαίδευσης επανέρχεται σε επόμενη συνάντηση (Συνάντ. 3), όπου οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι το «[...]λύκειο δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία



προετοιμασία για τις πανελλήνιες». Η προετοιμασία και η διεξαγωγή των πανελληνίων αναδεικνύει ένα «απάνθρωπο» εξεταστικοκεντρικό σύστημα, που ευνοεί την αποστήθιση έναντι της κατανόησης και της κριτικής σκέψης, την επιτυχία των μαθητών που έχουν ευνοϊκότερες οικονομικο-πολιτισμικές συνθήκες από άλλους. Σύμφωνα με την Benincasa (1997), τα ισχυρά πολιτισμικά νοήματα, με τα οποία έχουν συνδεθεί οι εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο, τις καθιστά μία σημαντική διαδικασία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς.

Οι συνέπειες της παραδοσιακής/συμβατικής/κυρίαρχης αντίληψης για τη γνώση στη συντήρηση μιας στρεβλής εκπαιδευτικής κουλτούρας, εντοπίζεται σε πολλά σημεία του λόγου των συμμετεχόντων. Ο Freire, αποδίδει τα ζητήματα που προκύπτουν στη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τα αισθήματα αποξένωσης που νιώθουν, σε μια στρεβλή θεώρηση της γνώσης, την οποία χαρακτηρίζει ως διχοτόμηση του «γνωσιολογικού κύκλου» (Freire & Shor, 2011, σ. 33). Ο «γνωσιολογικός κύκλος» αναφέρεται σε δύο διακριτές στιγμές της διεργασίας της μάθησης, που, όμως, είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, τη στιγμή της «παραγωγής της νέας γνώσης» και τη στιγμή της μάθησης «κατά την οποία η παραγόμενη γνώση γίνεται αντιληπτή ή κατανοητή» (Freire & Shor, 2011, σ. 33). Συχνά, συμβαίνει οι δύο στιγμές να διχοτομούνται. Τότε, προκαλείται αποξένωση της παραγωγής γνώσης από τη μάθηση: «Η γνώση παράγεται κάπου αλλού, μακριά από τους εκπαιδευόμενους, από τους οποίους ζητείται μόνο να απομνημονεύουν όσα τους λέει ο διδάσκων» και «οι διδάσκοντες γίνονται ειδήμονες στη μεταφορά» αυτής της ‘γνώσης’ (Freire & Shor, 2011, σ. 33). Ο Foucault, μάλιστα, συσχετίζει την αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας σε όλες τις κοινωνικές καταστάσεις με την «ικανότητα να ορίζουμε τι μετράει ως γνώση» (Brookfield, 2005, σ. xiii).

**Πίνακας 23:** Τι είναι η εκπαίδευση

| Τι είναι η εκπαίδευση (Συνάντ. 2, 3) |  |  |   |
|--------------------------------------|--|--|---|
| Συμμετέχουσα/ων                      | Εξέταση/Αμφισβήτηση<br>Παραδοχών/Πρακτικών | Εμπλουτισμός<br>Οπτικών  | Μεταφορές   |
| Εύη                                  |  | «[...]έχεις να κάνεις με:::, με <u>χαρακτήρες</u> . Κι αυτό που λέγαμε πριν, από τη στιγμή που το <u>είναι</u> σου καθορίζει | «Λειτουργήμα. Δεν είναι απλώς μια δουλειά, ένα επάγγελμα. Εντάξει, είναι::: <u>ρόλος</u> . Είναι μέρος της ζωής |

|                |   |  |  |
|----------------|---|--|--|
|                |   | <p>το είναι κάποιων άλλων ανθρώπων, άρα είναι πολύ σημαντικό, <u>πολύ καθοριστικός</u> ο ρόλος σου[...]</p> <p>«[είναι σημαντικό να υπάρχουν και άλλες δραστηριότητες που <u>δείχνουν άλλα πράγματα για τα παιδιά</u>].»</p>   | <p><u>μας, μέρος της ψυχής μας, της καρδιάς μας</u>».</p>  |
| <b>Κίμωνας</b> |   | <p>«Ένας σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι στα παιδιά να τους <u>εμφυσησουμε</u>, να τα μάθουμε να <u>αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες</u>»</p> <p>«ευθύνη [του εκπαιδευτικού]».</p> <p>«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να <u>πηγαίνει κόντρα</u> στην εποχή του»: «<u>Πάντοτε πρέπει να πηγαίνει κόντρα στην εποχή του</u>. [...] νομίζω ότι σαν <u>εκπαίδευση</u>, είναι <u>μεταφορά εμπειριών</u>. Ο <u>καθηγητής</u> πρέπει να <u>μεταφέρει τις εμπειρίες που έχει στα παιδιά</u> [μικρή σιγή]».</p> | <p>Εμένα, ο <u>εφιόλιθς</u> μου είναι αυτός. <u>Μην ξυπνήσουμε</u> μετά από 20 χρόνια και <u>δούμε</u> κάτι, που <u>δεν πιστεύαμε ποτέ ότι θα είμαστε</u>, σαν <u>εκπαιδευτικοί</u> [...]μα <u>μορφή</u> <u>καρικατούρας</u>[...] <u>Αυτή η εικόνα, που είναι τρομακτική εικόνα</u>[...] «που είναι εκεί στη <u>γραμμή παραγωγής</u>, πώς <u>μπαίνουν τα παιδιά σημειωτόν, τα βάζουν σ' ένα θρανίο, με μια μάσκα</u> <u>μπροστά, απρόσωπα</u> <u>τελείως, είναι ισχυρή τόσο πολύ η εικόνα, αλλά δείχνει μια πραγματικότητα</u>». (Η εικόνα από το «The Wall» των «Pink Floyd» και έκφραση αγωνίας γι' αυτό που αντιπροσωπεύει ο εκπαιδευτικός)</p> |
| <b>Χαρά</b>    | «Εγώ <u>αναρωτιέμαι για ποιο λόγο</u> <u>τελειώνουν τα παιδιά</u> | «[να γίνει] <u>πιο βιωματική</u> η   |  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>το σχολείο. <u>Ποιος είναι ο στόχος:</u>».</p> <p>«[οι εκπαιδευτικοί] «συνήθως» [είναι] <u>πιο ανεκτικοί</u> στους καλούς μαθητές και λιγότερο στους κακούς μαθητές. Θεωρούν ότι οι καλοί μαθητές είναι <u>πιο ειλικρινείς και πιστεύουν πάντα αυτά που λένε</u>, ενώ ένας κακός <u>μαθητής αν σου πει δεν το έκανα εγώ, έχεις μία::: αμφιβολία</u>».</p> <p>«Αυτό, [το εξεταστικοκεντρικό σύστημα] δηλαδή, σε κάνει καλύτερο άνθρωπο εσένα; Σε γεμίζει εφόδια για να βγεις στην κοινωνία; Αποκτάς κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη; Μπορείς και επιβιώνεις μια χαρά...]».</p> | <p>εκπαίδευση».</p> <p>«Εγώ προσπαθούσα από <u>φυσιογνωμία</u> και από τον τρόπο που συμπεριφερόντουσαν μες στην τάξη να καταλάβω ο κάθε μαθητής περίπου <u>που κυμαίνεται</u> βαθμολογικά. Καλά, καμία σχέση. Κι έχω μία μαθήτριά[...]<u>την είχα κατατάξει στο γύρω στο 15-16, μια κοπέλα <u>όλο ενέργεια, μέσα σε όλα</u>, αυτή ήταν <u>άριστη μαθήτριά[...]</u>έπεσα απ' τα σύννεφα, δεν το περίμενα γιατί τους είχα στο μυαλό μου κάπως αλλιώς».</u></p> |  |
|--|---|---|--|

### Παράλληλες έννοιες - Ο ρόλος του σχολείου

Αναγνωρίζεται σταδιακά (Συνάντ. 4) ότι το σχολείο «πρέπει να είναι πρωτοποριακό σε σχέση με την κοινωνία» και τις κυρίαρχες αντιλήψεις. Αυτό, όμως, προϋποθέτει «μία ελευθερία», γιατί «[α]ν δεν είναι ο χώρος της εκπαίδευσης συνδεδεμένος με την ελευθερία και τη δημοκρατία, δεν μπορεί να είναι κανένα άλλο πλαίσιο. Γιατί η ουσία της εκπαίδευσης αυτό είναι». Αναφερόμενος στο είδος της παιδαγωγικής σχέσης που οργανώνεται με όρους αυτονομίας, ο Παπακωνσταντίνου (1996β) τονίζει ότι «δημιουργεί τις αναγκαίες προϋποθέσεις για τη μετάπλαση-αλλαγή της υπάρχουσας κοινωνίας σε μια ανταυταρχική κοινωνία που μετασχηματίζεται δυναμικά και δημιουργεί όρους και συνθήκες αυτοδιαμόρφωσης και αυτοανέλιξης» (Παπακωνσταντίνου, 1996β, σ. 132).

Σύμφωνα με την κριτική θεωρία και την έννοια της ηγεμονίας του Gramsci, οι κυρίαρχες αξίες, ιδέες και πρακτικές, βάση των οποίων οργανώνεται μια κοινωνία μαθαίνονται ως η αυτονόητη και φυσική τάξη πραγμάτων μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών και του σχολείου ειδικότερα, διατηρώντας τις υπάρχουσες οικονομικές και πολιτικές ισορροπίες δυνάμεων (Brookfield, 2005). Στόχος μιας κριτικής θεωρίας μάθησης είναι η κριτική της ιδεολογίας και η αποκατάσταση αυτού που ο Freire ονομάζει «επιστημολογική σχέση με την πραγματικότητα» (Freire & Shor, 2011, σ. 82). Ανάλογα, ο Shor αναφέρεται στην κριτική αποστασιοποίηση από την πραγματικότητα, ώστε να αποκαλυφθούν οι δυνάμεις και ο τρόπος με τον οποίο οι κυρίαρχες ιδεολογίες εισχωρεί στη συνείδηση των εκπαιδευόμενων (Freire & Shor, 2011, σ. 82). Για τον Freire, είναι κρίσιμο να συνειδητοποιήσουμε ότι «η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να αποτελέσει μοχλό» για να πραγματοποιηθεί ο κοινωνικός μετασχηματισμός (Freire & Shor, 2011, σ. 68). Το σχολικό σύστημα διαμορφώνεται από δυνάμεις πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας και εξαιτίας αυτού χρειάζεται να στοχαστούμε με όρους διαφορετικής εκπαίδευσης. Στην απελευθερωτική εκπαίδευση, διδασκων και διδασκόμενοι πρέπει να γίνουν και οι δύο εκπαιδευόμενοι και «κριτικοί φορείς στην πράξη της απόκτησης γνώσης» Freire & Shor, 2011, σσ. 68-69).

**Πίνακας 24:** Ο ρόλος του σχολείου σε σχέση με την κοινωνία

| <b>Ο ρόλος του σχολείου σε σχέση με την κοινωνία (Συνάντ. 4)</b> |   |
|--|---|
| <b>Κίμωνας</b>   | <p>«<u>Το σχολείο πρέπει να είναι πρωτοποριακό σε σχέση με την κοινωνία. Δηλαδή αν η κοινωνία βρίσκεται στο πρώτο σκαλί, το σχολείο πρέπει να είναι τρία σκαλιά πιο πάνω. Δεν περιμένεις η κοινωνία να αλλάξει για να αλλάξει το σχολείο, το σχολείο πρέπει να αλλάξει.</u></p> <p>«<u>Αν δεν είναι ο χώρος της εκπαίδευσης συνδεδεμένος με την ελευθερία και τη δημοκρατία, δεν μπορεί να είναι κανένα άλλο πλαίσιο. Γιατί η ουσία της εκπαίδευσης αυτό είναι.</u></p> |
| <b>Χαρά</b>  | «[Αυτό, όμως] προϋποθέτει μία <u>ελευθερία</u> ».   |

#### 4.2.14 Η αποστολή του σχολείου-Αντιφάσεις-Ελλείμματα-Κριτική

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί η αποστολή του σχολείου (Συνάντ. 5), αναγνωρίζονται από τους συμμετέχοντες μια σειρά από αντιφάσεις και ελλείμματα, ενδεικτικά της αλλοτρίωσης και της αποξένωσης εκπαιδευτικών και μαθητών από τον αυθεντικό εαυτό τους και το πραγματικό νόημα του σχολείου. Οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

α. Στην αντίφαση μεταξύ επίσημης ρητορικής για την αποστολή του σχολείου και του παθητικού, στην πράξη, ρόλου εκπαιδευτικών και μαθητών.

β. Στο «θυμό», που συσσωρεύεται στους μαθητές, επειδή τους αναγκάζει να συμμορφωθούν με έναν εντελώς τυποποιημένο και προκαθορισμένο τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Ως χαρακτηριστικό, της αλλοτρίωσης, που προωθείται μέσα και από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αναφέρεται το παράδειγμα της έκθεσης-κονσέρβας: *«Δηλαδή τον μαθαίνεις ότι θα γράψεις αυτή την έκθεση κονσέρβα...»*.

γ. Στον εγκλωβισμό των ίδιων στο καλούπι της εκπαιδευτικής πρακτικής, όπου περιορίζονται στο ελάχιστο τα περιθώρια να παρεκκλίνουν γιατί *«[...] σε βάζει η κατάσταση σ' αυτό το καλούπι. Θα 'ρθει ο γονιός και θα πει τι έκανες εσύ; Γιατί το 'κανες αυτό, είναι εκτός ύλης. [...] Το παιδί μου χρειάζεται αυτά για να μπει στο πανεπιστήμιο. Εκεί τι γίνεται;»*. Επιπλέον, η τακτική του ενός βιβλίου και η ύλη *«από κει μέχρι εκεί»* εντάσσεται στο πλαίσιο του ίδιου συστήματος, όπου *«δεν υπάρχει αυτό που λέμε η ελευθερία να μπορέσει ο εκπαιδευτικός, όποια ειδικότητα και να 'χει να κάνει, να αυτενεργήσει»*.

δ. Στην ανασφάλεια που νιώθουν. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τους όρους «πελαγωμένος» και «ανεπαρκής», προκειμένου να περιγράψουν τα συναισθήματα που νιώθουν. Θεωρούν ότι πολλά πράγματα θα έπρεπε να γίνονται με διαφορετικό τρόπο, όπως υποδεικνύει και η πρακτική γνώση τους. Για παράδειγμα *«[...] το νόημα δεν είναι να τελειώσεις την ύλη σου. Όταν έχεις ένα δεδομένο μαθητικό δυναμικό με κάποιες συγκεκριμένες δυνατότητες και με κάποιες ανάγκες συγκεκριμένες [...]. Δεν έχει νόημα»*. Η μάθηση χρειάζεται χρόνο για να κατανοήσεις και για να κατανοήσεις *«πρέπει να βιώνεται κάτι»*.

ε. Στο γεγονός ότι το κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, η στάση του διευθυντή επηρεάζουν τον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και την διάθεσή τους να προσφέρουν και να συνεργαστούν. Όπως, για παράδειγμα, *«[α]ν ο άλλος σε βλέπει καχύποπτα, «τότε δεν μπορείς να συνεργαστείς» ή «για να δουλέψεις σαν ομάδα σ' ένα σχολείο», «πρέπει να*

*υπάρχει εμπιστοσύνη και συμπάθεια». Έχεις «[ά]λλη διάθεση για προσφορά» αν έχεις την αίσθηση «ότι ανήκεις κάπου».*

Σύμφωνα με τη θεωρία του Honneth, η έκφραση της αυτονομίας και της ελευθερίας μέσω της δουλειάς κάποιου και η αίσθηση της αναγνώρισης της προσφοράς του από την κοινότητα θεωρούνται σημαντικές για την δόμηση της αυτοεκτίμησης. Αυτή η μορφή της αναγνώρισης επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης, αμοιβαίου σεβασμού και αλληλεγγύης (Fleming, 2011, 2014•Honneth, 1995).

Το αίσθημα του ανήκειν και της αποδοχής είναι απαραίτητο και στην ομάδα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Ο άνθρωπος μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και να αναπτυχθεί μέσω της συμμετοχής του σε ομάδες που έχουν συνοχή και εμπνέουν ασφάλεια και υποστήριξη (Γουρνάς, 2011). Έτσι, δημιουργείται το κατάλληλο συγκινησιακό κλίμα, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεχή μάθηση και εξέλιξη (Γουρνάς, 2011). Από την άλλη, η απουσία κλίματος συνεργασίας και δημιουργικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προκαλεί μία αρνητική αίσθηση στους μαθητές για το σχολικό περιβάλλον, επηρεάζοντας, σύμφωνα με τον Illeris (Κόκκος, 2014) τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βασικά σημεία που δείχνουν προώθηση της κριτικής συνειδητοποίησης των συμμετεχόντων είναι και τα εξής:

α. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κάνουν κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα και αυτοκριτική. Η έπαρση *«ότι κάνουν κάτι σημαντικό»* χωρίς τον απαραίτητο κριτικό προβληματισμό, συνιστά πολλές φορές παγίδα, γιατί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που τους *«ξεγυμνώνει»*. Κινδυνεύουν, έτσι, να γίνουν αυτό που ο Freire αποκαλεί *«γραφειοκράτες της σκέψης»*, οι οποίοι ασκούν μηχανιστικά το ρόλο τους (Freire & Shor, 2011, σ. 92), χαρακτηρισμός που συνάδει και με την αυτοκριτική επισήμανση του K: *«Δηλαδή, ο ρόλος μας είναι τελείως διεκπεραιωτικός, μάλλον, έτσι; διεκπεραιώνουμε μία κατάσταση...»*.

β. Η έμφαση στο γνωστικό περιεχόμενο ή/και στην εικόνα του σχολείου μπορεί να οδηγεί στην υποβάθμιση σημαντικών ζητημάτων, που απορρέουν από το περιβάλλον της σχολικής μάθησης, άμεσο και έμμεσο. Τέτοια ζητήματα μπορεί να αφορούν στη λειτουργία του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού, ή την επιρροή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στη σχολική μάθηση (Illeris, 2016).

**Πίνακας 25:** Αντιφάσεις – Ελλείμματα - Κριτική

| Αντιφάσεις – Ελλείμματα – Κριτική (Συνάντ. 5) |  |   |   |           |
|---|--|---|---|-----------|
| Συμμετέχουσα/ων                               | Αντιφάσεις<br>(μεταξύ επίσημης<br>ρητορικής και<br>πράξης/ μέσα στην<br>ομάδα σχετικά με<br>το πόσο<br>προβληματίζονται<br>οι εκπαιδευτικοί<br>και πόση διάθεση<br>έχουν για να<br>μάθουν) | Εξέταση-<br>Αμφισβήτηση<br>Παραδοχών/Πρα<br>κτικών  | Εμπλουτισμός<br>Οπτικών   | Μεταφορές |
| Εύη   |  | <p>«[...]βέβαια η πορεία μέχρι να φτάσεις εκεί δεν είναι τόσο, νομίζω, ξερή. [...]Όλο και κάτι παίρνεις. Δηλαδή, όλο και κάποιος άλλος θα βρεθεί στην πορεία, που θα λοξοδρομήσει, [...]από κει κι έπειτα <u>σε βάζουν</u> σ' ένα τρόπο <u>διαφορετικό</u> να σκέφτεσαι. Δηλαδή, εγώ θυμάμαι <u>πάντα</u> είχα τέτοιους ανθρώπους που έκαναν διαφορετικό μάθημα, <u>άλλο</u> μετά, βέβαια, τι ακολουθείς <u>και</u> <u>πάλι και κει, πάλι</u> <u>κάτι παίρνεις</u> θετικό».</p> | <p>«Εντάξει, παίζει ρόλο και η κεφαλή πάντα, έτσι; Πώς θα σε δέσει [σαν ομάδα]; και θα σου πει ότι εδώ είστε γι' αυτό το σκοπό. [...]».</p> |           |
| Κίμωνας                                       | «Νομίζω ότι [οι πιο  | «Και  | «Όσο χρόνο  |           |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  | <p>πολλοί εκπαιδευτικοί] έχουν τη διάθεση, να μάθουν».</p> | <p><u>αποτυχημένος</u> θεσμός[οι πανελλήνιος]».</p> <p>«Γι' αυτό θέλουμε <u>μόνο το ένα βιβλίο</u>, γι' αυτό θέλουμε <u>μόνο την ύλη από κει μέχρι εκεί</u>, δεν υπάρχει αυτό που λέμε η <u>ελευθερία να μπορέσει</u> ο εκπαιδευτικός, <u>όποια ειδικότητα</u> και να 'χει να κάνει, να αυτενεργήσει».</p> <p>«Μα το νόημα δεν είναι να <u>τελειώσεις την ύλη σου</u>. Όταν έχεις <u>ένα δεδομένο μαθητικό δυναμικό</u> με κάποιες <u>συγκεκριμένες δυνατότητες</u> και με κάποιες <u>ανάγκες</u> <u>συγκεκριμένες</u> δεν μπορείς εσύ να τους κάνεις το <u>τριώνυμο[...]</u> Δεν έχει νόημα».</p> <p>«[...] <u>χάνουμε την ουσία</u>. Που είναι ο <u>ρόλος του σχολείου</u>; ποιος</p> | <p>χρειάζεσαι για να διδαχθείς κάτι, τόσο χρόνο χρειάζεσαι, και παραπάνω, για να αφομοιώσεις κάτι. Δεν είναι να το μάθεις».</p> <p>«Δεν είναι να το μάθεις, πρέπει να βιώνεται κάτι».</p> <p>«[Νιώθω ανεπαρκής] Και πελαγωμένος<sup>83</sup> πολλές φορές».</p> <p>«Δηλαδή, ο ρόλος μας είναι τελείως διεκπεραιωτικός, μάλλον, έτσι; διεκπεραιώνουμε μία κατάσταση... Δεν ξέρω, καταρχάς, πρέπει να παίζει ρόλο και το κλίμα σ' ένα σχολείο».</p> <p>«[Είναι σημαντικό να μη σε βλέπει ο άλλος καχύποπτα, για να μπορείς να συνεργαστείς] για να δουλέψεις <u>σαν ομάδα</u> σ' ένα σχολείο».</p> <p>«Γιατί άμα δεν έχεις την αίσθηση ότι ανήκεις κάπου, έτσι</p> |  |
|--|--|---|--|--|

<sup>83</sup> Μεταφορά. Με κίνδυνο να χαθείς, να βυθιστείς.



|                |                                       |   |  |                                       |
|----------------|---------------------------------------|---|--|---------------------------------------|
|                |                                       | <p><u>είναι ο ρόλος;</u><br/><u>χάνουμε την</u><br/><u>ουσία. Ποια είναι</u><br/><u>η ουσία η δικιά</u><br/><u>μας σαν</u><br/><u>δάσκαλοι; να μη</u><br/><u>φανεί ότι στο</u><br/><u>σχολείο μας</u><br/><u>παρουσιάζονται</u><br/><u>τέτοια</u><br/><u>προβλήματα</u><br/>[παρεκκλίνοσες<br/>συμπεριφορές];</p> | <p>δεν είναι; Ότι<br/><u>ανήκεις σ' αυτό το</u><br/><u>σχολείο.[...]</u>έχεις<br/>άλλη αίσθηση. <u>Άλλη</u><br/>διάθεση για<br/>προσφορά».</p> <p>«Μερικοί, βέβαια,<br/>πιστεύουν ότι<br/>έχουνε... πώς να το<br/>πω, <u>υπερβάλλον,</u><br/>νομίζουν ότι κάνουν<br/>και κάτι σημαντικό.<br/>Αλλά στην ουσία<br/>[...]<u>ξεγυμνωμάστ</u><br/><u>ε<sup>84</sup> στην ουσία από</u><br/>το ίδιο το<br/>εκπαιδευτικό το<br/>σύστημα[...]<u>και</u><br/>δεν... <u>δεν προάγεις</u><br/>τίποτε έτσι».</p> <p>«[κάποιοι από<br/>αυτούς τους<br/>σκοπούς και τις<br/>λειτουργίες του<br/>σχολείου είναι πολύ<br/>σημαντικοί αλλά το<br/>πιο σημαντικό<br/>είναι] Να δούμε τι<br/>πετυχαίνουμε <u>εμείς</u><br/>μέσα στο σχολείο<br/>[...]<u>αν</u> εμείς<br/>βλέπουμε αυτά τα<br/>πράγματα στα<br/>παιδιά».</p> |                                       |
| <b>Παυλίνα</b> | «[Δεν είναι να<br>μάθεις κάτι] Πρέπει | «Οι πανελλήνιες<br>είναι <u>απάνθρωπες</u>  | «[...] <u>έπρεπε να</u><br>γίνεται διαφορετικά.  | «[...] <u>σε βάζει</u><br>η κατάσταση |

<sup>84</sup> Μεταφορά. Εκτεθειμένοι από τον ίδιο τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

|                       |   |   |  |  |
|-----------------------|---|---|--|--|
|                       | <p>να το κάνεις κτήμα σου».</p> <p>«[...]εγώ βλέπω τους συναδέλφους όλους, να είναι προβληματισμένοι. <u>Προβληματίζονται, δηλαδή, συζητάνε</u>».</p> | <p>τελικά».</p> <p>«Το κακό είναι ότι είναι έτσι το σύστημα, όμως, που::: ότι και να θέλεις, και να θες να παρεκκλίνεις, <u>πόσο</u> μπορείς να παρεκκλίνεις, από αυτά που πρέπει να κάνεις; [...]Γιατί σε βάζει η κατάσταση σ' αυτό <u>το καλούπι</u>. Θα 'ρθει ο γονιός και θα πει <u>τι έκανες εσύ</u>; Γιατί το 'κανες αυτό, είναι <u>εκτός ύλης</u>. Η γιατί λες στο παιδί μου αυτά; Το παιδί μου <u>χρειάζεται αυτά</u> για να μπει στο πανεπιστήμιο. Εκεί τι γίνεται;».</p> <p>«<u>Περιορίζεσαι, πάρα πολύ, περιορίζεσαι</u>».</p> | <p>Να γίνονται πολλά πράγματα διαφορετικά, τέλος πάντων. Εγώ πολλές φορές νιώθω <u>ανεπαρκής</u>».</p> <p>«Αν ο άλλος σε βλέπει καχύποπτα, με την έννοια μήπως εσύ είσαι πιο:::[...]νομίζει αυτός ότι εσύ μπορεί να προσπαθείς να φαίνεσαι ή κάπως έτσι, ενώ δεν είναι έτσι, τότε δεν μπορείς να συνεργαστείς με τέτοιο άνθρωπο».</p> <p>«Σαν ομάδα πρέπει να υπάρχει <u>εμπιστοσύνη και συμπάθεια</u>».</p> | <p>σ' <u>αυτό το καλούπι</u><sup>85</sup> [...]».</p> <p>«Πρέπει να το κάνεις κτήμα<sup>86</sup> σου».</p> |
| <p><b>Σωτηρία</b></p> | <p>«Και είναι και πώς το <u>ερμηνεύει κανείς</u>. Δηλαδή στην <u>επίσημη</u> ρητορική θα σου πει να βγάλεις <u>υπεύθυνους, ενεργούς</u> πολίτες.</p>  | <p>«[ό]ταν από πολλά μαθήματα, όπως λέγαμε, αφαιρεί την <u>κριτική σκέψη</u>, τη δημιουργική σκέψη και του</p>  | <p>«[...]και λέει ο καθηγητής αυτός ότι το παιδί αυτό δεν ήταν έτσι. Και τη μουσική άκουγε, και κοινωνικοποιημένο ήτανε και σιγά σιγά</p>  | <p>«έκθεση <u>κονσέρβα</u>»</p>  |

<sup>85</sup> Καλούπι: παραπέμπει σε διαδικασία δημιουργίας πανομοιότυπων αντιγράφων.

<sup>86</sup> Να μάθεις κάτι = Να το κάνεις κτήμα σου: ανθεκτικότητα της αντίληψης της γνώσης ως ιδιοκτησία.

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | <p>Με κριτικό στοχασμό, ναι. Αλλά είναι <u>όντως</u> αυτό;»</p> | <p>βάζεις την <u>παπαγαλία</u>, θέλεις να φτιάξεις <u>κάτι άλλο</u>, όχι αυτό που υποτίθεται ότι λες ότι θες».</p> <p>«Είναι πιο καλό να τα βάζεις κάτω απ' το χαλί<sup>87</sup>. Τα προβλήματα [γέλιο]».</p> | <p>άρχισε να έχει <u>θυμό</u> απ' όλα όσα συμβαίνουν, όπως και όλοι μας[...]. Δηλαδή τον μαθαίνεις ότι θα γράψεις <u>αυτή</u> την έκθεση <u>κονσέρβα</u><sup>88</sup>... Γιατί του λες ότι άμα γράψεις το <u>εντελώς</u> δικό σου, το εντελώς αυθεντικό, που <u>κάποιες</u> φορές είναι αποδεκτό, αλλά δεν είναι <u>πάντα</u>, <u>δε</u> θα <u>περάσεις</u>, αναλόγως ποιος θα διορθώσει, αν θα 'σαι τυχερός ή όχι».</p> <p>«Ειδικά η έκθεση που είναι το μάθημα που εγχαράσσει<sup>89</sup> την κυρίαρχη ιδεολογία [...]».</p> <p>«Το λύκειο σε βάζει σε ένα συγκεκριμένο καλούπι αναγκαστικά».</p> |  |
|--|---|---|--|--|

<sup>87</sup> Μεταφορά. Απόκρυψη προβλημάτων που διατηρεί τη 'βιτρίνα'. Άρνηση να αναδεικνύονται τα προβλήματα.

<sup>88</sup> Έκθεση-κονσέρβα: παραπέμπει σε τυποποιημένη σκέψη, αναπαραγωγή εννοιών και παραγωγή λόγου.

<sup>89</sup> Μεταφορά. Ο νους ως επιφάνεια την οποία το μάθημα της έκθεσης χαράσσει, διαμορφώνει.

### Πίνακας- «Σκοποί και λειτουργίες του σχολείου»

Από τη συζήτηση που πραγματοποιείται (Συνάντ. 5) με αφορμή τον πίνακα «Σκοποί και λειτουργίες του σχολείου»<sup>90</sup> διαπιστώνεται από τους συμμετέχοντες ότι πέρα από τις διάφορες θεωρίες που μπορεί να υπάρχουν σχετικά με το σκοπό και τις λειτουργίες του σχολείου, σημασία έχει οι ίδιοι να μπορούν να εξετάσουν τι πετυχαίνουν μέσα στο σχολείο. Οι στόχοι δεν μπορούν να είναι πλήρως προκαθορισμένοι. Αντίθετα, χρειάζεται να διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία.

### **Πίνακας 26: Ανάγκη για ευελιξία ως προς τους στόχους**

| <b>Ανάγκη για ευελιξία ως προς τους στόχους (Συνάντ. 5)</b> |  |
|---|--|
| <b>Εύη</b>  | «Δεν ξεκινάς ποτέ δηλαδή με συγκεκριμένο::: [στόχο]».  |
| <b>Κίμωνας</b>  | «[κάποιοι από αυτούς τους σκοπούς και τις λειτουργίες του σχολείου είναι πολύ σημαντικοί αλλά το πιο σημαντικό είναι] Να δούμε τι πετυχαίνουμε <u>εμείς</u> μέσα στο σχολείο [...] <u>αν</u> εμείς βλέπουμε αυτά τα πράγματα στα παιδιά. Αυτά δεν μπορείς να τα κάνεις όλα <u>στοχευμένα</u> έτσι; Αλλά μέσα απ' τη διαδικασία». |

### Κείμενο – Το μάθημα της Έκθεσης ως «εργαστήριο του κοινού νου»

Η συζήτηση που έχει ξεκινήσει με αφορμή τη διερεύνηση της αποστολής του σχολείου (Συνάντ. 5) και τη διατύπωση σχολίων όπως η έκθεση ως «*κονσέρβα*» και ως «*το μάθημα που εγγαράσσει*<sup>91</sup> την κυρίαρχη ιδεολογία [...]» συνεχίζεται με αφορμή κείμενο-άρθρο<sup>92</sup> για το μάθημα της έκθεσης και τη λειτουργία του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συζητούνται περαιτέρω, από τους συμμετέχοντες, οι μηχανισμοί που διαμεσολαβούν μέσω του σχολείου -λεκτικοί, εννοιολογικοί, αξιακοί- προκειμένου, «να μεταφερθεί στους αποδέκτες η ιδεολογία του *κοινού νου*», έννοιας που συναντούμε στον Gramsci (Κόντη, 2007, σ. 1, η έμφαση στο πρωτότυπο). Ο κοινός νους αναφέρεται στο σύνολο των αυθόρμητων θεωρήσεων, που διαμορφώνει ο μέσος άνθρωπος υπό την επίδραση της κυρίαρχης ιδεολογίας (Μητσοπούλου, 1994). Στο πλαίσιο της κριτικής της ιδεολογίας, είναι σημαντικό να γίνεται αντιληπτή η συμβολή του σχολείου και άλλων παρόμοιων

<sup>90</sup> Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ.

<sup>91</sup> Μεταφορά. Ο νους ως επιφάνεια την οποία το μάθημα της έκθεσης χαράσσει, διαμορφώνει.

<sup>92</sup> Πρόκειται για άρθρο της Κόντη, Μ. (2007). *Τα θέματα της έκθεσης ιδεών στις Πανελλήνιες Εξετάσεις (1983-2001). Δοκιμάζοντας τη γκραμισιανή έννοια του κοινού νου*. Δόθηκε στους συμμετέχοντες για να το μελετήσουν και να συζητηθεί περαιτέρω κατά την 5<sup>η</sup> συνάντηση.

θεσμών στη μάθηση των ηγεμονικών αξιών, ιδεών και πρακτικών (Brookfield, 2005, σ. 13).

**Πίνακας 27:** Αναπαραγωγή του κοινού νου μέσω του μαθήματος της έκθεσης

| Αναπαραγωγή του κοινού νου μέσω του μαθήματος της έκθεσης (Συνάντ. 5) |   |
|---|---|
| <b>Κίμωνας</b>  | «Μα και αντίθετη άποψη να έχεις για ένα θέμα, <u>δεν μπορείς να επιχειρηματολογήσεις ή να σου αξιολογήσουν τα επιχειρήματά σου</u> ». |
| <b>Σωτηρία</b>  | «Δεν νομίζω ότι άλλαξε [κάτι σήμερα]. Δηλαδή, δεν νομίζω ότι θα μπορέσει να γράψει κανείς ότι <u>πιστεύω</u> αυτό ή εκείνο».          |

#### 4.2.15 Κυρίαρχες παραδοχές και σχέσεις ισχύος στην εκπαίδευση

Πίνακας κυρίαρχων παραδοχών για τη φύση της γνώσης (Συνάντ. 7)

Αμφισβητείται από τους συμμετέχοντες ως πολιτισμική κατασκευή, που αναπαράγεται στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, η χρήση του πληθυντικού αριθμού ως ένδειξη ευγένειας και σεβασμού. Επιπλέον, συζητείται η πιθανότητα του στερεοτυπικού χαρακτήρα κεντρικών πεποιθήσεων για τη φύση της γνώσης, που αναπαράγονται από την αρχαιότητα<sup>93</sup> και των συνεπειών, που συνεπάγεται η υιοθέτησή τους για τη μάθηση, τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και την εκπαίδευση.

Από την εξέταση των επιμέρους διαστάσεων των δύο κυρίαρχων τάσεων για τη φύση της γνώσης, προκύπτει μία αντίφαση που διαπερνά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Διαπιστώνουν ότι η σχολική πράξη τους αναγκάζει να διαφοροποιηθούν από αυτό που πρεσβεύουν και να συμμορφωθούν με κυρίαρχες παραδοχές, ακόμη και αν δεν συμφωνούν με αυτές. Η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως «υποκριτική», όπως και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους στους συλλόγους των σχολείων.

Αμφισβητούνται, έτσι, από τους συμμετέχοντες ηγεμονικές παραδοχές, που αναπαράγουν συγκεκριμένα μοντέλα σχέσεων και κρατούν τους ανθρώπους δέσμιους αυτών των μοντέλων και απομονωμένους από οποιαδήποτε διαδικασία παραγωγής γνώσης (Brookfield, 2007·Freire & Shor, 2011). Τέτοιες παραδοχές αφορούν στη γλώσσα (ενικός/πληθυντικός), τις σχέσεις (επιφανειακές/ουσιαστικές), τη γνώση (δεδομένη/υπό αμφισβήτηση), το ρόλο του εκπαιδευτικού (ως εφαρμοστή των

<sup>93</sup> Πρόκειται για δύο κυρίαρχες αντιλήψεις για τη γνώση, αυτή που αποδίδεται στο Σωκράτη και αυτή που αποδίδεται στους Σοφιστές. Ο πίνακας αποτελεί προσαρμογή από τη Yero, 2002 (Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ).

αναλυτικών προγραμμάτων) και του μαθητή (ως άκριτου αποδέκτη) σε αντίθεση με μια πιο ενεργητική στάση τους ως προς την παραγωγή γνώσης, κυρίαρχες πολιτικο-ιδεολογικές παραδοχές. Διευκολυντικά λειτουργούν οι ακόλουθες διαπιστώσεις που προκύπτουν στο πλαίσιο της ομάδας:

α. Η γνώση και η αμφισβήτηση συνδέονται με μια διαλεκτική σχέση.

β. Η ανατροφοδότηση, που παρέχεται μέσω της αμφισβήτησης, είναι ικανή να παράγει νέα γνώση μέσα από μια «ενεργή» διαδικασία, στην οποία ο μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο.

γ. Ο μαθητής είναι σημαντικό να νιώσει την «ελευθερία», που ενέχει αυτή η διαδικασία και να μην εγκλωβίζεται στην ηγεμονία της μίας και μοναδικής αλήθειας που του παρουσιάζεται.

Επιπλέον, αμφισβητούνται από τους συμμετέχοντες:

α. Η παντοδυναμία κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων και

β. Η εξουσία που απορρέει από την κατοχή της γνώσης, όπως είναι και η δική τους.

γ. Καθιερωμένες σχέσεις ισχύος, καθώς αναγνωρίζεται και η δυνατότητα του μαθητή να παράγει γνώση και μάλιστα με τρόπο που μπορεί να «εκπλήσσει» τον εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται σημαντικό να μπορεί να «αμφισβητεί τον καθηγητή του» και «να πά[ει] από άλλο δρόμο».

**Πίνακας 28:** Αμφισβήτηση κυρίαρχων παραδοχών και σχέσεων ισχύος στην εκπαίδευση

| Αμφισβήτηση κυρίαρχων παραδοχών και σχέσεων ισχύος στην εκπαίδευση (Συνάντ. 7) |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Συμμετέχουσα/ων  | Αντιφάσεις (μεταξύ επίσημης ρητορικής και πράξης/ μεταξύ προσωπικών θεωρήσεων και πρακτικής/ μεταξύ κυρίαρχων πρακτικών και προσωπικής θεώρησης) | Εξέταση-Αμφισβήτηση Παραδοχών/Πρακτικών   | Εμπλουτισμός Οπτικών  |
| <b>Κίμωνας</b>   | «Πολλές φορές η πρακτική είναι διαφορετική από την ιδέα και από αυτό που έχουμε εμείς στο μυαλό μας».  | «Εγώ πιστεύω ότι ο καθένας πρέπει να εκφράζεται <u>όπως νιώθει</u> , αρκεί να μην είναι αγενής». «Κι αν μπορείς να μιλάς και απλά και στον ενικό με | «Οι Άγγλοι το 'χουν λύσει το πρόβλημα». «Πάντως, αυτά τα πολιτισμικά τα περνάμε μέσα στην |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>«[...]Είμαστε επαγγελματική τάξη που βιώνουμε αυτή την αντίφαση στην καθημερινότητά μας.[...]».</p> | <p>τον άλλον, χωρίς να τον προσβάλλεις, χωρίς να σε προσβάλλει, δεν νομίζω να υπάρχει κανένα πρόβλημα».</p> <p>«Τα αναλυτικά προγράμματα υποτίθεται ότι θέλουν τον μαθητή στο κέντρο. Έτσι δεν είναι;»</p> <p>«Δηλαδή, παγιώνουμε μία αντίληψη, εμείς, και την κουβαλάμε χωρίς...[να την αμφισβητούμε]».</p> <p>«Εγώ να σας πω τη δική μου την πρακτική, στα μαθηματικά, που είμαστε και πολύ περιορισμένοι. Στα παιδιά εγώ προσπαθώ να τους περάσω ότι στη ζωή τους πρέπει να <u>αμφισβητούν τα πάντα. Τα πάντα</u>».</p> | <p>τάξη».</p> <p>«Και σύγχυση πολλές φορές. Και σύγχυση τους δημιουργούμε [στα παιδιά]».</p> <p>«Ή και μέσα στο μάθημα, [να πρέπει να το πεις] όπως το λέει το βιβλίο. Ναι. Είμαστε επαγγελματική τάξη που βιώνουμε αυτή την αντίφαση στην καθημερινότητά μας. Άλλα πρέπει να πούμε στα παιδιά, άλλα πιστεύουμε, άλλα...».</p> <p>«Βέβαια. Μα και οι σχέσεις στο σύλλογο...[είναι υποκριτικές].</p> <p>«Δηλαδή, άλλα φαίνονται, άλλα υποβόσκουν από κάτω».</p> <p><u>«Η γνώση αποκτιέται μέσα από την αμφισβήτηση. Η αμφισβήτηση οδηγεί στη γνώση και η γνώση στην αμφισβήτηση. Είναι η διαλεκτική των δύο εννοιών αυτών. Ακόμα και τον ίδιο τον καθηγητή πρέπει</u></p> |
|--|--|--|--|

|                |   |   |  |
|----------------|---|---|--|
|                |   |   | <p>να τον αμφισβητείς.<br/><u>Να μη δέχεσαι άκριτα,</u><br/>τα πάντα που σου<br/>λέει. Γιατί, ακόμα κι<br/>όταν μπαίνεις στη<br/>διαδικασία να τον<br/>αμφισβητείς, σημαίνει<br/>ότι είναι μια <u>ενεργή</u><br/>διαδικασία που θα <u>σε</u><br/><u>κάνει εσένα,</u> να<br/>ανακαλύψεις<br/>πράγματα».</p> <p>«Και αυτό δεν το<br/>κάνουν πολλά παιδιά.<br/>Δηλαδή να νιώσουν<br/>αυτή την ελευθερία,<br/>να μπορούν να πάνε<br/>από άλλο δρόμο<sup>94</sup>,<br/>γιατί είναι <u>ελευθερία</u><br/>αυτό το πράγμα.<br/><u>Αμφισβητείς τον</u><br/><u>καθηγητή σου έτσι</u>».</p> |
| <b>Παυλίνα</b> | <p>«[οι διαφορές ανάμεσα<br/>σε αυτό που<br/>αντιπροσωπεύει τους<br/>ίδιους σαν θεώρηση των<br/>πραγμάτων και σε αυτό<br/>που τελικά γίνεται μέσα<br/>στην τάξη ή στη σχολική<br/>πρακτική] είναι<br/>τεράστιες».</p> | <p>«[Δεν επικεντρωνόμαστε]<br/><u>Ούτε στην ουσία</u> τις πιο<br/>πολλές φορές. Το θέμα<br/>είναι <u>να πάρουν, όσο πιο</u><br/><u>πολλά μπορούν</u>».</p> <p>«<u>Τον θεωρούν αυθεντία</u><br/>[τον καθηγητή]. Και σου<br/>λέει το είπε έτσι, άρα έτσι<br/>πρέπει να είναι. Ενώ</p> | <p>«[...]Όπως και<br/>μερικά παιδιά σε<br/>εκπλήσσουν. Γιατί<br/>έχουν έναν τρόπο<br/>σκέψης που:::, κάτι<br/>που εμείς μπορεί να<br/>το κάνουμε<br/>πολύπλοκα. Εμένα<br/>μου έχει τύχει πολλές<br/>φορές αυτό. Δηλαδή,</p>  |

<sup>94</sup> Μεταφορά. Η ελευθερία που νιώθεις όταν ξεφεύγεις από την ‘πεπατημένη’ από την παγιωμένη «δομή». Σύμφωνα με τη θεωρία του Parsons για την κοινωνία, «η κουλτούρα, η κοινωνική δομή και η προσωπικότητα συνδέονται μεταξύ τους με τρόπο λογικό και συνεπή» και μία ουσιώδης λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στη διατήρηση της σταθερότητας της κοινωνικής δομής μέσω της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 103).



|                |   |  |   |
|----------------|---|--|---|
|                |   | <p>μπορεί να μην είναι ή να είναι κι έτσι αλλά να υπάρχουν και άλλοι τρόποι. Και ειδικά στα δικά μας τα μαθήματα υπάρχουν, πολλοί δρόμοι [...]»..</p>  | <p>εγώ μέσα στο μυαλό μου αλλά κι εσύ, ίσως, όταν κάνεις το μάθημα βρίσκεις μια λύση πιο πολύπλοκη και σου λέει ένα πραγματάκι, πολύ απλό, και μένω εκείνη τη στιγμή και λέω 'ναι, έτσι είναι'».</p> <p>«Ναι, αυτό σε εκπλήσσει πολύ θετικά και λες 'κοίτα να δεις, το βρήκε πολύ πιο εύκολα απ' ότι εγώ'».</p>                 |
| <b>Σωτηρία</b> | <p>«Ναι. Άλλο η θεωρία τους, άλλο η πρακτική τους [των αναλυτικών προγραμμάτων]. [...]Σου λέει, αυτό, μέχρι εκεί, τάδε και αυτό που λέγαμε με την απομνημόνευση στα θεωρητικά».</p> <p>«[Κ: Πολλές φορές η πρακτική είναι διαφορετική από την ιδέα[...] που έχουμε εμείς στο μυαλό μας] Αντίφαση, κιόλας[...]</p> | <p>«Όχι, [ο πατέρας μου] μας τον επέβαλλε [τον πληθυντικό] για να δείχνουμε σεβασμό στον ξένο κόσμο, ότι, κοίτα, με τι σεβασμό μιλάνε, ναι της ευγενείας. Γι' αυτό λέω, έχω ένα κόλλημα εγώ προσωπικά».</p> <p>«Τους το είπα μετά, ναι.[...] Και μάλιστα το έφτιαξα και λίγο ωραία, το <u>κάλυμμα</u>, το δικό μου το πολιτισμικό, <u>το στερεοτυπικό</u>, είδες που μου βγαίνει».</p> | <p>«[...]Και δημιουργούμε και αντιφάσεις στα παιδιά».</p> <p>«Η πρακτική τους [των αναλυτικών προγραμμάτων] είναι κατευθυνόμενη».</p> <p>«Αν, όμως, πεις και κάποιες αλήθειες, που κάποιες άλλες ιδεολογίες δεν θέλουν να τις εισακούσουν. [...] που μπορεί να ισχύουνε πραγματικά, θα δεχθείς κατραπακιές και πόλεμο κλπ.»</p> |
| <b>Χαρά</b>    |   |  | <p>«Ακόμα και η <u>στάση του σώματός μας</u> έχει να κάνει με αυτό.</p>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>Δηλαδή, ο πληθυντικός αυτόματα σε τοποθετεί σε μία απόσταση. Είσαι [χαμογελάει] συνεχώς σε άμυνα».</p> <p>«[Αν πει κάτι διαφορετικό ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έρθει αντιμέτωπος] Με τους γονείς».</p> <p>«Δηλαδή, είναι και λίγο υποκριτική η εκπαίδευση».</p> |
|--|--|--|--|

### Κείμενο - Ηγεμονικές παραδοχές και μάθηση

Το απόσπασμα<sup>95</sup> κειμένου, που παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες, λόγω του μεταφορικού του χαρακτήρα αποτελεί ισχυρό πλήγμα προς τα παγιωμένα μοντέλα σχέσεων στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες αντιδρούν έντονα, δείχνοντας τον προβληματισμό τους για την αναλογία που χρησιμοποιείται στο απόσπασμα και ό,τι αυτή συνεπάγεται για το γραμμικό μοντέλο μεταφοράς γνώσης, το οποίο κυριαρχεί στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις: «θυμίζει τη δεκαετία του '60, μέσα από ταινίες, πώς γίνονταν το μάθημα» ή αν δεχτούμε πως ισχύει ένα τέτοιο πρότυπο διδασκαλίας και μάθησης, τότε «πού χωράει η αμφισβήτηση [που συζητάμε εδώ] σε αυτό;».

Ωστόσο, ανατρέχοντας στην εμπειρία τους από την εκπαίδευση, αναγνωρίζουν ότι αυτή βρίσκεται πιο κοντά σε όσα περιγράφει το απόσπασμα. Για μία ακόμη φορά, γίνεται έκδηλη η αντίφαση που βιώνουν κατά την άσκηση του ρόλου τους και αναγνωρίζεται η δυσκολία της απομάθησης παγιωμένων παραδοχών και συνηθειών.

<sup>95</sup> Απόσπασμα κειμένου από το βιβλίο του Parker Palmer, *The Courage to Teach*, όπως παρατίθεται στη Yero, 2002, σ. 174. Βλ. Παράρτημα II.

## Πίνακας 29: Ηγεμονικές παραδοχές και μάθηση

| Ηγεμονικές παραδοχές και μάθηση (Συνάντ. 7) |  |
|---|--|
| <b>Κίμωνας</b>                              | <p>«Το να σου επαναλάβει αυτά που του είπε κάποιος σαν αντικειμενική αλήθεια, δεν έχει νόημα [συμφωνούν όλοι]. Αν δεν το βιώσει, δεν μπορεί να το καταλάβει».</p> <p>«Ακριβώς. Ίσως, ο ένας τρόπος να εμπλέξεις τα παιδιά είναι να τα ιντριγκάρεις. Να τους δίνεις λάθος πληροφορίες, να τους λες παγίδες, να τα εμπλέκεις. Ή τα ίδια τα παιδιά να σε βάλουν σε ένα λάθος. Δεν υπάρχει κι άλλος τρόπος να τα εμπλέξεις».</p> <p>«[με αφορμή τα project]τους δίνεις μία άλλη προοπτική για το σχολείο, πέρα από τα μαθήματα που δεν... που τα μισούν, να κάνουν κάτι που αυτά θέλουν, μα και πάλι βλέπεις ότι αυτό, χωλαίνει κι αυτό. Εδώ υποτίθεται ότι είναι ελεύθερο αυτό το τρίωρο την εβδομάδα, είναι ελεύθερο...»</p> |
| <b>Παυλίνα</b>                              | «Κι αν δεν το νοιώσει [ο μαθητής]. Αν δεν του αρέσει κάτι, δεν μαθαίνεται».  |
| <b>Σωτηρία</b>                              | «Και επειδή είχε μάθει να του λες από τη σελίδα τάδε μέχρι τη σελίδα τάδε και πού το γράφει; Πάνω αριστερά ή κάτω δεξιά ρωτούσανε. Άμα του αλλάξεις αυτό τον τρόπο είναι σαν να του τραβάς το χαλί <sup>96</sup> ».  |
| <b>Χαρά</b>                                 | «Είναι αυτό που είπε πριν, ότι οι παλιοί έτσι ερμήνευαν την ποίηση, ξέρω εγώ. Δύσκολο να ξεφύγουμε από αυτό. Αυτό ισχύει και με τα project και με όλα αυτά, τέλος πάντων».   |

### 4.2.16 Εναλλακτικές οπτικές και πρακτικές

#### Πίνακας - Παραδοσιακές και εναλλακτικές οπτικές γύρω από την οργάνωση της πρακτικής στο σχολείο

Προωθείται μέσω του πίνακα<sup>97</sup> η εξέταση εναλλακτικών οπτικών των παραδοσιακών παραδοχών (μεταφορά και αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης), που σχετίζονται με την οργάνωση της πρακτικής στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παραδέχονται ότι αναγκάζονται να συμμορφωθούν με συγκεκριμένες πρακτικές ακόμη και αν δεν τις

<sup>96</sup> Μεταφορά. Τραβώ το χαλί = κάνω κάποιον να χάσει την ισορροπία, τον υπονομεύω.

<sup>97</sup> Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ, Πίνακας-Παραδοσιακές και εναλλακτικές οπτικές γύρω από την οργάνωση της πρακτικής στο σχολείο (προσαρμοσμένο από Yero, 2002).

πιστεύουν απόλυτα. Αναδεικνύεται από το λόγο τους κατέχει η κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας, η οποία συνεπάγεται συγκεκριμένες δυνατότητες και περιορισμούς ως προς την οργάνωση της πρακτικής στο σχολείο ανάλογα με το είδος και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που κάθε φορά αναπτύσσονται.

**Πίνακας 30: Η κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας-Δυνατότητες και περιορισμοί**

| <b>Η κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας-Δυνατότητες και περιορισμοί (Συνάντ. 7)</b> |  |
|---|--|
| <b>Κίμωνας</b>  | «Και, όπως είπες, δεν έχουμε συνηθίσει...».  |
| <b>Παυλίνα</b>  | «Παίζει ρόλο και η τάξη. Δηλαδή, υπάρχουν τάξεις που μπαίνεις μέσα με χαρά και υπάρχουν τάξεις που ζορίζεσαι. Παίζει ρόλο και το κοινό. Παίζεις ρόλο και εσύ, παίζει ρόλο και ποιους έχεις από κάτω. Πώς είναι και τα παιδιά κάθε μέρα. Γιατί μπορεί να είναι μέρες που είναι πολύ καλά, πολύ ήρεμα, πολύ χαλαρά. Και είναι και άλλες μέρες, που είναι ξεσηκωμένα, για τον α ή β λόγο. Δεν είναι... αυτά δεν μπαίνουν σε κλισέ».   |
| <b>Σωτηρία</b>  | «Η να ξεκινάς με το β και για να <u>κερδίσεις χρόνο</u> καταλήγεις στο α. Γιατί το β, το να προσπαθείς να τον βοηθήσεις να φτάσει μόνος του στην αλήθεια είναι πιο χρονοβόρο, απαιτεί μία διαδικασία ωρίμανσης, ερεθίσματα περισσότερα».<br><br>«Και μετά είμαστε κι εμείς άνθρωποι. Υπάρχουν μέρες που πετάμε και γίνεται ένα μάθημα καταπληκτικό και είναι κι άλλες μέρες που μπορεί να είμαστε ζορισμένοι εμείς από κάτι και τα παιδιά από κάτι άλλο και το μάθημα να πάει πολύ πιο στριμωχτά. Παίζουν <u>πολλά</u> ρόλο».<br><br>«Η δεν ξέρεις και πώς θα αντιδράσουν [οι μαθητές σε κάτι διαφορετικό]». |
| <b>Χαρά</b>   | «Μερικές φορές μπορεί και να μην το πιστεύεις απόλυτα, αλλά να αναγκάζεσαι να το κάνεις».  |

Όπως διαπιστώνεται, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η σχολική πράξη δεν συντελεί στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης και της ευρηματικότητας των μαθητών. Τα σχολικά βιβλία, επίσης, λειτουργούν περιοριστικά για την αυτενέργεια μαθητών και εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη μηχανιστική διδασκαλία και μάθηση. Οι μαθητές κρίνονται ως προς την ταχύτητα και την αυτούσια αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων και εγκλωβίζονται σε συγκεκριμένους ρόλους.

**Πίνακας 31:** Η οργάνωση των σχολικών πρακτικών με βάση συγκεκριμένες οπτικές/παραδοχές - Περιορισμοί

| <b>Η οργάνωση των σχολικών πρακτικών με βάση συγκεκριμένες οπτικές/παραδοχές - Περιορισμοί (Συνάντ. 7)</b> |  |
|--|--|
| <b>Κίμωνας</b>   | <p>«Χθες στο λύκειο, στον πίνακα ανακοινώσεων, στο σύλλογο καθηγητών κάποιος είχε γράψει: εγώ = I/ Γνώση και έλεγε 'προβληματιστείτε, σκεφτείτε γι' αυτό'. Το Εγώ και η Γνώση, είναι ποσά αντιστρόφως ανάλογα. Δηλαδή όσο μεγαλύτερη η γνώση τόσο το εγώ σου μικραίνει».</p> <p>«Βλέπε πολλαπλές επιλογές [ως προς το πώς περιορίζουν το μαθητή να επιλέγει ανάμεσα από δεδομένες απαντήσεις]».</p>  |
| <b>Παυλίνα</b>   | <p>«Και αμφισβητείς, λέει, πιο πολύ. Γιατί όσο πιο πολλά γνωρίζεις, τόσο πιο πολλά αμφισβητείς».</p> <p>«Υπάρχουν παιδιά, τα οποία, τους λες κάτι – κι εμείς το αντιμετωπίζουμε πολύ αυτό – που λες κάτι σε κάποιον και αμέσως αυτός το πιάνει και το άλλο παιδί, το οποίο πρέπει να πάει στο σπίτι, και θα στο πει βέβαια γιατί είναι πιο επίμονο, αλλά θέλει χρόνο».</p> <p>«Αμα αυτό [να μαθαίνει ο μαθητής να δημιουργεί τις επιλογές] ξεκινούσε από την εκπαίδευση... Απ' το δημοτικό, νομίζω, απ' το νηπιαγωγείο».</p> |
| <b>Σωτηρία</b>   | <p>«Εδώ, το β [δηλαδή το να δημιουργήσει ο μαθητής επιλογές για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος-μιας κατάστασης] δεν το κάνει ούτε ο ενήλικος.[...] Που θα 'πρεπε να το κάνει στη ζωή του, έτσι; Και εγκλωβίζεται».</p>  |

Ο βίαιος τρόπος με τον οποίο αποφασίζονται οι αλλαγές των βιβλίων αποτελούν αντικείμενο κριτικής από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι διακρίνουν σε αυτές έναν χαρακτήρα επιβολής και προώθησης συγκεκριμένων πολιτικών. Ανάλογος είναι και ο χαρακτήρας μεταρρυθμίσεων, όπως αυτή της καθιέρωσης του μονοτονικού, που εφαρμόζονται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η άποψη και η πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 32:** Πολιτικο-ιδεολογικές διαστάσεις των αλλαγών που προωθούνται στην εκπαίδευση

| Πολιτικο-ιδεολογικές διαστάσεις των αλλαγών που προωθούνται στην εκπαίδευση (Συνάντ. 7) |  |
|---|--|
| <b>Κίμωνας</b>  | <p>«[...]Συναισθηματικά με επηρέασε αυτό. Να σας πω πώς το ένιωσα. Ήταν μία βίαιη αλλαγή στον τρόπο που σκέφτομαι, που γράφω, που διαβάζω».</p> <p>«Είναι μία απλοποίηση που... μετά σκεφτόμουν το ιδεολογικό πλαίσιο, που έγινε αυτή η αλλαγή. Για ποιο λόγο έγινε η αλλαγή. '81, '82, επί Τρίτση;»</p> <p>«Αυτό λέω. Ήταν σοσιαλιστική αλλαγή. Έγινε αυτή η αλλαγή στην κοινωνία. Για να αποδείξουμε ότι είμαστε σοσιαλιστές να αλλάζουμε αυτό το πράγμα. Ξέρεις πώς ψηφίστηκε το μονοτονικό; Θα στο παρομοιάσω με τις τροπολογίες, που περνούσαν πρόσφατα στη Βουλή, στις δύο τα ξημερώματα. Νυσταγμένοι, όπως ήταν οι βουλευτές, είπαν ένα ναι και αλλάζανε μια ολόκληρη γενιά».</p> |
| <b>Σωτηρία</b>  | «Είναι μία λάθος εντύπωση εκσυγχρονισμού και μοντερνισμού».  |

Αποσπάσματα κειμένων<sup>98</sup> - Δημιουργική σκέψη των μαθητών

Εξετάζεται ως πλασματικός ο διαχωρισμός των μαθητών σε έξυπνους και χαζούς. Αναγνωρίζεται ο ρόλος των κοινωνικών προσδοκιών στη διαμόρφωση κριτηρίων για την αξιολόγηση της ευφυΐας κάποιου ή της επίδοσής του στο σχολείο και ο περιοριστικός ρόλος αυτών των κριτηρίων για την ανάπτυξη της ευρηματικότητας και της δημιουργικής σκέψης. Ωστόσο, διακρίνονται, ακόμη, κάποιες ανθεκτικές παραδοχές για την ευφυΐα, που συνδέονται με την ύπαρξη συγκεκριμένων αντιληπτικών ικανοτήτων και δείκτη νοημοσύνης, όπως η παρατήρηση της Ε: «Είναι και αντίληψη. Υπάρχει μια αντίληψη, δ, ας πούμε» και της Χ: «Τι νόημα έχει ο δείκτης νοημοσύνης, τότε;»

Επιπλέον, εξετάζεται το ενδεχόμενο ο φόβος που νιώθουν οι μαθητές ότι μπορεί να δώσουν μία λανθασμένη απάντηση, να εκτεθούν στον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους ή να μην είναι αρκετά καλοί να συνιστά βασικό παράγοντα που μπλοκάρει τη μάθηση. Χαρακτηριστική είναι η μεταφορά που χρησιμοποιείται από τον Κ για να δηλώσει ότι οι μαθητές ταΐζονται με φαγητό/γνώση που έχουν επιλέξει άλλοι γι' αυτούς ή που δεν τους αρέσει, ενώ η βαθμολογία στοχοποιείται ως υπεύθυνη για την αναπαραγωγή της σχολικής αποτυχίας και της ενίσχυσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο

<sup>98</sup> Βλ. Παράρτημα ΙΙ. Πρόκειται για αποσπάσματα κειμένου από τον John Holt, όπως παρατίθενται στη Yero (2002).

Κ υιοθετεί μία μεταφορά που έχει χρησιμοποιήσει ο Freire για να περιγράψει, όπως παρατίθεται στον Gergen (2001, σ. 125), ένα ιεραρχικό εκπαιδευτικό μοντέλο, όπου κυριαρχεί η μονοδιάστατη μεταφορά της γνώσης από ειδικούς, οι οποίοι κατέχουν την αλήθεια, στους μαθητές, που τελικά είναι αυτοί που θα «ταϊστούν» με αυτή την αλήθεια.

**Πίνακας 33:** Σχέση κοινωνικών προσδοκιών και απόδοσης των μαθητών

| <b>Σχέση κοινωνικών προσδοκιών και απόδοσης των μαθητών (Συνάντ. 7)</b> |   |
|---|---|
| <b>Κίμωνας</b>  | <p>«[Η πρόοδος ενός μαθητή φτάνει μέχρι ενός σημείου] Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οδηγιών».</p> <p>«Πώς μπορείς τώρα να αναπτύξεις μία δεξιότητα, να κάνεις μία συνδεσμολογία μέσα στον υπολογιστή με τα κατασβίδια και να μην μπορείς να πας ένα βήμα μία εξίσωση ή ένα συλλογισμό, παράδειγμα; [Π: Δεν του αρέσει. Δεν θέλει] Το πιο πιθανό είναι αυτό. Η αντίδραση, ας πούμε».</p> <p>«Είναι σαν να λες στο παιδί 'έλα να φας κάθε μέρα το φαί που θα σου δίνω εγώ'. Και να μην του δίνεις περιθώρια επιλογής».</p> <p>«[...]στα πειραματικά υπήρχε ποτέ σχέδιο να αποκοπεί από τη βαθμολογία, μια και δόθηκε αυτό το ερέθισμα. Δηλαδή ένα πείραμα. Να αφήσεις τα παιδιά χωρίς βαθμολογία».</p> <p>«αν ζητήσεις από τα παιδιά να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, θα το κάνουν πιθανόν και καλύτερα από τους καθηγητές. Χωρίς τα <u>διλήμματα</u> που έχουν οι καθηγητές, χωρίς <u>ενοχές</u> που βγάζουν οι καθηγητές».</p> |
| <b>Παυλίνα</b>  | <p>«Στα γράμματα, όμως. Γιατί μπορεί αυτό το παιδί το συγκεκριμένο... να έχει άλλες δυνατότητες Δηλαδή να μην τον ενδιαφέρει καθόλου το μάθημα, αλλά...».</p> <p>«Υπάρχουν παιδιά που έχουν κάποια ταλέντα, έχουν κάποιες δεξιότητες, στα μηχανολογικά, στα ηλεκτρολογικά, λύνουν ποδήλατα, κάνουν. Αυτοί μπορεί στο σχολείο να μην τα πηγαίνει καλά. Σημαίνει ότι είναι χαζός; <u>Όχι</u>. Δεν έχει ταλέντο εκεί. Το ταλέντο του είναι αλλού».</p> <p>«Εγώ νομίζω ότι ωριμάζουν και σε διαφορετικές περιόδους τα παιδιά. Μου έχουν τύχει μαθητές, να τους έχω ένα χρόνο, δεύτερο και να μην είναι καλοί και την τρίτη να μου κάνουν <u>ένα μπαμ επάνω</u>, δηλαδή που σημαίνει ότι το μυαλό <u>ωρίμασε σε κάποιο χρονικό διάστημα</u>, μετά από κάποια άλλα παιδιά».</p> <p>«[Σ: [...]]αρκετά παιδιά ανάλογα και με την οικογένεια από την οποία</p>   |

|                |  |
|----------------|--|
|                | <i>προέρχονται, θέλουν να ξεχωρίζουν] είναι και το οικονομικό status!»</i>   |
| <b>Σωτηρία</b> | <i>«[...]αρκετά παιδιά, ανάλογα και με την οικογένεια από την οποία προέρχονται, θέλουν να ξεχωρίζουν. Και η βαθμολογία σε βοηθάει να ξεχωρίσεις».</i> |
| <b>Χαρά</b>    | <i>«Έχει να κάνει και με το περιβάλλον, που μεγαλώνεις [Κ: Το πλαίσιο το οικογενειακό]Εννοείται. Οι επιρροές που δέχεσαι».</i>                         |

#### 4.2.17 Μύθοι που υπονομεύουν τη μάθηση

Ασκείται κριτική από τους συμμετέχοντες σε μια σειρά από μύθους<sup>99</sup>, που, όπως υποστηρίζεται από σχετική βιβλιογραφία, υπονομεύουν τη διαδικασία της μάθησης. Ένα από τα σημαντικά στοιχεία του κριτικού στοχασμού, που προωθούνται μέσω της συζήτησης, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας μπαίνουν στη θέση των μαθητών και αναγνωρίζουν τον πλασματικό χαρακτήρα κάποιων παραδοχών που επικρατούν στην παραδοσιακή εκπαιδευτική πρακτική. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται ότι:

- α. Η απαίτηση να μένουν οι μαθητές συγκεντρωμένοι και ακίνητοι καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος είναι αντίθετη στην ανθρώπινη φύση, πολύ περισσότερο όταν δεν υπάρχει εναλλαγή ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων.
- β. Η εξαγορά της γνώσης με σκληρή δουλειά παραπέμπει σε μια υλική αντιμετώπισή της, από την οποία απουσιάζει το στοιχείο της ικανοποίησης μέσα από τη μάθηση.
- γ. Η κατηγοριοποίηση των εργασιών που αναλαμβάνουμε ως δουλειάς ή απόλαυσης καθορίζεται πολιτισμικά.
- ε. Κάθε δραστηριότητα μπορεί να είναι ευχάριστη, αν αναλάβουμε οι ίδιοι έναν πιο ενεργητικό ρόλο σε αυτή.
- στ. Η τακτική της μηχανιστικής απομνημόνευσης στηρίζεται σε μία παραδοσιακή αντίληψη της γνώσης, που δεν λαμβάνει υπόψη την πολύπλευρη κατανόηση και την αναζήτηση προσωπικού νοήματος από τους μαθητές.
- ζ. Η πιστή αναπαραγωγή παγιωμένης γνώσης δεν βοηθά στην περαιτέρω μάθηση και ανάπτυξη, γιατί δεν ενεργοποιεί τα γνωστικά υποκείμενα προς τη δημιουργική αξιοποίηση ερεθισμάτων για την οικοδόμηση νέας γνώσης.

<sup>99</sup> Βλ. Παράρτημα Ι. Πρόκειται για μύθους ή νοοτροπίες, που σύμφωνα με την Langer (1997, σ. 2) «υπονομεύουν τη διαδικασία της μάθησης».



#### 4.2.18 Μεταφορές και περαιτέρω νοηματοδοτήσεις

Κατά την 8<sup>η</sup> συνάντηση, οι συμμετέχοντες καλούνται να εμβαθύνουν στις μεταφορές που χρησιμοποιούν για την εκπαίδευση και να κατανοήσουν πώς μπορεί να επηρεάζουν την αντίληψή τους για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους μέσα σε αυτή.

Η διδασκαλία ως...

α. Η διδασκαλία ως «χορός». Σύμφωνα με την ερμηνεία της Σ, που χρησιμοποίησε αυτή τη μεταφορά, η έμφαση τοποθετείται στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που προϋποθέτει *«επικοινωνία σκέψεων και συναισθημάτων»*. Κοινά στοιχεία της διδασκαλίας με το χορό, όπως επισημαίνονται από τη Σ, είναι η συμβολική αλληλεπίδραση η οποία συντελείται μέσα από τις κινήσεις, η συνεργασία και ο συντονισμός που απαιτείται είτε πρόκειται για ζευγάρι είτε για μία ολόκληρη ομάδα, όπως είναι αυτή της/του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

β. Η διδασκαλία ως «πανηγύρι». Η Ε αποδίδει αυτή τη μεταφορά στο γεγονός ότι η διδασκαλία παραπέμπει σε *«χαρά»*. Μάλιστα, οι μεταφορές του χορού και του πανηγυριού παρουσιάζουν κοινά στοιχεία, όπως παρατηρούν και οι συμμετέχοντες.

γ. Η διδασκαλία ως «θεατρικό παιχνίδι» ή «θεατρική παράσταση». Μεταφορές που επιλέγουν ο Κ και η Χ. Βασικός λόγος που αναφέρεται, από τους συμμετέχοντες, σχετικά με την υιοθέτηση αυτών των μεταφορών είναι *«οι ρόλοι, ο καθηγητής, ο μαθητής, απαντάει ο ένας, ρωτάει ο άλλος»*. Η μεταφορά της θεατρικής παράστασης είναι εμφανής και σε άλλα σημεία των ευρημάτων. Κάποιοι σχετικοί όροι που χρησιμοποιούνται είναι το *«προσωπείο»*, οι *«μάσκες»*, το *«ακροατήριο»*.

δ. Σχολική τάξη, διδασκαλία και μάθηση ως «ένα λουλούδι που ανθίζει ή που μεγαλώνει σταδιακά». Η Β υιοθετεί αυτή την μεταφορά γιατί, όπως υποστηρίζει, παραπέμπει σε μία ολιστική αντίληψη της σχολικής τάξης, της διδασκαλίας και της μάθησης. Κεντρική σημασία αποδίδει, επιπλέον, στις δυσκολίες που έχει κάθε διαδικασία ανάπτυξης, τη σημασία της ανατροφοδότησης και της συν-εξέλιξης που προκύπτει από την ανθρώπινη ανταλλαγή.

Με αφορμή τις μεταφορές τους για τη διδασκαλία, οι συμμετέχοντες επεξεργάζονται μία ακόμη διάσταση ως σημαντική για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού: να είναι *«επικοινωνιακός»*, με στοιχεία *«θεατρικότητας»*. Ως σημαντικό κομμάτι αυτής της διάστασης αναγνωρίζουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αξιοποιεί τα μηνύματα που λαμβάνει από τους μαθητές του για να εξελίσσεται.

Επιπλέον, αμφισβητείται η ύπαρξη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού του καλού εκπαιδευτικού. Τα κριτήρια θεωρούνται από τους συμμετέχοντες ως σχετικά και εξαρτώμενα από διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, από συζήτηση, η οποία πραγματοποιείται με αφορμή ευρήματα ερευνών που έχουν γίνει στην Αμερική σχετικά με τον τίτλο του εκπαιδευτικού της χρονιάς (Yero, 2002, σσ. 203-204), αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες ως πλασματικό το κριτήριο της αριθμητικής επίδοσης των μαθητών. Ταυτόχρονα, προτάσσεται μια πιο ποιοτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στο επίκεντρό της τοποθετείται η επικοινωνία και η κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση της σχέσης που αναπτύσσεται με τον μαθητή. Επίσης, αναδεικνύεται η σημασία της αξιοποίησης αυτής της σχέσης για την εξέλιξη και βελτίωση των ίδιων.

**Πίνακας 34:** Στοιχεία ποιοτικής διάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού

| <b>Στοιχεία ποιοτικής διάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού (Συνάντ. 8)</b> |   |
|---|---|
| <b>Κίμωνας</b>  | «Μάθημα μονόλογος δεν γίνεται, έτσι;».<br><br>«Ποιος είναι ο <u>καλός</u> εκπαιδευτικός, τώρα, για να καταλάβω και ποιος αυτός που <u>θέλει</u> ο μαθητής. Ποιο είναι το μοντέλο, δηλαδή; Υπάρχει; Δεν υπάρχει. Δηλαδή, ανάλογα την τάξη, τι πρότυπο ή τι έχει στο μυαλό του κάθε μαθητής, πρέπει να συμπεριφερθείς σύμφωνα...».  |
| <b>Παυλίνα</b>  | «Και γενικά πετυχημένος εκπαιδευτικός είναι αυτός που είναι και <u>επικοινωνιακός</u> . Και <u>αγαπάει</u> τα παιδιά. Δηλαδή, όταν <u>νιώθεις</u> , όταν έχεις συναισθήματα για τα παιδιά και είσαι και επικοινωνιακός και <u>ζεστός</u> άνθρωπος, έχεις επιτυχία και στο μάθημά σου. Αν είσαι <u>στεγνός</u> <sup>100</sup> και <u>απόμακρος</u> ή δεν μπορείς να επικοινωνήσεις// ή ακόμα ακόμα να έχεις και μια <u>θεατρικότητα</u> , όπως λέει ο Κ. Όλοι κάνουμε κάτι τέτοιο, μας αρέσει λίγο. Και γίνεται αυτό μέσα. Πάντα γίνεται στην τάξη». |
| <b>Σωτηρία</b>  | «Μπορεί οι μαθητές τους να μην γράψουν πάρα πολύ καλά αλλά θα πετύχουν στη ζωή τους [...] Γιατί στέκονται στα πόδια τους. Μαθαίνουν αυτό».  |
| <b>Χαρά</b>   | «Το θέμα είναι, όμως, να έχεις και αυτογνωσία. Να ξέρεις και <u>εσύ ο ίδιος αν</u> μπορείς να επικοινωνήσεις, <u>αν</u> είσαι επικοινωνιακός, <u>αν</u> είσαι ζεστός, <u>το ξέρουν</u> αυτοί που <u>δεν είναι</u> ;».   |

<sup>100</sup> Μεταφορά. Ξερός, ανέκφραστος.

Οι μαθητές είναι σαν...

Η συζήτηση που έχει ξεκινήσει με τις μεταφορές για τη διδασκαλία, συνεχίζεται με αφορμή τις μεταφορές για τους μαθητές.

Δύο μεταφορές κυριαρχούν για τους μαθητές:

α. Οι μαθητές σαν «πουλιά». Χρησιμοποιείται με την έννοια ότι πρέπει «να τον αφήσεις να πετάξει, να σταθεί στα πόδια του, να γίνει κι αυτός δάσκαλος». Αν τον έχεις στο επίπεδο 'πάντα έχω κάτι να σε μάθω', δεν είσαι καλός δάσκαλος».

Με αυτή την έννοια ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφήσει τον μαθητή να πειραματιστεί, να τολμήσει και να μπορέσει να αυτονομηθεί ως προς τη μάθηση.

β. Οι μαθητές σαν «παιδιά μου». Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή παραλληλίζεται με τη σχέση γονέα-παιδιού.

Βασική διάσταση αυτής της σχέσης αποτελεί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε να μπορούν σταδιακά να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτόνομοι και να αποκτήσουν οι ίδιοι έλεγχο της ζωής τους και της μάθησής τους. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι ο μονοδιάστατος, εργαλειακός και μαζικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης δεν ευνοεί προς αυτή την κατεύθυνση. Αναγνωρίζεται ο προσανατολισμός της στο περιεχόμενο της σχολικής μάθησης, στην κατάπνιξη της ιδιαιτερότητας και την επικράτηση της μαζικότητας, την ενίσχυση του αισθήματος της ανασφάλειας και της αποξένωσης από το σχολείο, τη συντήρηση -με τη συνδρομή και των ίδιων- ενός ιεραρχικού μοντέλου μεταφοράς γνώσης.

**Πίνακας 35:** Απελευθερωτική διάσταση της εκπαίδευσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού έναντι της αλλοτριωτικής διάστασης

| Απελευθερωτική διάσταση της εκπαίδευσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού έναντι της αλλοτριωτικής διάστασης (Συνάντ. 8) |   |
|--|---|
| Κίμωνας  | <p>«Είναι πάρα πολλά παιδιά που είναι χαρισματικά, αλλά νιώθουν <u>ξένα</u> στο σχολείο».</p> <p>« Γενικά το σχολείο είναι κάτι που <u>δεν τους ταιριάζει</u> και γι' αυτό δεν αποδίδουν, ενώ είναι ικανότατα. Και στα μαθηματικά αν και είναι πανέξυπνα, <u>αντιδρούν</u>. Γιατί νιώθουν <u>ξένο το σχολείο</u>».</p> <p>«Ναι. Φαντάζομαι η ιεραρχία αυτή που έχουμε, η μαζικότητα μέσα στην τάξη, ο ρόλος αυτός, ότι εγώ είμαι ο καθηγητής, από κάτω ο μαθητής. Αυτή η απόσταση</p> |

|                |   |
|----------------|---|
|                | <p>που υπάρχει... Όλα αυτά τους βγάζουν έξω από αυτό που έχουν στο μυαλό τους για το τι πρέπει να είναι το σχολείο ή τι θέλουν αυτά στο σχολείο».</p>   |
| <b>Παυλίνα</b> | <p>«Ένα στο σχολείο και <u>ανασφαλή</u> [...]Και πιεσμένα».</p> <p>«Εγώ, έρχομαι να πω, τελικά, και κάτι άλλο όσον αφορά στη μάθηση. Έτσι, όπως την έχουμε βάλει εμείς τη μάθηση. [...] τα βάζουμε σ' αυτό το καλούπι. Δεν το βλέπουμε λίγο πιο <u>σφαιρικά</u> το πράγμα. Μάθηση δεν είναι... λύνω 15 εξισώσεις, μαθαίνω 30 ρήματα και τελειώσε. Παπαγαλίζω 15 σελίδες στην ιστορία, 20 μα χαρά. Δεν είναι αυτό, εγώ πιστεύω. Όπως κι ένας άνθρωπος που έχει πάρει ένα πτυχίο από το πανεπιστήμιο, δεν είναι μορφωμένος για μένα».</p> <p>«Αν δεν έχεις <u>κοινωνική</u> μόρφωση, αν δεν έχεις <u>αντίληψη</u> των πραγμάτων, αν δεν έχεις <u>ζήσει</u>, αν δεν σου έχουν <u>ανοιχτεί</u> ορίζοντες...».</p>   |
| <b>Σωτηρία</b> | <p>«<u>Πρέπει να τον αφήσεις να πετάξει</u> [τον μαθητή], <u>να σταθεί στα πόδια του, να γίνει κι αυτός δάσκαλος</u>. Αν τον έχεις στο επίπεδο 'πάντα έχω κάτι να σε μάθω', <u>δεν είσαι καλός δάσκαλος</u>. Οπότε θα πρέπει και να πετάζουνε και να φύγουνε και έχουν να μάθουν, όπως βλέπουμε τα πουλάκια με ανοιχτό το στόμα, να τους φέρεις την τροφή και να τους δείξεις».</p> <p>«Η ζητάω να μου προτείνουν [οι μαθητές] και γι' αυτό ένα που <u>ξένιζε</u> και στα δύο σχολεία που έχω περάσει διευθύντρια είναι ότι η πόρτα είναι ανοιχτή για τα παιδιά. Μονίμως, δηλαδή, θα δεις μαθητές μέσα. Δηλαδή, το θεωρώ αδιανόητο να ζητήσει μαθητής να έρθει και να μην τον αφήσει κάποιος [...] και τους δίνω ακριβώς αναφορά ότι αυτό έγινε γι' αυτό [το λόγο]. Θεωρώ ότι πρέπει να αιτιολογήσω. Ότι είμαι υπόλογη απέναντί τους γι' αυτά που κάνω, τον τρόπο που σκέφτηκα κάτι και θα πάρω μία απόφαση. Και, συνήθως, μπορεί να υπάρξει <u>αντιπρόταση</u> που να είναι πράγματι πολύ καλή και να γίνει. Δηλαδή, αρκετές φορές έχει πάει κι έτσι».</p> |

Επιπλέον, προωθείται η κριτική συνειδητοποίηση των περιορισμών που συνεπάγεται ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού, όταν εξαντλείται απλώς στο να «κάνει μάθημα». Ταυτόχρονα, πραγματοποιείται περαιτέρω εμβάθυνση σε επιμέρους παραμέτρους μιας πιο ουσιαστικής σχέσης με τους μαθητές, η οποία στηρίζεται στην ανθρώπινη επαφή και το μοίρασμα. Δεν είσαι «απρόσωπος» και «ξένος» αλλά «[μ]οιράζεσαι άλλα πράγματα» μαζί τους, όπως είναι η «ανθρώπινη επαφή», που κάνει τη διαφορά και δημιουργεί το «σεβασμό». Το ευχάριστο κλίμα που δημιουργείται από μια τέτοια σχέση είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί και μεταξύ των συναδέλφων.

**Πίνακας 36: Ανάγκη για μια πιο ουσιαστική επαφή με μαθητές και συναδέλφους**

| <b>Ανάγκη για μια πιο ουσιαστική επαφή με μαθητές και συναδέλφους (Συνάντ. 8)</b> |   |
|---|---|
| <b>Παυλίνα</b>  | <p>«Το πιστεύω αυτό και θα ήθελα <u>να γίνεται</u> στα σχολεία. Σε κάθε αρχή μιας σχολικής χρονιάς θα πρέπει να γίνεται μια εκδρομή. Ημερήσια εκδρομή, σαν αυτή που κάναμε. Γιατί το παιδί έρχεται από την αρχή <u>κοντά</u> με τον καθηγητή. Σε σέβεται διαφορετικά, μετά, πιστεύω. Γιατί <u>γνωρίζεσαι</u> και μετά θα μπει στη διαδικασία της μάθησης. Να μην είσαι <u>απρόσωπος</u>, να μην είσαι <u>ξένος</u>. Εγώ το 'χω νιώσει αυτό. Μετά από κάθε εκδρομή, ειδικά διήμερες ή τριήμερες εκδρομές που έχω πάει, έχω εισπράξει <u>αγάπη</u> και <u>σεβασμό</u>. Και <u>προσπάθεια διαφορετική</u>. Γιατί περάσαν καλά, γιατί με είδαν σαν άνθρωπο, γιατί χόρεψαν μαζί μου».</p> <p>«Ναι. Μοιράστηκα άλλα πράγματα μαζί τους. Δεν αρκεί, δηλαδή, μόνο μέσα στην τάξη, κάνεις το μάθημα, άντε γεια. Εγώ, το έχω εισπράξει αυτό, από μαθητές μου. Είχα μαθητή <u>πολύ</u> ατίθασο. Και πήγαμε μια διήμερη εκδρομή και αυτό το παιδί άλλαξε συμπεριφορά. Γιατί <u>εκεί γνωριστήκαμε</u>. [...] Τελικά, είναι η <u>ανθρώπινη επαφή</u>. [...]».</p> <p>«Σε θέλουν [τα παιδιά]. Βγαίνεις στην αυλή και έρχονται από πίσω σαν μελίσσι<sup>101</sup>. Χαίρονται, δηλαδή, όταν είσαι εκεί».</p> |
| <b>Σωτηρία</b>  | <p>«Εμείς θα κάνουμε τα γενέθλια του καθηγητή που μας κάνει ιταλικά, θα τον βγάλουμε ο σύλλογος των καθηγητών του σχολείου».</p> <p>«Ναι. Κι αυτά <u>δένουμε</u>. Και τώρα, ας πούμε, είμαστε τώρα μαζί με την Π, μπορεί να είμαστε κι ως αργά το βράδυ. Στη συνέχεια. Και δένουμε. Δηλαδή και το σύλλογο, εκτός απ' τα παιδιά».</p>  |
| <b>Χαρά</b>   | <p>«Μοιράζεσαι άλλα πράγματα [με τους μαθητές]».</p> <p>«[τα θετικά αποτελέσματα που έχει η] επαφή τέτοιου τύπου ακόμη και εκτός σχολείου με εκδηλώσεις, προγράμματα κλπ.[καθώς είναι ]πιο ευχάριστο το κλίμα που δημιουργείται».</p>   |

Εναλλακτικές οπτικές σε κυρίαρχες μεταφορές για σχολείο, εκπαίδευση, γνώση, ευφυΐα, μυαλό μαθητών

Οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν ότι στο πλαίσιο κυρίαρχων μεταφορών για τα σχολεία, την εκπαίδευση, τη γνώση, την ευφυΐα και το μυαλό των μαθητών, που

<sup>101</sup> Μεταφορά. Παραπέμπει στο μεγάλο αριθμό μαθητών που σε ακολουθούν και ίσως δείχνει την ανάγκη επικοινωνίας και περισσότερο οικείων σχέσεων μαθητών- εκπαιδευτικών.

υιοθετούν άκριτα και οι ίδιοι, προωθούνται μονοδιάστατες αντιλήψεις που λειτουργούν περιοριστικά για τη μάθηση.

**Πίνακας 37:** Ο μαθητής δεν είναι *tabula rasa* ή άδειο δοχείο που το γεμίζεις

| <b>Ο μαθητής δεν είναι <i>tabula rasa</i> ή άδειο δοχείο που το γεμίζεις (Συνάντ. 8)</b> |   |
|--|---|
| <b>Σωτηρία</b>   | «Εγώ δεν θεωρώ ότι ο μαθητής είναι <i>tabula rasa</i> , αυτό που λέγανε για μας και που λέγανε παλιά και δεν έχει στοιχεία. Που το γεμίζεις εσύ το δοχείο ή είναι άδειο, παράδειγμα. Έχει πάρα πολλά από αυτά που βιώνει κι από τις πληροφορίες που παίρνει από πολύ μικρή ηλικία, οπότε, όταν έρχεται, έχει ήδη ένα υλικό αξιολόγηστο».  |
| <b>Παυλίνα</b>   | «Εγώ πιστεύω ότι έχουν δεξιότητες τα παιδιά και έμφυτες. Δηλαδή, υπάρχουν παιδιά τα οποία είναι... έχουν ταλέντο στη ζωγραφική, άλλα γράφουν πολύ καλά, άλλα αντιλαμβάνονται τα μαθηματικά καλύτερα. Αυτό έχει μια βάση. Από κει και πέρα, βέβαια, αυτό καλλιεργείται. Αλλά ότι έχουν κάποιες δεξιότητες, έχουν. Ο άλλος, ας πούμε, μπορεί να είναι τέλειος μηχανικός. Να λύνει τα ποδήλατα και να δένει, τις μηχανές». |
| <b>Χαρά</b>  | «Έτσι είναι. Κάθε άνθρωπος γεννιέται με κάποιες δυνατότητες. Το θέμα είναι να σου δοθεί η ευκαιρία να τις καλλιεργήσεις. Αυτό έχει να κάνει και με το περιβάλλον το οικογενειακό, ή να τις ανακαλύψεις έγκαιρα για να μπορέσεις να τις εξελίξεις».  |

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, που σηματοδοτεί την ανάγκη αλλαγής αντιλήψεων των ίδιων και των εκπαιδευτικών γενικότερα, είναι η ταύτιση του έξυπνου μαθητή με αυτόν που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου για τη γνώση και τη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης υποβαθμίζεται η αξία άλλων δεξιοτήτων και η επίδραση του πλαισίου και των εμπειριών στην ανάπτυξη κάποιων έμφυτων ικανοτήτων ενός ατόμου.

**Πίνακας 38:** Έξυπνος δεν είναι αυτός που είναι 'καλός' στα μαθήματα

| <b>Έξυπνος δεν είναι αυτός που είναι καλός στα μαθήματα (Συνάντ. 8)</b> |   |
|---|---|
| <b>Κίμωνας</b>  | «Πες ότι έχουμε όλοι ακριβώς το ίδιο δίκτυο [νευρωνικό]. Έχουμε όλοι το ίδιο δίκτυο ακριβώς. Άλλα, σε μερικούς, λόγω εμπειριών, δεν έχουν <u>δουλεψει</u> κάποια σημεία. Έχουν μείνει μερικές οδοί <u>άγονοι</u> . Έχουν <u>μείνει σκουριασμένοι</u> ». |
| <b>Παυλίνα</b>  | «Εκεί που πρέπει ν' αλλάξουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί είναι ότι θεωρούμε έξυπνο αυτόν που είναι και καλός στα μαθήματα. Εγώ δεν το θεωρώ αυτό... Έχουμε  |

|             |   |
|-------------|---|
|             | μαθητή ο οποίος είναι <u>ταλέντο στη ζωγραφική καταπληκτικό</u> ».  |
| <b>Χαρά</b> | «Εντάξει. Πρέπει να έχει μια γενική παιδεία και μόρφωση και το σχολείο από κει και πέρα να σου δίνει τη δυνατότητα να μπορείς να καλλιεργήσεις το ταλέντο σου». |

Κείμενο - Το τυφλό σημείο της εκπαίδευσης/Στην εκπαίδευση το άτομο είναι απλά ένα στατιστικό δεδομένο

Οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο ασκεί έναν περιοριστικό ρόλο στους ίδιους. Ενδεικτικό είναι το δίλημμα που αντιμετωπίζουν μεταξύ του φόβου να θεωρηθούν αντιδραστικοί και της συμμόρφωσής τους στο κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου.

**Πίνακας 39:** Συμμόρφωση ή κίνδυνος να χαρακτηριστείς αντιδραστικός/ή

| <b>Συμμόρφωση ή κίνδυνος να χαρακτηριστείς αντιδραστικός/ή (Συνάντ. 8)</b> |   |
|--|---|
| <b>Κίμωνας</b>   | «Δεν είναι τυχαίο, η Ελλάδα τώρα έτσι; έχει 15.000 σχολεία και <u>πρέπει σε κάθε σχολείο όλοι</u> οι καθηγητές να λένε τα ίδια πράγματα, να ανταποκρίνονται... [...]Στην ίδια ύλη. Ναι. Αυτό που είπες δεν μπορείς να πεις ότι θέλεις εσύ. Να εκφραστείς όπως θέλεις».  |
| <b>Παυλίνα</b>   | «Στη ζωή μας, όμως, έτσι δεν λειτουργούμε πάντοτε; Σε όλα τα πράγματα, σε όλα τα θέματα. Δηλαδή, στην οικογένεια, στο γάμο, στη δουλειά, έτσι δεν λειτουργούμε; Μπορεί ο καθένας... δηλαδή μπορώ εγώ να πω αυτά που θέλω μέσα στο σχολείο; <u>Δεν μπορώ</u> . <u>Κανένας</u> δεν μπορεί να τα πει. Γιατί μπορεί να <u>θεωρηθώ::: αντιδραστική</u> . Γιατί μπορεί να θεωρηθώ... δεν ξέρω. Θεωρώ ότι <u>όλοι</u> μπαίνουμε σε ένα καλούπι. Και λέμε ότι αυτό πρέπει να κάνουμε. Έτσι δεν είναι;». |

Κείμενο - Στρεβλώνουμε την πραγματικότητα γιατί σκεφτόμαστε με όρους άσπρου μαύρου<sup>102</sup>

Ο μονοδιάστατος τρόπος σκέψης που προωθείται και μέσω της εκπαίδευσης αντανakλά μια συγκεκριμένη οπτική της πραγματικότητας, μέσα από την οποία φιλτράρουμε οποιαδήποτε καινούρια πληροφορία αποκλείοντας ότι δεν ταιριάζει. Οι συμμετέχοντες

<sup>102</sup> Πρόκειται για απόσπασμα κειμένου από το βιβλίο του Parker Palmer, *The Courage to Teach*, όπως παρατίθεται στη Yero (2002, σ. 128). Βλ. Παράρτημα II.

συνειδητοποιούν ότι αυτό το χαρακτηριστικό της ανθρώπινης αντίληψης μπορεί να γίνεται αντικείμενο χειραγώγησης από κυρίαρχες ομάδες. Επιπλέον, ασκούν κριτική στον τρόπο με τον οποίο η μαζική κουλτούρα μπορεί να επιβάλλει μία συγκεκριμένη αντίληψη της πραγματικότητας, μέσω ενός διαστρεβλωτικού λόγου. Η κοινωνία χαρακτηρίζεται ως «μετα-οργουελιακή».

**Πίνακας 40:** Σκεφτόμαστε αποκλειστικά κι αυτό διευκολύνει τη χειραγώγηση

| <b>Σκεφτόμαστε αποκλειστικά κι αυτό διευκολύνει τη χειραγώγηση (Συνάντ. 8)</b> |   |
|--|---|
| <b>Κίμωνας</b>   | « <u>Αποκλειστικά</u> . [...] σκεφτόμαστε αποκλειστικά. Δηλαδή ορίζουμε κάτι σε σχέση με τι έχουμε ορίσει ως ακριβώς το αντίθετό του. Νομίζω έχει μία βάση αυτό. Δηλαδή όταν λες στο άλλον ότι έχω ειρήνη, αμέσως κάποιος θα σκεφτεί ότι δεν έχω πόλεμο. Νομίζω, όμως, ότι βρισκόμαστε σε μια τέτοια φάση της κοινωνίας μας... Και μάλιστα σήμερα το συζητούσαμε πώς διαμορφώνεται η κοινή γνώμη από τις ειδήσεις, τι είναι είδηση, τι είναι πληροφόρηση, τι παραπληροφόρηση. Δεν ξέρω αν έχετε διαβάσει το «1984» του Όργουελ με τη νέα γλώσσα, τη νέα ομιλία. Θυμάμαι χαρακτηριστικά αυτό, ότι ο <u>πόλεμος</u> ορίζεται ως <u>ειρήνη</u> , η <u>ελευθερία</u> είναι <u>σκλαβιά</u> , η <u>άγνοια</u> είναι <u>δύναμη</u> και στην κοινωνία αυτή, γιατί βρισκόμαστε σε μια τέτοια κοινωνία πλέον, έτσι; μετα-οργουελιακή -δεν το 'χουμε καταλάβει, βέβαια, εμείς- η αλήθεια είναι <u>ότι</u> θα πει η τηλεόραση [...]δεν <u>αμφισβητείται</u> . Δεν <u>επιδέχεται</u> αμφισβήτηση [...]». |
| <b>Παυλίνα</b>   | «Είναι μεγάλη ιστορία αυτή με την πληροφορία και πόσο εύκολα διαστρεβλώνονται οι πληροφορίες και πώς τα παιδιά χειραγωγούνται».   |

Οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν στην κοινωνικά κατασκευασμένη αντίληψη του λάθους ως αποτυχίας, η οποία προωθείται μέσω του ανταγωνιστικού προτύπου που επικρατεί. Συνειδητοποιούν τη συμβολή της εκπαίδευσης ως κατεξοχήν χώρου αναπαραγωγής αυτής της αντίληψης και του δικού τους ρόλου σε αυτή. Το λάθος θεωρείται «κακό» επειδή διαμεσολαβεί μια διαδικασία αξιολόγησης. Ο «φόβος», που προκαλεί η αρνητική αξιολόγηση οδηγεί στη σιωπή και νομιμοποιεί σχέσεις εξουσίας που κατά καιρούς έχουν πάρει διάφορες μορφές.

**Πίνακας 41:** Το λάθος ως «κακό» - Το λάθος ως «μία άλλη οπτική»

| <b>Το λάθος ως «κακό» (διαμεσολάβηση αξιολογήσεων) – Το λάθος ως «μία άλλη οπτική» (διαμεσολάβηση ανατροφοδότησης) (Συνάντ. 8)</b> |   |
|--|---|
| <b>Κίμωνας</b>   | «Επειδή μπαίνεις σε διαδικασία αξιολόγησης το θεωρείς το λάθος ότι είναι κακό». |



|                |  |
|----------------|--|
|                | <p>Σε μια κουβέντα, εδώ πέρα, μπορεί να έχουμε πει όλοι μας από ένα και δύο και εκατό λάθη. Δεν έγινε τίποτα!».</p> <p>«Ίσα ίσα, <u>το λάθος είναι μία άλλη οπτική</u>. Οπότε είναι η ανατροφοδότηση που...».</p> <p>«<u>Τα πάντα αλλάζουν διαστάσεις, διαστρεβλώνεται το σύμπαν</u>. Υπάρχει κόσμος που για να ξεπεράσει αυτές τις άσχημες εμπειρίες έχει πάει σε ψυχολόγους, βλέπει ακόμα εφιάλτες σε εξετάσεις, βλέπει ακόμα εφιάλτες που τον σήκωσε ο καθηγητής στον πίνακα και δεν είπε μάθημα... Πάρα πολύς κόσμος».</p> |
| <b>Παυλίνα</b> | <p>«Αν είχαμε κάποιον εδώ απέναντι και έλεγε 'λάθος; 5 εσύ, 3 εσύ', δεν θα μιλούσε κανείς».</p> <p>«<u>Εκφοβισμός</u>. Εγώ τον θυμάμαι τον κατάλογο. Μόλις έβγαξε τον κατάλογο ο καθηγητής... Εσύ, εσύ, εσύ κι εσύ στον πίνακα. Και πώς ήταν αυτοί τότε».</p> <p>«<u>Εξέταση, ιερά εξέταση, βαθμός</u>».</p>   |
| <b>Σωτηρία</b> | «[Εδώ] Δεν έχουμε κανένα πρόβλημα να τα πούμε».  |
| <b>Χαρά</b>    | «Κι ακούς κάποιους μεγάλους και λένε. Ε, μωρέ φάγαμε και δέκα σφαλιάρες... πάθαμε τίποτα; Δεν πάθαμε. Μάθαμε».   |

#### 4.2.19 Ανάγκη για αποδόμηση του απρόσιτου εκπαιδευτικού

Ερώτηση - «Ποια είναι τα δυνατά σου σημεία ως εκπαιδευτικού;»

Οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα μέσα από την επεξεργασία τριών ερωτημάτων, που αφορούν στην αυτοαντίληψή τους ως εκπαιδευτικών αλλά και την αντίληψη που έχουν για το σχολείο και την αποστολή του να οδηγηθούν σε αμφισβητήσεις και βαθύτερες κατανοήσεις:

α. Όσον αφορά στα δυνατά τους σημεία εστιάζουν γενικά σε ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με τα παιδιά. Οι διαστάσεις που αναφέρονται είναι της/του επικοινωνιακού εκπαιδευτικού, μία ηθική διάσταση της σχέσης, που βασίζεται κυρίως στο αίσθημα της δικαιοσύνης και της αμεροληψίας του εκπαιδευτικού, ο συνδυασμός ορίων και χιούμορ και η εγγύτητα που στηρίζεται στην ειλικρίνεια, την αυθεντικότητα, την αγάπη, το ενδιαφέρον και την κατανόηση.

β. Δίνεται έμφαση σε μια διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές που δεν θα στηρίζεται στο φόβο και ανατρέπεται η αντίληψη ότι η οικειότητα εγκυμονεί κινδύνους να χαθούν

τα όρια. Επισημαίνεται ότι η απαλλαγή από προκαταλήψεις που αφορούν στην εικόνα του μπορεί να λειτουργήσει θετικά.

γ. Αναγνωρίζεται ότι ο σεβασμός δεν επιβάλλεται μέσα από μια πλασματική εικόνα του εκπαιδευτικού και οδηγούνται στην αποδόμηση της εικόνας του απρόσιτου εκπαιδευτικού, που είναι παντογνώστης και αλάνθαστος.

δ. Αμφισβητείται, έτσι, η παραδοσιακή αντίληψη της κατοχής της γνώσης στην οποία βασίζεται το ιεραρχικό μοντέλο μεταφοράς, που επικρατεί στην εκπαίδευση (Gergen, 2001, σ. 118). Ωστόσο, διαπιστώνεται η ύπαρξη στην εκπαιδευτική κοινότητα μίας σύγχυσης ως προς την εικόνα του εκπαιδευτικού, που οδηγεί σε διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές με αποτέλεσμα την μετάδοση αντιφατικών μηνυμάτων στους μαθητές.

**Πίνακας 42: Ανάγκη για αποδόμηση του απρόσιτου εκπαιδευτικού**

| <b>Ανάγκη για αποδόμηση του απρόσιτου εκπαιδευτικού (Συνάντ. 9)</b> |  |
|---|--|
| <b>Βιργινία</b>   | «[...]αυτοσαρκάζομαι μες στην τάξη. Προσπαθώ, δηλαδή, να τους πλησιάσω μ' αυτό και, <u>μάλλον</u> αρέσει στα παιδιά».  |
| <b>Κίμωνας</b>  | « <u>Έτσι</u> ήταν το σχολείο. Ο καθηγητής έπρεπε να 'χει κάποιες προδιαγραφές. <u>Τώρα</u> , που έχουν αλλάξει κάπως τα πράγματα, τα παιδιά μπερδεύονται παραπάνω. Γιατί έχουν δέκα καθηγητές, ας πούμε, την ημέρα, που είναι <u>διαφορετικός</u> ο καθένας στον τρόπο που λειτουργεί. Εκεί, υπάρχει ένα μπέρδεμα στα παιδιά».<br><br>«Και μία απόσταση. Έτσι ήταν ο εκπαιδευτικός παλιά».<br><br>«Και είναι πάρα πολύ σημαντικό, αν πετύχεις τάξη, που υπάρχει γενικά μία αίσθηση καλή του χιούμορ, το μάθημα γίνεται πά::ρα πολύ καλό».   |
| <b>Σωτηρία</b>  | «Στις παλαιότερες γενιές υπήρχε και η άποψη ότι πρέπει να δείχνεις κάτι άλλο, γιατί έχεις κάποιες <u>αδυναμίες</u> που δεν πρέπει να τις καταλάβει ο μαθητής. [...]Η όταν είσαι στενοχωρημένος, υποτίθεται ότι ήτανε::: <u>παντοδύναμος</u> , ο εκπαιδευτικός».<br><br>«Το <u>αλάνθαστος</u> , ένα δεύτερο, που έπρεπε να είσαι. Επίσης, έπρεπε να <u>επιβάλλεσαι</u> . <u>Δεν</u> θα είσαι <u>προσιτός</u> . Σου λέγανε. Κι όταν θα έρθουν έξω και θα σου πουν 'γειά σας κυρία, τι κάνετε' θα σε κοιτάζει ο άλλος, κοιτούσαν <u>στραβά</u> , ας πούμε οι προϊστάμενοι και σου λέει πώς σου μίλησε, πώς ήρθε και εκείνο και το άλλο. Οπότε βγάζανε ένα <u>προσωπείο</u> , που δεν ήταν ο εαυτός τους και κάπου το είχανε χάσει, αν θέλανε να έχουν αυτό το προσωπείο. Οι παλαιότερες γενιές. Είχανε χάσει την αμεσότητα».<br><br>«Κι όταν κάποιος δεν βάζουν τα <u>όρια</u> , που είπε η Χ. Δηλαδή, κάποιος <u>πλησιάζουν</u> πολύ κοντά στα παιδιά, πας και συζητάς και τα προσωπικά σου με το παιδί...». |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | <p>«[Είναι πολύ εύκολο] να το <u>μπερδέψεις</u> μετά το παιδί».</p> <p>«Αυτό, πάλι, το να μη λέει ο εκπαιδευτικός το μικρό του όνομα...![...]Δεν το έλεγαν κάποιοι. Μόνο το επίθετο, λες και ήταν <u>προσωπικό</u> δεδομένο και <u>απόρρητο</u> μυστικό».</p> <p>«[Θεωρούσαν ότι είναι κύρος]Αυτό θεωρούσαν, ναι. Ή το αντίθετο άμα σε αποκαλέσει με το μικρό».</p> <p>«[Οι μαθητές]εκτιμούν τους <u>δίκαιους</u> καθηγητές. Αυτούς που δεν μεροληπτούν. Με τον καλό, με τον κακό μαθητή, με τον γνωστό...».</p> <p>«Και αντέχουνε να τους κάνεις παρατηρήσεις, όσο αυστηρός και να 'σαι, σε σχέση με αυτό που κάνανε, ενώ δεν την αντέχουν σε προσωπικό επίπεδο. Για το όνομά τους, την εμφάνισή τους».</p>  |
| <p><b>Χαρά</b></p> | <p>«Με πλησιάζουν [οι μαθητές]. Δηλαδή, θα μου μιλήσουν, εύκολα. Πιστεύω ότι δεν είμαι από τους εκπαιδευτικούς, που τους βλέπουνε και... από μία απόσταση και <u>φοβούνται</u> να πλησιάσουν και να μιλήσουν. Μέχρι ένα σημείο, έτσι;».</p> <p>«Το κάνω <u>συνειδητά</u>. Το κάνω <u>συνειδητά</u>. Βάζω τα όριά μου, και μετά αφήνω, αφήνω, μέχρι εκεί που <u>πρέπει</u>».</p> <p>«Ναι. Και θεωρώ, δηλαδή, ότι πρέπει να είσαι <u>αληθινός</u>, μέσα στην τάξη. Δηλαδή, να είσαι ο <u>εαυτός</u> σου. Να μην είσαι κάτι άλλο. Γιατί, αν είσαι κάτι άλλο, αυτό θα συμβεί κάποια στιγμή. Να μην <u>προσποιείσαι</u>. Δηλαδή, να είσαι αυτό που είσαι».</p> <p>«Η αλάνθαστος».</p> <p>«Είναι <u>λεπτά</u> τα όρια. Πραγματικά. Και είναι <u>πολύ</u> εύκολο να <u>ξεφύγεις</u>, απ' αυτά».</p> <p>«Αυτό <u>εσύ</u> πρέπει να το κάνεις ξεκάθαρο από την αρχή. Το βάζεις από την αρχή το όριο».</p> <p>«Τα παιδιά, γενικώς, το έχουν αυτό. Μπορεί να σε πικάρουν, κάποια στιγμή, να σου πουν κάτι που να σε ενοχλήσει. <u>Αν</u> είσαι <u>άνθρωπος με χιούμορ</u>, μπορείς να το γυρίσεις <u>υπέρ</u> σου, κατευθείαν, αυτό. Μπορεί. Κι αυτό που είπες πριν με τον αυτοσαρκασμό [απευθύνεται στη Β], είναι πάρα πολύ σημαντικό πράγμα. Κι αυτό θα το 'χεις σίγουρα και στη ζωή σου».</p> |

#### 4.2.20 Ανάγκη για απαλλαγή από στερεοτυπικούς τρόπους διδασκαλίας

Ερώτηση - «Αν σου δινόταν η ευκαιρία, τι θα σταματούσες να κάνεις όσον αφορά στη διδασκαλία, όπως την εφαρμόζεις τώρα»

- α. Αναγνωρίζεται η σημασία της προώθησης ενός πιο ενεργητικού ρόλου των μαθητών στη μάθηση.
- β. Επισημαίνεται η απαξίωση μαθημάτων που προωθούν την αισθητική καλλιέργεια και η σημασία της δημιουργικής εμπλοκής των μαθητών στη μάθησή τους συνάδοντας με την θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη.<sup>103</sup>
- γ. Αμφισβητείται η εγκυρότητα πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, που έχουν προκύψει λόγω συγκεκριμένων πολιτικών και έχουν εδραιωθεί μέσω της συνήθειας.
- δ. Αναγνωρίζεται η σημασία μιας λιγότερο εξεταστικοκεντρικής διδασκαλίας, που θα δημιουργεί προϋποθέσεις ελευθερίας, απαραίτητες για μια πιο ουσιαστική μάθηση. Ο φόβος του λάθους δεν επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, μειώνει τις ευκαιρίες της μάθησης μέσω της εμπλοκής τους σε δυναμικές διαδικασίες μάθησης.

**Πίνακας 43:** Ανάγκη για απαλλαγή από στερεοτυπικούς τρόπους διδασκαλίας

| Ανάγκη για απαλλαγή από στερεοτυπικούς τρόπους διδασκαλίας (Συνάντ. 9) |  |
|--|--|
| <b>Βιργινία</b>  | <p>«Εγώ θα ήθελα να γίνω, <u>επιτέλους, πιο αφαιρετική</u> [σχεδόν συλλαβιστά το 'πιο αφαιρετική']. Να λέω <u>μόνο</u> όσα <u>πραγματικά...πολλά</u> από αυτά, που υπάρχουν στο βιβλίο, θεωρώ ότι είναι <u>περιττά, δεν θα τους χρησιμεύσουν...</u> Θα 'θελα, επιτέλους, να πω <u>δεν με νοιάζει, θα κάνω μόνο αυτό γιατί...</u> και μετά από μερικά χρόνια, νομίζω, ότι <u>γνωρίζεις</u> τι χρειάζεται».</p> <p>«Και να αισθανθείς ότι το καταλάβαμε. Μάλλον τα κουράζουμε».</p> <p>«Εγώ τους το λέω κιόλας. Μπορεί να μην το είπα καλά. Όχι ότι φταίνε τα παιδιά».</p> |
| <b>Κίμωνας</b>   | <p>«Αυτό που θα έκανα, θα έδινα <u>παραπάνω χρόνο</u> στους μαθητές μου. Θα είχανε ένα <u>πιο ενεργό ρόλο</u>».</p>  |

<sup>103</sup> Η σημασία της αισθητικής εμπειρίας για τη γνωστική ανάπτυξη έχει αναδειχθεί στο πλαίσιο τόσο της Παιδαγωγικής όσο και της Ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Gardner (1973, 1983, 1990), δεν μπορεί να επιτευχθεί μία ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας, αν δεν καλλιεργούνται όλα τα είδη νοημοσύνης. Σε αντίθεση, η σχολική εκπαίδευση, όπως διαπιστώνεται και από τους συμμετέχοντες, χαρακτηρίζεται από τη χρήση συμβόλων που αντιστοιχούν στη γλωσσική και μαθηματική νοημοσύνη γιατί αυτά υπόκεινται πιο εύκολα σε κανόνες (Εκπαιδευτικό Υλικό (Ε.Ε.Ε.Ε.), «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», Ενότητα1).

|                |  |
|----------------|--|
|                | <p>«Δηλαδή, αν δεν είχαμε την εμπειρία εμείς αυτή και ζυπνούσαμε μια μέρα και μας έλεγαν το πρόγραμμα είναι αυτό, δεν θα μας παραζέενε αν είχαμε κάθε μέρα μουσική. Απλώς τώρα έχουμε συνηθίσει ότι η μουσική πρέπει να είναι μονόωρο».</p> <p>«Κι όταν ρωτάς τα παιδιά αν το κατάλαβαν και σου πουν όχι, <u>δεν</u> θα το ζαναπείς με τον ίδιο τρόπο. Εκεί θα χρειαστούν και οι μεταφορές, που είπαμε. Πρέπει να βρεις έναν άλλο δρόμο».</p>  |
| <b>Σωτηρία</b> | <p>«Κι επίσης, δεν έχουμε μάθει, από τα μαθητικά μας χρόνια κι έπειτα, να τώρα μου έρχονται ιδέες, ότι τα <u>πετάμε όλα</u>, αναλυτικό πρόγραμμα και όλα, το <u>αλλάζουμε</u>, όπως είμαστε τώρα εδώ και <u>εξεταστικό</u> σύστημα μαζί και να μπορούσαμε να κάνουμε κάποια μαθήματα διαφορετικά [αναφέρει παραδείγματα διδασκαλιών που έκανε στη λογοτεχνία με μουσική και οι καλύτερες στιγμές αναφέρει χαρακτηριστικά ήταν όταν έπαιζε η μελοποιημένη ποίηση και υπήρχε και εικόνα]. Δηλαδή, θα ήταν <u>εντελώς αλλιώς</u> η παιδεία που θα δίναμε».</p> <p>«Και παλιά υπήρχε μία φοβία στο να μιλήσουνε [τα παιδιά] και να πούνε την ερώτηση. Αισθανόντουσαν ότι τώρα θα πω βλακεία, οπότε οι καινούριοι πρέπει να ρωτάμε, να του δίνεις την ευκαιρία να σου πει».</p> |
| <b>Χαρά</b>    | <p>«[περισσότερος χρόνος για να δουλέψουν διαθεματικά και βιωματικά, γιατί έτσι] <u>ανακαλύπτουν άλλα πράγματα</u>. Και τους μένουν κιόλας».</p> <p>«Και το κάνουμε και στη ζωή μας αυτό νομίζω. Στην καθημερινότητά μας. Δηλαδή. Συζητάμε κάτι, λέμε 'το κατάλαβες;' Εγώ, τουλάχιστον, έχω πιάσει τον εαυτό μου ότι το κάνω. Το λέω δύο φορές. [...] Με ενδιαφέρει, βρε παιδί μου, λες και εξετάζω. [...] Αυτό τώρα τι είναι; Είναι δική μας ανασφάλεια των εκπαιδευτικών; Γιατί ρωτάμε αν το καταλάβατε;».</p>   |

#### 4.2.21 Αλλοτριωτική η δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος

Ερώτηση – «Πιστεύετε ότι σ' αυτά τα πλαίσια, όπως λειτουργεί τώρα το σχολείο, δεν υπάρχει ούτε η παραμικρή δυνατότητα να αλλάξετε κάποια πράγματα, να προσαρμόσετε τη διδασκαλία;»

**Πίνακας 44:** Αλλοτριωτική η δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος

| Αλλοτριωτική η δύναμη της εκπαίδευσης (Συνάντ. 9) |  |
|---|--|
| <b>Εύη</b>  | «θα έπρεπε να ακούγεται η φωνή του εκπαιδευτικού που διδάσκει σε τάξη, να γίνονται συζητήσεις, να καταθέτονται προτάσεις πάντα με γνώμονα το |

|                |   |
|----------------|---|
|                | συμφέρον των μαθητών και ιδιαίτερα του μέσου μαθητή».   |
| <b>Κίμωνας</b> | <p>«[...]το λύκειο, λόγω πανελληνίων, καταργεί όλη την αξία που υπάρχει στη διαδικασία...».</p> <p>«Μπορείς να κάνεις κάποια πράγματα, στο γυμνάσιο, όμως».</p> <p>«Και είναι το μεταβατικό. Φεύγουν τα παιδιά σαν μαθητές [από το γυμνάσιο] και μετά πάνε α' λυκείου, μπαίνουν σε μια μέρα χάνουν την <u>αθωότητα</u> του μαθητή μετά την α' λυκείου, γιατί σου λέει, <u>τώρα</u>, εξετάσεις, <u>τέρμα</u> το σχολείο».</p>  |
| <b>Σωτηρία</b> | <p>«Στο γυμνάσιο έχουμε λίγα περιθώρια, αλλά πάλι υπάρχει η νοοτροπία στους γονιούς. Πώς θα πάμε για τις πανελλήνιες και προς τα πού κλίνει το παιδί».</p> <p>«[Οι εκπαιδευτικοί] τρέχουν και δεν φτάνουν, εκεί [στο λύκειο]. Δηλαδή, την <u>ίδια</u> πίεση και με τα παιδιά πάνω κάτω έχουν και οι εκπαιδευτικοί. Εγώ πιστεύω ότι τους... <u>στεγνώνει</u><sup>104</sup> αυτό το πράγμα. Μπορεί να σε πιάσει πολύ εύκολα η κατάθλιψη όταν είναι τόσο συγκεκριμένα τα πράγματα και <u>τέλος</u>».</p> <p>«Και κοντεύει να σου ζητάει τις εξετάσεις και το ίδιο το παιδί, ότι μας είπαν από το φροντιστήριο ότι πρέπει να γράφουμε 10 διαγωνίσματα στον τάδε χρόνο».</p> |
| <b>Χαρά</b>    | «[Χάνουν το ρόλο του μαθητή] Τρία χρόνια προετοιμάζονται για εξετάσεις».  |

#### 4.2.22 Αποξένωση από την αυθεντική αποστολή του σχολείου

Ερώτηση - «Αν ήταν να περιγράψεις εσύ την αποστολή του σχολείου τι θα περιλάμβανε και πού τοποθετείται το σημερινό σχολείο σε αυτό το τοπίο;»

Σημαντικά στοιχεία αποξένωσης που εντοπίζονται από τους συμμετέχοντες είναι:

- α. Το σχολείο είναι χώρος εργασίας, όχι δημιουργίας.
- β. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι επάγγελμα, όχι λειτούργημα.
- γ. Το μάθημα αντιμετωπίζεται ως αγγαρεία, όχι ως ευκαιρία ζωής.

<sup>104</sup> Μεταφορά. Χάνεις τη ζωτικότητα σου. Όπως τα φυτά που χάνουν τους χυμούς τους.

δ. Το πλαίσιο είναι ασφυκτικό για διδάσκοντες και διδασκόμενους. Η καταπίεση ασκείται στο σημερινό σχολείο με έμμεσους τρόπους μέσω του αναλυτικού προγράμματος και της ύλης, ενώ είναι αισθητή η έλλειψη ελευθερίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Στοιχεία που κατά τη γνώμη τους χαρακτηρίζουν την αυθεντική αποστολή του σχολείου είναι τα εξής:

- α. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν ερεθίσματα που θα παρακινούν τους μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης.
- β. Μέσα από τη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης, ο μαθητής χειραφετείται και γίνεται ανεξάρτητος πολίτης.
- γ. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βάλει τα παιδιά στη διαδικασία να σκέφτονται διαφορετικά, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.
- δ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ενθαρρυντικός και συντονιστικός.
- ε. Πρέπει να υπάρχει ένας βαθμός ελευθερίας στον εκπαιδευτικό.
- στ. Η αληθινή αποστολή του σχολείου περνά μέσα και από τη συναισθηματική διάσταση. Για τους μαθητές χαρακτηρίζεται από διάθεση/δέσμευση για μάθηση και για τους εκπαιδευτικούς από το ενδιαφέρον και την αίσθηση της προσφοράς.

**Πίνακας 45:** Αποξένωση από την αυθεντική αποστολή του σχολείου

| <b>Αποξένωση από την αυθεντική αποστολή του σχολείου (Συνάντ. 9)</b> |  |
|--|--|
| <b>Εύη</b>   | «Το σημερινό σχολείο αποτελεί απλώς χώρο εργασίας και όχι δημιουργίας, το έργο του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζεται ως επάγγελμα και όχι ως λειτουργήμα, το μάθημα ως αργαρεία και όχι ως ευκαιρία ζωής».   |
| <b>Κίμωνας</b>   | <p>«Η αποστολή του σχολείου. Δεν ξέρω. <u>Νομίζω οι καθηγητές να δημιουργήσουν τα ερεθίσματα στους μαθητές και να τους παρακινήσουν στην αναζήτηση της γνώσης. Αυτό πρέπει, πιθανόν, να είναι το σχολείο</u>».</p> <p>«[Το σημερινό σχολείο τοποθετείται] <u>Μακριά</u> από αυτό. Νομίζω ότι αυτό είναι».</p> <p>«Τα παιδιά πρέπει να τα βάλεις σε μια διαδικασία να μάθουν να σκέφτονται κάπως <u>διαφορετικά</u>».</p> <p>«Τα παιδιά ξέρουν <u>παραπάνω</u> πράγματα και είναι σε θέση, έχουν τη</p> |

|                       |  |
|-----------------------|--|
|                       | <p>δυνατότητα να <u>κατακτήσουν</u> πολύ παραπάνω πράγματα από μας. Εμείς, απλώς, πρέπει να <u>βρούμε</u> έναν τρόπο να τα παρακινήσουμε. Να <u>μπορέσουμε</u> να τους πούμε ότι αυτό που κάνουν στο σχολείο <u>δεν είναι αγγαρεία</u>».</p> <p>«Όταν ήμαστε εμείς μαθητές ήταν πιο αυστηρό το σχολείο. <u>Πολύ</u> πιο αυστηρό και θυμάμαι ένας φιλόλογος έλεγε σε όσους ισχυρίζονταν ότι δεν τους αρέσουν τα αρχαία ‘θα κάνετε την ανάγκη φιλοτιμία’.</p> <p>«[Καταπιέζεσαι]Μα εδώ <u>καταπιέζονται</u> οι καθηγητές, δεν θα καταπιέζονται οι μαθητές;».</p> <p>«Γενικά, είναι καλό ένας βαθμός <u>ελευθερίας</u> να υπάρχει. Ένας βαθμός ελευθερίας στους καθηγητές να υπάρχει».</p>  |
| <p><b>Σωτηρία</b></p> | <p>«Εγώ προσθέτω και τη λέξη <u>χειραφέτηση</u>. <u>Αναζητώντας τη γνώση μόνο του[το παιδί], χειραφετείται</u> και γίνεται <u>ανεξάρτητος πολίτης</u>».</p> <p>«Ο ρόλος μας πρέπει να είναι συντονιστικός και ενθαρρυντικός».</p> <p>«Εγώ λέω το πιο σύντομο ανέκδοτο κάθε χρόνο στον αγιασμό. Γιατί λέω ότι το σχολείο πρέπει να ‘ναι μονόδρομος στην ευτυχία».</p>   |
| <p><b>Χαρά</b></p>    | <p>«Η [πρέπει να τα βάλεις σε μια διαδικασία] να σκέφτονται».</p> <p>«Η μεγαλύτερη επιτυχία είναι να έρχονται στο σχολείο με χαρά».</p> <p>«[Όταν πρέπει να κάνεις την ανάγκη φιλοτιμία ως μαθητής] <u>Καταπιέζεσαι</u>».</p> <p>«Γιατί δεν καταπιεζόμαστε εμείς; <u>Πάρα</u> πολύ».</p> <p>«Η ύλη καταρχάς. Εγώ, όταν ήμουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που δεν είχαμε ύλη -έπρεπε <u>μόνος σου</u> να φτιάξεις- εγώ το είχα δει σαν <u>πρόκληση μεγάλη</u> και με μεγάλο ενθουσιασμό προσπαθούσα κάθε φορά να φτιάχνω το μάθημά μου, και είχα φτάσει σε ένα σημείο, που είχα φτιάξει δύο <u>μεγάλους</u> φακέλους που είχα τα μαθήματα και τα ανανεώνω. Και όταν πήγα στο γυμνάσιο και βρήκα την ύλη τη συγκεκριμένη, <u>προσγειώθηκα απότομα</u>. Βέβαια, <u>προσπαθούσα</u> κι εκεί να κάνω πράγματα, <u>επιπλέον</u>, όσο μπορούσα, αλλά... <u>μπαίνεις</u> σε αυτό το <u>καλούπι</u><sup>105</sup>».</p> |

<sup>105</sup> Μεταφορά. Επαναλαμβανόμενο μοτίβο. Μπαίνεις στο καλούπι. Δε σε βάζουν άλλοι. Επιλέγεται, μήπως, η εύκολη οδός;



#### 4.2.23 Η εμπειρία της ομάδας για τους συμμετέχοντες

Προκειμένου να κατανοηθεί επαρκώς η αξιολόγηση της ομάδας από τους συμμετέχοντες κρίνεται σημαντικό να ληφθεί υπόψη η χρονική συγκυρία κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις. Στην επικαιρότητα βρίσκεται η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η κατάργηση ειδικοτήτων στην επαγγελματική εκπαίδευση με συνέπεια την απόλυση εκπαιδευτικών των αντίστοιχων ειδικοτήτων. Το τεταμένο κλίμα κορυφώνεται με την «προληπτική επιστράτευση» των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι βρίσκονται σε ένα οριακό σημείο, όπου τα αδιέξοδα, τα διλήμματα και ο έλεγχος υπερισχύουν της ικανοποίησης και της οποιασδήποτε ανταμοιβής προκύπτει από το επάγγελμά τους. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση της Β ότι η εκπαίδευση «*χωλαίνει*<sup>106</sup>», του Κ για την κατάσταση «*ύπνωσης*» και αδράνειας που επικρατεί στους εκπαιδευτικούς και για την αμφισβήτηση της λειτουργίας της εκπαίδευσης ως «*μορφωτικού αγαθού*».

Βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρίας που βίωσαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στην ομάδα, η οποία συγκροτήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, είναι:

α. Η συμβολή της στην ανατροφοδότησή τους γύρω από θέματα που τους απασχολούν και στην μεταφορά αντίστοιχων διαλογικών πρακτικών στο χώρο του σχολείου. Παρά την αρχική ανησυχία, που εκδηλώθηκε από κάποιους, για την έκθεση που συνεπάγεται η συμμετοχή σε μια τέτοια ομάδα, χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση της Σ: «*[...] μάλλον θα μας βοηθήσει εμάς που είμαστε κι απ' το ίδιο σχολείο και στο σύλλογο και γενικώς. Ξεκινάει δηλαδή μία συζήτηση από δω για τα παιδιά, για το τι συμβαίνει στο σχολείο, τι κάνουμε*».

β. Η συμμετοχή τους στην ομάδα ως ένα διαφορετικό βίωμα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία της συλλογικότητας, της συνεργασίας και του εμπλουτισμού τους μέσα από την έκθεση διαφορετικών απόψεων και οπτικών. Η Χ αναφέρει χαρακτηριστικά «*[ή]ταν κάτι διαφορετικό. Μία καινούρια εμπειρία. Είχε ενδιαφέρον. Γνώρισα ανθρώπους. Άκουσα πράγματα πολύ σημαντικά*». Επιπλέον, εστιάζει στη δυναμική, που εμπεριέχει αυτή η εμπειρία για την ίδια: «*Έχω σημειώσει πάρα πολλά. Θα τα επεξεργαστώ*».

γ. Ο συμβουλευτικός/υποστηρικτικός/διευκολυντικός χαρακτήρας της ομάδας. Η Σ τη χαρακτηρίζει ως «*παιδαγωγική ψυχοθεραπεία*» και αιτιολογεί τη θέση της ως εξής: «*επειδή βγάσαμε τα ζητήματα τα αρνητικά που έχουμε στην εκπαίδευση και τι θα θέλαμε,*

<sup>106</sup> Μεταφορά. Κουτσαίνει, δυσλειτουργεί.

λειτουργούσε καταπραϋντικά». Η ίδια δηλώνει ότι φεύγοντας από τις συναντήσεις ένιωθε «[ε]υχαριστημένη ότι είπαμε αυτά που θέλαμε να έχουν συμβεί κάποτε, έστω ότι εδώ μέσα συνέβησαν στο μυαλό μας». Κρίνοντας την επίδραση που είχε η ομάδα στην προσωπική της πορεία επισημαίνει: «[...] άκουσα πράγματα, που θα ήμουν αρνητική σε άλλη φάση και το επεξεργάστηκα, το θεωρώ κι αυτό πολύ θετικό. Δεν συμφωνούσαμε πάντα».

δ. Ο διαλογικός και αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας της ομάδας. Η Ε αναφέρει χαρακτηριστικά ότι επρόκειτο για μία «ευκαιρία συζήτησης και αλληλεπίδρασης» και ο Κ επισημαίνει ότι επιτεύχθηκαν διεργασίες συλλογικού αναστοχασμού, που δεν είναι εύκολο να κινητοποιηθούν σε ατομικό επίπεδο.

ε. Η δημιουργία θετικού κλίματος, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας ανταλλαγής. Η συγκρότηση τέτοιων «ομάδων συμβουλευτικής» μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να εξασφαλίσει, σύμφωνα με τον Κ, «μία καλή επαφή και μία αρμονική σχέση», καθώς θα τους δίνεται η δυνατότητα να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις για σημαντικά ζητήματα της εκπαίδευσης και να εκφραστούν.

στ. Η ανάγκη για μια ανάλογη λειτουργία των συλλόγων των σχολείων συμβάλλοντας στην προώθηση του συλλογικού πνεύματος. Ο Κ αναφέρει χαρακτηριστικά «κι εγώ δεν μπορώ να καταλάβω για ποιο λόγο δεν το κάνουμε στο σύλλογό μας αυτό το πράγμα» και η Χ τονίζει «είναι αναγκαίο για ένα σχολείο να συμβαίνει αυτό το πράγμα», τονίζοντας την ανάγκη για μια διαφοροποιημένη λειτουργία των παιδαγωγικών συναντήσεων. Η καλλιέργεια συλλογικού πνεύματος θα τους προφύλασσε από «εντάσεις», «υποομάδες» και «αυθαιρεσίες», που προκύπτουν.

ζ. Η προώθηση της συνειδητοποίησης μέσα από τις κριτικές διεργασίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε αυτή την ομάδα. Ο Κ επισημαίνει: «Κάναμε κριτική, αυτοκριτική, για το μέλλον μας, για... Πιθανόν, είπαμε πράγματα που δεν είχαμε συνειδητοποιήσει. Εγώ άκουσα πράγματα που δεν είχα συνειδητοποιήσει μόνος μου ή δεν μπήκα στη διαδικασία να τα σκεφτώ ποτέ. Δηλαδή υπήρχαν, έτσι, αφορμές». Συνοψίζοντας, μάλιστα, σχετικά σχόλια και άλλων συμμετεχόντων δηλώνει επιγραμματικά «Αναθεωρήσαμε παραδοχές μας».

η. Η συνειδητοποίηση της αλλοτρίωσης, που υφίστανται, με αποτέλεσμα την παθητικότητα και την αποξένωση. Σε προσωπικό επίπεδο και επίπεδο σχέσεων η αλλοτρίωση αντανάκλαται στην απουσία έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων γύρω από σημαντικά ζητήματα της εκπαίδευσης: «Ο άγνωστος συνάδελφός σου, που τον βλέπεις κάθε μέρα και πραγματικά δεν ξέρεις ποιες είναι οι απόψεις του», ενώ: «Εδώ, που ήμασταν μεταξύ μας άγνωστοι είπαμε πράγματα, τα οποία... τον άλλον μπορεί να τον έχεις για 3 και

5 χρόνια, στο σχολείο, συνάδελφο και να μην ξέρεις ποια είναι η άποψή του για πράγματα παιδαγωγικά, που συζητήσαμε εδώ».

θ. Η ανάδειξη του οικουμενικού χαρακτήρα των θεμάτων που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς και ενός «κοινού» χαρακτηριστικού, που τους «συνδέει όλους», της «αγάπης» και του «ενδιαφέροντος» για τα παιδιά.

ι. Η ανθρώπινη και συγκινησιακή διάσταση της διδασκαλίας είναι αυτή που καθιστά αδύνατο να «αξιολογηθεί» και να «κοστολογηθεί» το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επειδή στηρίζεται στην ανθρώπινη «ανταλλαγή», αυτό που μετράει, όπως ισχυρίζεται ο Κ «είναι όταν κάνεις μάθημα και τελειώνει το μάθημα να έχεις την αίσθηση ότι δεν πήγε μια ώρα χαμένη» και «από σένα και από τα παιδιά», ότι «δεν έδωσες και δεν πήρανε», όπως υποστηρίζει η Σ ή όπως λέει ο Κ «[ό]τι δεν έγινε αυτή η ανταλλαγή. Ναι. Αυτή είναι η χαμένη ώρα. Όταν δεν έγινε καμία ανταλλαγή».

ια. Η επίγνωση ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ασκήσει αποτελεσματικά το ρόλο του όταν συντηρείται ένα πλαίσιο περιορισμού της ελευθερίας του. Η Σ αναφέρει χαρακτηριστικά: «Το χειρότερο, πιστεύω, είναι ότι προσπαθούν να λοβοτομήσουν τους εκπαιδευτικούς. Κι όταν θα τους στείλουν του χρόνου σε αυτή την κατάσταση [να διδάξουν], αν δεν αρθεί, εκεί θα είναι όλες οι ώρες χαμένες [χαμογελάει λέγοντας χαμένες]. Θεε δεν θεε», ενώ ο Κ εκφράζει την απαίτηση για «[μ]εγαλύτερη ελευθερία στον εκπαιδευτικό» καθώς «η έννοια του εκπαιδευτικού και της ελευθερίας... είναι συνδεδεμένες».

ιβ. Η συνειδητοποίηση διαστάσεων που αφορούν στη σχολική πραγματικότητα και τον εαυτό τους άσχετα από το γεγονός αν εφάρμοσαν ή αν θα εφαρμόσουν κάποιες διαφορετικές πρακτικές, από αυτές, στις οποίες έχουν συνηθίσει, όπως λένε. Ο Κ διαπιστώνει χαρακτηριστικά: «διέκριν[α] πράγματα, που δεν τα είχ[α] συνειδητοποιήσει, μάλλον [...] από αυτά που συζητούσαμε εδώ πέρα, δεν τα είχα σκεφτεί, και τα είδα μετά», ενώ η Β συμπληρώνει ότι οδηγήθηκε σε «[δ]ιαπιστώσεις. Όπως λέει, «[μ]πορεί να μην έκανα κάτι καινούριο, αλλά διαπίστωσα κάποιες συμπεριφορές. Και για τον εαυτό μου».

ιγ. Η αλλαγή στη στάση της Σ, όπως διαπιστώνει η ίδια. Σημειώνει ότι η εμπειρία της ομάδας συνέβαλε ώστε η ίδια να υπάρξει «πιο διαλλακτική» στη σχέση της με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της και στην άσκηση του ρόλου της, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη κατανόηση.

ιδ. Η επίτευξη μίας βαθύτερης κατανόησης των επιδράσεων που ασκούν στο σχολείο, το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, τα πολιτισμικά πρότυπα και οι πολιτικές που εφαρμόζονται επηρεάζοντας τις νοηματοδοτήσεις γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών.



## ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### Η έρευνα με μια ματιά

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε μία μορφή έρευνας δράσης, που αντλεί τα χαρακτηριστικά της από την αποκαλούμενη τέταρτη γενιά, όπως αυτή προκύπτει από το συνδυασμό κριτικής-χειραφετητικής και συμμετοχικής έρευνας δράσης. Η φιλοσοφία αυτής της μορφής έρευνας στηρίζεται στην εμβάθυνση σε συγκεκριμένες πρακτικές και κοινωνικά πλαίσια και τη διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών, θεωρήσεων και στάσεων ζωής. Στόχος είναι να προαχθεί η κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων ως προς τις πράξεις, τις σχέσεις, τις αξίες, τις παραδοχές και τις ερμηνείες τους.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας συγκροτήθηκε μία ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενεπλάκησαν, μέσω του στοχαστικού διαλόγου, στη συστηματική διερεύνηση πεποιθήσεων/παραδοχών και πρακτικών τους και την εξέταση εναλλακτικών οπτικών για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην ομάδα, προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) και από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, φιλολογία, μουσική). Διέθεταν προϋπηρεσία από 7-21 έτη, ενδιαφέρον για θέματα της εκπαίδευσης καθώς και συμμετοχή σε προγράμματα και επιμορφωτικά σεμινάρια. Προκειμένου να προαχθεί η συζήτηση, προηγήθηκε, κατά το σχεδιασμό της έρευνας, η συγκρότηση μίας ατζέντας θεμάτων, η οποία, όμως, διαμορφώνονταν ή επαναπροσδιορίζονταν ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, όπως αυτά προέκυπταν από την κάθε συνάντηση. Η όλη διαδικασία υπήρξε αρκετά απαιτητική λόγω του δυναμικού χαρακτήρα της.

Παρά τις αρχικές δυσκολίες σχετικά με την ανεύρεση των εκπαιδευτικών, που θα συγκροτούσαν τη συγκεκριμένη ομάδα, το υλικό το οποίο συγκεντρώθηκε από την απομαγνητοφώνηση των συναντήσεων ήταν πλούσιο και εκτενές. Μία σημαντική πρόκληση ήταν η σωστή διαχείρισή του και η όσο το δυνατόν πιο λειτουργική παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων, κάτι που οδήγησε την ερευνήτρια αρκετές φορές σε επαναπροσδιορισμούς. Βασικό κριτήριο της τελικής μορφής αποτέλεσε η κωδικοποίηση των ευρημάτων με τρόπο που να αποτυπώνει την πρόοδο που συντελέστηκε στη σκέψη των συμμετεχόντων ως προς την κριτική συνειδητοποίηση παραδοχών και πρακτικών τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, λόγω του διαλογικού χαρακτήρα των συναντήσεων, ο κριτικός στοχασμός προωθήθηκε σε επίπεδο ομάδας μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων και μιας σχεσιακής

διαπραγματεύσεως της γνώσης. Από αυτή τη δυναμική διαδικασία μάθησης δεν εξαιρείται η ερευνήτρια.

Η καταγραφή των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα. Το ένα αφορά στη συστηματική διερεύνηση παραδοχών και πρακτικών από τους συμμετέχοντες, με στόχο την προώθηση του κριτικού στοχασμού. Το δεύτερο αφορά σε άτυπες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε ένα πιο αυθόρμητο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων κατά την έναρξη, κυρίως, των συναντήσεων. Οι συζητήσεις αυτές αξιοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μορφή της διερεύνησης αναγκών των συμμετεχόντων. Επιπλέον, το περιεχόμενό τους καταγράφηκε και ενσωματώθηκε στα ευρήματα της έρευνας, αφού κωδικοποιήθηκε σύμφωνα με το μοντέλο του Knud Illeris για τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, επειδή αφορούσε κυρίως τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μάθησης και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Κατά πόσο, όμως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν σε αλλαγή μέσω της συμμετοχής τους σε μία διαφορετική ομάδα, όπως αυτή της παρούσας έρευνας; Προφανώς, όταν μιλάμε για αλλαγή μέσω της συμμετοχής στη συγκεκριμένη ομάδα αμοιβαίας μάθησης, δεν αναφερόμαστε σε ριζικό μετασχηματισμό του συνόλου των συστημάτων παραδοχών των συμμετεχόντων. Ωστόσο, μπορούν να ανιχνευθούν μετατοπίσεις σε παραδοχές τους και εμπλουτισμός οπτικών. Επιπλέον, ως αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί ακόμη και η εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη ομάδα και, μέσω αυτής, στις διεργασίες στοχαστικού διαλόγου και κριτικής διερεύνησης της πραγματικότητας την οποία βιώνουν. Άλλωστε, η δύναμη της συνήθειας και των προτύπων σκέψης, συναισθήματος και συμπεριφοράς, που διαμορφώνονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, είναι τόσο ανθεκτικά, ώστε ο Spindler αναφέρεται στην ανάγκη της πολιτισμικής επίγνωσης ως μια μορφή θεραπείας.

Ενδεικτική της σημασίας της εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τη συγκεκριμένη ομάδα αμοιβαίας μάθησης είναι η αποτίμηση της συμμετοχής τους από τους ίδιους. Χαρακτηριστική είναι η αναγνώριση της λειτουργίας της ομάδας ως μιας διαφορετικής εμπειρίας: «*Μία καινούρια εμπειρία[...]* Γνώρισα ανθρώπους. Άκουσα πράγματα πολύ σημαντικά [...] Θα τα επεξεργαστώ» (Χαρά) ή ως «*παιδαγωγική[ς] ψυχοθεραπεία[ς]*» (Σωτηρία):

επειδή βγάσαμε τα ζητήματα τα αρνητικά που έχουμε στην εκπαίδευση και τι θα θέλαμε, λειτουργούσε καταπραϋντικά. Έφευγα ευχαριστημένη ότι είπαμε αυτά που θέλαμε να έχουν συμβεί κάποτε, έστω ότι εδώ μέσα συνέβησαν στο μυαλό μας. [...] άκουσα πράγματα, που θα ήμουν αρνητική σε άλλη φάση και το επεξεργάστηκα, το θεωρώ κι αυτό πολύ θετικό. Δεν συμφωνούσαμε πάντα. (Σωτηρία)

### **Αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι είναι εφικτή η συγκρότηση μίας ομάδας συζητήσεων-προβληματισμού και αμοιβαίας μάθησης εκπαιδευτικών και μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Σημαντική προϋπόθεση αποτελεί: (α) η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών με βάση τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους, (β) η ύπαρξη ενός οργανωμένου πλαισίου συζητήσεων και η προώθηση του στοχαστικού/δημοκρατικού διαλόγου σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης.

Επιπλέον, διαφάνηκε ότι συντελέστηκε μία διαδικασία ανάπτυξης των υποκειμένων μέσω της συμμετοχής τους σε συνεργατικούς τρόπους μάθησης. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε:

- ❖ Η εμπλοκή των συμμετεχόντων μέσα από αμοιβαία αλληλεπίδραση σε μια διαλογική διαπραγμάτευση των κατανοήσεών τους για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους.
- ❖ Η δημιουργία ενός χώρου επικοινωνίας μεταξύ τους, όπου αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν και να αναρωτηθούν για την αυθεντικότητα και την καταλληλότητα των παραδοχών και των πρακτικών τους.
- ❖ Η ενδυνάμωσή τους καθώς μοιράζονται τις κατανοήσεις και τις ανησυχίες τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο και αισθάνονται ότι μπορούν να αποφασίσουν οι ίδιοι για θέματα που τους αφορούν.

Όσα διαπιστώθηκαν από την παρούσα έρευνα συνάδουν με τις βασικές θέσεις του Bruner για τη διυποκειμενική κατασκευή της γνώσης μέσα από τη συμμετοχή σε κοινότητες αμοιβαίας μάθησης, καθώς και των Freire, Mezirow και Brookfield για τη σημασία των συλλογικών διεργασιών ως προς την προώθηση του κριτικού στοχασμού. Η συμμετοχή σε ομάδες, όπου ενισχύεται ο στοχαστικός διάλογος, η συνεργατική μάθηση και το κλίμα αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προωθείται ο μετασχηματισμός προοπτικών, καθώς οι συμμετέχοντες υποστηρίζονται ως προς τις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όταν χρειάζεται να επαναξιολογήσουν παραδοχές τους.

### **Αποτελέσματα άτυπων συζητήσεων**

Σύμφωνα με τον Illeris, όπως επισημαίνεται στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, η σχολική και οποιαδήποτε μορφή μάθησης συντελείται όταν οι τρεις διαστάσεις της, δηλαδή το περιεχόμενο, η υποκίνηση/ συναισθηματική διάσταση και το κοινωνικό πλαίσιο, άμεσα και έμμεσα, λειτουργούν με ολοκληρωμένο τρόπο τόσο ξεχωριστά η

καθεμία όσο και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και διασύνδεση. Οι άτυπες συζητήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων ανέδειξαν ότι η σχολική μάθηση, όπως υφίσταται, δεν μπορεί να συντελεστεί με ολοκληρωμένο τρόπο για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος αφορά σε ελλείμματα, που διαπιστώνονται, σε σχέση και με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης. Ο δεύτερος λόγος αφορά στην ελλιπή διασύνδεση και αλληλεπίδραση των τριών διαστάσεων μεταξύ τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τις θέσεις των Freire και Shor, τα ελλείμματα αυτά στη λειτουργία και διασύνδεση των τριών διαστάσεων της σχολικής μάθησης αποκαλύπτουν μία εκπαιδευτική πραγματικότητα που ενισχύει την αποξένωση εκπαιδευτικών και μαθητών από διαδικασίες παραγωγής γνώσης και χειραφετητικής μάθησης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα των άτυπων συζητήσεων, διακρίνεται:

1. Ελλιπής διασύνδεση του περιεχομένου με τη συναισθηματική διάσταση και τη διάσταση του κοινωνικού πλαισίου:

Ο τρόπος που είναι δομημένο το περιεχόμενο και οι παιδαγωγικές μέθοδοι, μέσω του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, οδηγούν στην παθητική διδασκαλία και την παθητική μάθηση. Η αυταρχική παιδαγωγική της μονοδιάστατης μεταφοράς έτοιμης γνώσης αναπαράγει ποικίλες μορφές αποξένωσης, που εκφράζονται με τη σιωπή ή την παραίτηση και την επιθετικότητα. Η εκπαίδευση και η μαθησιακή διεργασία δεν μπορούν να περιλαμβάνουν τη χαρά της συμμετοχής και της συνεργασίας, να εμπνέουν, να υποκινούν, να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εμπλεκόμενων σε αυτές.

2. Ελλιπής διασύνδεση του κοινωνικού πλαισίου (άμεσου και έμμεσου) με τη διάσταση του περιεχομένου και τη συναισθηματική διάσταση:

Το σχολείο και η κοινωνία, μέσω του σχολείου, φαίνεται να ασκούν μια μορφή συμβολικής βίας στα υποκείμενα, που εκφράζεται μέσα από ένα αυστηρά κανονιστικό πλαίσιο με προδιαγεγραμμένα αναλυτικά προγράμματα, γραπτές δοκιμασίες, διακρίσεις και καθήλωση μέσω των βαθμών, προαπαιτούμενα και συγκεκριμένες γνώσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διδάσκοντες και μαθητές είναι εγκλωβισμένοι σε ένα φαύλο κύκλο κοινωνικών παραδοχών, που ρυθμίζουν τις σχέσεις εντός του σχολείου, επηρεάζοντας τόσο την αλληλεπίδρασή τους με το περιεχόμενο, όσο και το συναισθηματικό κλίμα. Αποτρεπτικά λειτουργεί και η ανάγκη υποταγής σε συγκεκριμένες και έξωθεν επιβαλλόμενες προδιαγραφές και ταχύτητες, στις οποίες δεν μπορούν όλοι να



ανταποκριθούν. Η ανισότητα αναπαράγεται ως κάτι φυσικό και δίκαιο. Οποιαδήποτε πρόθεση για δημοκρατική διαχείριση της τάξης και προώθηση των ίσων ευκαιριών ανατρέπεται στην πράξη από τις ίδιες τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

3. Ελλιπής διασύνδεση της συναισθηματικής διάστασης με τις διαστάσεις του περιεχομένου και του κοινωνικού πλαισίου

α. Η σχολική εκπαίδευση διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που δεν ευνοούν τη δημιουργία θετικού συναισθήματος και επιθυμίας για μάθηση. Κυριαρχεί η απόσταση μεταξύ υλικού, διδάσκοντος και διδασκομένων μειώνοντας την επιθυμία για επικοινωνία και συνεργασία. Η αυθεντική αλληλεπίδραση με μαθητές και συναδέλφους παρεμποδίζεται από την επικράτηση σχέσεων, που ρυθμίζονται στη βάση της αυταρχικής παιδαγωγικής. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η επιβολή της εξουσίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ανατρέποντας οποιαδήποτε ταύτιση της έννοιας της εκπαίδευσης με δημοκρατικό διάλογο, ελευθερία έκφρασης και δόμηση σχέσεων αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης.

β. Εξαιτίας της απαξιοτικής αντιμετώπισης του σχολείου και του ρόλου τους, από την κοινωνία και την οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας φαίνεται να βιώνουν στρεβλώσεις σε σχέση με την ταυτότητά τους. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τη θεωρία του Honneth, εξαιτίας της αδυναμίας πραγμάτωσης του τρίτου σταδίου της αναγνώρισης. Εκτός από την αρνητική επίδραση που έχει αυτή η απαξιοτική ατμόσφαιρα ως προς την υποκίνηση και τη δέσμευση των μαθητών για μάθηση, επηρεάζει καθοριστικά και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Υπό αυτές τις συνθήκες αδυνατούν να νιώσουν την ικανοποίηση, που προέρχεται από την αίσθηση κάποιου ότι προσφέρει μέσα από την εργασία του. Το αίσθημα αυτό είναι απαραίτητο για τη δόμηση της αυτοεκτίμησης του ατόμου, και, εν συνεχεία, της ανάπτυξης της αλληλεγγύης μέσω της αναγνώρισης και της προσφοράς των άλλων. Η απουσία αμοιβαίων σχέσεων αναγνώρισης δεν ευνοεί την αυτοπραγμάτωση των ατόμων και την υλοποίηση συνθηκών επικοινωνιακής πράξης.

### **Αποτελέσματα συστηματικής διερεύνησης παραδοχών**

Για τη συστηματική διερεύνηση παραδοχών αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα κειμένων από την εκπαιδευτική βιβλιογραφία, μελέτες περίπτωσης, ερωτήσεις, ερωτηματολόγιο προσωπικής καταγραφής παραδοχών, φυλλάδιο συμπλήρωσης μεταφορών, θέματα από την εκπαιδευτική επικαιρότητα. Τα εργαλεία αυτά επιλέχθηκαν ώστε να πληρούν τους τέσσερις αναλυτικούς φακούς, που, σύμφωνα με τον Brookfield, συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός κριτικά αναστοχαστικού εκπαιδευτικού και χρησιμοποιήθηκαν ως αφετηρία για στοχαστικό διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία προωθήθηκε ο κριτικός στοχασμός καθώς αναπτύχθηκαν βασικά στοιχεία του, όπως έχουν επισημανθεί από τον Brookfield και έχουν περιγραφεί στο θεωρητικό μέρος της διατριβής. Συγκεκριμένα, επιτεύχθηκαν τα εξής:

- α. Αναγνώριση και αμφισβήτηση παγιωμένων παραδοχών και πρακτικών των συμμετεχόντων.
- β. Διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών.
- γ. Εμβάθυνση σε έννοιες που δεν είχαν προηγουμένως συστηματικά διαπραγματευθεί οι συμμετέχοντες.
- δ. Συνειδητοποίηση παραγόντων που ευνοούν ή δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβανομένων των κυρίαρχων πολιτικών και ιδεολογιών.

Η προώθηση του κριτικού στοχασμού ακολούθησε μία εξελικτική διαδικασία στην πορεία των συναντήσεων. Η διαδικασία προώθησής του, όμως, ήταν περισσότερο σπειροειδής παρά γραμμική. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία, με τη συνδρομή των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν, να επεξεργαστούν συλλογικά διαφορετικές διαστάσεις παραδοχών και πρακτικών τους και να διαπραγματευθούν εναλλακτικές οπτικές και σχέδια. Μέσα από αυτή την εξελικτική διαδικασία συνειδητοποίησαν σταδιακά:

- ❖ Τον κρίσιμο χαρακτήρα της θέσης και του ρόλου τους και τη δύναμη που απορρέει από αυτά.
- ❖ Τους περιορισμούς που ασκεί το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στους ίδιους και τους μαθητές αναπαράγοντας μια παραδοσιακή αντίληψη για τη γνώση, τη διδασκαλία και τη μάθηση.
- ❖ Την αποξένωση των ίδιων και των μαθητών από διαδικασίες παραγωγής γνώσης.
- ❖ Τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της σχολικής μάθησης, που, εκτός από το γνωστικό περιεχόμενο, περιλαμβάνει τη συναισθηματική διάσταση και τη διάσταση του πλαισίου, άμεσου και έμμεσου.

- ❖ Τους συσχετισμούς δυνάμεων που αναπαράγονται εντός του σχολικού πλαισίου διαμορφώνοντας σχέσεις και κλίμα.
- ❖ Τη διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης και τις αντιφάσεις που απορρέουν από το ρόλο τους συνιστώντας αποξένωση από τον αυθεντικό τους εαυτό και το μοντέλο του εκπαιδευτικού που επιθυμούν να ενσαρκώνουν.
- ❖ Τον ηγεμονικό χαρακτήρα κυρίαρχων παραδοχών για τη φύση της γνώσης, τη μάθηση, τη διδασκαλία, τη νοημοσύνη, την επιτυχία/αποτυχία.
- ❖ Τον εγκλωβισμό τους σε συγκεκριμένες πρακτικές από συνήθεια ή αναγκαία συμμόρφωση.
- ❖ Άρρητες παραδοχές για τη μάθηση-διδασκαλία που τροφοδοτούν την πρακτική τους και τις οποίες σπανίως αμφισβητούν.
- ❖ Την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης.
- ❖ Το μύθο των ίσων ευκαιριών και τη συμβολή των ίδιων των συμμετεχόντων στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.
- ❖ Τη συμβολή του σχολείου και των ίδιων στην αναπαραγωγή του ανταγωνιστικού προτύπου και των υλικών σχέσεων εντός της εκπαίδευσης, που αλλοτριώνουν το πραγματικό της νόημα, το οποίο είναι συνυφασμένο με την ελευθερία και την από κοινού κατασκευή της γνώσης.

Η μετατόπιση των συμμετεχόντων προς περισσότερο περιεκτικές νοηματοδοτήσεις επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι όλοι, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό, προέβησαν τόσο σε κριτικό στοχασμό σχετικά με το γενικότερο κοινωνικο-πολιτισμικό και πολιτικο-ιδεολογικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης όσο και σε κριτικό αυτοστοχασμό. Όπως προκύπτει από τις συζητήσεις, που πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο ομάδας, επιτεύχθηκε μία πολύπλευρη επανεξέταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, του σχολείου και των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του ή με το εξωτερικό πλαίσιο. Επιπλέον, επιτεύχθηκε η απομυθοποίηση παγιωμένων θεωριών, μεταφορών και πρακτικών. Οι συζητήσεις οδήγηθηκαν στην ανάγκη για αποδόμηση του απρόσιτου εκπαιδευτικού, για απαλλαγή από στερεοτυπικούς τρόπους διδασκαλίας, από την αλλοτριωτική δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος και την αποξένωση από διαδικασίες παραγωγής γνώσης.

Ο στοχαστικός διάλογος, που αναπτύχθηκε γύρω από θέματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας, όπως είναι η ανοιχτή επιστολή ενός ισπανού εκπαιδευτικού, συνέβαλε στην ενίσχυση της συνειδητοποίησης της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης και στην εμβάθυνση στη σημασία της ελευθερίας τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού.

Για τους μαθητές, η ελευθερία ταυτίζεται, στα λόγια των συμμετεχόντων, με τη δυνατότητα «να νιώσουν αυτή την ελευθερία, να μπορούν να πάνε από άλλο δρόμο» (Κίμωνας και Παυλίνα), ενώ για τον εκπαιδευτικό ταυτίζεται με την ανάγκη να «πρέπει να πηγαίνει κόντρα στην εποχή του» γιατί «[δ]εν περιμένεις η κοινωνία να αλλάξει για να αλλάξει το σχολείο, το σχολείο πρέπει να αλλάξει» (Κίμωνας).

### **Η εμπειρία των συμμετεχόντων από την ομάδα**

Στο πλαίσιο της ομάδας οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στον πολυσύνθετο χαρακτήρα της μάθησης, ώστε τα παιδιά να νιώθουν, όπως λένε, ευχάριστα στο σχολικό χώρο: «πώς θα κάνουμε τους μαθητές να αγαπήσουν το σχολείο, να νιώθουν ευχάριστα στο χώρο, να τους δώσουμε κίνητρα ώστε να μην απαξιώνουν τα μαθήματα και τη γνώση», προβληματισμός με τον οποίο συντάχθηκαν από την πρώτη συνάντηση όλοι οι συμμετέχοντες. Παράλληλα, συναίνεσαν ως προς τη σημασία που έχει η συνεργασία με συναδέλφους και η δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συμπάθειας στους συλλόγους. Χαρακτηριστική είναι η έμφαση που αποδίδουν στην ενίσχυση της έννοιας της ομάδας και της αίσθησης του ανήκειν και της αποδοχής από τα μέλη της «[γ]ιατί άμα έχεις την αίσθηση ότι ανήκεις σ' αυτό το σχολείο...[...]έχεις άλλη αίσθηση. Άλλη διάθεση για προσφορά» (Κίμωνας).

Οι ίδιοι είχαν τη δυνατότητα να βιώσουν αυτή την εμπλουτισμένη εμπειρία στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ομάδας αμοιβαίας μάθησης, η οποία συνέβαλε, μέσω της κοινωνικής ανταλλαγής, του θετικού συναισθηματικού κλίματος και του διευκολυντικού και υποστηρικτικού χαρακτήρα της, σε περιεκτικότερες κατανοήσεις σε σχέση με τη θέση και το ρόλο τους. Κεντρική θέση κατέχουν, σύμφωνα με τους ίδιους:

- ❖ Η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση που προκύπτει από συλλογικές διεργασίες αμοιβαίας ανταλλαγής απόψεων: «Εγώ άκουσα πράγματα που δεν είχα συνειδητοποιήσει μόνος μου ή δεν μπήκα στη διαδικασία να τα σκεφτώ ποτέ». (Κίμωνας)
- ❖ Η εξασφάλιση του χώρου και του χρόνου ώστε να εκφραστούν ελεύθερα πάνω σε θέματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που τους απασχολούν, να στοχαστούν κριτικά και να συνειδητοποιήσουν διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας και του ρόλου τους καθώς και παραγόντων που εδράζονται στο πολιτικο-ιδεολογικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και τους διαμορφώνουν:

«[...]Ξεκινάει δηλαδή μία συζήτηση από δω για τα παιδιά, για το τι συμβαίνει στο σχολείο, τι κάνουμε» (Σωτηρία)

- ❖ Η συμβολή της εμπειρίας τους από την ομάδα προς την προώθηση της αναθεώρησης παραδοχών τους και μετατοπίσεων σε τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς: «διαπίστωσα [...]για τον εαυτό μου» (Βιργινία) «[Έγινε] πιο διαλλακτική» (Σωτηρία) «Αναθεωρήσαμε παραδοχές μας» (Κίμωνας)

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Honneth για τη δόμηση της ταυτότητας μέσα από διαφορετικά επίπεδα αναγνώρισης που επιτυγχάνονται στην αλληλεπίδρασή μας με σημαντικούς άλλους, από τα πρώτα χρόνια της ζωής μας, διαπιστώνουμε ότι η συμμετοχή στην ομάδα συνέβαλε ώστε οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί να αισθανθούν την αναγνώριση, που στερούνται λόγω της «υποτίμηση[ς]» του ρόλου τους.

### **Σύνοψη - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα αναδεικνύει ως εφικτή τη δημιουργία ομάδων αμοιβαίας μάθησης εκπαιδευτικών και την προώθηση, στο πλαίσιο τέτοιων ομάδων, του κριτικού στοχασμού των παραδοχών τους μέσω του στοχαστικού διαλόγου. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν στην αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων και τον κριτικό στοχασμό σχετικά με την αυθεντικότητα και την καταλληλότητα παραδοχών και πρακτικών τους. Η ομάδα λειτούργησε ως ένας εναλλακτικός χώρος επικοινωνίας, όπου κατάφεραν να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους και να διαπραγματευθούν εναλλακτικές οπτικές. Παρατηρούνται, επίσης, στοιχεία μετατόπισης της σκέψης τους προς περισσότερο περιεκτικές νοηματοδοτήσεις, ικανά να οδηγήσουν σε ενήμερη δράση.

Γενικά παρατηρήθηκε ότι:

- ❖ Οι όποιες αναστολές και αρχικές επιφυλάξεις των συμμετεχόντων, για το βαθμό της προσωπικής έκθεσης, που συνεπάγεται η συμμετοχή στην ομάδα, κάμφθηκαν από την πρώτη κιόλας συνάντηση. Ο χρόνος που δόθηκε για την γνωριμία και την έκφραση των αναγκών και των προσδοκιών τους, αλλά και οι κανόνες που τέθηκαν δημιούργησαν ένα πλαίσιο οικειότητας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι από την πρώτη συνάντηση εξέφρασαν με άνεση βαθύτερους προβληματισμούς και ανησυχίες για τους ίδιους, την εκπαίδευση και το ρόλο της.

- ❖ Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν με μεγάλο ενδιαφέρον στις συναντήσεις της ομάδας, παρόλο που αυτό απαιτούσε να αφιερώνουν προσωπικό χρόνο εκτός της εργασίας τους.
- ❖ Η σημασία που απέδωσαν στη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη ομάδα φαίνεται από τη δεύτερη ακόμη συνάντηση, όταν αναγνώρισαν ότι αποτελεί ερέθισμα για την ανάδυση περαιτέρω προβληματισμών στις σχολικές μονάδες, όπου διδάσκουν.
- ❖ Η ανθεκτικότητα κάποιων παραδοχών, σχετικά με την ευφύια, επιτυχία/αποτυχία, σωστό/λάθος, είναι εμφανής σε όλη την πορεία των συναντήσεων. Οι αντιφάσεις, που διαπιστώνονται στο λόγο των συμμετεχόντων, είναι ενδεικτικές της συγκρούσεων και διλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ωστόσο, κατάφεραν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ο καθένας, να εξετάσουν και να αμφισβητήσουν παραδοχές και πρακτικές, να διερευνήσουν εναλλακτικές οπτικές και να αντιμετωπίσουν με μια διαφορετική και πιο κριτική ματιά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο τους.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σημασία ενός εναλλακτικού μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, υιοθετούνται 'από τα πάνω' προσεγγίσεις. Στη μελέτη αυτή φαίνεται ξεκάθαρα το δυναμικό που ενυπάρχει σε μια από τη βάση προσέγγιση, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για την ανάπτυξη και τη βελτίωσή τους.

Μία περαιτέρω διερεύνηση ζητημάτων, με αφορμή τη συγκεκριμένη έρευνα, θα μπορούσε να εστιάσει:

- α. Στην μετέπειτα πορεία των συμμετεχόντων και την επίδραση που άσκησε η συγκεκριμένη εμπειρία στον τρόπο σκέψης και δράσης τους.
- β. Στη δημιουργία και μελέτη ομάδων αμοιβαίας μάθησης και σε άλλες ομάδες ενηλίκων πέραν των εκπαιδευτικών (π.χ. γονείς, άλλες κατηγορίες επαγγελματιών κλπ.).
- γ. Στην εξέταση της δυνατότητας προώθησης του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πλαίσιο τέτοιων ομάδων.
- δ. Στη διερεύνηση της δυνατότητας οι ομάδες αυτές να αποκτήσουν πιο μόνιμο χαρακτήρα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, Br. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βέικου, Χ. (2007). *Πολιτισμικές προϋποθέσεις της «Γλώσσας, της Σκέψης και της Πράξης στην Εκπαίδευση»*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα, 19-21 Οκτωβρίου. Ανακτήθηκε στις 15/03/2016 από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/01IsisgisisOlomelia/veikou/veikou.pdf>.
- Benincasa, L. (2007). 'Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση'. Στο L. Benincasa (Επιστ. Επιμ.), *Ο Πολιτισμός στη Σχολική Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο (για την ελληνική γλώσσα).
- Benincasa, L. (2013). *Αντιγραφή στις εξετάσεις και φοιτητική κουλτούρα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brookfield, St. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως κριτική της Ιδεολογίας. Στο J. Mezirow & Συν. (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 168-170). (Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο (για την ελληνική γλώσσα).
- Bruner, J. (2007). *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης* (Επιμ. Χ. Βέικου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Θ. (1996). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 147-173). Αθήνα: Gutenberg. (Δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1983, 14, 51-71).
- Γκρίτζιος, Β. (2011). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διδασκαλία: η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και μάθηση και της διδακτικής πράξης*. (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ, 2011).
- Γουρνάς, Γ. (2011). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση (Μεΐζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών). Ανακτήθηκε στις 03/05/2015 από: [http://www.eyliko.gr/Lists/List42/Attachments/744/sxeseis\\_sxolikh\\_taxh.pdf](http://www.eyliko.gr/Lists/List42/Attachments/744/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf).
- Δημητρίου, Λ. (2012). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Ε.Ε.Ε.Ε. (2013). «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Εκπαιδευτικό Υλικό, Ενότητα 1».
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Μτφρ. Μ. Νταμπαράκης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Θεοδωράκη, Αικ. & Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (2007). *Κορίτσια και θετικές επιστήμες: οι αντιλήψεις των δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου για τα μαθήματα και τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών με την οπτική του φύλου*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 5ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. "Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το χθες στο αύριο", Μέτσοβο, 27-30 Σεπτεμβρίου.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα – Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας* (Μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Πλερίς, Κη. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Μτφρ. Ευφρ. Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας-Σημειώσεις Μαθήματος*. Ανακτήθηκε από Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας [www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc](http://www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc).
- Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας - Κ.Ε.Θ.Ι. (2003). *Μελέτη «Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα»*. Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων. Ανακτήθηκε από [http://www.isotita-epaeak.gr/iliko\\_apo\\_allous\\_foreis/ekpeudeusi/filo\\_ekpedeutiki\\_pragmatikotita\\_reduc\\_e.pdf](http://www.isotita-epaeak.gr/iliko_apo_allous_foreis/ekpeudeusi/filo_ekpedeutiki_pragmatikotita_reduc_e.pdf).
- Κοινωνικό Πολυκέντρο – ΑΔΕΔΥ (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μελέτη που πραγματοποιήθηκε με τη συνδρομή της ΑΔΕΔΥ, του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. και του ΠΙΕΜ. Ανακτήθηκε στις 10/11/2016 από <http://kemet.e.sch.gr/wp-content/uploads/2012/01/ekdosiekp.pdf>.
- Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 4-9.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ. 65-93) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2014). *Οι Τρεις Διαστάσεις της Μάθησης*. Μέρος εισήγησης που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα «Καινοτόμες Πρακτικές στο Σχολείο». Διοργάνωση Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα, 29/11/2014. Ανακτήθηκε στις 05/10/2016 από <http://www.adulteduc.gr/2015-02-21-07-48-45>.
- Κόκκος, Α. (2016). 'Εισαγωγικό Σημείωμα'. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόντη, Μ. (2007). *Τα θέματα της έκθεσης ιδεών στις Πανελλήνιες Εξετάσεις (1983-2001). Δοκιμάζοντας τη γραμμασιανή έννοια του κοινού νου*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο «Ο Αντόνιο Γκράμσι στις σημερινές κοινωνικές επιστήμες και τη θεωρία». Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, 30 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2007. Ανακτήθηκε στις 25/03/2016 από <http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=&q=&page=0&pid=iid:609>.



- Λαρεντζάκη-Γκόγκα, Κ. & Παύλου, Β.-Ευ. (2008). *Τα Ερωτήματα του Σύγχρονου Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2009). Η ολιστική προσέγγιση του Knud Illeris για τη μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 18, 3-11.
- Μαυρίδης, Η. (2012). *Για την «Κατασκευή» της Κοινωνικής Πραγματικότητας: Μεταφαινομενολογικές Προοπτικές του Κοινωνικού Κονστρουξιονισμού*. Κείμενο για το μάθημα 510007 «Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών». Ανακτήθηκε στις 12/05/2015 από <http://www.koinpolpanteion.gr/pdf/CONSTRUCTIONISM%20mavridis.pdf>.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Κρίσιμα «επεισόδια» και εύλογα ερωτήματα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16-17, 1-12. Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από <http://cire.edu.gr/volumes/tefhos-16-17/>.
- Mezirow J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συν. (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). (Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο (για την ελληνική γλώσσα).
- Mezirow, J. (2009). Μία επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κν. Illeris (Επιμ.). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (σσ. 126-146). (Επ. Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μητσοπούλου, Χ. (1994). Ο «κοινός νους» του Γκράμσι. *Ουτοπία*, 11, 77-93.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση*. Μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)». Ανακτήθηκε στις 10/11/2016 από [http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk\\_meleth\\_03.pdf](http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_03.pdf).
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996α). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 73-83). Αθήνα: Gutenberg. (Δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1982, 9, 46-54).
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996β). Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 119-133). Αθήνα: Gutenberg. (Δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1983, 14, 88-99).
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. (Τόμος 2). Ιδιωτική Έκδοση.
- Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία: Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πολυζώης, Γ. (2010). *Πεποιθήσεις των νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών σχετικά με τη χρήση της ιστορίας των φυσικών επιστημών (ΙΦΕ) στη διδασκαλία τους*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Ράικου, Αν. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2002). Πολιτική του πολιτισμού, πολιτισμική ηγεμονία και ανισότητες στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου «Πολιτιστική Οικολογία», Καπέσοβο 29 Ιουνίου – 1 Ιουλίου 2001* (σσ. 63-71). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σοφού, Ευσ. & Κασιμάτη, Αικ. (2006). Η ανάλυση του μεταφορικού λόγου ως εργαλείο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των Μαθηματικών: η περίπτωση των νηπιαγωγών του Διδασκαλείου Αθηνών. *Γέφυρες*, 27, 54-65. Ανακτήθηκε στις 12/03/2017 από [http://dipe-athin.att.sch.gr/Metaphorikos\\_logos.pdf](http://dipe-athin.att.sch.gr/Metaphorikos_logos.pdf).
- Στάμου, Α. Γ. & Δημοπούλου, Α. Δ. (2015). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις της κατασκευής του φύλου στον τηλεοπτικό λόγο: Η περίπτωση της σειράς Εργαζόμενη Γυναίκα. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 23, 23-44. Ανακτήθηκε στις 12/01/2016 από <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/116>.
- Σφυρόερα, Μ. (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 29/4/2016 από [File: Lathos os ergalio 09.pdf] <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html>.
- Τσιώλης, Γ. (2011). *Ενότητα 1: Ζητήματα Σχεδιασμού της Ποιοτικής Έρευνας*. Ανακτήθηκε από Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Κοινωνιολογίας <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/1110-%CE%A5004%CE%9A/enotita1.pdf>.
- Τσουρούλας, Θ., Ρεσ, Γ. & Βαρσαμίδου, Α. (2008). *Απόψεις εκπαιδευτικών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης για την κατάρτιση και επιμόρφωση στις Ν.Τ.* 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών». Νάουσα 9, 10, 11 Μαΐου 2008.
- Φραγκουδάκη, Α. (1988). Γλώσσα Λανθάνουσα – 2. Η θυγάτηρ της Εύας και το επικρατέστερο γένος. *ΔΙΝΗ*, 3, 82-85.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Wasserman, I. (2014). Συνέντευξη με την Ilene Wasserman. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 31, 26-27.
- Χαρίση, Α. (2011). *Η διαμόρφωση ενός μοντέλου διοίκησης σ' έναν καινοτόμο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων (Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων) μέσα από μια πολιτισμική οπτική: Αλληλεπιδράσεις-Μετασχηματισμοί, Συλλογική Ταυτότητα, Μάθηση*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <http://empirie.pep.uoi.gr/images/ergasies/xarisi.pdf>.

## Ξενόγλωσση

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Anderson, L. M. & Bird, T. (1995). *How Three Prospective Teachers Construed Three Cases of Teaching*. Michigan State University, College of Education: NCRTL Publications. Ανακτήθηκε από <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr943.pdf>.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Benincasa, L. (1997). *A Journey, a Struggle, a Ritual: Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: The Penguin Press.
- Brookfield, St. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, St. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2nd ed.). London: Routledge.
- Charissi, A., Mantziou, S. & Pontikou, M. (2013). Parents Infant Massage Classes as a Function of Adult Education. In I. Sotiropoulos, Unit of Innovation and entrepreneurship, TEI of Epirus (Ed.). *Proceedings of the 1st international conference of applied innovation. «Problems and perspectives of innovative entrepreneurship in Greece within the international environment»* (pp. 243-254). ISBN: 978-960-86583-8-7, ISSN CD-ROM 2241-6870 & ISSN ON LINE 2241-6862, Arta, Greece.
- Charissi, A. & Mantziou, S. (2014, June). Parents Infant Massage Classes as a Function of Adult Education: An Enabling Context for Parents' Development. Poster presented at the 14th World Congress, World Association of Infant Mental Health – WAIMH – “Babies: Their Contributions - Our Responsibilities”, The Edinburgh International Conference Centre (EICC), Edinburgh, Scotland, UK. Abstract retrieved from <http://waimhcongress.org/wp-content/uploads/2014/05/WAIMH-2014-IMHJ-Supplement.pdf>.
- Charissi, A. (2014). An Alternative Understanding of Transformative Learning Processes: Teachers Talk About Their Professional Experience of Adult Education. In D. Andritsakou & L. West, (Eds.). *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"* (pp. 247-256). Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- Chrysostomou, M. & Philippou, G. N. (2010). Teachers' epistemological beliefs and efficacy beliefs about mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1509-1515.

- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock, (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cuban, L. (1995). The Hidden Variable: How Organizations Influence Teacher Responses to Secondary Science Curriculum Reform. *Theory into Practice*, 34(1), 4-11.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J. & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123-139.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. doi:10.1080/0013188960380104
- Fleming, T. (2011). Recognition in the work of Axel Honneth: Implications for Transformative Learning Theory. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos (Eds.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, (pp. 95–101). New York: Teachers College, Columbia University. Ανακτήθηκε από [www.tedfleming.net/doc/FlemingTed\\_on\\_Honneth.pdf](http://www.tedfleming.net/doc/FlemingTed_on_Honneth.pdf).
- Fleming T. (2014). Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning. In A. Nicolaidis, & D. Holt (Eds.), *Spaces of Transformation and Transformation of Space*. Proceedings of the XI International Transformative Learning Conference, (pp. 318-324). New York: Teachers College, Columbia University.
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1995). *Perspectives on Learning to Teach Issue Paper 95-3*. Michigan State University: National Center for Research on Teacher Learning. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392749.pdf>.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gardner, H. (2003). *Multiple Intelligences After Twenty Years*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, April 21, 2003. Ανακτήθηκε στις 10/01/2017 από [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9274/mod\\_resource/content/1/Gardner\\_multiple\\_intelligent.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9274/mod_resource/content/1/Gardner_multiple_intelligent.pdf).
- Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. London: Sage Publications.
- Goodenough, W. H. (1957). Cultural anthropology and linguistics. In P. Garvin (Ed.) *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. Washington, D. C.: Georgetown Univ. Monogr. Ser. Lang. and Ling. 9. Ανακτήθηκε στις 05/02/2017 από [https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555451/GURT\\_19\\_56.pdf?sequence=1](https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555451/GURT_19_56.pdf?sequence=1).
- Herr, K. & Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

- Holt, J. (1984, April). Why Teachers Fail. *The Progressive*, XLVIII, pp. 32-33. Ανακτήθηκε στις 20/12/2016 από <https://issuu.com/patfarenga/docs/why-teachers-fail-from-the-progressive>.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kemmis, St. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) (pp. 559-603). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Labatiuk, I. (2012). George Spindler's Concept of Cultural Therapy and its Current Application in Education. *Forum Oświatowe*, 2(47), 49-60. Ανακτήθηκε στις 15/01/2017 από <http://forumoswiatowe.pl>.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langer, E. J. (1997). *The Power of Mindful Learning*. Cambridge, Massachusetts: Da Capo Press.
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. In F. Stevens (Eds.) *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums, 1992-94* (pp. 67-78). Ανακτήθηκε στις 20/03/2017 από [http://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf\\_ef.pdf](http://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf).
- Mayo, P. (1994). Synthesizing Gramsci and Freire: possibilities for a theory of radical adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 13(2), 125-148. doi: 10.1080/0260137940130204
- McIntyre, A. (1997). *Making meaning of whiteness: Exploring racial identity with white teachers*. Albany, NY: SUNY Press.
- McIntyre, A. (2000). Constructing Meaning About Violence, School, and Community: Participatory Action Research with Urban Youth. *The Urban Review*, 32(2), 123-154.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory Of Adult Learning And Education. *Adult Education Quarterly* September, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Olsen, B. (2008). Introducing Teacher Identity. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Ανακτήθηκε στις 12/12/2016 από <http://www.jstor.org/stable/1170741>.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1). Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>.
- Smylie, M. A. (1989). Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. *Elementary School Journal*, 89(5), 543-558.
- Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *English Language Teaching*, 5(9), 9-16. doi: 10.5539/elt.v5n9p9
- Siegel, H. (2010). Critical Thinking. *International Encyclopedia of Education*, 6, 141-145.
- Spindler, G. (1999). Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(4), 466-472. doi: 10.1525/aeq.1999.30.4.466
- Sterling, St. (2010-11). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17-33.
- Taylor, E. W. (2003). The relationship between the prior school lives of adult educators and their beliefs about teaching adults. *Int. J. of Lifelong Education*, 22(1), 59-77.
- Thayer-Bacon, B. J. (2004). An Exploration of Myles Horton's Democratic Praxis: Highlander Folk School. *Educational Foundations*, 18(1-2), 5-23.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173-209.
- Yero, J, L. (2002). *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*. Hamilton, Montana: MindFlight Publishing.
- Zheng, H. (2009). A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

### 1<sup>η</sup> Συνάντηση

Κατά την 1<sup>η</sup> συνάντηση τέθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και τα εξής ερωτήματα (Self –Inventory, Section F, Yero, 2002, σ. 257):

1. *Σκεφτείτε έναν-δύο δασκάλους σας, που τους θυμάστε. Τι, συγκεκριμένα, τους κάνει να τους θυμάστε;*
2. *Ποιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα που θα ήθελες να θυμούνται οι μαθητές σου για σένα;*

### 2<sup>η</sup> Συνάντηση

1. Ως follow up στο παράδειγμα που παρουσίασε η Χ (Συνάντ. 1), σχετικά με το σκεπτικό που ακολούθησε για να φέρει τους μαθητές πιο κοντά στην ποίηση, παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες τα ακόλουθα ερωτήματα, που μπορεί να θέσει στον εαυτό του ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θέλει να αναστοχάζεται (χρησιμοποιήθηκαν προσαρμοσμένα από Yero, 2002, σ. 10):

- *Έκανες ή σχεδιάζεις να κάνεις κάτι επειδή το λέει το βιβλίο του καθηγητή, επειδή το έκανε κάποιος καθηγητής που είχες ή επειδή σε ευχαριστεί προσωπικά ή είσαι καλός σε αυτό;*
- *Τι περιμένεις να πετύχεις με αυτή τη δράση; Αξίζει τον κόπο;*
- *Πώς θα ξέρεις ότι η δράση πέτυχε; Τι συγκεκριμένα περιμένεις να δεις, να ακούσεις ή να αισθανθείς από τους μαθητές σου;*
- *Ποιες αξίες κρύβονται πίσω από τη χρήση μιας συγκεκριμένης μεθόδου ή τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης έννοιας;*
- *Ποιες πεποιθήσεις για τον εαυτό σου και τους άλλους βρίσκονται στη βάση του σχεδιασμού σου;*

2. Τίθεται προς τους συμμετέχοντες το ερώτημα:

- *Τι σημαίνει εκπαίδευση; Πώς την αντιλαμβάνομαστε;*

### 3<sup>η</sup> Συνάντηση

1. Με αφορμή τη συζήτηση για τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες απόσπασμα από τον Δ. Γληνό<sup>107</sup>, όπως παρατίθεται στην Βέικου (2007, σ. 1), με την επισήμανση ότι «[η] διαπίστωση αυτή, που είναι απολύτως σύγχρονη και επίκαιρη, έγινε από το Γληνό το 1921». Το απόσπασμα έχει ως εξής:

---

<sup>107</sup> Απόσπασμα από Δ. Α. Γληνού, *Γυναικείος Ανθρωπισμός*, σσ. 22-23, όπως παρατίθεται στο άρθρο της Βέικου (2007).

Οι Έλληνες που ως γνωστόν διαφωνούν σ' όλα τα ζητήματα, σ' ένα συμφωνούν γενικά, στην αθλιότητα της ελληνικής παιδείας. Μα συνάμα στο ίδιο ζήτημα δείχνουν όλη τους την οργανωτική αδυναμία. Δε μπορούν να διορθώσουν την παιδεία, που όλοι τη βρίσκουν ελεεινή [...]. Αν άλλοι λαοί στην παιδεία τους είδαν τον κυριότερο μοχλό της προκοπής των, για τον ελληνικό λαό και προς έπαινο της φυσικής του ιδιοσυστασίας θα μπορούσε να ειπωθή πως σε πολλά προώδευσε στο πείσμα της παιδείας, που του έδιναν.

2. Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Καταγραφής προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα (Yero, 2002, σσ. 251-253)

ΤΜΗΜΑ - Α (Section – A)

Όνοματεπώνυμο:

Διαβάστε καθεμιά από τις ακόλουθες δηλώσεις. Αναφέρατε αν:

ΣΑ = Συμφωνώ Απόλυτα

ΜΣ = Μάλλον Συμφωνώ

Ο = Είμαι Ουδέτερη/ος

ΜΔ = Μάλλον Διαφωνώ

ΔΑ = Διαφωνώ Απόλυτα

1. Η νοημοσύνη του μαθητή είναι έμφυτη – καθορισμένη γενετικά.
2. Η νοημοσύνη του μαθητή επηρεάζεται από το περιβάλλον του.
3. Η ικανότητα του μαθητή είναι περισσότερο σταθερή παρά μεταβλητή.
4. Η επιτυχία στη μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με το βαθμό της προσπάθειας που ο κάθε μαθητής είναι διατεθειμένος να καταβάλει.
5. Τα περισσότερα από αυτά που διδάσκω είναι αποδειγμένη γνώση παρά γνώση που είναι πιθανό να αλλάξει.
6. Θα έπρεπε να ζητάμε από τους μαθητές να λύσουν προβλήματα με τον αποδεκτό τρόπο ώστε να αποδεικνύουν την κατανόησή τους.
7. Οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν τα βασικά πριν μπορέσουν να αντιμετωπίσουν πιο σύνθετα προβλήματα.
8. Είναι πιο σημαντικό οι μαθητές να μαθαίνουν τις σωστές απαντήσεις παρά να καταλαβαίνουν γιατί οι προηγούμενες απαντήσεις τους ήταν λανθασμένες.
9. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να δίνουν προσοχή.
10. Ακολουθώ ένα παρεμφερές σχέδιο από μέρα σε μέρα ώστε οι μαθητές να ξέρουν τι να περιμένουν.
11. Όταν διορθώνω γραπτά, σημειώνω τις λανθασμένες απαντήσεις.



12. Οι μαθητές που δεν τα πήγαν καλά στις πρώτες τάξεις έχουν λιγότερες πιθανότητες να πετύχουν σε επόμενες σχολικές τάξεις.
13. Υπάρχει ένας «σωστός» τρόπος επίλυσης προβλημάτων.
14. Πιστεύω ότι μπορώ να επηρεάσω τη μάθηση ενός μαθητή.
15. Ο,τι συμβαίνει την ώρα του μαθήματός μου είναι κατά ένα μεγάλο ποσοστό βασισμένο στις δικές μου αποφάσεις.
16. Είναι σημαντικό να αποτρέπουμε τους μαθητές από το να αποτύχουν σε μία συγκεκριμένη εργασία.
17. Πολλές φορές κάνω «ανοιχτού τύπου» ερωτήσεις που απαιτούν αναστοχασμό, ανάλυση και εκτίμηση από τους μαθητές.
18. Κάνω ερωτήσεις για τις οποίες μπορεί μέχρι εκείνη τη στιγμή να μην ξέρω τις απαντήσεις.
19. Όταν ρωτάω κάτι, πάντοτε περιμένω μέχρι κάποιος μαθητής να δώσει μια απάντηση πριν συνεχίσω.
20. Όταν ένας μαθητής απαντάει λάθος σε μια ερώτηση, ρωτώ τον μαθητή ή τη μαθήτριά πως κατέληξε σε αυτή την απάντηση.
21. Επιτρέπω στους μαθητές να συνεργάζονται όταν δουλεύουν εργασίες.
22. Ένα καλό αντικειμενικό διαγώνισμα μετράει πόσο καλά κατανοεί ένα θέμα ο μαθητής.
23. Θα ήταν άδικο να δίνω στον κάθε μαθητή ξεχωριστά διαφορετικό τύπο διαγωνίσματος.
24. Υπάρχει ένα γενικά κατάλληλο επίπεδο κατάρτισης (κύριο «σώμα» γνώσης και βάθος επεξεργασίας) για κάθε τάξη/ηλικία.
25. Οι μαθητές κινητοποιούνται από τους βαθμούς ή άλλες εξωτερικές ανταμοιβές.
26. Διδάσκω περισσότερο ώστε να δώσω εφόδια στους μαθητές για το μέλλον τους παρά για να καλύψω τις τωρινές τους ανάγκες.
27. Μια ήσυχη τάξη αποτελεί ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση απ' ό,τι μια θορυβώδης τάξη.
28. Το επίπεδο επίτευξης ενός παιδιού εκτιμάται ακριβέστερα όταν υπόκειται σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας, επιπέδου (τάξης) και/ή κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου.
29. Προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχία, όλα τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται μια θεμελιώδη σειρά από «δεξιότητες σκέψης»– στρατηγικές ή αλληλουχίες σκέψης που έχουν αναγνωριστεί ως αποτελεσματικές και κατάλληλες.
30. Υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές στον τρόπο που οι μαθητές επεξεργάζονται και αποθηκεύουν πληροφορίες.
31. Ο τρόπος που ένας μαθητής μαθαίνει είναι ο ίδιος σε όλα ή στα περισσότερα πλαίσια.
32. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν μια σταθερή σειρά από κανόνες στους οποίους όλοι οι μαθητές θα πρέπει να υπακούουν.
33. Η σωστή πειθαρχία βρίσκεται στην καρδιά της σωστής διδασκαλίας.
34. Ο πρωταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η μετάδοση γνώσης.
35. Υπάρχει ένα βασικό «σώμα» γνώσης που ο κάθε επιτυχημένος άνθρωπος θα πρέπει να κατέχει.
36. Γενικά, η γνώση ρέει από τους ειδικούς προς τους λιγότερο πληροφορημένους.
37. Οι προδιαγραφές (standards) διασφαλίζουν ότι δίνονται στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για επιτυχία.
38. Οι προδιαγραφές (standards) εξασφαλίζουν το ίδιο υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές.

39. Οι προδιαγραφές (standards) προσδιορίζουν αποτελεσματικά τις έννοιες που όλοι οι επιτυχημένοι μαθητές θα έπρεπε να γνωρίζουν.
40. Διαφοροποιώ τις διδακτικές μου μεθόδους από μαθητή σε μαθητή.
41. Αφιερώνω περισσότερο χρόνο σε εκείνους τους μαθητές που θέλουν πραγματικά να μάθουν.
42. Η πολιτική της περιφέρειας/σχολείου με αποτρέπουν από το να διδάσκω με τον τρόπο που θέλω.
43. Ως επί το πλείστον, το σχολείο μας/και της περιφέρειας καθοδηγούνται από μια σειρά ομοιόμορφων σκοπών.
44. Γενικά, το πιο σημαντικό περιεχόμενο σπουδών είναι αυτό που διευκρινίζεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.
45. Η οργάνωση της γνώσης σε επιστημονικές περιοχές είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μετάδοσης αυτής της γνώσης.
46. Υπάρχουν μερικές έννοιες-θέματα που δεν μου αρέσει να τα διδάσκω.
47. Ο χρόνος που θα αφιερώσω σε κάποια έννοια- θέμα εξαρτάται από το πόσο σημαντικό είναι.
48. Ο χρόνος που θα αφιερώσω σε κάποια έννοια- θέμα εξαρτάται από την πληροφόρησή μου σχετικά με αυτό.
49. Ξέρω ότι έχω κάνει καλή δουλειά όταν κάποιος με συγχαίρει.
50. Ξέρω ότι έχω κάνει καλή δουλειά εξαιτίας της δικής μου εσωτερικής αίσθησης επίτευξης.
51. Η αλλαγή είναι δύσκολη και απαιτεί σημαντική προσπάθεια.
52. Περιστασιακά, έχω νιώσει και έλλειψη ικανοποίησης από τη διδασκαλία μου.
53. Συμβαδίζω με τις σημαντικότερες ιδέες στον χώρο της εκπαίδευσης.
54. Είμαι ικανοποιημένη/ος που επιτυγχάνω τους στόχους που έθεσα για τον εαυτό μου ως καθηγήτρια/τής.
55. Ως επί το πλείστον, είμαι μία/ένας αποτελεσματική/ός εκπαιδευτικός.

### Στατιστικά Ερωτηματολογίου

Σ= Συμφωνώ - ομαδοποίηση των απαντήσεων ΜΣ & ΣΑ, Δ= Διαφωνώ - ομαδοποίηση των απαντήσεων ΜΔ & ΛΑ

Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν ανά θεματική

| ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | Ερώτ. | Βιργινία | Εόη | Κίμωνας | Παυλίνα | Σωτηρία | Χαρά | Σ (%) | Δ (%) |
|-----------|-------|----------|-----|---------|---------|---------|------|-------|-------|
|           | 1     | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΔ   | 84    | 16    |
| 2         | ΜΣ    | ΣΑ       | ΜΣ  | ΣΑ      | ΣΑ      | ΣΑ      | 100  | 0     |       |

| ΜΑΘΗΤΕΣ | Ερώτ. | Βιργινία | Εόη | Κίμωνας | Παυλίνα | Σωτηρία | Χαρά | Σ<br>(%) | Δ<br>(%) |
|---------|-------|----------|-----|---------|---------|---------|------|----------|----------|
|         | 3     | ΜΔ       | ΜΔ  | ΜΔ      | ΜΔ      | ΜΔ      | ΜΔ   | 0        | 100      |
|         | 9     | ΜΣ       | ΜΔ  | ΣΑ      | ΣΑ      | ΜΣ      | ΣΑ   | 84       | 16       |
|         | 21    | ΣΑ       | ΣΑ  | ΜΣ      | ΣΑ      | ΣΑ      | ΜΣ   | 100      | 0        |
|         | 27    | ΜΔ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΜΔ      | Ο       | Ο    | 25       | 75       |
|         | 31    | ΜΣ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΜΔ      | ΜΔ      | ΔΑ   | 33       | 67       |
|         | 37    | ΔΑ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΔΑ      | ΜΔ      | ΜΔ   | 16       | 84       |
|         | 38    | ΔΑ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΔΑ      | ΜΣ      | ΜΔ   | 33       | 67       |
|         | 51    | ΣΑ       | ΜΣ  | ΣΑ      | ΣΑ      | ΣΑ      | ΣΑ   | 100      | 0        |

| ΕΠΙΤΥΧΙΑ | Ερώτ. | Βιργινία | Εόη | Κίμωνας | Παυλίνα | Σωτηρία | Χαρά | Σ<br>(%) | Δ<br>(%) |
|----------|-------|----------|-----|---------|---------|---------|------|----------|----------|
|          | 4     | ΣΑ       | ΜΣ  | ΣΑ      | ΣΑ      | ΔΑ      | ΜΔ   | 67       | 33       |
|          | 12    | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΔ      | ΔΑ      | ΜΔ   | 50       | 50       |
|          | 16    | ΣΑ       | ΜΔ  | Ο       | ΜΔ      | ΜΔ      | Ο    | 25       | 75       |
|          | 28    | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΔ      | ΣΑ      | Ο       | ΜΣ   | 80       | 20       |
|          | 37    | ΔΑ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΔΑ      | ΜΔ      | ΜΔ   | 16       | 84       |
|          | 38    | ΔΑ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΔΑ      | ΜΣ      | ΜΔ   | 33       | 67       |

| ΕΚΗ/ΚΟΙ-ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ | Ερώτ. | Βιργινία | Εόη | Κίμωνας | Παυλίνα | Σωτηρία | Χαρά | Σ<br>(%) | Δ<br>(%) |
|-------------------|-------|----------|-----|---------|---------|---------|------|----------|----------|
|                   | 14    | ΜΣ       | ΣΑ  | ΣΑ      | ΜΣ      | ΣΑ      | ΜΣ   | 100      | 0        |
|                   | 15    | ΜΣ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΜΔ      | ΜΣ      | Ο    | 60       | 40       |
|                   | 32    | ΜΔ       | ΜΣ  | Ο       | ΜΔ      | ΜΣ      | ΜΔ   | 40       | 60       |
|                   | 33    | ΣΑ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΔ      | ΜΔ   | 67       | 33       |
|                   | 34    | ΔΑ       | ΜΔ  | Ο       | ΜΔ      | ΜΣ      | ΜΔ   | 20       | 80       |
| 46                | ΜΣ    | ΣΑ       | ΣΑ  | ΔΑ      | ΔΑ      | ΜΣ      | 80   | 20       |          |

|    |    |    |    |    |    |    |     |    |
|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|
| 47 | ΣΑ | ΜΣ | ΜΣ | ΣΑ | ΜΣ | ΜΣ | 100 | 0  |
| 48 | Ο  | ΜΔ | ΜΣ | ΜΣ | ΜΣ | ΜΔ | 60  | 40 |
| 49 | Ο  | ΜΣ | ΜΣ | ΜΔ | Ο  | Ο  | 67  | 33 |
| 50 | ΣΑ | ΜΣ | ΣΑ | ΣΑ | ΣΑ | ΜΣ | 100 | 0  |
| 51 | ΣΑ | ΜΣ | ΣΑ | ΣΑ | ΣΑ | ΣΑ | 100 | 0  |
| 52 | ΣΑ | ΣΑ | ΣΑ | ΜΣ | ΣΑ | ΜΣ | 100 | 0  |
| 53 | ΜΣ | ΜΣ | ΜΣ | ΜΔ | Ο  | ΜΣ | 80  | 20 |
| 54 | ΜΣ | ΜΣ | ΣΑ | ΜΣ | ΜΣ | ΜΣ | 100 | 0  |
| 55 | ΜΣ | ΜΣ | ΜΣ | ΜΣ | Ο  | Ο  | 100 | 0  |

| ΓΝΩΣΗ - ΜΑΘΗΣΗ | Ερώτ. | Βιργινία | Εύη | Κίμωνας | Παυλίνα | Σωτηρία | Χαρά | Σ<br>(%) | Δ<br>(%) |
|----------------|-------|----------|-----|---------|---------|---------|------|----------|----------|
|                | 5     | ΜΔ       | ΜΣ  | ΣΑ      | ΣΑ      | ΔΑ      | ΜΔ   | 50       | 50       |
|                | 22    | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΣ      | ΣΑ      | Ο    | 100      | 0        |
|                | 24    | ΜΔ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΔ   | 67       | 33       |
|                | 25    | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΣ      | Ο    | 100      | 0        |
|                | 26    | ΣΑ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΔ      | ΜΣ      | Ο    | 80       | 20       |
|                | 27    | ΜΔ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΜΔ      | Ο       | Ο    | 25       | 75       |
|                | 29    | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΣ      | Ο       | ΜΔ   | 80       | 20       |
|                | 30    | ΜΔ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΔΑ      | Ο       | Ο    | 25       | 75       |
|                | 31    | ΜΣ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΜΔ      | ΜΔ      | ΔΑ   | 33       | 67       |
|                | 34    | ΔΑ       | ΜΔ  | Ο       | ΜΔ      | ΜΣ      | ΜΔ   | 20       | 80       |
|                | 35    | ΣΑ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΣΑ      | ΜΣ      | ΜΔ   | 84       | 16       |
|                | 36    | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΣ      | Ο       | ΜΔ   | 80       | 20       |
|                | 39    | ΜΔ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΜΔ      | ΜΔ      | ΜΔ   | 16       | 84       |
| 42             | ΜΔ    | ΔΑ       | Ο   | ΜΔ      | Ο       | ΜΣ      | 25   | 75       |          |
| 43             | ΜΣ    | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΣ      | Ο       | 100  | 0        |          |

|  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|  | 44 | ΜΔ | ΜΔ | Ο  | ΜΣ | ΔΑ | ΜΔ | 20 | 80 |
|  | 45 | ΜΔ | ΜΣ | ΜΣ | ΣΑ | Ο  | ΜΔ | 60 | 40 |

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Ερώτ. | Βιργινία | Εόη | Κίμωνας | Παυλίνα | Σωτηρία | Χαρά | Σ<br>(%) | Δ<br>(%) |
|-----------|-------|----------|-----|---------|---------|---------|------|----------|----------|
|           | 6     | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΣΑ      | ΔΑ      | ΜΔ   | 67       | 33       |
|           | 7     | ΣΑ       | ΣΑ  | ΣΑ      | ΣΑ      | ΜΣ      | ΜΣ   | 100      | 0        |
|           | 8     | ΔΑ       | ΜΔ  | ΔΑ      | ΔΑ      | ΔΑ      | ΜΔ   | 0        | 100      |
|           | 10    | ΜΔ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΜΔ      | Ο       | ΜΔ   | 20       | 80       |
|           | 11    | ΣΑ       | ΣΑ  | ΣΑ      | ΣΑ      | ΣΑ      | ΜΣ   | 100      | 0        |
|           | 13    | ΜΔ       | ΜΔ  | ΜΔ      | ΔΑ      | ΔΑ      | ΔΑ   | 0        | 100      |
|           | 17    | ΣΑ       | ΣΑ  | ΜΣ      | ΣΑ      | ΜΣ      | ΣΑ   | 100      | 0        |
|           | 18    | ΜΣ       | ΔΑ  | ΜΔ      | ΔΑ      | ΜΔ      | ΜΔ   | 16       | 84       |
|           | 19    | ΣΑ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΣΑ      | Ο       | ΜΣ   | 80       | 20       |
|           | 20    | ΣΑ       | ΜΣ  | ΣΑ      | ΣΑ      | ΜΣ      | ΜΣ   | 100      | 0        |
|           | 21    | ΣΑ       | ΣΑ  | ΜΣ      | ΣΑ      | ΣΑ      | ΜΣ   | 100      | 0        |
|           | 23    | ΜΔ       | ΜΣ  | ΜΔ      | ΜΔ      | ΜΔ      | Ο    | 20       | 80       |
|           | 40    | ΣΑ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΣΑ      | ΜΔ      | Ο    | 60       | 40       |
|           | 41    | ΜΣ       | ΜΔ  | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΣ   | 84       | 16       |
|           | 42    | ΜΔ       | ΔΑ  | Ο       | ΜΔ      | Ο       | ΜΣ   | 25       | 75       |
|           | 43    | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΣ      | Ο    | 100      | 0        |
|           | 47    | ΣΑ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΣΑ      | ΜΣ      | ΜΣ   | 100      | 0        |
|           | 48    | Ο        | ΜΔ  | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΣ      | ΜΔ   | 60       | 40       |
|           | 53    | ΜΣ       | ΜΣ  | ΜΣ      | ΜΔ      | Ο       | ΜΣ   | 80       | 20       |

#### 4<sup>η</sup> Συνάντηση

Τίθενται προς προβληματισμό τα ακόλουθα ερωτήματα (Yero, 2002, σ. 12)

-Ποια άποψη έχεις για τον κόσμο;

-Τι συμβαίνει αν η εσωτερική σου πραγματικότητα διαφέρει από αυτήν ενός μαθητή;

-Ποιος φταίει αν ο μαθητής αποτύχει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού με τον τρόπο που ο τελευταίος περιμένει;  
-Έχουμε σκεφτεί ποτέ ότι μαθητές που κατηγορούνται ως τεμπέληδες, χωρίς κίνητρα ή απλώς «ειδικών δυνατοτήτων» μπορεί απλά να επεξεργάζονται διαφορετικά τις πληροφορίες;

### 5<sup>η</sup> Συνάντηση

Τίθεται προς διαπραγμάτευση το ακόλουθο ερώτημα (προσαρμοσμένο από Self –Inventory, Section F, Yero, 2002, σ. 257)

1. Ποια είναι η αποστολή του σχολείου; Συμφωνείτε με αυτή την αποστολή; Αν ήταν να ξαναγράψετε εσείς την αποστολή του σχολείου τι θα περιλάμβανε;

### 7<sup>η</sup> Συνάντηση

Επεξεργασία, σύμφωνα με την ατζέντα, μύθων ή νοοτροπιών, που σύμφωνα με την Langer (1997) «υπονομεύουν τη διαδικασία της μάθησης» (Langer, 1997, σ. 2). Οι μύθοι αυτοί αναφέρονται στα εξής:

1. Υπάρχουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να μάθουμε τόσο καλά ώστε να γίνουν δεύτερη φύση μας.
2. Να διατηρούμε την προσοχή μας σημαίνει να παραμένουμε συγκεντρωμένοι σε ένα πράγμα κάθε φορά.
3. Ικανοποίηση που θα έρθει αργότερα είναι σημαντική.
4. Η παπαγαλίστικη απομνημόνευση είναι σημαντική στην εκπαίδευση.
5. Η λήθη είναι πρόβλημα.
6. Ευφυΐα είναι να γνωρίζουμε «αυτό που υπάρχει εκεί έξω».
7. Υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

### 8<sup>η</sup> Συνάντηση

Οι ακόλουθες μεταφορές δόθηκαν προς επεξεργασία από τους συμμετέχοντες (προσαρμοσμένες στα ελληνικά από Self-Inventory, Section E, Yero, 2002, σσ. 256-257).

Παρακαλώ να συμπληρώσετε τις ακόλουθες προτάσεις

1. Η διδασκαλία είναι σαν.....επειδή.....
2. Η πειθαρχία είναι σαν.....επειδή.....
3. Η μάθηση είναι σαν.....επειδή.....
4. Η τάξη μου είναι σαν.....επειδή.....

5. Η διαδικασία της εξέτασης είναι σαν.....επειδή.....
6. Ο σχεδιασμός ενός μαθήματος είναι σαν.....επειδή.....
7. Οι μαθητές είναι σαν.....επειδή.....
8. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σαν.....επειδή.....
9. Το σχολείο μου είναι σαν.....επειδή.....
10. Η γνώση είναι σαν.....επειδή.....
11. Όταν είμαι «στις κακές μου» στην τάξη νιώθω σαν.....επειδή.....
12. Όταν είμαι ευχαριστημένη από τη διδασκαλία νιώθω σαν.....επειδή..





## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – ΚΕΙΜΕΝΑ**

**A. ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

**B. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

**Γ. ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ  
ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ**

## **A. ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ:**

Αγαπητοί Εκπαιδευτικοί,

Σας αποστέλλουμε την παρούσα επιστολή ζητώντας τη συμμετοχή σας σε έρευνα δράσης που θα πραγματοποιηθεί κατά το σχολ. έτος 2012-13. Η συγκεκριμένη ερευνητική δραστηριότητα πραγματοποιείται στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπό την ανάλογη επίβλεψη και επιστημονική καθοδήγηση της Επίκουρης Καθηγήτριας Παιδαγωγικής κας Λουτσιάνα Μπενινκάζα.

Σκοπός της ερευνητικής δραστηριότητας είναι η δημιουργία μιας ομάδας συναντήσεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτών των συναντήσεων, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν οι ίδιοι, με την ενεργή συμμετοχή τους, ένα πλαίσιο ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών και να αναστοχαστούν πάνω στην πρακτική, το ρόλο και τις διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας στη σύγχρονη κοινωνία. Απώτερος στόχος είναι αυτός ο κύκλος συζητήσεων/μάθησης να λειτουργήσει ενισχυτικά και ανατροφοδοτικά στην προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να τους οδηγήσει σε βαθύτερες κατανοήσεις και να τους εμπνεύσει δημιουργικά.

Η συχνότητα των συναντήσεων και η διάρκεια ζωής της συγκεκριμένης ομάδας θα προσδιοριστούν με βάση τις ανάγκες των συμμετεχόντων και την πορεία της ερευνητικής δράσης. Τόσο η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας όσο και τα αποτελέσματα θα χαρακτηρίζονται από το σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Το τελικό αποτέλεσμα θα κινείται στα πλαίσια των κανόνων ανωνυμίας που διέπουν αυτού του τύπου τις έρευνες και ο τρόπος παρουσίασης θα έχει ως στόχο να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και να αποτελέσει οδηγό για μελλοντικές ανάλογες πρωτοβουλίες.

Όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετάσχουν μπορούν να επικοινωνήσουν με την κα Χαρίση Αθηνά στα τηλέφωνα και ή να εκδηλώσουν ενδιαφέρον στο ακόλουθο e-mail:

Με εκτίμηση,

Αθηνά Χαρίση



20-3-2013

Είναι να το δώω μέχρι του ενδεχόμενου  
αποφασιστικού. Δεν μπορώ να ενδιαφερθεί  
η τριτη βελ για το δώω τις μεταφορές  
μας. Με πείθεισαν οι δώω να αποζημιω-  
θώμεν, & να ~~γιν~~. Τους είναι ότι αν  
δύοω μπορού να αποζημιώσω κάποια  
πραγμάτεια.

Απόστολ  
παρασημειών.

Το νόμισμα είναι ~~επιπλέον~~ απεργία  
εδαφιακό. Δεν θα μπορούσε να είναι  
& άλλως, δεν δώω να έχω επί του  
παρασημιακό πόλο αλλά είναι. Λόγω  
έχει σημασία να βιώσω τον διαπραγματευτικό  
από το έχω νόμισμα. Δεν μπορώ να  
τους εν βόηθω κάτι. Ακόμη & βελ  
δραστηριότητες - ασκήσεις δεν μπορώ  
να τους βάλω σε ανεμπόη νόμισμα να  
αναζητήσω ~~αυτοί~~. Αν δώω το κάνουν  
αποφασιστικά & ότι αποφασιστικά, δεν μπορώ  
να τους πείσω.

## Γ. ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ

### 2<sup>η</sup> Συνάντηση

Μοιράζεται στους εκπαιδευτικούς το απόσπασμα «Τα 4 αναλυτικά προγράμματα» (“The Four Curriculums”), όπως παρατίθεται στη Yero (2002, σ. 3) και βασίζεται σε άρθρο<sup>108</sup> του θεωρητικού της εκπαίδευσης Larry Cuban.

### 4<sup>η</sup> Συνάντηση

1. Παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες το ακόλουθο απόσπασμα από το βιβλίο *Punished by Rewards* του Alfie Kohn, προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα:

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να κατονομάσουν ή να περιγράψουν την θεωρία μάθησης που βρίσκεται πίσω από αυτό που κάνουν στην τάξη, αλλά αυτό που κάνουν-αυτό που ο καθένας μας κάνει-είναι καθόλα τροφοδοτούμενο από θεωρητικές παραδοχές παρόλο που αυτές οι παραδοχές είναι αόρατες. Πίσω από [κάθε] πρακτική [...] υπάρχει μία θεωρία που ενσωματώνει διακριτές υποθέσεις σχετικά με τη φύση της γνώσης, τη δυνατότητα επιλογής, και τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. (Kohn, 1993, σ. 10)

2. “Σήμερα έκανα το τελευταίο μου μάθημα” – Επιστολή Ισπανού δασκάλου

Μετά από περισσότερα από 35 χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, σήμερα έκανα το τελευταίο μου μάθημα. Συνταξιοδοτούμαι. Δεν είχα σκοπό να το κάνω, αλλά με αναγκάζουν οι καταστάσεις, ας το πούμε έτσι. Θα μπορούσα να πω ότι η αιτία είστε εσείς, αλλά θα ήταν αρκετά απλό και επιπλέον θα βρίσκατε αρκετούς λόγους για να δικαιολογηθείτε, καθώς δεν αντιλαμβάνεστε καθόλου όσα συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Είστε εσείς που υποβάλλετε τη δημόσια εκπαίδευση σε μία σταδιακή υποβάθμιση και οδηγείτε τους εκπαιδευτικούς στο να υιοθετήσουν αμυντική στάση, κάτι που δεν θα είχε νόημα σε μία χώρα που πίστευε ότι στην εκπαίδευση βρίσκεται το μέλλον των πολιτών της και όχι οι μελλοντικοί καταναλωτές.

Έκανα το τελευταίο μου μάθημα και ήδη μου λείπουν οι μαθητές μου και οι συνάδελφοί μου. Ανάμεσα στις ευκαιρίες που μου δόθηκαν ξεκινώντας τον εργασιακό μου βίο διάλεξα αυτή που ήταν πιο κοντά στις επιθυμίες μου και τα όνειρα που είχα όντας νέος. Βρέθηκα σε έναν κόσμο όπου η συνεργασία μου προκαλούσε μεγαλύτερη ικανοποίηση από τον ανταγωνισμό. Ομολογώ ότι ποτέ δεν επιθύμησα να είμαι ανταγωνιστικός, αλλά κατάλληλος, δεν προσπάθησα να είμαι ο καλύτερος αλλά καλύτερος, για να επιτύχω αυτό που κατά βάθος όλοι αναζητούν περισσότερο από χρηματικές ανταμοιβές ή βραβεία και διακρίσεις, την ικανοποίηση να μπορούμε να κάνουμε αυτό που μας ικανοποιεί, μας αρέσει, μας κάνει να αισθανόμαστε χρήσιμοι και σημαντικοί. Δεν νιώθω ντροπή επειδή ήμουν δάσκαλος ή δημόσιος υπάλληλος, το αντίθετο, αισθάνομαι υπερήφανος. Αυτή η υπερηφάνεια, κα Figar, δεν οφείλεται στα προνόμια στα οποία αναφέρεται κάποιος συνεργάτης σας στην κυβέρνηση. Πριν ένα χρόνο, όταν προκαλέσατε τις μεγαλύτερες

---

<sup>108</sup> Βασική πηγή για το συγκεκριμένο απόσπασμα, Cuban, L. (1995). The Hidden Variable: How Organizations Influence Teacher Responses to Secondary Science Curriculum Reform. *Theory into Practice*, 34(1), 4-11.

περικοπές που υπέστη η δημόσια εκπαίδευση της Μαδρίτης, ο κος Beteta δήλωσε ότι ήταν μία προσπάθεια να μπει ένα τέλος στα προνόμια, ότι δουλεύουμε λίγο, ότι οφείλουμε να αποδεχτούμε τις περικοπές για το συμφέρον των υπολοίπων, κλπ.

Δεν αντιλαμβάνεστε τίποτα.

Το μεγαλύτερο προνόμιο ενός δασκάλου είναι που επικοινωνεί με τους μαθητές του, τους μεταφέρει τον πολιτισμό του, τους δίνει το καλύτερο εαυτό του, υπηρετεί με εντιμότητα ένα από τα παλαιότερα επαγγέλματα του κόσμου. Η στιγμή που ένα ανθρωποειδές προσπάθησε να εκπαιδεύσει ένα άλλο, να του μεταδώσει πολιτισμό αποτελεί το σημείο καμπής για την εξέλιξή στο ανθρώπινο είδος. Εσείς δεν το βλέπετε έτσι. Δε γνωρίζετε και, πράγμα που είναι και το χειρότερο, δε μπορείτε να το αντιληφθείτε, αυτό που αισθάνεται ο δάσκαλος όταν κάποιοι μαθητές συνεχίζουν να σχολιάζουν το θέμα που συζητήσαν στην τάξη μετά τη λήξη του μαθήματος, επειδή τους έχει διεγείρει το ενδιαφέρον. Δεν αντιλαμβάνεστε την αίσθηση που προκαλεί σε ένα δάσκαλο η ερευνητική ματιά ενός μαθητή που σκέφτεται και προσπαθεί να καταλάβει αυτό που του έχει παρουσιαστεί, που ανακαλύπτει από μόνος του κάτι σχετικό με τον ίδιο ή με τον κόσμο που τον περιβάλλει.

Μιλάτε μόνο για τον πολιτισμό της προσπάθειας: θα ήταν πιο χρήσιμο να προσπαθούσατε περισσότερο για τον πολιτισμό! Σας απασχολεί μόνο να επιλέγετε μαθητές για την επίτευξη του πολύ παράξενου για μένα στόχου που λέγεται 'αριστεία'. Η αριστεία σας μου θυμίζει άλλες εποχές, ελπίζω οριστικά περασμένες. Επιθυμείτε να επιλέγετε άριστους ανταγωνιστικούς ηγέτες που θα καταφέρουν να αποσπάσουν από τις θυσίες των άλλων πολιτών την απαραίτητη αποδοτικότητα ώστε η χώρα να γίνεται συνέχεια περισσότερο ανταγωνιστική σε αυτή την βάρβαρη οικονομία της αγοράς. Υποκρίνεστε ότι προετοιμάζετε τους πολίτες για την αγορά και όχι για τη ζωή. Δε σας ενδιαφέρει τίποτα περισσότερο από το να τους ταξινομήσετε με διαδικασίες επιλογής και να τους προσφέρετε στην αγορά για να αποδώσουν το μέγιστο κέρδος. Θα είναι πολύ λίγοι αυτοί που θα ξεχωρίσουν, 'οί άριστοι', κάποιοι περισσότεροι που θα χειρίζονται τα μέσα παραγωγής και θα αποτελέσουν μία μεσαία τάξη και η πλειοψηφία θα αποτελέσει το εργατικό χέρι που θα γίνεται περισσότερο ανταγωνιστικό όσο περισσότερο χειραγωγημένο είναι. Με τέτοιους στόχους οι οικονομικοί οργανισμοί, και όχι οι πολιτισμικοί, δημοσιεύουν στοιχεία, όπως αυτά της PISA και τα χρησιμοποιούν για να κατατάξουν τις χώρες με κριτήρια κάποιους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν διατυπώσει βάσει των συμφερόντων τους. Κι εσείς με τη σειρά σας χρησιμοποιείτε αυτά τα στοιχεία για να επιτεθείτε σε ένα σύστημα που εκτός των άλλων έχει μορφώσει την καλύτερη γενιά στην ιστορία της Ισπανίας, ικανή να στελεχώσει οποιοδήποτε τομέα, ακόμα και θέσεις σχετικές με την οικονομία: την εργασία και τη δημιουργικότητα. Πολλοί πτυχιούχοι είναι αναγκασμένοι να μεταναστεύσουν σε άλλες χώρες. Δεν σας ενδιαφέρουν πολίτες μορφωμένοι και με κριτική σκέψη, αλλά αποτελεσματικοί υπάλληλοι. Η παιδεία είναι δικαίωμα και όχι επένδυση. Αλλά αυτό εσείς δεν το καταλαβαίνετε.

Οι άνισες ευκαιρίες αρχίζουν από τον τόπο και την οικογένεια στην οποία κάποιος γεννιέται. Είναι πολύ δύσκολο οι έφηβοι που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να επιτύχουν υψηλούς στόχους, καθώς το σημείο αφετηρίας τους βρίσκεται πολύ μακριά από αυτούς. Γι αυτό είναι απαραίτητο να καταβάλουμε τη μεγαλύτερη προσπάθεια προς χάρη της ισορροπίας και όχι της επιλογής.

Υπάρχουν και άλλοι στοιχεία που δεν αξιολογούνται από τις ανταγωνιστικές διαδικασίες. Έχετε ασχοληθεί με τη δουλειά που γίνεται στα δημόσια σχολεία και που αφορά στην ενσωμάτωση μεγάλου ποσοστού των μεταναστών που φτάνουν στη χώρα μας; Γνωρίζετε ότι περισσότερο από το 90ο/ο του πληθυσμού του περιθωρίου βγαίνει από αυτό χάρη στην προσπάθεια πολλών δασκάλων που με επίμονη δουλειά, σχεδόν χωρίς καμιά υποστήριξη ή αναγνώριση, εξομαλύνουν την αντίθεση μεταξύ των δικαιωμάτων όσων είναι περισσότερο ενταγμένοι και όσων προσπαθούν να ενταχθούν; Γνωρίζετε πόσο δύσκολο είναι να κατορθώσεις να δώσεις ελπίδα σε νέους που προέρχονται από καταστάσεις που θα σας προκαλούσαν τρόμο αν τις γνωρίζατε; Γνωρίζετε την κατάσταση στην περιφέρεια των μεγάλων πόλεων όπου η μόνη ελπίδα για τους νέους για να ξεφύγουν από τη μιζέρια είναι το πολιτιστικό κέντρο της γειτονιάς τους;

Τα δημόσια σχολεία ήταν κέντρα πολιτισμού με δασκάλους που διέτρεχαν όλες τις περιοχές της παγκόσμιας γνώσης.

Αν υποθέσουμε ότι επιθυμείτε να μετατρέψετε το Πανεπιστήμιο σε χώρο παροχής εξειδικευμένης εκπαίδευσης για την απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την αγορά και τα σχολεία της

δευτεροβάθμιας σε οργανισμούς επιλογής προσωπικού, πού θα εκχωρήσετε το δικαίωμα της παροχής ουσιαστικής, σφαιρικής μόρφωσης για όλους τους πολίτες; Επαναλαμβάνω, η μόρφωση είναι δικαίωμα και όχι επένδυση. Έχει πει ένας ποιητής και δάσκαλος ότι ‘κάθε ανόητος μπερδεύει την αξία με την τιμή’.

Πράγματι οι δάσκαλοι είμαστε προνομιούχοι, νιώθουμε πιο ευτυχισμένοι με το να μοιραζόμαστε από το να ανταγωνιζόμαστε. Αλλά εσείς ποτέ δε θα καταλάβετε άλλο κίνητρο από τον ανταγωνισμό και την οικονομική αποτελεσματικότητα και ούτε που θα σκεφτείτε ότι υπάρχουν άνθρωποι που οι επιθυμίες τους και τα κίνητρά τους είναι διαφορετικά από τα δικά σας.

Δε θα αποφάσιζα να συνταξιοδοτηθώ αν τα πράγματα ήταν όπως πριν από κάποια χρόνια. Αισθανόμουν πια φόβο ότι θα χάσω το κέφι μου και ότι θα εξαντληθώ μέχρι να απαρνηθώ το επάγγελμα που με έκανε τόσο ευτυχισμένο. Δε φεύγω επειδή θέλω να αφήσω τους αγαπημένους μου μαθητές ή τους συναδέλφους μου με τους οποίους απολαμβάνουμε αμοιβαία εκτίμηση. Καταλαβαίνετε ότι κάποιος επιδιώκει πρωτίστως το συναίσθημα από το προνόμιο; Εσείς μας υποτιμάτε διαρκώς και είναι δύσκολο να αντέξουμε αυτό που θα φέρει η ‘ανταγωνιστικότητά’ σας.

Σήμερα είπα στους μαθητές μου ότι υπάρχει η πιθανότητα να τους πάρουν τα χρήματα ή τα καταναλωτικά αγαθά, αλλά ποτέ δε θα μπορέσουν να τους κλέψουν τη γνώση, την κουλτούρα τους, ούτε και να τους τις περικόψουν. Τους ενθάρρυνα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Τους ευχήθηκα καλή επιτυχία για να επιτύχουν να εργαστούν ή να αναπτύξουν ένα επάγγελμα που τους ευχαριστεί και τους κάνει περισσότερο ευτυχείς. Να εργάζονται και να συνεργάζονται με ευγενή άμιλλα και όχι ανταγωνιστικά. Τότε θα απολαύσουν περισσότερα και θα αποζημιωθούν καλύτερα, όπως έχω διαπιστώσει επικοινωνώντας με δύο γενιές πολιτών, που ήταν μαθητές μου. Σήμερα έκανα το τελευταίο μου μάθημα, αλλά φοβάμαι ότι εσείς δεν έχετε καταλάβει τίποτα.

Carlos Pulido Bordallo

Μαδρίτη, 28-11-2012

## 5<sup>η</sup> Συνάντηση

Μεταφέρεται στους συμμετέχοντες το ακόλουθο απόσπασμα από τον J. Dewey:

Σ’ ένα οργανωμένο σχολείο που συγκροτεί μια κοινότητα συνοχής μέσα από συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, ο έλεγχος των μαθητών επαφίεται στις δραστηριότητες και στις καταστάσεις στις οποίες οι δραστηριότητες επιτελούνται, ενώ ο εκπαιδευτικός μειώνει στο ελάχιστο τις περιπτώσεις στις οποίες θα ασκήσει προσωπική παρέμβαση. (στο Πηγιάκη, 2006, σ. 65, η έμφαση στο πρωτότυπο)

## 7<sup>η</sup> Συνάντηση

1. Παρουσιάζεται το ακόλουθο απόσπασμα κειμένου από το βιβλίο του Parker Palmer, *The Courage to Teach*, όπως παρατίθεται στη Yero (2002, σ. 174):

[...] η αλήθεια ρέει από πάνω προς τα κάτω, από ειδικούς που είναι αρμόδιοι να γνωρίζουν την αλήθεια... προς ερασιτέχνες που είναι αρμόδιοι μόνο να λαμβάνουν την αλήθεια. [Σε αυτή την περίπτωση] η αλήθεια είναι μια σειρά από θεωρήματα για τα αντικείμενα\* η εκπαίδευση αποτελεί το σύστημα με το οποίο παραδίδονται αυτά τα θεωρήματα στους μαθητές· ένα άτομο θεωρείται ότι έχει λάβει εκπαίδευση όταν είναι σε θέση να θυμάται και να επαναλαμβάνει τα θεωρήματα των ειδικών. Η εικόνα είναι γραμμική, ιεραρχική και παθολογικά καθαρή, σαν να επρόκειτο για το πέρασμα της αλήθειας μέσω ενός αντισηπτικού μεταφορέα ώστε να εναποτεθεί στο τέλος σαν ένα αγνό προϊόν. (στο Yero, 2002, σ. 174)

Και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση:

- Ποια πεποίθηση αντιπροσωπεύει αυτή η περιγραφή;

2. Επίσης, παρουσιάζεται προς συζήτηση το ακόλουθο απόσπασμα, που αποδίδεται στον John Holt (Yero, 2002, σ. 191)

*«Δεν χρειάζεται να κάνουμε τους ανθρώπους έξυπνους, γεννιούνται έξυπνοι. Το μόνο που χρειάζεται είναι να σταματήσουμε να κάνουμε πράγματα που τους κάνουν χαζούς»*

Στη συνέχεια παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες ένα ακόμη κομβικό σημείο της φιλοσοφίας του Holt, που αφορά στο ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στη σχολική αποτυχία. Αναφέρεται στο φόβο ως τον πρωταρχικό λόγο που δεν μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο και ειδικότερα στο φόβο των λανθασμένων απαντήσεων, της γελοιοποίησής τους στα μάτια του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, στο φόβο ότι δεν είναι αρκετά καλοί. Ένας, επιπλέον, ανασταλτικός παράγοντας για τη μάθηση είναι ότι τα παιδιά πιέζονται να μελετήσουν πράγματα που δεν είναι απαραίτητο ότι τα ενδιαφέρουν.

3. Παράδειγμα διατύπωσης οδηγιών στο μάθημα της λογοτεχνίας (Langer, 1997, σ. 77), όπως παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες:

α) για την κατανόηση ενός κειμένου-δοκιμίου (βιογραφικό κείμενο)

*«Ζητήσαμε από τους μαθητές να βρουν τρόπους να κάνουν το υλικό που διαβάζουν να έχει νόημα για τους ίδιους. 'Αυτό μπορεί να συνεπάγεται τρόπους σκέψης όπως πώς συγκεκριμένα κομμάτια της πληροφορίας σου θυμίζουν προηγούμενες, τωρινές ή μελλοντικές εμπειρίες σου, πώς η πληροφορία θα μπορούσε να είναι σημαντική για σένα ή για κάποιον άλλο, ή απλά να αναζητήσεις σχέσεις σημαντικότητας ανάμεσα στη συγκεκριμένη ιστορία και σε οποιονδήποτε ή οτιδήποτε άλλο. Θυμήσου ότι αυτό που είναι σημαντικό για ένα πρόσωπο δεν είναι απαραίτητα και σημαντικό για κάποιον άλλο'».*

## **8<sup>η</sup> Συνάντηση**

1. Παρουσιάζεται στην ομάδα το σχετικό κείμενο του J. A. Scott kelso (στο Yero, 2002, σ. 192):

[Στην εκπαίδευση]...το άτομο είναι απλά ένα στατιστικό δεδομένο. Όλοι αντιμετωπίζονται το ίδιο. Οποιοσδήποτε διαφορές εξαιτίας εμπειριών, ωρίμανσης, καταγωγής ή ιδιαίτερης διάθεσης του υποκειμένου ακυρώνονται. Ο καθένας, για να το θέσουμε απλά, αντιμετωπίζεται ως μηχανή η οποία επιτελεί τη σύνδεση μεταξύ εισροών και εκροών. Οποιαδήποτε αυτόνομα ενεργή, εσωτερική οργάνωση εντός του οργανισμού ή μεταξύ των οργανισμών και του περιβάλλοντός τους, αν και παρούσα, κρύβεται κάτω από το χαλί. – J. A. Scott Kelso

2. Παρουσιάζεται απόσπασμα κειμένου από το βιβλίο του Parker Palmer, *The Courage to Teach*, όπως παρατίθεται στη Yero (2002, σ. 128)



...Στρεβλώνουμε τα πράγματα... γιατί είμαστε εκπαιδευμένοι να μην εκφράζουμε και τις δύο πλευρές ενός θέματος ούτε να ακούμε και με τα δύο αυτιά μας... Αυτό έχει τις ρίζες του στο γεγονός ότι κοιτάζουμε τον κόσμο μέσα από αναλυτικούς φακούς. Βλέπουμε τα πάντα ως αντιθετικά ζεύγη, συν ή πλην, ανοιχτό ή κλειστό, μαύρο ή άσπρο. Και κατακερματίζουμε την πραγματικότητα σε μια ατέλειωτη σειρά από είτε το ένα είτε το άλλο. Με μια λέξη σκεφτόμαστε τον κόσμο διαιρημένο.

### 3. Κείμενα Εμπλουτισμού και σκέψεις των συμμετεχόντων

Ολοκληρώνοντας την 8<sup>η</sup> συνάντηση, παρουσιάζονται προς σχολιασμό και συζήτηση μια σειρά από αποσπάσματα κειμένων, που εμπεριέχουν εμπλουτισμένες κατανοήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και του ρόλου των εκπαιδευτικών, με στόχο την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων.

Το πρώτο κείμενο, πάνω στο οποίο καλείται να αναστοχαστεί η ομάδα είναι ένα απόσπασμα από το βιβλίο «Man, the Manipulator» του ψυχοθεραπευτή Everett L. Shostrom, όπως παρατίθεται στη Yero (2002, σ. 201):

Αισθάνθηκα μια τεράστια ανακούφιση όταν άρχισα να καταλαβαίνω ότι ο νέος χρειάζεται περισσότερα από ένα απλό γνωστικό αντικείμενο. Γνωρίζω καλά μαθηματικά και τα διδάσκω καλά. Συνήθιζα να πιστεύω ότι αυτό και μόνο αρκούσε. Τώρα διδάσκω παιδιά, όχι μαθηματικά. Αποδέχομαι το γεγονός ότι μπορώ να επιτύχω μόνο μερικώς με κάποια από αυτά. Επιπλέον, ανακάλυψα ότι η ίδια η προσωπικότητά μου έχει εκπαιδευτική αξία. Όταν δεν πρέπει να ξέρω όλες τις απαντήσεις, φαίνεται να έχω περισσότερες απαντήσεις από ότι όταν προσπαθούσα να είμαι ο ειδικός. Ο νεαρός που με έκανε να το καταλάβω αυτό ήταν ο Eddie. Τον ρώτησα μία μέρα γιατί πιστεύει ότι τα πάει τόσο πολύ καλύτερα απ' ότι πέρυσι. Έδωσε νόημα σε όλο τον νέο μου προσανατολισμό. 'Είναι επειδή τώρα μου αρέσει ο εαυτός μου όταν είμαστε μαζί' απάντησε.

Με αφορμή το απόσπασμα αυτό, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν κριτικά τη σημασία της ευθύνης τους, ως προς τη διαμόρφωση της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδουν στη στάση που τηρεί ο εκπαιδευτικός απέναντι στον μαθητή. Η αποδοχή του μαθητή θεωρείται ενισχυτικός παράγοντας, ενώ ανασταλτικά λειτουργεί η απόρριψη και η ειρωνεία από τον εκπαιδευτικό γιατί βιώνεται ως προσβολή και απαξίωση από τον μαθητή:

*Π: Τον αποδέχεται. Το χειρότερο πράγμα είναι να το απορρίπτεις το παιδί. Η να το ειρωνεύεσαι. Ξέρεις ότι αυτό είναι που στοιχίζει πιο πολύ. Και το παράπονο δεν είναι όταν το μαλώσεις ευθέως, και του πεις 'πάψε, μην κάνεις φασαρία, σε παρακαλώ μην ενοχλείς'. Είναι όταν τον ειρωνευτείς, για κάτι [Η Σ συμφωνεί με νεύματα και καταφατικά μόρια καθ' όλη τη διάρκεια]. Εκεί το σκοτώνεις.*

*Κ: Είναι σαν να τον προσβάλλεις στους υπόλοιπους.*

*Χ: Η να τον απαξιώνεις.*

*Π: Η να τον απαξιώσεις.*

Το δεύτερο κείμενο προέρχεται από τον Peter Senge<sup>109</sup> και αναφέρεται στην έννοια του οράματος: «Ένα κοινό όραμα δεν είναι μια ιδέα. Δεν είναι καν μια σημαντική ιδέα όπως η ελευθερία. Είναι, μάλλον, μια ορμή στην καρδιά των ανθρώπων, μια ορμή εκπληκτικής δύναμης... Στην πιο απλή του μορφή, ένα κοινό όραμα είναι η απάντηση στην ερώτηση 'τι είναι αυτό που θέλουμε να δημιουργήσουμε'» (στο Yero, 2002, σ. 152). Οι συμμετέχοντες αμφισβητούν την έννοια του κοινού οράματος και επιστούν την προσοχή στο δημαγωγικό χαρακτήρα που μπορεί να έχει μία τέτοια έννοια.

Η αμφισβήτηση που προκαλεί η έννοια του «κοινού οράματος», μας παραπέμπει στο επόμενο απόσπασμα, που προέρχεται από τον Joseph M. Dodge (στο Yero, 2002, σ. 157):

Αυτό που χρειάζεται κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από το είδος της δουλειάς που κάνει είναι ένα όραμα του τι είναι ο χώρος του και τι μπορεί να είναι. Χρειάζεται έναν αντικειμενικό στόχο και ένα σκοπό. Χρειάζεται μία αίσθηση και μία πεποίθηση ότι έχει κάτι αξιόλογο να κάνει. Τι είναι αυτό, κανείς δεν μπορεί να του το πει. Πρέπει να είναι δικής του έμπνευσης.

Το απόσπασμα αυτό φαίνεται να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των συμμετεχόντων. Το νόημα, που αντλούν από αυτό, συνοψίζεται στον παρακάτω διάλογο:

*Κ: Ακριβώς. Να μην σου επιβάλλουν άλλοι το όραμά σου, έτσι;*

*Σ: Έννοείται.*

*Π: Με δυο λόγια, αν αγαπάς αυτό που κάνεις//*

*Κ: Θα βρεις το σκοπό και το νόημα.*

*Π: Το πετυχαίνεις, ακριβώς. Αν, ας πούμε, πηγαίνεις με κέφι στη δουλειά σου*

Συμπληρωματικά, παρατίθεται ένας ευρηματικός ορισμός της ευθύνης, ο οποίος προέρχεται από το φερόμενο ως «Λεξικό του Διαβόλου - The Devil's Dictionary», όπου αναφέρεται με σαρκαστική χροιά: «Ευθύνη, ουσ. Ένα αφαιρούμενο βάρος που μετατοπίζεται εύκολα στους ώμους του Θεού, του Πεπρωμένου, της Μοίρας, της Τύχης ή του Γείτονα. Τις μέρες που μεσουρανούσε η αστρολογία ήταν σύνηθες να το φορτώνουμε στα άστρα» (Yero, 2002, σ. 164).

Μεσολαβεί σχόλιο του Κ: «*Η ευθύνη είναι μία λέξη με 6 γράμματα και έχει βάρος μεγατόνων. Βέβαια*» που συμπληρώνεται από το ακόλουθο απόσπασμα:

Ανεξάρτητα από εξωτερικούς παράγοντες που φαίνεται να καθορίζουν αυτό που συμβαίνει στην τάξη, ο κάθε δάσκαλος είναι υπεύθυνος για το σιωπηρό αναλυτικό πρόγραμμα που προκύπτει από αυτό που είμαστε ως άνθρωποι...

Και ...Στην πραγματικότητα, οι πιο διεισδυτικές αλλαγές είναι πιθανό να συμβούν μέσα από τις πράξεις μεμονωμένων δασκάλων σε μεμονωμένες αίθουσες. (Yero, 2002, σ. 164)

Τα ακόλουθα σημεία λειτουργούν ως διευκρινιστικά των χαρακτηριστικών ενός οράματος του εκπαιδευτικού για τη δουλειά του, που θα βασίζεται στην ελεύθερη έκφραση, την τόλμη να κάνει κάτι καινούριο, τη δέσμευση να μην 'παραδίνεται' εύκολα:

<sup>109</sup> Απόσπασμα από τον Peter Senge, *The Fifth Discipline*, (Yero, 2002, σ. 152).

Το πιο συναρπαστικό όραμα είναι αυτό που κάνει τη δουλειά μας να αξίζει τον κόπο και μερικά από τα στοιχεία που προκύπτουν από την ύπαρξή του είναι:

- Το κουράγιο να εκφραζόμαστε ελεύθερα για τα εκπαιδευτικά θέματα
- Να παίρνουμε το ρίσκο να προσπαθούμε για κάτι καινούριο
- Να δεσμευόμαστε να αντιμετωπίζουμε και να υπερνικούμε οποιαδήποτε εμπόδια μπαίνουν στο δρόμο μας. (Yero, 2002, σ. 164)

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με ένα αυτοβιογραφικό κείμενο του Palmer (2007, σσ. 9-11). Παρουσιάζονται από την Α μερικά βασικά σημεία του κειμένου, σε ελεύθερη μετάφραση:

[...] η καλή διδασκαλία δεν μπορεί να εξαντληθεί στην τεχνική. Η καλή διδασκαλία προέρχεται από την ταυτότητα και την ακεραιότητα του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να έχει μία ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του. Για τις δυνατότητές του, για τις αδυναμίες του. [...] Ρωτούσα τους μαθητές να μου πουν για τους καλούς εκπαιδευτικούς που είχανε, ποιοι ήταν οι καλοί εκπαιδευτικοί που είχανε, τι χαρακτηριστικά είχαν. Άκουγα ιστορίες που σίγουρα δεν αναφέρονταν σε κοινά θέματα τεχνικής, σε κάθε, όμως, ιστορία που άκουγα, οι καλοί εκπαιδευτικοί μοιράζονταν μία κοινή τάση, μια δυνατή αίσθηση προσωπικής ταυτότητας που εμπότιζε τη δουλειά τους. Για παράδειγμα, ο κος τάδε είναι πραγματικά εκεί όταν διδάσκει. Ένας άλλος μαθητής μου έλεγε, ο κος τάδε έχει τόσο ενθουσιασμό για το αντικείμενό του. Ή είναι η ζωή του αυτό που κάνει. Κάποιος μαθητής μου είπε ότι δεν μπορεί να περιγράψει τους καλούς δασκάλους γιατί διαφέρουν τόσο πολύ ο ένας απ' τον άλλο. Αλλά, μπορεί να περιγράψει τους κακούς δασκάλους που είχε γιατί έχουν κάτι κοινό. [...] Οι κακοί εκπαιδευτικοί κρατάνε μία απόσταση τόσο από το αντικείμενο που διδάσκουν όσο και από τους μαθητές τους.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ – ΠΙΝΑΚΕΣ**

**Α. ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**Β. ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΣΧΕΤΙΚΗ  
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΕ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ**

**Α. ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

| <b>ΠΙΝΑΚΑΣ Ι</b> | <b>Σπουδές</b>               | <b>Μεταπτυχιακό</b>                         | <b>Επιμόρφωση</b>  | <b>Προϋπηρεσία</b>   |
|------------------|------------------------------|---|--|--|
| <b>ΒΙΡΓΙΝΙΑ</b>  | Φιλοσοφική<br>ΑΠΘ            |   | ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ<br>ΠΑΙΔΕΙΑΣ  | 10 έτη σε<br>αγροτικά<br><br>7 έτη σε<br>Γυμνάσιο-<br>Λύκειο πόλης |
| <b>ΕΥΗ</b>       | Φιλολογικό και<br>Νηπιαγωγών | Διοίκηση στην<br>εκπαίδευση                 | Α,Β επίπεδο ΤΠΕ<br><br>Θέατρο στην<br>εκπαίδευση<br><br>Περιβάλλον και<br>Τεχνολογία             | 9 έτη σε<br>αγροτικά<br><br>ημιαστικά,<br>αστικά<br>σχολεία        |
| <b>ΚΙΜΩΝΑΣ</b>   | Μαθηματικό                   |   | Α,Β επίπεδο ΤΠΕ  | 7 έτη<br>αγροτικά<br><br>ημιαστικά,<br>αστικά<br>σχολεία           |
| <b>ΠΑΥΛΙΝΑ</b>   | Μαθηματικό                   |   | Α,Β επίπεδο ΤΠΕ  | 16 έτη σε<br>αγροτικά,<br>ημιαστικά,<br>αστικά<br>σχολεία          |
| <b>ΣΩΤΗΡΙΑ</b>   | Φιλολογικό και<br>Φ.Ψ.Π.     | Διοίκηση στην<br>εκπαίδευση -<br>αξιολόγηση | Α,Β επίπεδο ΤΠΕ<br><br>Πάντειο: ΣΕΠ<br><br>Φ.Π.Ψ.,<br>Φιλολογικά-<br>Παιδαγωγικά                 | 21 έτη σε<br>αγροτικά,<br>ημιαστικά,<br>αστικά<br>σχολεία          |
| <b>ΧΑΡΑ</b>      | Μουσική<br>Ακαδημία          |   | ΙΔΕΚΕ (ΣΔΕ)<br><br>ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ<br><br>Τέχνη-Δράμα-<br>Παραδοσιακή<br>μουσική στην<br>Εκπαίδευση | 10 έτη σε<br>Γυμνάσια<br>πόλης, ΣΔΕ,<br>ΕΕΕΕΚ                      |

| <b>ΠΙΝΑΚΑΣ II</b> | <b>Ενδιαφέροντα/<br/>Συμμετοχή σε<br/>προγράμματα</b> | <b>Πως νιώθω<br/>στη δουλειά</b>  | <b>Γιατί έγινα<br/>εκπαιδευτικός</b>  | <b>Για ποιο λόγο<br/>εκδήλωσα<br/>ενδιαφέρον για<br/>την<br/>συγκεκριμένη<br/>ερευνητική<br/>δράση</b>               |
|-------------------|---|---|---|--|
| <b>ΒΙΡΓΙΝΙΑ</b>   |   | Αρκετά καλά.  | Αγαπώ τα παιδιά.<br>Μου αρέσει το<br>αντικείμενο που<br>διδάσκω.  | Για να ακούσω<br>άλλες απόψεις.<br>Για να<br>εκφράσω τον<br>προβληματισμό<br>μου.                                    |
| <b>ΕΥΗ</b>        | Πολιτιστικά-<br>Περιβαλλοντικά<br>προγράμματα         | Ευλογημένη<br>και<br>πανευτυχής.<br>Με<br>ολοκληρώνει<br>σαν άνθρωπο,<br>με διδάσκει. | Λόγω θετικών<br>εμπειριών που<br>είχα σαν<br>μαθήτρια από<br>καθηγητές.<br>Προέρχομαι από<br>οικογένεια<br>εκπαιδευτικών. | Επειδή<br>ασχολούμαι με<br>κάτι ανάλογο,<br>θεωρώ ότι η<br>έρευνα σε<br>θέματα<br>εκπαίδευσης<br>είναι<br>σημαντική. |
| <b>ΚΙΜΩΝΑΣ</b>    | Πολιτιστικά-<br>Περιβαλλοντικά<br>προγράμματα         | Ικανοποίηση   | Μου αρέσει το<br>αντικείμενο που<br>διδάσκω να το<br>μοιράζομαι με τα<br>παιδιά.  | Θεωρώ τη<br>συμμετοχή σε<br>ομάδα<br>εκπαιδευτικών<br>με σκοπό τον<br>προβληματισμό<br>σημαντική.                    |
| <b>ΠΑΥΛΙΝΑ</b>    | Πολιτιστικά-<br>Περιβαλλοντικά<br>προγράμματα         | Καλά, γιατί<br>έχω καλή<br>σχέση με τους<br>μαθητές.                                  | Μου αρέσει η<br>διδασκαλία.   | Για να<br>ανταλλάξω<br>ιδέες με<br>συναδέλφους.  |
| <b>ΣΩΤΗΡΙΑ</b>    | Πολιτιστικά-<br>Περιβαλλοντικά<br>προγράμματα         | Τη νιώθω σαν<br>μεράκι  | Γιατί αισθάνομαι<br>ότι δεν θα<br>μπορούσα να<br>γίνω κάτι άλλο.  | Γιατί έχει<br>σχέση με την<br>έκφραση και τη<br>συζήτηση των<br>παιδαγωγικών<br>μας ανησυχιών.                       |
| <b>ΧΑΡΑ</b>       | Θεατρική -<br>μουσική -<br>περιβαλλοντική<br>ομάδα    | Όμορφα  | Με εκφράζει.<br>Έχει να κάνει με<br>την ανθρώπινη<br>επικοινωνία.   | Μου αρέσει να<br>δοκιμάζω<br>καινούρια<br>πράγματα.  |

## **B. ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΣΧΕΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΕ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ**

### **5<sup>η</sup> Συνάντηση**

#### **ΚΑΠΟΙΟΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Yero, 2002, σ. 168)**

- *Μπορείτε να σκεφτείτε και να προσθέσετε και άλλους;*
- *Ποια είναι η διαφορά σκοπού και λειτουργίας;*

|  |  |   |
|--|--|---|
| Απόκτηση πληροφοριών για το παρελθόν και παρόν: περιλαμβάνει κλάδους όπως ιστορία, επιστήμη, μαθηματικά και λογοτεχνία | Διαμόρφωση υγιών κοινωνικών και/ή τυπικών σχέσεων μεταξύ και ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και άλλους | Δυνατότητα/ικανότητα να αξιολογούμε πληροφορίες και να προβλέπουμε μελλοντικά αποτελέσματα (λήψη αποφάσεων) |
| Ανάπτυξη νοητικών και σωματικών ικανοτήτων: κίνηση, σκέψη, επικοινωνία, κοινωνικότητα, αισθητική                       | Δυνατότητα/ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να αξιολογούμε διαφορετικές απόψεις                              | Γνώση των ηθικών πρακτικών και δεοντολογικών προδιαγραφών που είναι αποδεκτές από μια κοινωνία/κουλτούρα    |
| Σεβασμός: το να δίνει κανείς και να εισπράττει αναγνώριση όπως ταιριάζει σε κάθε ανθρώπινη ύπαρξη                      | Δυνατότητα/ικανότητα αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και αξιολόγησής τους (επίλυση προβλημάτων)             | Δυνατότητα/ικανότητα να κερδίζουμε τα προς το ζειν: εκπαίδευση για σταδιοδρομία                             |
| Δυνατότητα/ικανότητα να ζει κανείς μια ολοκληρωμένη ζωή  | Αίσθηση ευημερίας: νοητική και σωματική υγεία  | Δυνατότητα/ικανότητα να είναι κανείς καλός πολίτης  |
| Δυνατότητα/ικανότητα να σκέφτεται κανείς δημιουργικά   | Εκτίμηση των πολιτισμικών αγαθών: τέχνες, μουσική, ανθρωπιστικές επιστήμες                                 | Κατανόηση των βασικών οικονομικών εννοιών   |
| Κατανόηση των ανθρώπινων σχέσεων και κινήτρων  | Απόκτηση/αποσαφήνιση των αξιών που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον   | Απόκτηση/αποσαφήνιση των προσωπικών αξιών   |
| Αυτό-πραγμάτωση/Αναστοχασμός: συνειδητοποίηση των ικανοτήτων και των στόχων κάποιου                                    | Αυτό- εκτίμηση/ αυτό-αποτελεσματικότητα  | Προσέλευση σε μια κουλτούρα   |



## 7<sup>η</sup> Συνάντηση

Πίνακας – Κεντρικές πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση της γνώσης (Προσαρμοσμένος από Yero, 2002, σσ. 170-171)

| ΣΩΚΡΑΤΗ (educere)   | ΣΟΦΙΣΤΕΣ   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Η μάθηση (ανάπτυξη του μυαλού) συντελείται με σημείο αναφοράς τον ίδιο το μαθητή παρά με κάποιο αυθαίρετο σώμα γνώσεων από έξω.</li><li>• Ο εκπ/κός και ο μαθητής εμπλέκονται σε μια διαδραστική διαδικασία διευκόλυνσης και διαπραγμάτευσης της μάθησης</li><li>• Η εκπαίδευση επικεντρώνεται στο γιατί και όχι στο τι που μεταδίδεται</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Ο εκπ/κός είναι ένας αυτόνομος διανομέας γεγονότων, κανόνων και πεποιθήσεων.</li><li>• Στόχος, οι μαθητές να μπορούν να επιδείξουν τη γνώση τους με κάποιο τρόπο.</li><li>• Η εκπαίδευση: κατευθυνόμενη κυρίως από τον εκπαιδευτικό, συζήτηση περιορισμένη γιατί μειώνει το χρόνο που αφιερώνεται στη μάθηση, οι γνωστικές διαδικασίες και τα πολιτισμικά ή γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή είναι άσχετα, η μεταφορά της μάθησης σε πραγματικές καταστάσεις ζωής θεωρείται δευτερεύουσα.</li></ul> |

**Πίνακας – Παραδοσιακές και εναλλακτικές οπτικές γύρω από την οργάνωση της πρακτικής στο σχολείο (Προσαρμοσμένο από Yero, 2002)**

|  |  |
|--|--|
| 1 <sup>α</sup> . Υπάρχει μία αλήθεια εκεί έξω και όσο πιο έξυπνος είναι ένας μαθητής τόσο μεγαλύτερη είναι και η γνώση που κατέχει γι' αυτήν.                                  | 1 <sup>β</sup> . Τα άτομα (μαθητές) μπορούν πάντα να ορίζουν τη σχέση τους με το περιβάλλον με διάφορους τρόπους δημιουργώντας, βασικά, την πραγματικότητα που βρίσκεται εκεί έξω.   |
| 2 <sup>α</sup> . Η πραγματικότητα υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκειμένο και μπορούμε να τη γνωρίσουμε και να τη διδάξουμε σε άλλους.  | 2 <sup>β</sup> . Η πραγματικότητα υπάρχει μόνο στις ιδέες που υπάρχουν στο νου και άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για μετάδοση της γνώσης.   |
| 3 <sup>α</sup> . Η καλή διδασκαλία συνίσταται στο να μεταφέρουμε στους μαθητές τις σωστές απαντήσεις και τα νοήματα για τον κόσμο που έχουν αναπτυχθεί από άλλους.             | 3 <sup>β</sup> . Η καλή διδασκαλία συνίσταται στην κατανόηση των νοητικών μοντέλων που οι μαθητές χρησιμοποιούν για την αντίληψη του κόσμου και των παραδοχών τους που υποστηρίζουν αυτά τα μοντέλα.                       |
| 4 <sup>α</sup> . Η λάθος απάντηση δεν είναι χρήσιμη οπότε προχωρούμε με τις απαντήσεις άλλων μαθητών ώστε να φθάσουμε στη σωστή.   | 4 <sup>β</sup> . Είναι χρήσιμο να διερευνούμε τη λάθος απάντηση, όπως π.χ. τι εννοεί με αυτό που λέει ο μαθητής και ποια λογική κρύβεται πίσω από αυτή.  |
| 5 <sup>α</sup> . Η εκπαίδευση έχει σημασία να είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων από πλευράς των μαθητών.   | 5 <sup>β</sup> . Η εκπαίδευση έχει σημασία να είναι προσανατολισμένη στον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι μαθητές να ορίσουν τις διαδικασίες που έχουν νόημα για τους ίδιους ανάλογα με τις διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες. |
| 6 <sup>α</sup> . Ξέρουμε ότι ένας μαθητής έχει κατανοήσει κάτι όταν μπορεί να ανακαλέσει πληροφορίες που του ζητούνται   | 6 <sup>β</sup> . Ξέρουμε ότι ένας μαθητής έχει κατανοήσει όταν μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτό που έμαθε σε διαφορετικά πλαίσια .  |
| 7 <sup>α</sup> . Μια σημαντική ένδειξη ευφυίας είναι να μπορεί κάποιος μαθητής να περάσει άμεσα σε γρήγορες απαντήσεις   | 7 <sup>β</sup> . Μια σημαντική ένδειξη ευφυίας είναι να μπορεί κάποιος μαθητής να αντιληφθεί εν δυνάμει εναλλακτικές που μπορεί να ενυπάρχουν σε ένα θέμα ή μια κατάσταση.   |
| 8 <sup>α</sup> . Η σωστή αντιμετώπιση ενός προβλήματος-μιας συγκεκριμένης κατάστασης είναι να κάνει ο μαθητής τη σωστή επιλογή μέσα από τις επιλογές που έχει στη διάθεσή του. | 8 <sup>β</sup> . Η σωστή αντιμετώπιση ενός προβλήματος-μιας συγκεκριμένης κατάστασης είναι να δημιουργήσει ο μαθητής επιλογές.   |
| 9 <sup>α</sup> . Οι μαθητές διδάσκονται από τον εκπ/κό τα σωστά βήματα για να φτάσουν σε μια απόφαση και να λύσουν ένα πρόβλημα.   | 9 <sup>β</sup> . Οι μαθητές πειραματίζονται ώστε να δημιουργούν οι ίδιοι τα πρότυπα δράσης και τις επιλογές τους σύμφωνα με τα δεδομένα που κάθε φορά έχουν στη διάθεσή τους.  |

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV-ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΔΙΑΛΟΓΩΝ

(δ. 4/1), όπου 4 αύξων αριθμός συνάντησης και 1 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου:

A: Έχουν, απ' ότι φαίνεται έχουν ένα θέμα με τους μετανάστες. Έχουν αρκετά μεγάλο θέμα στην Ισπανία απ' ότι βλέπω εδώ και γενικά λέει έχουν καταφέρει να ενσωματώσουν ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού και να το εντάξουν στις διαδικασίες της εκπαίδευσης.

Σ: Όπως έχουν και στην Αθήνα.

A: Όπως και στην Αθήνα είναι πολύ έντονο αυτό.

K: Όχι, εδώ επιμένει ότι είναι δουλειά δασκάλου αυτή.

B: M::: Της ενσωμάτωσης.

Σ: Της ενσωμάτωσης.

K: Της ενσωμάτωσης 'Γνωρίζετε πόσο δύσκολο είναι να κατορθώσεις να δώσεις ελπίδα σε νέους που προέρχονται από καταστάσεις που θα σας προκαλούσαν τρόμο αν τις γνωρίζατε;'

[σιγή για κάποια δευτερόλεπτα]

(δ. 5/1), όπου 5 αύξων αριθμός συνάντησης και 1 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου:

K: Να σου πω και κάτι άλλο Π. Με συγχωρείς, λίγο. Εγώ πιστεύω, πλέον, το είχα και μαθητής αυτό, από τους καθηγητές μου, ακόμη κι αν έχεις τον καλύτερο μαθηματικό, τον καλύτερο... εάν δεν ασχοληθείς ο ίδιος, αν δεν αφιερώσεις, εγώ τους λέω 10 λεπτά, 10 λεπτά μελέτη στο σπίτι, παραπάνω όχι, ούτε και οι γονείς να σας πιέζουν, 10 λεπτά, μία άσκηση, δύο, 5 λεπτά η μία, 5 λεπτά η άλλη, δεν χρειάζεται παραπάνω, αλλά συνειδητά, όμως. Και όταν λέω συνειδητά, να φέρουν ότι κάναμε στον πίνακα, ότι ερωτήσεις έκανε ο ένας, ο άλλος, ότι ερωτήσεις έκανα εγώ, να μπορέσουν να τα μαζέψουν όλα αυτά, με ποια μέθοδο, με ποιο τρόπο το κάναμε και να μπορέσουν μόνοι τους.

Π: Ε, θέλει και δουλειά, δεν το συζητάμε.

K: Να σου πω τι μου έλεγε ένας καθηγητής που είχα. Μία συγκεκριμένη ώρα, 4 η ώρα το απόγευμα, μετά το φαγητό, ξεκουραστείτε. Πάρτε μια λευκή κόλα χαρτί και γράψτε πάνω ότι θυμηθείτε από αυτά που κάναμε σήμερα. Κάναμε, παράδειγμα, και κάτι καινούριο, σ' ένα καινούριο κεφάλαιο, το τριώνυμο ας πούμε, πώς γίνεται η παραγοντοποίηση, αν μπορέσετε να το:::, άνοιξε το βιβλίο μετά και δείτε... γράψατε τίποτε από αυτά που έχει το βιβλίο; Είναι αυτά σωστά; οπότε μπαίνεις στη διαδικασία και ξαναδουλεύεις μετά το μάθημα ο ίδιος στο σπίτι σου. Αυτό το βήμα πλέον, εμπεριέχει αυτό που έκανες στο μάθημα.

Π: Θα μπορούσε αυτό, βέβαια, να γίνεται και στο σχολείο K, έτσι; Δηλαδή να τα κρατήσεις μέχρι 4, 5 η ώρα//

K: Συμφωνώ.

Π: Και να γυρίσουν διαβασμένα και να ξεκουράζονται.

K: Είναι μέρες που κάνω δυο ώρες συνεχόμενες. Σήμερα, πραγματικά, στην γ' Γυμνασίου, που είχα 2 ώρες συνεχόμενες, έκανα 1 Γεωμετρία, 'παιδιά δεν γίνεται', λέω, είναι πάρα πολλά, πώς θα τα δουλέψετε, να αλλάξουμε λίγο, να πάμε και Γεωμετρία. Κι εγώ κουράστηκα και τα παιδιά κουράστηκαν.

Π: Κι αυτά δεν μπορούν 2 ώρες συνεχόμενες.

K: Δηλαδή, αυτό που είπες τώρα να τα αφήσεις ένα τέταρτο στο τέλος, αράζτε, χαλαρώστε, ζωγραφίστε, κάντε σχήματα. Μόνο μία άσκηση, κάντε τη μόνοι σας, εδώ. Αντί να την κάνετε σπίτι σας, με το βιβλίο από δίπλα.

Π: Από δίπλα, ναι. Ανοίξτε, ναι. Αυτά, όμως, είναι ιδανικά πράγματα, τα οποία εδώ στην Ελλάδα δεν πρόκειται να τα δούμε. Τουλάχιστον η δική μου γενιά, η ηλικία, δεν ξέρω εσείς που είστε πιο νέοι

(δ. 7/1), όπου 7 αύξων αριθμός συνάντησης και 1 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου:

A: Αρκεί να μην βασανίζεσαι από το ότι μπορεί να αισθανθείς εκείνη την ώρα κάπως λίγο παραγκωνισμένος.

Π: Όχι. Δεν είναι έτσι. Δεν είναι.

K: Δεν νομίζω. Οι καθηγητές χαίρονται [συμφωνεί και η Π]. Κι αυτά τα παιδιά που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης, πάντοτε οι καθηγητές τα ενθαρρύνουν [συμφωνεί και η Π]. Δηλαδή, αν έχεις ένα παιδί που σου έβγαλε ένα πρόβλημα κάπως διαφορετικά και μετά από μέρες έχεις ένα άλλο πρόβλημα, πάλι θα το ρωτήσεις αυτό το παιδί αν σκέφτηκε κάτι άλλο. Έτσι δεν είναι; Πάντοτε θα το ενθαρρύνεις.

A: Δεν είμαι σίγουρη αν συμβαίνει το ίδιο πράγμα στα θεωρητικά μαθήματα. Δηλαδή, αν εκεί είμαστε πολύ έτοιμοι να δεχτούμε. Έτσι, λίγο στις θεωρίες... στα θεωρητικά, ίσως τα έχουμε λίγο τα πράγματα πιο τακτοποιημένα στο μυαλό μας.

Σ: Εδώ και μεταξύ μας δε δεχόμαστε...σε μαθήματα όπως η Λογοτεχνία, που ο καθένας θα μπορούσε να έχει τη δική του ανάγνωση και πολλές φορές δεν τη δεχόμαστε του άλλου. Κι όταν είναι και συνάδελφος. Οι φιλόλογοι, όχι τα παιδιά.

Π: Ακόμη, ακόμη δεν επιλέγουν οι φιλόλογοι. Τους λέει το υπουργείο ποια ποιήματα. Έτσι δεν είναι; [απευθύνεται στη Σ]

Σ: Επιλέγουμε, απλώς κάποια κάνεις κοινά [εννοεί με τους συναδέλφους των άλλων τμημάτων]. Αλλά, συνήθως, μπορεί να περνάει άτυπα μία γραμμή άλλη.

X: Ισχύει ακόμα αυτό το 'τι θέλει να πει ο ποιητής;] κτλ., όπως λέγανε σε μας; Ισχύει; Δηλαδή κάνετε ανάλυση ποιήματος κανονικά;

Σ: Αναλόγως, την ηλικία του φιλόλογου. Δηλαδή::: [γελάει]. Γι' αυτό είπα ότι δεν δέχεται ο συνάδελφος και από τον συνάδελφο ακόμη. Ένας νεότερος θα είναι πιο καινοτόμος, πιο επαναστατικός και θα δεχθεί και την άλλη ανάγνωση.

K: Ναι, γιατί τον ποιητή δεν τον έχω ρωτήσει ποτέ, τον ζωγράφο δεν τον έχω ρωτήσει ποτέ.

X: Ναι. Μα τι θέλει να πει... Είναι σε συναισθηματική κατάσταση που γράφεις κάτι. Γιατί να πρέπει να θέλεις να πεις κάτι στον άλλον; και ως εκτόνωση είναι.

(δ. 8/1), όπου 8 αύξων αριθμός συνάντησης και 1 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου:

Π: Το ξέρουν.

X: Εγώ πολύ αμφιβάλλω.

Π: Το παίρνουν, το λαμβάνουν.

A: Μήπως δεν το λαμβάνουν;

Σ: Το λαμβάνουν.

X: Ναι, αλλά το ρίχνουν αλλού, δεν το ρίχνουν στον εαυτό τους. Το λαμβάνουν, αλλά:::

Π: Εκεί ζορίζονται. Εκεί ζορίζονται, όμως.

A: Το ρίχνουν αλλού; Εννοείς ότι μεταθέτουν την ευθύνη αλλού;

X: Εγώ έτσι το έχω βιώσει.

A: Πιθανόν και στα παιδιά;

X: Πάντα στα παιδιά.

(δ. 8/2), όπου 8 αύξων αριθμός συνάντησης και 2 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου:

Π: Αυτό που λέει ο K είναι σημαντικό, γιατί είναι μερικά [...] που μπορεί και να έχουν μεγάλη αντίδραση προς το σχολείο και να λέμε εμείς ότι δεν είναι καλός μαθητής, δεν διαβάξει, δεν κάνει...

K: Εγώ έτσι πιστεύω. Είναι εξαιρετικά έξυπνα παιδιά.

Π: Δεν είναι έξυπνο μόνο αυτό που κάθεται και διαβάξει και γράφει συνέχεια.

*K: Δηλαδή, η εσωτερική τους ενέργεια, αυτό που έχουν είναι και πιο αγνό από παιδιά που είναι του 20, που έχουν ανασφάλεια.*

*Π: Εδώ έχω μαθητές πολύ πιο μέτριους που τους θεωρώ ότι θα επιτύχουν πολύ πιο πολύ από μερικούς που είναι άριστοι, στη ζωή τους.*

*X: Μα νομίζω, η προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου δεν έχει να κάνει με το βαθμό.*

*K: Στα μαθηματικά φαίνεται//*

*Π: Έχω μαθητή που έχει απίστευτο χιούμορ, απίστευτο χιούμορ. Στα μαθηματικά είναι... δεν είναι καλός, αλλά το παιδί είναι φοβερό. Αυτό δείχνει... ένας άνθρωπος που έχει χιούμορ είναι ζύπνιος, δεν είναι χαζός. Τσακ, πετάει κάτι ατάκες φοβερές πάντα.*

*[...]*

*K: Το πλαίσιο είναι που τον ζορίζει. Όχι τον ζορίζει, δεν του ταιριάζει. Σε άλλο πλαίσιο, αυτό το παιδί, στα μαθηματικά, μπορεί να απέδιδε. Αλλά σε αυτές τις συνθήκες, δεν μπορεί. Νιώθει... εκτός της φύσης του.*

(δ. 8/3), όπου 8 αύξων αριθμός συνάντησης και 3 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου:

*Π: Συζητάς με συναδέλφους. Ο άλλος έχει μία αντίληψη για το πώς θα συμπεριφερθεί στα παιδιά, εγώ έχω άλλη αντίληψη. Είναι δύο, εγώ είμαι μία. Κάπου με φέρνουν σε ένα σημείο..., πιέζομαι σε μερικά πράγματα. Γιατί εγώ έχω διαφορετική αντίληψη και προβληματίζομαι και λέω μήπως εγώ έχω λάθος; Επειδή εγώ έχω διαφορετική αντίληψη.*

*A: Ίσως σκέφτεσαι και κάποιες φορές να συμβιβαστείς με ορισμένα πράγματα;*

*Π: Ακριβώς. Και στενοχωριέμαι.*

*X: Εννοείται ότι το κάνουμε. Δε γίνεται διαφορετικά. Δε γίνεται.*

*Π: Και λες, μήπως κι εγώ να κάνω αυτό γιατί μπορεί εγώ να φερθώ... να πουν ότι εγώ είμαι διαφορετική;*

*X: Και το θέμα είναι ότι μπαίνεις σε... αυτό που είπε η Π, ότι μπαίνεις σε αντιπαράθεση με τους συναδέλφους, όχι με τα παιδιά. Εκεί είναι που πιέζεσαι περισσότερο.*

*[...]*

*Π: [...] Θα μου πεις, εντάξει, επί της ουσίας θα κάνω αυτό που πρέπει. Έτσι; Ή που αισθάνομαι εγώ. Μέχρι το σημείο που μπορώ να το κάνω και από την άλλη μεριά την εισπράττω την πίεση αυτή.*

*X: Όλοι νιώθουμε έτσι. Όλοι; Εγώ, πάντως, το έχω νιώσει αυτό. Έχω νιώσει ότι θέλω να πω και μαζεύομαι για να μην έρθω σε αντιπαράθεση. Να μην έρθω σε ρήξη. Να μην θεωρηθώ::://*

(δ. 8/4), όπου 8 αύξων αριθμός συνάντησης και 4 αύξων αριθμός αποσπάσματος διαλόγου:

*Σ: Όχι μεγάλοι. 35άρης μου το 'λεγε οδηγός στο λεωφορείο, μου έλεγε ότι όσα παιδιά φάγανε ζύλο από το δάσκαλο γίνανε καλοί άνθρωποι ενώ... Μου ήρθε να του πω εκατό γενεές πριν από μας φάγανε ζύλο, καλοί ήτανε;*

*X: Είναι απλοϊκό σαν σκέψη.*

*A: Εντελώς.*

*X: Ναι. Εντελώς. Δηλαδή τι θα πει αυτό; Τι κανόνας είναι αυτός; Ότι όποιος φάει ζύλο γίνεται καλός μαθητής, καλός άνθρωπος μάλλον.*

*Π: Έτσι του 'χουν πει. Του το 'χουν περάσει αυτό.*

*K: Ήταν οι εποχές που ήταν η πρακτική αυτή.*

*X: Μου έλεγε ο πατέρας μου ότι τους έλεγαν 'φέρτε μία βίτσα' απ' το σπίτι. Και λέει δεν φτάνει που τις τρώγαμε, την πηγαίναμε κι εμείς τη βίτσα.*