

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
026000200209



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

73

ΒΑΣΙΛΗΣ Ε. ΜΟΥΛΙΑΝΙΤΗΣ

ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ 10ΕΤΙΑ ΤΟΥ '70
ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2004



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βασίλης Ε. Μουλιανίτης

Οι επιδράσεις των κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταβολών που
συντελούνται από τη 10ετία του '70 και μετά στη διδακτική πράξη: Ευελιξία
στην εκπαίδευση και στάσεις των εκπαιδευτικών

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2004



ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ
ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ 10ΕΤΙΑ ΤΟΥ '70 ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΣΤΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

- Που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής
Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Φωτεινή Κοσσυβάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα ΠΤΔΕ - Σχολή
Επιστημών Αγωγής - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επιβλέπουσα
2. Σοφία Βούρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα ΠΤΔΕ - Σχολή Επιστημών
Αγωγής - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Γεώργιος Πλειός, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα ΜΜΕ, Πανεπιστήμιο
Αθηνών

Εξεταστική Επιτροπή

4. Γεώργιος Δήμου, Καθηγητής, Τμήμα ΠΤΔΕ - Σχολή Επιστημών Αγωγής-
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
5. Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής, Τμήμα ΠΤΔΕ - Σχολή Επιστημών
Αγωγής - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
6. Γρηγόριος Καραφύλλης, Καθηγητής, Τμήμα ΠΤΔΕ - Σχολή Επιστημών
Αγωγής - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
7. Ανδρέας Μπρούζος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα ΠΤΔΕ - Σχολή
Επιστημών Αγωγής - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων



Εγκρίθηκε στην ειδική συνεδρία στις 16-02-05 Του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν
υποδηλώνει την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(ν.5343/32, άρθρο 202, § 2)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	9

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Εισαγωγή	11
1. Τοποθέτηση και οριοθέτηση του θέματος	11
1.1. Η ευελιξία ως καταλύτης για την ανατροπή των προϋπαρχουσών κοινωνικών σχέσεων	13
1.2. Η αμφισβήτηση του σχολείου: Ευελιξία στην Εκπαίδευση	15
2. Στόχος και δομή της εργασίας	18
Κεφάλαιο Πρώτο: Σχολείο και Κοινωνία	21
1. Σύντομη ιστορική αναδρομή	21
2. Θεωρίες του σχολείου	24
2.1. Κοινωνιολογικές	24
2.2. Παιδαγωγικές	31
✕3. Οι θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της μαζικής εκπαίδευσης	36
3.1. Τεϋλορισμός - Φορντισμός	36
3.2. Εκπαίδευση και έθνος - κράτος	39
3.3. Η εκπαίδευση στο κράτος πρόνοιας	42
4. Σύνοψη	45
Κεφάλαιο Δεύτερο: Η Λογική της ευελιξίας	47
1. Εννοιολογική και φιλοσοφική διάσταση της ευελιξίας	47
1.1. Η μετάλλαξη της αντίληψης του χωροχρόνου ως προϋπόθεση της ευελιξίας	51
2. Η οικονομική διάσταση της ευελιξίας	57
2.1. Σύνοψη	67
3. Η κοινωνική - πολιτισμική διάσταση της ευελιξίας	68
4. Ερμηνείες των αιτιών εμφάνισης της ευελιξίας	77
4.1. Η αναστοχαστική κοινωνιολογία: U. Beck	77
4.2. Η μεταμοντέρνα προσέγγιση: J. F. Lyotard και J. Baudrillard	79
4.3. Μια συνεκτική ερμηνεία: Η ευελιξία ως προϊόν όσμωσης του οικονομικού και του αισθητικού	83
4.3.1. Η έννοια της παράδοσης: Μια αποσαφήνιση	83



4.3.2. Η αισθητικοποίηση του κοινωνικού μέσα από το εμπόρευμα - σύμβολο	85
5. Ευελιξία και Εκπαίδευση	88
Κεφάλαιο τρίτο: Η παιδαγωγική διάσταση της ευελιξίας	95
1. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής: Μια περιοδολόγηση	95
2. Η εμφάνιση της Προοδευτικής Παιδαγωγικής: Η Αμφισβήτηση των πειθαρχικών παιδαγωγικών	99
2.1. Από το τιμωρητικό ίδρυμα στο σωφρονιστικό σχολείο	101
2.1.1. Η σχέση της εκπαίδευσης με το κράτος	101
2.1.2. Η σχέση εκπαίδευσης - εργασίας	103
2.1.3. Η παιδοκεντρικότητα	104
3. Η περίπτωση της ελληνικής παιδαγωγικής και του ελληνικού σχολείου	107
4. Σύνοψη	114
5. Τα σύγχρονα εύελικτα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης	115
5.1. Ευελιξία ως προς το χώρο και το χρόνο εκπαίδευσης	117
5.2. Ευελιξία ως προς τη γνώση και τη μάθηση	120
5.3. Προσέγγιση του σχολείου με την αγορά και την επιχείρηση	127
5.4. Ευελιξία στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας	132
5.5. Ευελιξία στις σχέσεις σχολείου - οικογένειας	135
5.6. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο	143
5.6.1. Αξίες και περιεχόμενα υπερπροσδιορισμένα από λαϊκά - παραδοσιακά στοιχεία	150
5.6.2. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης	161
5.6.3. Η εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογιών	171
5.6.4. Η εύελικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων	175
5.6.5. Το πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο	177
5.6.6. Δημιουργία και χρήση εργαστηρίων και βιβλιοθηκών	180
5.6.7. Συμπεράσματα	181
6. Η Διδασκαλία	183
6.1. Εξατομίκευση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας	187
6.2. Μοντέλα και μέθοδοι διδασκαλίας	191
6.3. Συμπεράσματα	196
7. Ο εκπαιδευτικός	197
7.1. Τυπολογίες των εκπαιδευτικών	200
7.2. Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	203
7.2.1 Οι κατευθύνσεις της αναβάθμισης	205



7.2.1.1. Χειρισμός της ανομοιομορφίας	206
7.2.1.2. Αποτελεσματικότητα	207
7.3. Η μετάλλαξη του περιεχομένου της υπαλληλικής σχέσης των εκπαιδευτικών: Απόδοση λόγου σε τοπικούς, εθνικούς και υπερεθνικούς φορείς κοινωνικού ελέγχου	211
* 7.4. Η νέα επαγγελματική ταυτότητα	213
7.5. Προς μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική κουλτούρα;	216
* 7.6. Οι έρευνες για τον Έλληνα εκπαιδευτικό	219
8. Συμπεράσματα Πρώτου Μέρους	223

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Κεφάλαιο Πρώτο: Η μεθοδολογία της έρευνας	229
1. Ο στόχος της έρευνας	229
* 2. Μέσο συλλογής δεδομένων	231
3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	234
4. Η ταυτότητα και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος	237
5. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων	248
6. Στατιστική Ανάλυση	251
Κεφάλαιο Δεύτερο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	255
* 1. Ανελαστικά χαρακτηριστικά της εκπ/κής - διδακτικής πράξης	255
1.1. Μονομεταβλητή ανάλυση	255
1.2. Διμεταβλητή ανάλυση	261
* 2. Ευέλικτα χαρακτηριστικά της εκπ/κής - διδακτικής πράξης	263
2.1. Μονομεταβλητή ανάλυση	263
2.2. Διμεταβλητή ανάλυση	267
3. Σχολικές βιβλιοθήκες, Η/Υ και εργαστήρια	268
4. Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές στην τάξη	272
5. Στάσεις και γνώμες των δασκάλων	274
5.1. Στάσεις και γνώμες των δασκάλων αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία	274
5.2. Οι στάσεις των δασκάλων αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με την οικονομία	289
5.3. Οι στάσεις και γνώμες των δασκάλων ως προς τη συμμετοχή των γονέων	303
5.4. Οι στάσεις των δασκάλων ως προς τη σχέση του σχολείου με την παράδοση και την orthοδοξία	314



✱ 5.5. Οι στάσεις και οι γνώμες των δασκάλων ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας	320
✱ 5.6. Οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους	328
Κεφάλαιο Τρίτο: Συζήτηση των ευρημάτων - καταληκτικές παρατηρήσεις	359
1. Συζήτηση των ευρημάτων	359
2. Καταληκτικές παρατηρήσεις	373
3. Αντί επιλόγου	374
Παράρτημα	377
Βιβλιογραφία	401



Πρόλογος

Από το 1981 που ξεκίνησα τη σταδιοδρομία μου ως δάσκαλος στο Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο ερχόμουν καθημερινά σχεδόν αντιμέτωπος με διαπιστώσεις τόσο απ' την πλευρά της πολιτείας όσο, κυρίως, από τους φορείς του παιδαγωγικού λόγου, ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες, απαιτήσεις, προσδοκίες και γενικά στα καθήκοντα που του απευθύνει η κοινωνία, καθήκοντα, τα οποία ως θεσμός είναι επιφορτισμένο να επιτελεί. Ο προβληματισμός αυτός, προϊόντος του χρόνου εντεινόταν. Στη δεκαετία του '90 είχα την εντύπωση ότι όλοι απαιτούσαν ένα άλλο σχολείο (πολιτεία, γονείς, παιδαγωγοί, κοινωνικοί φορείς) και έναν διαφορετικό δάσκαλο, αλλά ο καθένας με τον δικό του τρόπο, με δικά του κριτήρια, συνήθως αντιφατικά, ασαφή και αντικρουόμενα, σε κάθε περίπτωση διαφορετικά. Σχολείο "ανοικτό στη ζωή και την κοινωνία", δάσκαλο πολυδύναμο, εξειδικευμένο, διαλογιζόμενο, στοχαστικοκριτικό, μορφωμένο, ευέλικτο, "διαφορετικό".

Ο προβληματισμός αυτός συστηματοποιήθηκε - στον όποιο βαθμό αυτό ήταν υποκειμενικά δυνατόν - μέσα από την παρακολούθηση του Διδασκαλείου Δ. Ε. του Π. Τ. Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τη συστηματικότερη ενασχόληση με τη βιβλιογραφία και με οδήγησε στην ανάγκη να ερευνήσω αφενός τις αιτίες και τους λόγους για τους οποίους αμφισβητείται το σημερινό σχολείο, ο δάσκαλος και οι παιδαγωγικές - διδακτικές διαδικασίες που συντελούνται σ' αυτό, αφετέρου να ανιχνεύσω τις τάσεις γύρω απ' τις οποίες διαμορφώνεται ο σύγχρονος προβληματισμός για την οικοδόμηση ενός διαφορετικού σχολείου και ενός εκπαιδευτικού που θα ανταποκρίνεται σ' αυτό.

Η εργασία αυτή θα ήταν αδύνατο να εκπονηθεί χωρίς την αποφασιστική καθοδήγηση, την απλόχερη βοήθεια και την ανθρώπινη στήριξη της επιβλέπουσας



Αναπλ. Καθηγήτριας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Φωτεινής Κοσσυβάκη, της Αναπλ. Καθηγήτριας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Σοφίας Βούρη και του Επίκ. Καθηγητή του Τμήματος ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών Γιώργου Πλειού. Το χρέος μου απέναντί τους και απέναντι στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είναι απαράγραπτο.

Θερμές ευχαριστίες στον Αναπλ. Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Ανδρέα Μπρούζο που με δίδαξε την αρμονία ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, τους συναδέλφους μου υπ. διδάκτορες Γιάννη Μάγκο του ΠΤΔΕ και Βαγγέλη Γούλα του ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το μεταπτυχιακό φοιτητή του ΦΠΨ Κώστα Γιαννόπουλο, τον πρόεδρο της ΔΟΕ Δημήτρη Μπράτη, τον προϊστάμενο Διεύθυνσης Θεσσαλονίκης Πέτρο Πάγκαλο, τις συναδέλφισσές μου Έμνι Μαρούλη, Λαμπρινή Ανδρέου, Ελένη Αντώνα - Βουλβούλη, τους συναδέλφους μου Αποστόλη Συγγούνα, Νίκο Καλόγηρο και Βαγγέλη Μίχο καθώς και όλους τους καλούς μου συναδέλφους σ' όλη την Ελλάδα που με βοήθησαν ποικιλοτρόπως στη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας.

Τέλος - αλλά όχι τελευταίο - στρέφομαι με ευγνωμοσύνη σ' αυτούς που καθημερινά μου συμπαραστάθηκαν αγόγγυστα και με στήριξαν με τις θυσίες τους: τη γυναίκα μου Φωτεινή και το γιο μου Βαγγέλη.



Εισαγωγή

1. Οριοθέτηση του θέματος

Η διατύπωση του θέματος επιβάλλει την πραγμάτευση τριών περιοχών: α) των κοινωνικών μεταβολών¹ που συντελούνται από τη δεκαετία του 1970 και μετά, β) των εκπαιδευτικών αλλαγών² που τις συνοδεύουν και γ) των επιδράσεων των παραπάνω μεταβλητών στη διδακτική πράξη³. Στην πρώτη περιοχή θα ανιχνευτούν οι

¹ Ως κοινωνικές μεταβολές με την ευρεία έννοια του όρου νοούνται οι κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικο-πολιτιστικές αλλαγές ως επακόλουθο και σε αλληλόδραση με αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον, τους βιολογικούς - δημογραφικούς και τους οικονομικούς όρους, κάτω από τους οποίους ζει μια κοινωνία. Με την στενότερη έννοια νοούνται εκείνες οι αλλαγές που χαρακτηρίζουν τον τρόπο ζωής (Lebensform) μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου. (Kleining, G. *Sozialer Wandel*, in Roth, L. (Hrsg.) *Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis*, Ehrenwirth Verlag GmbH, München 1991, s. 194.) Ο A. Giddens εντοπίζει τρεις παράγοντες που επηρεάζουν γενικότερα την κοινωνική μεταβολή: το φυσικό περιβάλλον, την πολιτική οργάνωση και τους πολιτιστικούς παράγοντες (Giddens, A. *Κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα 2002, σελ. 676-678). Στη μελέτη αυτή αντιλαμβανόμαστε τον όρο κοινωνική μεταβολή ως τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στην ανθρώπινη εργασία και την επικοινωνία σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο λόγω αλλαγών και αλληλεπιδράσεων στις δύο αυτές θεμελιώδεις ανθρώπινες δραστηριότητες. Για την κοινωνική μεταβολή βλ. Bottomore, T. *Κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα 1974, σελ. 315 κ. εξ., Τσαούσης, Δ. *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 185-187, 207 κ. εξ. Καραφύλλης, Γρ. *Το πρόβλημα των ιστορικών παραγόντων στην ελληνική σοσιαλιστική σκέψη*, διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα 1989, σελ. 343-353.

² Ως εκπαιδευτικές αλλαγές νοούνται οι μεταβολές στις εκπαιδευτικές λειτουργίες αλλά και στους θεσμούς που ασκούν έμμεσα ή άμεσα αντίστοιχες λειτουργίες. (Charlot, B. *Το σχολείο αλλάζει*, Προτάσεις, Αθήνα 1992, σελ. 77.) Οι όροι αλλαγή και μεταβολή χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα ως ταυτόσημοι.

³ Ως διδακτική πράξη ορίζεται στη μελέτη αυτή το σύνολο των διαδικασιών μέσα από τις οποίες το περιεχόμενο μετατρέπεται σε διδάξιμη γνώση. Ο ορισμός αυτός δεν αφορά μόνο στα τεχνικά χαρακτηριστικά αλλά τη συγκεκριμενοποίηση και την εφαρμογή των γενικών αρχών που απορρέουν από τις επιστήμες της αγωγής και την εκπαιδευτική πολιτική. (Tenorth, E.- H. *Leitvorstellungen didaktischen Handelns*, in Lenzen, D. (Hrsg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 3, Klett - Cotta Verlag, Stuttgart 1986, s. 81-91.) Τα δύο τελευταία γίνονται αντιληπτά ως η ενότητα αντιθέσεων, συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων, η οποία εκφράζεται ως λόγος που χαρακτηρίζεται από κανονιστικά και ανατρεπτικά στοιχεία και σχετίζεται με ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές αφηγήσεις και παραδοχές. (Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, σελ. 16-17.) Αυτά συγκροτούν στο επίπεδο του σχολείου την ειδικότερη εκείνη αντίληψη που σχετίζεται με τον προσανατολισμό του σχολείου, τους στόχους και τους σκοπούς, τη σχέση του με

σύγχρονες θεωρητικές τάσεις και τα αντίστοιχα εννοιολογικά εργαλεία με τα οποία συλλαμβάνονται οι κοινωνικές μεταβολές, όπως παρουσιάζονται και καταγράφονται στη βιβλιογραφία. Ακολούθως θα αναζητηθεί η βαθύτερη σχέση τους με την εκπαίδευση και θα επιχειρηθεί να συγκεκριμενοποιηθεί η μορφή και ο τρόπος με τον οποίο απολήγει η σχέση αυτή στη διδακτική πράξη και προβάλλεται στον εκπαιδευτικό. Επιπλέον χρειάζεται να αποσαφηνιστεί ο λόγος για τον οποίο επιλέγεται το συγκεκριμένο χρονικό σημείο.

Η διερεύνηση ενός τέτοιου θέματος είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί λόγω:

α) της αύξησης αλλά και της ποικιλίας των σχετικών ερευνών για τις κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται στην εποχή μας κυρίως από τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της οικονομίας, β) της σύνδεσης που επιχειρείται - σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο - ανάμεσα στις μεταβολές αυτές και την εκπαίδευση, γ) των προσπαθειών προσαρμογής και ανταπόκρισης του σχολείου στις μεταβολές αυτές έτσι όπως αυτές οι προσπάθειες εκφράζονται μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική τόσο των εθνικών κρατών όσο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες και στοχεύουν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του δασκάλου, του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα και δ) της ύπαρξης ερευνών στο χώρο της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της ψυχολογίας που επισημαίνουν την ανεπάρκεια, την αναντιστοιχία και την αναποτελεσματικότητα των μέχρι σήμερα ισχυόντων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών για τη διαμόρφωση του σύγχρονου ανθρώπου. Τα παραπάνω μας προσφέρουν πλούσιο υλικό για να ανιχνεύσουμε τη φύση των κοινωνικών μεταβολών, τη σχέση τους με την εκπαίδευση και την απόληξή τους στον εκπαιδευτικό, που είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας της διδακτικής πράξης.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας συνίσταται στο ότι συλλαμβάνει τις κοινωνικές μεταβολές χρησιμοποιώντας τη θεμελιώδη έννοια της ευελιξίας και με άξονα αυτή επιχειρεί: α) να συνδέσει τις κοινωνικές μεταβολές με την εκπαίδευση, β) να ανιχνεύσει τα ευέλικτα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και διδακτικών διαδικασιών που συντελούνται στο σημερινό σχολείο και γ) να ερευνήσει την ευελιξία στο σημερινό δάσκαλο του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. Απ' όσα έχουμε

τους άλλους κοινωνικούς θεσμούς. Νομιμοποιούν τα περιεχόμενα και τις διαδικασίες αλλά και νομιμοποιούνται μέσα από αυτά. Η κρυστάλλωσή τους - ανεξάρτητα από το αν γίνεται μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού ή αν επιβάλλεται αυτονόητα - διαμορφώνει την εκπαιδευτική πράξη, το σύνολο δηλαδή των αρχών και των κανόνων που φιλτράρουν τα περιεχόμενα και τις διαδικασίες. Είναι σαφές ότι ο όρος εκπαιδευτική πράξη είναι ευρύτερος αυτού της διδακτικής πράξης και υπερπροσδιορίζει τον δεύτερο. Οι όροι μπορούν μόνο για αναλυτικούς λόγους να διαχωριστούν. Η εμπειρική τους προσέγγιση είναι δυνατή μέσα από την ενότητά τους.

υπ' όψη μας αντίστοιχη έρευνα απουσιάζει τόσο απ' τον ελληνικό όσο και απ' το γερμανικό - γερμανόφωνο χώρο.

1.1. Η ευελιξία⁴ ως καταλύτης για την ανατροπή των προϋπαρχουσών κοινωνικών σχέσεων

Στη θεωρητική έρευνα επικρατεί η διαπίστωση ότι από τη δεκαετία του '70 και μετά συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο και με διαφορετική ένταση και έκταση από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή μια σειρά κοινωνικών μεταβολών που αγγίζουν όλες τις πλευρές της κοινωνικής οργάνωσης. Οι μεταβολές αυτές οδηγούν σε ασταθείς ισορροπίες, απορρυθμίζουν τις προϋπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και διαμορφώνουν νέες κοινωνικές ρυθμίσεις. Οι θεσμοί - έτσι όπως διαμορφώθηκαν από τον 17^ο αιώνα και μετά - διατηρούν μόνο το όνομά τους, τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, το περίβλημά τους, ενώ το περιεχόμενό τους μεταβάλλεται ριζικά⁵. Τα εθνικά όρια γίνονται εύκολα διαπερατά, το εθνικό κράτος μεταβάλλει τις λειτουργίες του. Οι σύγχρονοι κίνδυνοι δε γνωρίζουν εθνικούς φραγμούς και τοπικούς περιορισμούς τόσο λόγω της φύσης τους (πυρηνικά, περιβάλλον) όσο και της έντονης γεωγραφικής κινητικότητας⁶. Οι νέες τεχνολογίες διαμορφώνουν ένα νέο πεδίο στις σχέσεις εργασίας και επικοινωνίας⁷.

Βασικές αρχές και προτάγματα του Διαφωτισμού⁸ τίθενται υπό αίρεση⁹. Οι μεγάλες αφηγήσεις αντικαθίστανται από ρευστά σχήματα που χαρακτηρίζονται από την ανάδειξη νέων ιδεών και την εφεύρεση γλωσσικών παιγνιδιών¹⁰. Τα εγγενή στη νεωτερικότητα¹¹ μακροκοινωνικά σχήματα με τα ανελαστικά χαρακτηριστικά μέσα

⁴ Η ανάλυση του όρου επιχειρείται στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης.

⁵ Giddens, A. *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, σελ. 54. Ο Giddens τους αποκαλεί "θεσμούς - κελύφη".

⁶ Beck, U. *Risikogesellschaft, auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1986, s. 7

⁷ Χτούρης, Σ. *Μεταβιομηχανική κοινωνία και κοινωνία της πληροφορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 123 κ. εξ.

⁸ Για το Διαφωτισμό βλ. Gay, P. *The Enlightenment*, W.-W. Norton & Company, Book three: The pursuit of modernity, New York - London 1969, ενδεικτ. σελ. 167 κ. εξ., 319-321, 398 κ. εξ.

⁹ Raulet, G. *Zur Gesellschaftlichen Realität der Postmoderne*, in: Krueger, H. - H. *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*, Leske + Budrich, Opladen 1990, s. 25-36.

¹⁰ Lyotard, J. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, Γνώση, Αθήνα 1993, σελ. 42-45.

¹¹ Ως νεωτερικότητα ορίζεται εκείνη η διάρθρωση των κοινωνικών σχηματισμών που εμφανίζεται από τον ύστερο μεσαίωνα, σχηματοποιείται κατά τον 17^ο αιώνα και διαμορφώνεται οριστικά τον 19^ο. Αρχικά περιορίζεται στην Ευρώπη και εν συνεχεία επεκτείνεται σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα χαρακτηριστικά των κοινωνιών αυτών είναι α) η μετεξέλιξη της φεουδαρχίας σε καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής και ανταλλαγής (οικονομική μεταβολή), β) η διαμόρφωση των εθνικών κρατών και η συγκέντρωση της εξουσίας (πολιτική μεταβολή) και γ) η "μεσποίηση" (Mediatization) της

από συγκεκριμένους τρόπους και για συγκεκριμένους λόγους παραχωρούν σταδιακά τη θέση τους σε ευέλικτα σχήματα κοινωνικής οργάνωσης. Τα χαρακτηριστικά τους γνώρισμα εκτείνονται τόσο "προς τα πάνω", υπερβαίνουν δηλαδή τα εθνικά όρια (παγκοσμιοποίηση), όσο και "προς τα κάτω", επανενεργοποιούν δηλαδή παραδοσιακές μορφές οργάνωσης και τρόπους συγκρότησης του κοινωνικού.

Ο τρόπος με τον οποίο οι μεταβολές αυτές γίνονται αντιληπτές στη θεωρητική ανάλυση ποικίλει ανάλογα με τις θεωρητικές αφετηρίες και παραδοχές των αναλυτών. Το βασικό χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι η ευελιξία. Η τελευταία προσεγγίζεται είτε θετικά, ως μια διαδικασία που συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας και στη βελτίωση της θέσης του ατόμου στην κοινωνία μακριά από τις "κρυσταλλικές" δομές του παρελθόντος¹², είτε αρνητικά ως καθεστώς στο οποίο εγγράφονται νέες σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας¹³ και επιχειρείται μεγαλύτερη δέσμευση ζωντανής εργασίας και μετατροπής της σε νεκρή¹⁴, είτε ως μια διαδικασία απελευθέρωσης και αυτοπροσδιορισμού του ατόμου που προκύπτει από την εφαρμογή των προνοιακών πολιτικών του κοινωνικού κράτους με όλα τα ρίσκα και τις δυνατότητες που συνεπάγεται η απελευθέρωση αυτή¹⁵.

Όπως ήδη επισημάνθηκε, στον άξονα της ευελιξίας ανασυγκροτούνται οι κοινωνικές σχέσεις και μεταμορφώνονται οι κοινωνικοί θεσμοί. Η διαδικασία αυτή αγγίζει την εκπαίδευση με διαφορετικό, φυσικά, τρόπο από χώρα σε χώρα και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Ευρύτερος στόχος της μελέτης αυτής είναι να ανιχνεύσει τα χαρακτηριστικά της ευελιξίας γενικά και ειδικότερα τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται στην εκπαίδευση και κυρίως στο πρωτοβάθμιο σχολείο.

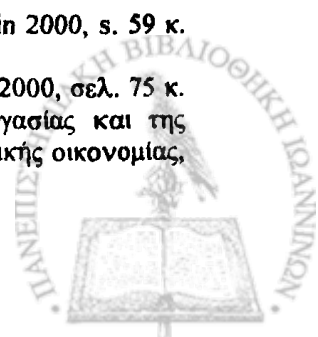
επικοινωνίας (πολιτιστική μεταβολή). (Βλ. Thompson, J. *Νεωτερικότητα και Μέσα Επικοινωνίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1999, σελ. 83-87, Giddens A. *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, Κριτική, Αθήνα 2001, σελ. 15.) Ως συνώνυμο της νεωτερικότητας χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος "μοντέρνο". Κατ' αντιδιαστολή ή εξελικτικά - ανάλογα με τις θεωρητικές παραδοχές και τις αφετηρίες των μελετητών - χρησιμοποιούνται οι όροι "μετανεωτερικότητα", "μεταμοντέρνο" ή "ύστερη νεωτερικότητα". Στην παρούσα μελέτη οι όροι νεωτερικότητα και μοντέρνο χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Για λόγους που θα φανούν στην πορεία της ανάλυσης, η υπέρβαση της νεωτερικότητας αποδίδεται ως μεταμοντέρνο, ύστερη νεωτερικότητα ή ύστερος καπιταλισμός.

¹² Drucker, P. *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 129.

¹³ Sennett, R. *Der flexible Mensch, Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Siedler, Berlin 2000, s. 59 κ. εξ.

¹⁴ Ιωακείμογλου, Η. *Τέλος του αιώνα, τέλος της κρίσης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σελ. 75 κ. εξ. Πρόκειται για τη βασική μαρξική αντίληψη της ζωντανής παραγωγικής εργασίας και της αντικειμενικοποιημένης εργασίας. (Κ. Marx, Βασικές γραμμές της κριτικής της πολιτικής οικονομίας, Στοχαστής, τόμ. Β', Αθήνα 1990, σελ. 200.)

¹⁵ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 116 κ. εξ.



1.2. Η αμφισβήτηση του σχολείου: Ευελιξία στην εκπαίδευση

Η αμφισβήτηση του κοινού σχολείου¹⁶ έχει τις απαρχές της στη δεκαετία του '70¹⁷ και εκφράζεται σε παγκόσμιο επίπεδο - τουλάχιστον στις χώρες του αναπτυσσόμενου καπιταλισμού - ως προβληματική κατάσταση είτε απ' την πλευρά των εισροών είτε απ' αυτή των εκροών¹⁸, είτε δηλαδή, ως κρίση που προέρχεται απ' την πλευρά της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης ως κρατικού θεσμού είτε απ' την πλευρά της ζήτησης για περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση. Η κριτική εκφράζεται μέσα από τρία διαφορετικά επίπεδα:

1. Στο παιδαγωγικό επίπεδο. Το σχολείο έχει μετατραπεί σ' έναν γραφειοκρατικό οργανισμό παροχής τυπικών υπηρεσιών¹⁹. Δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στα παιδαγωγικά του καθήκοντα, δε λαμβάνει υπ' όψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών μέσα στο σύγχρονο, ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο²⁰, είναι ένα πρακτορείο τυπικής, φορμαλιστικής γνώσης ξένης προς την καθημερινή ζωή. Δεν επικοινωνεί με τον κόσμο αλλά μιλάει για

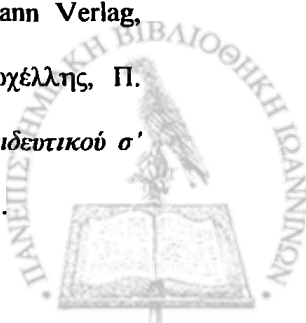
¹⁶ Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιούμε τον όρο σχολείο στη γενική του μορφή, ως έννοια που αναφέρεται σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης. Όταν αναφερόμαστε σε συγκεκριμένη βαθμίδα, την προσδιορίζουμε ως πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια κ.λ.π. Ειδικά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούμε τον επικρατήσαντα όρο Δημοτικό Σχολείο. Με τον όρο κοινό σχολείο εννοούμε το μαζικό, υποχρεωτικό σχολείο του ώριμου καπιταλισμού. (Πλειός, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό*, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος Ε', τεύχος 19, Ιούλιος 1996, σελ. 163.) Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ο όρος είναι γνωστός ως "υπαρκτό" σχολείο, μεταφρασμένος από τα γερμανικά (die realexistierende Schule). (Βλ. Γκότοβος, Α. Ε. *Η Λογική του υπαρκτού σχολείου*, Gutenberg, Αθήνα 1990.) Θεωρούμε ότι ο όρος "υπαρκτό" σχολείο δεν αποδίδει εκείνα τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης που εμείς στη μελέτη αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε, δηλαδή τη γενικευμένη, ομοιομορφή, υποχρεωτική εκπαίδευση που διαμορφώθηκε σ' ένα συγκεκριμένο ιστορικό στάδιο κοινωνικής εξέλιξης, αυτό του ώριμου καπιταλισμού και την αμφισβήτηση του χαρακτήρα της από τη δεκαετία του '70 και μετά. Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι αυτό το σχολείο αμφισβητεί ο Α. Γκότοβος, όταν εντοπίζει στο σημερινό σχολείο γνωρίσματα όπως την απουσία της σχολικής κοινότητας, τον "εκσχολισμό" της καθημερινής ζωής του μαθητή και την "ανομία" της εξωδιδασκτικής σχολικής ζωής (όπ. π., σελ. 95). Μόνο που αυτά τα αντιλαμβάνεται ως απομάκρυνση από τις αρχές του σχολείου εργασίας. Αντίθετα, στη μελέτη αυτή τα γνωρίσματα αυτά γίνονται αντιληπτά ως απόληξη των βασικών αρχών του σχολείου εργασίας.

¹⁷ Όπως σημειώνει ο Κ. - J. Tillmann, "οι παραδείσιοι χρόνοι" της δεκαετίας του '60 στην εκπαίδευση είχαν παρέλθει. Από τη δεκαετία του '70 παρατηρούνται πολλές μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Tillmann, J. - K. *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*, Bergmann Verlag, Bielefeld 1994, s. 114, 121.)

¹⁸ Μπουζάκης, Σ. *Συγκριτική Παιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα 1993, σελ. 66. Ξωχέλλης, Π. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1989, σελ. 12-14.

¹⁹ Κωνσταντίνου, Χ. *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα 1994, σελ. 48 κ. εξ.

²⁰ Negt, O. *Kindheit und Schulen in einer Welt der Umbrüche*, Steidl, Göttingen 2002, s. 49.



τον κόσμο²¹. Κατηγοριοποιεί τους μαθητές, αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες.

2. Στην οικονομική και κοινωνική δομή. Το σχολείο βρίσκεται μακριά από τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής. Τα προσόντα που καλλιεργεί είναι άσχετα ή βρίσκονται σε αντίθεση μ' αυτά που απαιτεί ο κόσμος της παραγωγής²². Οι αρχές και οι αξίες, οι κανόνες και τα κίνητρα που καλλιεργεί και μεταβιβάζει δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις.
3. Στο ιδεολογικοπολιτικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον L. Althusser, το κράτος χρησιμοποιεί το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό για την επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας και την εξασφάλιση των συμφερόντων της ολιγαρχίας²³. Κατά τον P. Bourdieu, συμβάλλει στη διατήρηση και αναπαραγωγή της ταξικής δομής της κοινωνίας²⁴. Στον αντίποδα της μαρξιστικής κριτικής, οι θεωρίες της "υπερφορτωμένης κυβέρνησης" ή του "σπάταλου κράτους"²⁵ αμφισβητούν εξίσου έντονα την αποτελεσματικότητα της κρατικής εκπαίδευσης. Την ίδια εποχή επιχειρείται μια προσπάθεια των κυβερνήσεων του καπιταλιστικού κυρίως κόσμου αλλά και των παιδαγωγών να προσαρμόσουν το σχολείο στις νέες απαιτήσεις μέσα από απανωτές μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκησή του καθώς και τον τρόπο λειτουργίας του²⁶.

Είναι γεγονός ότι και στις προηγούμενες δεκαετίες ασκήθηκε έντονη κριτική στο σχολείο, κυρίως από τη μαρξιστική πλευρά. Αυτό που φαίνεται να μεταβάλλεται από τη δεκαετία του '70 είναι το ότι η κριτική του σχολείου δεν έχει μια συγκεκριμένη ιδεολογική αφετηρία, αλλά εκφράζεται από το σύνολο των πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων - εννοείται με διαφορετικούς στόχους και προσανατολισμούς - όχι πλέον μόνο ως καταγγελία αλλά ως κοινωνική ανάγκη. Η διαπίστωση αυτή ισχύει και για τον ελληνικό χώρο όπου με την εκπαιδευτική

²¹ Γκότοβος, Α. Ε. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, όπ. π., σελ. 73. Ο συγγραφέας αναφέρεται κυρίως στο σύγχρονο νεοελληνικό σχολείο.

²² Struck, P. *Die Schule der Zukunft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1996, s. 10.

²³ Althusser, L. *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα 1983, Δ' έκδοση, σελ. 82-87. Νούτσος, Χ. *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986, σελ. 38-39.

²⁴ Bourdieu, P. *Οι Κληρονόμοι*, Καρδαμίτσας, Αθήνα 1996, σελ. 65.

²⁵ Χέλντ, Ντ. *Μοντέλα Δημοκρατίας*, Στάχυ, Αθήνα 2000, σελ. 232. Με τον "πολλαπλασιασμό των κρατικών υπηρεσιών (στην υγεία, την εκπαίδευση, τις βιομηχανικές σχέσεις, τις τιμές και τα εισοδήματα κ. λ. π.) ... το κράτος διογκώνεται ... και τίθεται σε κίνηση ένας φαύλος κύκλος ..."

²⁶ Charlot, B. *Το σχολείο αλλάζει*, όπ. π. σελ. 58. Ωστόσο, παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που ξεκίνησαν από τη δεκαετία του '70, στα μέσα της δεκαετίας του '80 και οι δύο πλευρές "ήταν απογοητευμένες και αντιδρούσαν στην απογοήτευση αυτή με ποικίλους τρόπους". (Dreger, H. *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis*, s. 121 - όπως αναφέρεται στο Tillmann, J. K. *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*, όπ. π., σελ. 121, 128.)

μεταρρύθμιση του 1976 συνέβη το "παράδοξο": Αυτοί που για ολόκληρες δεκαετίες αντιστάθηκαν σε κάθε μεταρρύθμιση, νομοθέτησαν και εφάρμοσαν τα όσο κατά καιρούς είχαν πολεμήσει, ενώ παράλληλα ορισμένοι μελετητές επισημαίνουν ότι η αντιπολίτευση δε διέθετε αντίλογο για την εκπαίδευση και το σχολείο²⁷.

Παρά την έντονη κριτική²⁸ και την αμφισβήτηση του σχολείου, η σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση αυξάνεται διαρκώς. Αυτό αποδεικνύεται: α) από την καθολική συμμετοχή των νέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες²⁹, αλλά και από την ανάδειξη της δια βίου εκπαίδευσης ως βασικής προτεραιότητας για τη διατήρηση της οργανικής σχέσης του ατόμου με το παραγωγικό σύστημα³⁰, β) από την επιμήκυνση του χρόνου της βασικής εκπαίδευσης, γεγονός που σηματοδοτεί ταυτόχρονα και τη σημασία που αποκτά για την προετοιμασία και την κοινωνική ένταξη των νέων και τη συμβολή της στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων³¹, γ) από το ενδιαφέρον που δείχνουν κρατικοί και υπερεθνικοί, δημόσιοι και μη θεσμοί για την εκπαίδευση και το σχολείο (π. χ. Ε. Ε. ΟΟΣΑ, IRDAC)³² και δ) από την αύξηση των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση στις αναπτυγμένες

²⁷ Μπουζάκης, Σ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg, Αθήνα 1986, σελ. 116. Ηλιού, Μ. *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα, 1984, σελ. 181. Φραγκουδάκη, Α. *Διαδικασίες Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 6, σελ. 25-26. Ζαμπέτα, Ε. *Η Εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1974-1989)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1994, σελ. 128-132. Το φαινόμενο αυτό δεν είναι αποκλειστικά νεοελληνικό. Ο Κ. Tillmann σημειώνει ότι η συζήτηση για τη μεταρρύθμιση του γερμανικού σχολείου στα τέλη της δεκαετίας του '60 σχετικά με την ίδρυση των Gesamtschulen (Ενιαίων Σχολείων), δεν εξελίχθηκε σε πόλεμο ανάμεσα στο σοσιαλδημοκρατικό και το χριστιανοδημοκρατικό κόμμα. (Tillmann, J. - K. *Schulentwicklung und Lehreraarbeit*, όπ. π., σελ. 111-112.)

²⁸ Ο H. Maeck διακρίνει δύο είδη κριτικής στο σχολείο: Τη δημόδη (populäre) και την επιστημονική (Wissenschaftliche). Η πρώτη εκφράζεται μέσα από τη λογοτεχνία, τα Μ.Μ.Ε., τις καθημερινές συζητήσεις των ανθρώπων γύρω από την αντιμετώπιση των παιδιών τους από το σχολείο και το δάσκαλο. Η επιστημονική επικεντρώνεται κυρίως στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, αρχής γενομένης για τη Γερμανία το 1970. (Maeck, H. *Managementvergleich zwischen öffentlichem Schulwesen und Privater Wirtschaft*, Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Kriftel 1999, s. 9-18.)

²⁹ Όπως σημειώνει ο S. Lash, σήμερα αποτελεί σκάνδαλο αν οι απόφοιτοι μιας βαθμίδας είναι 720.000 και οι θέσεις για περαιτέρω εκπαίδευση 715.000. (Lash, S. *Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft*, in Beck, U. / Giddens, A. / Lash, S. *Reflexive Modernisierung*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1996, s. 219.)

³⁰ Μάρδας, Γ. / Βαλκάνος, Ε. *Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία του συστήματος της δια βίου εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 2002, σελ. 119-130.

³¹ Βλ. ενδ. Unesco: *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Πρόλογος του προέδρου της Επιτροπής J. Delors, Gutenberg, Αθήνα 2002, σελ. 23. Day, Chr. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2003, σελ. 37-38. Καμής, Μ. *Η Ευρώπη στην αγωγή του 21^{ου} αιώνα: Η πρόκληση της γνώσης*, στο: Ματθαίου, Δ. (Επιμ.) *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*, Λιβάνης, Αθήνα 2002, σελ. 168. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των νέων ξεκινάει όλο και πιο νωρίς. Σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης το 90% των παιδιών ηλικίας τριών ετών και άνω επισκέπτονται κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα (όπ. π.).

³² Σχετικές αναφορές και παραπομπές σε κείμενα των εν λόγω οργανισμών γίνονται κυρίως στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της παρούσας μελέτης.

καπιταλιστικές χώρες την τελευταία δεκαετία³³. Συγκεκριμένα, στις χώρες του ΟΟΣΑ οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση αυξήθηκαν πάνω από 5% την περίοδο 1995-1999. Ο Μ. Ο. της αύξησης των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση στην Ε. Ε. κυμαίνεται την ίδια περίοδο στο 11,20% ενώ στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά 15%³⁴.

Η ολοένα και μεγαλύτερη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση απομακρύνεται από τη λογική της προσαρμογής σε προδιαγεγραμμένα μακροκοινωνικά πρότυπα ή, μ' άλλα λόγια, το πρότυπο που τείνει να επικρατήσει είναι η απομάκρυνση από πρότυπα. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται το άτομο με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, ανάγκες, κλίσεις, ικανότητες. Η στροφή αυτή οδηγεί από την προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο στην προσαρμογή του σχολείου στο μαθητή. Αυτό το στοιχείο καθιστά την ευελιξία στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία αδήριτη ανάγκη.

2. Στόχος και δομή της εργασίας

Η **ερευνητική υπόθεση** που διατυπώνεται στην παρούσα έρευνα είναι ότι από τη δεκαετία του '70 και μετά συντελούνται σε παγκόσμιο αλλά και σε ελληνικό επίπεδο μια σειρά κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές μεταβολές που έχουν ως συνέπεια την αμφισβήτηση του σχολείου, την απαίτηση για επαναπροσδιορισμό των λειτουργιών του, την προσαρμογή του στις νέες απαιτήσεις. **Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε αν και πώς οι σχέσεις του σχολείου με την πολιτική και την**

³³ Οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση από τα μέσα της δεκαετίας του '70 μειώνονται και τα σχολεία ωθούνται στην αναζήτηση χορηγών. Φαίνεται ότι η προσπάθεια αυτή, προϊόν της νεοφιλελεύθερης αντίληψης, δεν ευοδώθηκε - τουλάχιστον σύμφωνα με τις προσδοκίες. (Giddens, A. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 530-534.) Θεωρούμε ότι ο βασικός λόγος επανάκαμψης της αύξησης των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση από τα μέσα της δεκαετίας του '90 είναι η στενή της σύνδεση με την κατάρτιση. Σχεδόν σε όλα τα κείμενα της Ε. Ε. και άλλων διεθνών οργανισμών, η αναφορά στην εκπαίδευση συνοδεύεται από τη λέξη "κατάρτιση". Οι όροι εκπαίδευση και κατάρτιση χρησιμοποιούνται από την IRDAC ως ταυτόσημοι όταν αναφέρονται στη μαθησιακή διαδικασία. (ΚΕΚΜΟΚΟΠ, *Οι απόψεις της IRDAC για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, γενική παρουσίαση και σχολιασμός της Έκθεσης ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΦΕΙΑ*, ενημερωτική έκθεση 5, Αθήνα Σεπτέμβριος 1994, σελ. 3.)

³⁴ Επιτροπή των Ε. Κ. *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και κατάρτιση*: Εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, COM(2002) 629 τελικό, Βρυξέλλες 2002, σελ. 7, βλ. επίσης: Τροποποιημένη πρόταση σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου *Περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση*, COM(2000) 523 τελικό, Βρυξέλλες 2000, σελ. 3-4. Επιτροπή των Ε. Κ. *Ανακοίνωση της Επιτροπής - Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη*, COM(2002) 779 τελικό, Βρυξέλλες 2002, σελ. 2.

οικονομική οργάνωση και κατά συνέπεια οι ενδοεκπαιδευτικές διεργασίες μεταβάλλονται μέσα στο γενικό πλαίσιο - συνθήκη της ευελιξίας που χαρακτηρίζει τους καπιταλιστικούς σχηματισμούς στο σημερινό στάδιο ανάπτυξής τους. Η συνθήκη αυτή προκύπτει ως αποδομητής μέσα απ' τον πυρήνα του ώριμου καπιταλισμού³⁵ και επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις σχολείου και κοινωνίας αλλά και τις ενδοεκπαιδευτικές διαδικασίες.

Σ' αυτό το νέο πλαίσιο υποθέτουμε ότι μεταβάλλεται ο τρόπος σκέψης, δράσης και συγκρότησης του κόσμου από το υποκείμενο. Συγκροτούνται νέοι άξονες, γύρω από τους οποίους αρθρώνεται η ανθρώπινη συνείδηση για τον εαυτό και τον κόσμο. Αυτό μας υποχρεώνει να υπερβούμε σχήματα και τρόπους σκέψης που χαρακτήριζαν προηγούμενες εποχές και τα οποία, επειδή ακριβώς έχουν ιστορικό χαρακτήρα, πηγάζουν μέσα απ' αυτές αποδομώντας τις και συγκροτώντας νέες μορφές κοινωνικών σχέσεων και δράσεων.

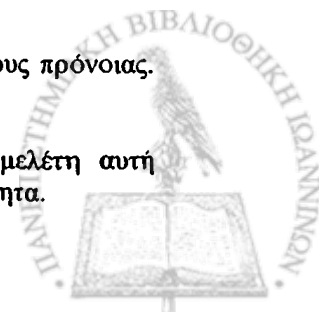
Το σχολείο είναι κοινωνικός χώρος, στον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις μορφοποιούνται και συγκεκριμενοποιούνται, αφού και εκεί εκφράζονται οι στόχοι, οι επιδιώξεις, οι ανάγκες, οι απαιτήσεις αλλά και οι συγκρούσεις, αντιφάσεις και αντιθέσεις μιας κοινωνίας. Το σχολείο χαρακτηρίζει αφενός τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία επιδιώκει να δια-μορφώσει τα μέλη της, αφετέρου αφήνει να κατανοηθεί η ίδια η δομή και η συγκρότηση της συγκεκριμένης κοινωνίας. Φυσικά αυτό δε φαίνεται πάντα "δια γυμνού οφθαλμού". Συσκοτίζεται από το γεγονός ότι το σχολείο, ως θεσμός, είναι επιφορτισμένο με συγκεκριμένες λειτουργίες για την υλοποίηση των οποίων αναπτύσσει ιδιαίτερες δομές, μεθόδους και πρακτικές. Αυτές τείνουν να ορίζουν το πεδίο δράσης του σχετικά αυτόνομα, με συνέπεια να αποκόπτονται και να απομονώνονται από τα κοινωνικά σημεία αναφοράς τους.³⁶

Στη μελέτη αυτή θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε στο θεωρητικό μέρος τα χαρακτηριστικά αυτής της νέας σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και πιο συγκεκριμένα: α) τις αιτίες και το συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο η σχέση αυτή εκφράζεται και εγγράφεται στις ενδοεκπαιδευτικές διαδικασίες και κυρίως στα αναλυτικά προγράμματα και τη διδασκαλία στο ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο και β) την προβολή της σχέσης αυτής στον εκπαιδευτικό³⁷ του

³⁵ Ως ώριμος καπιταλισμός νοείται η οργανική ενότητα του φορντισμού και του κράτους πρόνοιας. (Lipietz, A. Αυταπάτες και θαύματα, Εξάντας, Αθήνα 1990, σελ. 78.)

³⁶ Charlot, B. *Το σχολείο αλλάζει*, όπ. π., σελ. 79.

³⁷ Ο ακριβής όρος είναι "εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης". Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιούμε για λόγους συντομίας τους όρους εκπαιδευτικός - δάσκαλος αδιαφοροποίητα.



δημοτικού σχολείου. Στο εμπειρικό μέρος θα ερευνήσουμε το αν και κατά πόσο ο σημερινός Έλληνας εκπαιδευτικός του δημοτικού σχολείου ανταποκρίνεται στο νέο ευέλικτο, από πλευράς περιεχομένων και διαδικασιών, ενδοσχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύχθηκαν οι σχετικές κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες για την εκπαίδευση και το σχολείο και να αναζητήσουμε εκείνες τις αιτίες και προϋποθέσεις που κατέστησαν αναγκαία την επέκταση και τη διεύρυνση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό, διαμόρφωσαν τη συγκεκριμένη σχέση του σχολείου με την κοινωνία και προσδιόρισαν ταυτόχρονα το είδος των περιεχομένων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε την έννοια και το περιεχόμενο της ευελιξίας, ερευνώντας τη φιλοσοφική, την οικονομική και την κοινωνικοπολιτισμική της διάσταση και τις συνέπειες στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα θα επιχειρήσουμε να τεκμηριώσουμε τη θέση ότι η εκπαίδευση στον ύστερο καπιταλισμό διαφοροποιείται σαφώς απ' αυτή του ώριμου. Αυτό σημαίνει μεταβολή της σχέσης της με την κοινωνία και αλλαγές στα περιεχόμενα και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα εξετάσουμε την ευελιξία σε συγκεκριμένες πτυχές του σχολείου και θα επιμείνουμε, κυρίως, στο πώς εκφράζεται σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό στο ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα, η οποία σχετίζεται με τις στάσεις των ελλήνων δασκάλων του δημοτικού σχολείου στα νέα ευέλικτα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφονται τα μεθοδολογικά εργαλεία, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ο τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης καθώς και το δείγμα της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τρίτο κεφάλαιο η συζήτηση των ευρημάτων και η διατύπωση καταληκτικών παρατηρήσεων και συμπερασμάτων.



Κεφάλαιο Πρώτο

Σχολείο και κοινωνία

1. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Κάθε κοινωνία σε κάθε εποχή διαμορφώνει τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές διαδικασίες, μέσα από τις οποίες - και όχι μόνο απ' αυτές - νομιμοποιείται, αναπαράγεται και μεταβάλλεται. Το σύνολο αυτών των λειτουργιών το ορίζει ο B. Charlot ως εκπαιδευτικό σχήμα. Το σύνολο των θεσμών που ασκούν άμεσα ή έμμεσα κάποια εκπαιδευτική λειτουργία το αποκαλεί εκπαιδευτικό σύστημα³⁸. Από την αρχαιότητα μέχρι τον πρώιμο καπιταλισμό³⁹ η παρουσία και ο ρόλος του σχολείου με τη μορφή του ειδικού χώρου παροχής γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων σε παιδιά που αποσπώνται για συγκεκριμένο χρόνο από άλλους κοινωνικούς χώρους είναι περιορισμένος⁴⁰ και προορίζεται μόνο για τα παιδιά εκείνων των κοινωνικών στρωμάτων που στοχεύουν στην κατάληψη ηγετικών θέσεων⁴¹ και πάντως όχι μέσω σχολικών μηχανισμών επιλογής⁴².

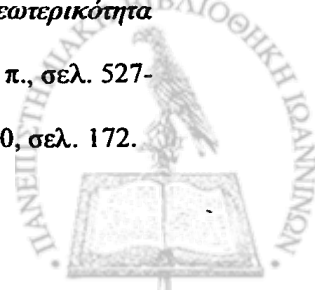
³⁸ Charlot, B. *Το σχολείο αλλάζει*, όπ. π., σελ. 77. Για τους συναφείς όρους (παιδεία, αγωγή, εκπαίδευση) βλ. Καραφύλλης Γρ. Γνωσεολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995, σελ. 39-68.

³⁹ Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιούνται οι όροι πρώιμος, ανταγωνιστικός, ώριμος και ύστερος καπιταλισμός, οι οποίοι αναφέρονται στα ιστορικά στάδια εξέλιξης του καπιταλισμού και τις αντίστοιχες μορφές κοινωνικής οργάνωσης που τα συνοδεύουν. Τα τρία πρώτα στάδια χαρακτηρίζονται και ως νεωτερικότητα ή μοντέρνο και εκτείνονται χρονικά μέχρι τις δύο μεταπολεμικές δεκαετίες. Το τέταρτο στάδιο άπτεται των μεταβολών κυρίως από τη δεκαετία του '70 και μετά και είναι γνωστό ως "μετανεωτερικότητα", "μεταμοντέρνο" ή ύστερη νεωτερικότητα. (Βλ. ενδ. Mandel, E. *Ο Ύστερος Καπιταλισμός*, Gutenberg, Αθήνα 1975, Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο. Η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*, Νεφέλη, Αθήνα 1992, Bauman, Z. *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, Ψυχογιός, Αθήνα 2002.)

⁴⁰ Bottomore, T. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 300 κ. εξ. Giddens, A. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 527-528.

⁴¹ Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σελ. 172.

⁴² Illich, I. *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, Αθήνα 1976, σελ. 43.



Αυτό βεβαίως δε σημαίνει ότι η εκπαίδευση υπολειτουργεί. Απλά υπάρχουν άλλοι θεσμοί που ασκούν εκπαιδευτικές λειτουργίες όπως η οικογένεια⁴³, η εκκλησία και τα, συνήθως, υπό τον έλεγχό της φιλανθρωπικά ιδρύματα⁴⁴, οι ευεργέτες αλλά και απλοί ιδιώτες⁴⁵.

Το σχολείο έτσι όπως το γνωρίζουμε μέχρι σήμερα είναι προϊόν της νεωτερικότητας, δημιούργημα των βιομηχανικών κοινωνιών, της τεχνολογικής εξέλιξης και γενικά της καπιταλιστικής ανάπτυξης που συντελείται από τον 17^ο αιώνα και μετά, με σταθμό τις αρχές του 20ου όπου γίνεται η μετάβαση από το παλιό στο Νέο Σχολείο⁴⁶.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας είναι η δημιουργία μηχανισμών αποσύνδεσης. Ως αποσύνδεση νοείται η εκρίζωση των κοινωνικών σχέσεων από τοπικά πλαίσια αλληλεπίδρασης και η αναμόρφωσή τους σε απροσδιόριστα χωροχρονικά διαστήματα⁴⁷. Ο K. Marx ορίζει τη διαδικασία αυτή ως αφηρημένη γενικότητα⁴⁸. Ένα είδος μηχανισμών αποσύνδεσης είναι τα ειδικευμένα συστήματα, δηλαδή τεχνικά επιτεύγματα ή επαγγελματικές ειδικότητες που οργανώνουν μεγάλες περιοχές του υλικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζούμε⁴⁹.

Ένα τέτοιο ειδικευμένο σύστημα είναι και το σχολείο. Τα παιδιά αποσπώνται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, συγκεντρώνονται σε συγκεκριμένο χώρο για συγκεκριμένο χρόνο και αποκτούν από ειδικούς (δασκάλους) γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες το κοινωνικό τους περιβάλλον δεν είναι σε θέση είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε λόγω άγνοιας να τους προσφέρει⁵⁰.

⁴³ Πυργιωτάκης, Ι. *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992, σελ. 40.

⁴⁴ Καναβάκης, Μ. *Ιστορική εξέλιξη της κοινωνικής μέριμνας για τα παιδιά και τους νέους μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα*, Αϊβάξης, Θεσσαλονίκη, χ. χ. σελ. 27.

⁴⁵ Τσουκαλάς, Κ. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1992, σελ. 483-495.

⁴⁶ Γκότοβος, Α. Ε. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, όπ. π., σελ. 179-180. Κωνσταντίνου, Χ. *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 74.

⁴⁷ Giddens A. *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, όπ. π., σελ. 37. Καζαμίας, Α. *Νέο- ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη φαντασιακή Ευρώπη*, στο Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995, σελ. 559-560.

⁴⁸ Marx, K. *Εισαγωγή στην κριτική της πολιτικής οικονομίας*, Οικονομική και φιλοσοφική βιβλιοθήκη, Αθήνα 1956, σελ. 14, 18.

⁴⁹ Giddens, A. *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, όπ. π., σελ. 44.

⁵⁰ Πόστμαν Ν. *Η πυξίδα του μέλλοντος*, όπ. π. σελ. 219-220. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η νομιμοποίηση των μηχανισμών αποσύνδεσης δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο να αναλάβει λειτουργίες που πριν ανήκαν στην οικογένεια και ταυτόχρονα διαμορφώνει την αντίληψη ότι τα παιδιά δεν αποτελούν ιδιοκτησία των γονέων αλλά τους μελλοντικούς δυναμικούς πολίτες του κράτους.

Ωστόσο η δημιουργία του ειδικευμένου συστήματος "σχολείο" δε σημαίνει αυτόματα ότι έχει γενικευμένο χαρακτήρα αμέσως με την εμφάνισή του. Μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ακολουθεί μια αργόσυρτη πορεία, όπου μικρό μόνο μέρος του παιδικού πληθυσμού επισκέπτεται το σχολείο. Από το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα εμφανίζεται μια γενικευμένη φοίτηση (ή τουλάχιστον η απαίτηση για υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση)⁵¹.

Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής που αναπτύσσεται τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, επιδρά αποφασιστικά στη δημιουργία του Νέου Σχολείου. Στις δύο μεταπολεμικές δεκαετίες (1950-1960) γενικεύεται η δευτεροβάθμια και διευρύνεται η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρείται αυτή την εποχή διεθνώς το φαινόμενο της εκπαιδευτικής έκρηξης (Bildungsexpansion)⁵². Ταυτόχρονα σχεδόν με την εκπαιδευτική έκρηξη εμφανίζεται και η αμφισβήτηση του σχολείου. Αυτό το γεγονός συνιστά από μια πρώτη ματιά ένα "παράδοξο"⁵³. Τη στιγμή που το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και παρέχει τίτλους σε ολοένα και περισσότερους μαθητές, αμφισβητείται και εισέρχεται σε κρίση. Η κρίση του σχολείου γίνεται αντιληπτή ως διατάραξη της λειτουργίας του από εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες ή ως μεταβολή των εκπαιδευτικών λειτουργιών που ασκούνται σε μια συγκεκριμένη εποχή (εκπαιδευτικό σχήμα). Επειδή η ερμηνεία της αμφισβήτησης και της κρίσης του σχολείου εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο κατανοείται και ερμηνεύεται η σχέση του σχολείου με την κοινωνία, είναι σκόπιμο να γίνει σχετική αναφορά στις θεωρίες του σχολείου.

Παράλληλα αμβλύνει τις ταξικές αντιθέσεις και διαφορές. (Lasch, Chr. *Das Zeitalter der Narzissmus*, όπ. π., σελ. 196-197.)

⁵¹ Bottomore, T. Κοινωνιολογία, όπ. π., σελ. 306. Thompson, J. *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας*, όπ. π., σελ. 94-95. Giddens, A. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 527-528.

⁵² Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 128. Πυργιωτάκης, Ι. - Κανάκης, Ι. *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης Αθήνα 1992, σελ. 187. Πυργιωτάκης, Ι. *Κράτος Πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο: Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, όπ. π., σελ. 107.

⁵³ Ενδεικτικές πλευρές αυτού του παραδόξου είναι και οι διαφορετικές έως αντιφατικές περιγραφές των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων που πολλές φορές συνυπάρχουν ακόμα και στην ίδια μελέτη. Από τη μια δηλαδή να περιγράφεται ότι οι απόφοιτοι των διαφόρων σχολικών βαθμίδων θεωρούνται υπερεπιδεκνυμένοι (Überqualifizierte) αναφορικά με αυτό που πρόκειται να ασχοληθούν μελλοντικά και από την άλλη να εμφανίζονται "σπαρταριστά" στοιχεία αναλφαριθμητισμού και άγνοιας στοιχειωδών γεγονότων από τους μαθητές, όπως φαίνεται στη μελέτη του Chr. Lasch: *Das Zeitalter der Narzissmus*, όπ. π., σελ. 163-168). Παρά τις εύστοχες επισημάνσεις και ικανοποιητικές περιγραφές του Chr. Lasch (βλ. Ζ. Κ. Μισέα, *Η εκπαίδευση της αμάθειας*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2002, σελ. 11 κ. εξ.), η χρήση ψυχολογικών κατηγοριών για την ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων είναι προβληματική. (Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο. Η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*, όπ. π., σελ. 66.)



2. Θεωρίες του σχολείου *

2.1. Κοινωνιολογικές

Μια πολύ γνωστή διάκριση των θεωριών του σχολείου είναι αυτή των κοινωνιοκεντρικών και των ατομοκεντρικών⁵⁴. Όσες τονίζουν τις κοινωνικές αναφορές και τους προσανατολισμούς του σχολείου κατατάσσονται στις πρώτες, όσες τονίζουν την ατομική δράση και συμπεριφορά, στις δεύτερες. Ωστόσο μας είναι ήδη γνωστό ότι ουδεμία ανθρώπινη δράση και συμπεριφορά μπορεί να νοηματοδοτηθεί και να ερμηνευθεί έξω από το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο παράγεται και αναφέρεται αφενός και αφετέρου κανένα κοινωνικό πλαίσιο - θεσμός, δομή - δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από τους ανθρώπους οι οποίοι το διαμορφώνουν, το αναπαράγουν, το μεταβάλλουν⁵⁵. Άτομο και κοινωνία συγκροτούν μια δυναμική ενότητα και δε μπορεί το ένα να νοηθεί χωρίς το άλλο⁵⁶. Άλλωστε οι θεωρίες του σχολείου οφείλουν να διερευνούν ακριβώς αυτή τη σχέση. Είναι, επίσης, γνωστό ότι όλες οι θεωρίες για το σχολείο εμπεριέχουν αυτή τη θεώρηση. Εκείνο που, κατά τη γνώμη μας, τις διαφοροποιεί είναι το πώς αντιλαμβάνονται αυτή τη σχέση. Αυτό αποτελεί και το κριτήριο για την κατάταξή τους.

Το σχολείο παρέχει στους μαθητές αφενός τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες δηλαδή τις κοινωνικές πρακτικές που απαιτούνται για την ένταξή τους στην παραγωγή (με την ευρεία έννοια του όρου), αφετέρου τις αρχές, αξίες, στάσεις, κανόνες, ιδεολογία αλλά και τα κίνητρα που είναι απαραίτητα για τη συγκρότηση και διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Με κριτήριο αυτά τα δύο χαρακτηριστικά και τον τρόπο που ερμηνεύονται, δηλαδή α) αν γίνονται κατανοητά ποσοτικά - αθροιστικά ή σε μια οργανική ενότητα και β) τη σχέση τους με την ευρύτερη κοινωνική οργάνωση και συγκρότηση, κατατάσσουμε τις θεωρίες του σχολείου σε τρεις ευρείες κατηγορίες. Στις θεωρίες της "προσαρμογής", της "αυτονομίας" και της "υποταγής"⁵⁷.

⁵⁴ Κωνσταντίνου, Χ. *Σχολική πραγματικότητα ...*, όπ. π., σελ. 71-72, όπου και σχετική κριτική.

⁵⁵ Berger, P. L. - Luckmann, T. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Fischer Verlag, Frankfurt a. M. 1969, s. 71.

⁵⁶ Marx, K. 3^η θέση για τον Feuerbach, στο: Ένγκελς Φ. *Ο Λούδοβίκος Φόιερμπαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*. Σύγχρονη εποχή, Αθήνα 1995, σελ. 65-66.

⁵⁷ Στη διάκριση αυτή οδηγηθήκαμε από σχετική τυπολογία του S. Hall. Σύμφωνα μ' αυτόν, η τεχνική υποδομή (technical infrastructure), οι σχέσεις παραγωγής (relations of production) και ο σκελετός της γνώσης (frameworks of knowledge) μιας κοινωνίας σε μια ιστορική στιγμή διαμορφώνουν τους όρους

Στις πρώτες εντάσσονται οι διάφορες δομολειτουργικές προσεγγίσεις, των οποίων το κοινό χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι δεν υπεισέρχονται στην ουσία του κοινωνικού σχηματισμού. Τον θεωρούν δεδομένο, αποδεκτό και επιθυμητό. Έτσι οι αρχές και αξίες που μεταβιβάζει το σχολείο θεωρούνται αυτονόητα "καλές". Στον E. Durkheim και τον T. Parsons⁵⁸ η λειτουργία αυτή είναι αυστηρά προσδιορισμένη, οι αποκλίσεις θεωρούνται δυσλειτουργίες και διαταράξεις (ανομίες) και απαιτούν την ενεργοποίηση των θεσμών για την επαναφορά στην κανονικότητα. Στον H. Fend είναι πιο χαλαρή, αφού αναγνωρίζεται ότι μέσα από τη λειτουργία αυτή νομιμοποιείται ο κοινωνικός σχηματισμός, όχι όμως μονομερώς από τους εξωτερικούς παράγοντες αλλά με την ενεργό συμμετοχή του υποκειμένου. Προκειμένου να ξεφύγει ο Fend από την αυστηρή λειτουργική προσέγγιση καταφεύγει στην κριτική θεωρία και στις αναλύσεις του J. Habermas και του C. Offe⁵⁹. Εισάγει ανάμεσα στη νομιμοποιητική λειτουργία και σ' αυτή της παροχής προσόντων την επιλεκτική - κατανομητική, μη παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου⁶⁰.

Οι δομολειτουργικές προσεγγίσεις δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα προσόντα, στις γνώσεις, τις ικανότητες, τα κίνητρα και τις δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργεί το σχολείο. Ένα ακραίο παράδειγμα αυτής της αντίληψης είναι η θεώρηση των B. Bloom και R. Krathwohl⁶¹. Το κύριο βάρος δίνεται στην ανάπτυξη μεθόδων για την απόκτηση γνώσεων μιας και "δε μπορούμε να κάνουμε τίποτε περισσότερο από το

κωδικοποίησης των μηνυμάτων. Οι ίδιοι αυτοί όροι είναι παρόντες και κατά την αποκωδικοποίηση. Ωστόσο, ανάμεσα στις δύο αυτές διαδικασίες δεν υπάρχει συμμετρική σχέση. Ο τρόπος ανάγνωσης του μηνύματος στο κοινωνικό Kontext είναι κυρίαρχος αλλά όχι αποφασιστικός. Η ανταπόκριση δεν δίνεται αλλά κατασκευάζεται. Στη διαδικασία της κατασκευής ο δέκτης, μέσα στα δεδομένα κοινωνικά πλαίσια, έχει μια "σχετική αυτονομία" ως προς την επεξεργασία. (Hall, S. *Encoding / Decoding*, in Hall, S. / Hobson, D. / Lowe, A. / Willis, P. *Culture, Media, Language*, London: Hutchinson 1980, p. 166-176.)

⁵⁸ Blackledge, D - Hunt, B. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Έκφραση, Αθήνα 1995, σελ. 28-29, 102-105. Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985, σελ. 30, επίσης στο ίδιο το μεταφρασμένο έργο του T. Parsons: *Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα* σελ. 251-276.

⁵⁹ Mühlbauer, K. R. *Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1990, σελ. 303.

⁶⁰ Για τις λειτουργίες του σχολείου σύμφωνα με τη θεώρηση του Fend βλ. Fend, H. *Sozialisation und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie*, Beltz Verlag, 8. Auflage, Weinheim und Basel 1976, του ίδιου: *Theorie der Schule*, Urban & Schwarzenberg, München - Wien - Baltimore, 1981. *Gesellschaftliche Bedingungen Schulischer Sozialisation*, Soziologie der Schule 1, Beltz Verlag, 4 Auflage, Weinheim und Basel 1977. Επίσης στην ελληνική βιβλιογραφία: Γκότοβος, Α. Ε. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, όπ. π., σελ. 181 κ. εξ. Κωνσταντίνου, Χ. *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, όπ. π., σελ. 76-78. Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, όπ. π., σελ. 176-181. Ωστόσο, ο ύστερος Fend αναγνωρίζει ότι σήμερα υφίσταται ένα νέο μοντέλο προσανατολισμού του σχολείου (neues Steuerungsmodell), το οποίο αντικαθιστά το ιστορικά υφιστάμενο. (Fend, H. *Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, Weinheim, Basel 2001, s. 37-48, βλ. σελ. 88 της παρούσας μελέτης).

⁶¹ Bloom, B. S. - Krathwohl, D. R. *Ταξινόμια διδακτικών στόχων*, Κώδικας, Αθήνα 1986, σελ. 63-66.

να βοηθήσουμε το σπουδαστή να αποκτήσει επιτηδειότητες και ικανότητες αρκετά γενικές που θα του επιτρέψουν να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις⁶². Η εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η επιλογή περιεχομένων παρουσιάζονται ως αντικειμενικές λειτουργίες, ξεκομμένες από τα κοινωνικά σημεία αναφοράς τους⁶³. Έτσι αποκομμένες οι διάφορες λειτουργίες περιγράφουν χωρίς να εντοπίζουν τη δυναμική ενότητα τόσο ανάμεσα στις ίδιες τις λειτουργίες όσο κυρίως στη σχέση των λειτουργιών αυτών με το παραγωγικό σύστημα.

Οι προσεγγίσεις αυτές περιγράφουν ικανοποιητικά αλλά στατικά τα κοινωνικά φαινόμενα και για το λόγο αυτό αδυνατούν να συλλάβουν την κοινωνική αλλαγή. Όπως σημειώνει ο C. Geertz⁶⁴, η έμφαση στα συστήματα που βρίσκονται σε ισορροπία, στην κοινωνική ομοιοστασία και τις α- χρονικές δομικές εικόνες, οδηγεί σε μια τάση να τονίζονται οι λειτουργικές πλευρές των κοινωνικών φαινομένων παρά οι δυσλειτουργικές τους συνέπειες.

Στις θεωρίες της αυτονομίας εντάσσουμε τις βεμπεριανές προσεγγίσεις. Σύμφωνα μ' αυτές για να κατανοήσουμε αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο δεν πρέπει να λαμβάνουμε υπ' όψη μας τόσο τις "εξωτερικές" επιδράσεις, όσο κυρίως την υποκειμενική δράση των ατόμων. Κατά τον R. King, η βεμπεριανή κοινωνιολογία μας διδάσκει ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν και διατηρούν την κοινωνία μέσα στους περιορισμούς που τους επιβάλλει η ίδια. Με τη βοήθειά της μπορούμε να μελετήσουμε τις μικρο- και μακροδιαδικασίες που συντελούνται στο σχολείο και την κοινωνία και να εντοπίσουμε τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσά τους.⁶⁵ Όμως, κατά τη γνώμη μας, το "χύδην" σχήμα του ανταγωνισμού και των διαφορών των κοινωνικών ομάδων δε βοηθάει για τον εντοπισμό των σχέσεων ανάμεσα στην κοινωνία και το σχολείο. Εκτός τούτου, οι προσεγγίσεις αυτές δεν αναλύουν τη βαθύτερη, οργανική σχέση ανάμεσα στις πολιτισμικές και οικονομικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, τόσο στο εσωτερικό της όσο και σε συνάρτηση με το γενικότερο κοινωνικό σχηματισμό⁶⁶.

Στις θεωρίες της υποταγής εντάσσουμε τις μαρξιστικές αντιλήψεις με την ευρεία έννοια. Οι D. Blackledge και B. Hunt υποστηρίζουν ότι οι αντιφάσεις του K.

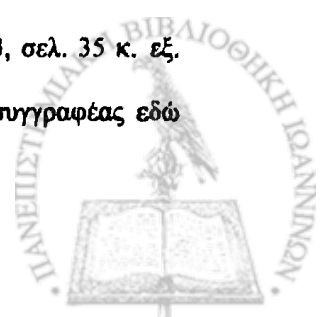
⁶² Bloom, B. S. - Krathwohl, D. R. *Ταξινόμια διδακτικών στόχων*, όπ. π., σελ. 64.

⁶³ Νούτσος, Μπ. *Διδακτικοί στόχοι και Αναλυτικό πρόγραμμα*, Δωδώνη, Γιάννινα 1983, σελ. 35 κ. εξ. Επίσης: Πόστμαν, Ν. *Η πυξίδα του μέλλοντος*, Καστανιώτης, Αθήνα 2002, σελ. 190.

⁶⁴ Geertz, C. *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2003, σελ. 149. Ο συγγραφέας εδώ αναφέρεται στα ήθη και τα έθιμα.

⁶⁵ Blackledge, D. - Hunt, B. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, όπ. π., σελ. 421 κ. εξ.

⁶⁶ Πλειός, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό*, όπ. π., σελ. 146.



Marx και του F. Engels αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις παραγωγικές δυνάμεις και τις παραγωγικές σχέσεις κατηγοριοποιούν τους μαρξιστές θεωρητικούς σε δύο ομάδες. Σ' αυτούς που υποστηρίζουν ότι οι παραγωγικές δυνάμεις καθορίζουν τις παραγωγικές σχέσεις και κατ' επέκταση το εποικοδόμημα και σ' αυτούς που δέχονται ότι οι παραγωγικές σχέσεις προσδιορίζουν τις παραγωγικές δυνάμεις και ακολούθως τη συνολική κοινωνική οργάνωση⁶⁷. Οι πρώτοι αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ότι το σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων. Όμως οι Blackledge και Hunt εντάσσουν στους μαρξιστές, θεωρητικούς που μπορεί να βρέθηκαν κάποια στιγμή στο μαρξιστικό στρατόπεδο, ακολουθούν όμως στις αναλύσεις τους λειτουργιστικές προσεγγίσεις⁶⁸.

Στις μαρξιστικές θεωρήσεις που αναλύουν το σχολείο από τη σκοπιά των παραγωγικών σχέσεων ανήκουν η σχολή της Φρανκφούρτης όσο και η ευρύτερη σχολή της πολιτικής οικονομίας. Οι θεωρητικοί της σχολής της Φρανκφούρτης επικεντρώνουν την κριτική τους στο ότι η καπιταλιστική κοινωνία οδηγεί μέσα από την εκμετάλλευση και τη μαζική κουλτούρα στην αλλοτρίωση και την εξαθλίωση, στην επιβολή κοινωνικά προδιαγεγραμμένων ρόλων και κανόνων, πέσεων και εξαρτήσεων. Χρέος της επιστήμης και, επομένως, του σχολείου είναι η αποκάλυψη, η κριτική και η μεταβολή όλων εκείνων των ανασταλτικών προς τη χειραφέτηση και τον αυτοπροσδιορισμό παραγόντων⁶⁹.

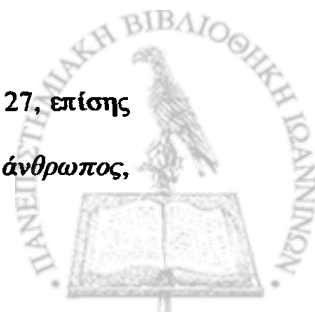
Οι θεωρητικοί της σχολής της Φρανκφούρτης επικεντρώνοντας την κριτική τους στα μονοπολιτισμικά σχήματα του ώριμου καπιταλισμού και στις συνέπειές τους στον άνθρωπο⁷⁰ και ανάγοντάς τα σε πυρήνα της καπιταλιστικής σχέσης, ταύτισαν ένα συγκεκριμένο καπιταλιστικό στάδιο με τον καπιταλισμό γενικά. Αυτό είχε ως συνέπεια να θεωρηθεί ως αμφισβήτηση του καπιταλισμού η συνθήκη εκείνη που ήταν απαραίτητη για την ίδια τη συνέχεια και την επιβίωσή του: η διάρρηξη των μακροκοινωνικών - μονοπολιτισμικών σχημάτων του ώριμου καπιταλισμού. Η τελευταία θεωρήθηκε ως διαδικασία απελευθέρωσης και χειραφέτησης. Ίσως αυτό εξηγεί και το γεγονός ότι η κριτική θεωρία στράφηκε αργότερα σε επικοινωνιακές

⁶⁷ Blackledge, D. - Hunt, B. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, όπ. π., σελ. 160-161.

⁶⁸ Πλειός, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης ...*, όπ. π., σελ. 146.

⁶⁹ Kuhn, A. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, Koesel Verlag, München, 1980, s. 27, επίσης Habermas, J. *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt 1968, s. 242.

⁷⁰ Ενδεικτικό αυτής της ταύτισης είναι το έργο του H. Marcuse: *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος*, Παπαζήσης, Αθήνα 1971, ενδεικτικά σελ. 35.



αναλύσεις και έγινε ευρύτερα αποδεκτή⁷¹. Η προσφορά της, όμως, για την κατανόηση της πολιτισμικής λογικής του ύστερου καπιταλισμού υπήρξε, αναμφίβολα, σημαντική.

Απ' την άλλη οι θεωρητικοί της πολιτικής οικονομίας παρά τις διαφορές τους έχουν κοινά χαρακτηριστικά: Το σχολείο καλλιεργεί την ηγεμονική κουλτούρα, η οποία νοείται ως μια δυναμική ενότητα της ταξικής πάλης. Βάση και εποικοδόμημα συντίθενται σ' ένα "ιστορικό μπλοκ", το οποίο κατατείνει από ιστορική ανάγκη στην κατάληψη της εξουσίας από τη νέα κοινωνική τάξη (εργατική). Στην πορεία αυτή οι διανοούμενοι νέου τύπου διαμορφώνουν διανοητικό και κοινωνικό μπλοκ, μια οργανική ενότητα με τις λαϊκές μάζες, νιώθοντας, καταλαβαίνοντας και κατανοώντας τα προβλήματά τους⁷². Πιο αυστηρά ο L. Althusser⁷³ θεωρεί ότι μέσα από το σχολείο η αστική τάξη αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία χωρίς η εργατική τάξη να έχει κανένα περιθώριο ή δυνατότητα αντίστασης παρά μία και μόνη λύση - επιλογή: την πολιτική ανατροπή της κυριαρχίας της αστικής τάξης. Ο Ν. Πουλαντζάς⁷⁴, τονίζοντας τον ιδιαίτερο οικονομικό ρόλο του κράτους και το γεγονός ότι αυτός δεν εξαντλείται στο αλτουσεριανό διάζευγμα κατασταλτικοί - ιδεολογικοί μηχανισμοί, υποστηρίζει ότι η σχέση του σχολείου με την παραγωγή είναι πιο άμεση απ' ότι θεωρεί ο L. Althusser. Το σχολείο φροντίζει για την κατάρτιση και την κατανομή των μαθητών ως φορέων στο παραγωγικό σύστημα και, επομένως, λειτουργεί ως μηχανισμός που συμβάλλει στη διαίρεση της κοινωνίας σε τάξεις. Ο P. Bourdieu⁷⁵ έδειξε πως το σχολείο αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες δεν κατανέμει απλά και μόνο ταξικά τους μαθητές στο παραγωγικό σύστημα, αλλά συντελεί στην αναπαραγωγή της ταξικής θέσης απ' την οποία και προέρχονται⁷⁶.

Ο M. Apple υποστηρίζει ότι οι θεωρίες της κατανομής πρέπει να συμπληρωθούν: α) μ' αυτή της "παραγωγής οργάνων (δηλαδή ανθρώπων)" που θα

⁷¹ Η στροφή αυτή σύμφωνα με τον Κ. Πρέβε οφείλεται στη χαμπερμασιανή διάκριση ανάμεσα στην εργασία και τη διάδραση - "μία εγχείρηση που σκοτώνει τον άρρωστο, γιατί παραδίδει την εργασία σε κοινωνικά ουδέτερες συνθήκες, ενώ παρουσιάζει τον κόσμο της διάδρασης ως τον πραγματικό κόσμο της χειραφέτησης". (Πρέβε, Κ. *Καιροί αναζήτησης*, Στάχυ, Αθήνα 1998, σελ. 123-124.) Για τη σχέση ανάμεσα στην εργασία και την επικοινωνία βλ. Πλειός, Γ. *Κινούμενη εικόνα και καλλιτεχνική επικοινωνία*, όπ. π., σελ. 47-50.

⁷² Lombardi, F. *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του A. Gramsci*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986, σελ. 35-36.

⁷³ Althusser, L. *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα 1983, σελ. 95.

⁷⁴ Πουλαντζάς, Ν. *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, Θεμέλιο, Αθήνα 1990, σελ. 321-335.

⁷⁵ Bourdieu, P. *Οι Κληρονόμοι*, όπ. π., σελ. 50.

⁷⁶ Για μια συνολική κριτική των θεωριών αυτών για την εκπαίδευση βλ. Blackledge, D. - Hunt, B. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, όπ. π., σελ. 155 κ. εξ. Μιχαλακόπουλος, Γ. *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1990, σελ. 55-57.

δραστηριοποιηθούν στην παραγωγική διαδικασία και β) με την εξέταση του σχολείου ως μηχανισμού "που παράγει τις απαραίτητες γνώσεις (δηλαδή πολιτιστικό κεφάλαιο) για τη λειτουργία του οικονομικού τομέα" ⁷⁷. Είναι φανερό ότι εδώ ο M. Apple, όπως άλλωστε και ο ίδιος υποστηρίζει, χρησιμοποιεί διαφορετικά την έννοια του πολιτιστικού κεφαλαίου απ' ότι ο P. Bourdieu ⁷⁸. Έτσι το σχολείο δεν αποτελεί απλά μηχανισμό επιβολής των κυρίαρχων αξιών, στάσεων και κανόνων, αλλά επίσης παράγει και κατανέμει εκείνα τα είδη και τις μορφές των γνώσεων που έχει ανάγκη η καπιταλιστική παραγωγή και η αναπαραγωγή της.

Ο ύστερος B. Bernstein διαπιστώνει ότι με τη διάκριση ανάμεσα σε "ορατές" και "αόρατες" παιδαγωγικές με την αυστηρή και χαλαρή ταξινόμηση και περιχάραξη ⁷⁹ δε μπορούν να ερμηνευθούν οι παιδαγωγικές τροπές στον ύστερο καπιταλισμό ⁸⁰. Οι μεταβολές στην παραγωγική - διαδικασία και την κοινωνική οργάνωση οδηγούν σε μετατόπιση από το παιδαγωγικό μοντέλο που εστιάζει στην ικανότητα, σ' αυτό της καθολικής επιτέλεσης (generic performance). Η τελευταία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα γνωρίσματα που σχετίζονται με το χώρο αναπλαισίωσης, την υπέρβαση των ορίων του καθαρά σχολικού χαρακτήρα των γνώσεων και μια πρωτότυπη αντίληψη για την απασχολησιμότητα. Οι παιδαγωγικές τροπές της καθολικής επιτέλεσης παράγονται εκτός των πεδίων της παιδαγωγικής αναπλαισίωσης, εκβάλλουν σ' αυτά και μειώνουν τη σχετική αυτονομία τους, καθιστώντας τα - σύμφωνα με τον Bernstein - άμεσα εξαρτημένα από το κράτος. Σημαντική γνώση είναι αυτή που αποκτά σημασία για τη ζωή του υποκειμένου. Τα χαρακτηριστικά αυτά οδηγούν στη διαμόρφωση της καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας.

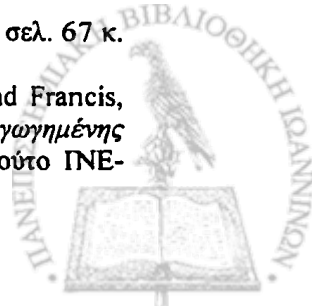
Η θεώρηση αυτή αν και περιγράφει τον περιορισμό της σχετικής αυτονομίας του σχολείου, ανάγει τον έλεγχο μονοσήμαντα στο κράτος, αδυνατώντας έτσι να ερμηνεύσει το σημαντικό ρόλο της τοπικής κοινωνίας στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών και διδακτικών περιεχομένων. Ταυτίζει τη ρύθμιση της σχέσης (κράτος) με το περιεχόμενο της σχέσης (απώλεια της σχετικής αυτονομίας του

⁷⁷ Apple, M. *Εκπαίδευση και εξουσία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1993, σελ. 74.

⁷⁸ Apple, M. *Εκπαίδευση και εξουσία*, όπ. π., σελ. 75.

⁷⁹ Bernstein, B. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 67 κ. εξ.

⁸⁰ Bernstein, B. *Pedagogy, Symbolic and Identity, Theory, Research, Critique*, Taylor and Francis, London 1996, s. 57-58, βλ. επίσης: Bonal, X. / Rambla, X. *Στα δίκτυα της καθολικά παιδαγωγημένης κοινωνίας*, στο *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΓΝΕ-ΓΣΕΕ, Αθήνα 2003, σελ. 129-130.



σχολείου μέσω της διείσδυσης εξωπαιδαγωγικών πεδίων αναπλαισίωσης). Προκειμένου να σταθεί το σχήμα αυτό οδηγείται ο Bernstein στην ταύτιση των εξωπαιδαγωγικών πεδίων αναπλαισίωσης με τους επίσημους κρατικούς φορείς και οργανισμούς. Αυτό όμως δεν ερμηνεύει τις αιτίες της διείσδυσης, οι οποίες διαμορφώνουν και το περιεχόμενο των εξωπαιδαγωγικών πεδίων αναπλαισίωσης, συγκροτούν και ορίζουν το χαρακτήρα της νέας σχέσης, ή μάλλον τις ερμηνεύει με την κλασική θέση της εξάρτησης του σχολείου από τους κρατικούς μηχανισμούς.

Σύμφωνα με τον Γ. Πλειό⁸¹, η βασικότερη αδυναμία των θεωριών αυτών είναι ότι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση και την παραγωγή ως δύο ανεξάρτητα πεδία, τα οποία έχουν εξωτερική σχέση. Το πολιτιστικό έργο που παράγει η εκπαίδευση (αξίες, κανόνες, στάσεις, ιδεολογία) δεν είναι οργανικό στοιχείο της παραγωγής αλλά το μέσο υποταγής της εργατικής δύναμης στην καπιταλιστική παραγωγή. Πρόκειται, δηλαδή, για μια εργαλειακή αντίληψη του σχολείου, απ' την οποία επιχειρεί να ξεφύγει ο M. Apple τονίζοντας τη σημασία της γνώσης που παράγεται εκεί και ταυτίζοντας το πολιτιστικό κεφάλαιο με τη γνώση⁸². Αυτή η θεωρητική αδυναμία, η οποία εν μέρει δικαιολογείται από τη σχετική αυτονομία του σχολείου στον ώριμο καπιταλισμό, έχει ως συνέπεια τη δυσκολία ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας ή, κατά την μαρξική θεώρηση, στην αύξηση της υπεραξίας. Καθιστά, επίσης, αδύνατη την ερμηνεία κάθε μεταβολής στο εσωτερικό της εκπαίδευσης και την ανάδειξη της βαθύτερης σχέσης των ενδοεκπαιδευτικών αλλαγών (επέκταση του χρόνου εκπαίδευσης, αύξηση των εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων, αλλαγές στα περιεχόμενα, τις μεθόδους και τον τρόπο διδασκαλίας) με τις μεταβολές στην παραγωγική διαδικασία στα πλαίσια του καπιταλιστικού σχηματισμού, δεδομένου ότι όλες ανεξαιρέτως οι μαρξιστικές προσεγγίσεις αποδέχονται ότι στα πλαίσια του ίδιου τρόπου παραγωγής (καπιταλιστικού) συντελούνται μεταβολές⁸³. Δεν είναι τυχαίο που οι περισσότερες μαρξιστικές προσεγγίσεις δε δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις καθημερινές διαδικασίες στο σχολικό επίπεδο.

⁸¹ Πλειός, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης ...*, όπ. π., σελ. 147.

⁸² Apple, M. *Εκπαίδευση και Εξουσία*, όπ. π., σελ. 75.

⁸³ Είναι γνωστή η διάκριση του Marx ανάμεσα στον πρώιμο καπιταλισμό και τον *lessaiz-fair*, στην οποία προστίθεται αργότερα η λενινιστική ανάλυση για τον ιμπεριαλισμό. Μεταπολεμικά υποστηρίζεται από πολλούς μαρξιστές - κυρίως από τη σχολή της ρύθμισης αλλά και τους E. Mandel και F. Jameson - ότι ο καπιταλισμός έχει εισέλθει σε νέα φάση αυτή του μεταφορντισμού ή του ύστερου καπιταλισμού. Η διάκριση αυτή δεν είναι καθολικά αποδεκτή από τη μαρξιστική πτέρυγα. (Βλ. Mandel, E. *Ο Ύστερος Καπιταλισμός*, όπ. π., σελ. 43 κ. εξ. Jameson, F. *Το μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 76-77.)

Αυτή η εργαλειακή αντίληψη για το σχολείο αποτελεί τροχοπέδη για την ανάλυση του ρόλου της εκπαίδευσης στον ύστερο καπιταλισμό, όταν λόγω των μεταβολών στην παραγωγική διαδικασία και τη συνολική κοινωνική οργάνωση, το σχολείο καλείται να σφυρηλατήσει μέσα σε νέα δεδομένα αυτή την οργανική σχέση. Προέχει, επομένως, να διερευνηθεί: α) πώς συγκροτείται η ενότητα των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και του παραγωγικού συστήματος τόσο στον ώριμο όσο και στον ύστερο καπιταλισμό και β) ποιες μορφές παίρνει κάθε φορά στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα ερωτήματα αυτά δε μπορούν να απαντηθούν γενικά και αόριστα, αλλά να αναλυθούν σε συνάρτηση 1) με το συγκεκριμένο ιστορικό στάδιο και το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών σχέσεων και των παραγωγικών δυνάμεων και 2) με το συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης του εθνικού σχηματισμού στον οποίο αναφερόμαστε. Όσο κι αν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά είναι κοινά, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους.

Μια τέτοιου είδους ανάλυση είναι παραγωγική αφού προσφέρει τη δυνατότητα να συνδεθούν οι μεταβολές στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος με τις γενικότερες κοινωνικές μεταβολές και ταυτόχρονα το θεωρητικό πλαίσιο για να ερμηνευθούν οι ενδοσχολικές διεργασίες κυρίως στο πρωτοβάθμιο σχολείο αλλά και οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά μ' αυτές τις μεταβολές.

2.2. Παιδαγωγικές

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι απέναντι στην παραπάνω διάκριση των κοινωνιολογικών θεωριών διαμορφώνεται μια αντίστοιχη διάκριση των παιδαγωγικών θεωριών. Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, στην παιδαγωγική κυριαρχούν τρία Παραδείγματα: Το Εμπειρικό- Αναλυτικό ή θετικιστικό, το Ερμηνευτικό- Νοησιαρχικό και το Κοινωνικοκριτικό⁸⁴.

Σύμφωνα με το πρώτο η παιδαγωγική επιστήμη στοχεύει στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έτσι όπως αυτή παρουσιάζεται, χωρίς να υπεισέρχεται στις ιστορικοκοινωνικές αιτίες που τη διαμόρφωσαν ή την αναδιαμορφώνουν. Η περιγραφή γίνεται με τη συλλογή δεδομένων, των λεγόμενων

⁸⁴Κοσσυβάκη, Φ. *Διδασκαλία, ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα χ.χ. σελ. 16 κ. εξ. Κρίβας, Σ. *Βασικά θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα χ.χ. σελ. 46 κ. εξ.



ποσοτικών στοιχείων, μέσα από παρατηρήσεις και μετρήσεις, που υποβάλλονται στη συνέχεια σε στατιστική επεξεργασία και καταλήγουν σε έγκυρες γενικεύσεις, οι οποίες συγκροτούν την επιστημονική γνώση. Η τελευταία θεωρείται αντικειμενική, απαλλαγμένη από αξιολογικά στοιχεία.

Με βάση αυτή τη γνώση οφείλει να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός βασιζοντας τη δράση του σε σταθερούς κανόνες⁸⁵, μέσα από διαδικασίες προκατασκευασμένες, από σταθερά σχήματα διδασκαλίας. Έτσι η Διδακτική περιορίζεται στην αναζήτηση κανόνων, τεχνικών και στρατηγικών διαχρονικής ισχύος και αλήθειας, ανεξάρτητα από τους παράγοντες χρόνο και άνθρωπο, τους οποίους οφείλει να κατέχει ο εκπαιδευτικός και να τους εφαρμόζει. Σ' αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία ορίζεται ως μια διαδικασία που αφορά μόνο τον εκπαιδευτικό, περιορίζοντάς τον σε μόνον μεταφοράς της επίσημης γνώσης και εφαρμογής οδηγιών. Ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας "εφ' άπαξ" την αφαίρεση "παιδί" δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες, τις προθέσεις, τις δυνατότητες και τις ικανότητες του κάθε συγκεκριμένου μαθητή. Απλά οφείλει αυτή την αφαίρεση να τη μετατρέψει σε "τελικό ωφέλιμο προϊόν"⁸⁶. Παρατηρεί και καταγράφει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται ή αποτρέπεται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και διαμορφώνει τη δράση του ανάλογα για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου της αγωγής⁸⁷.

Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα η κοινωνική πραγματικότητα δεν υφίσταται αντικειμενικά και ανεξάρτητα από τη συνείδηση των ατόμων αλλά διαμορφώνεται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα την κατανοούν. Σκοπός, επομένως, της παιδαγωγικής δε μπορεί να είναι η αναζήτηση σταθερών νόμων και κανόνων, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία βιώνουν την κατάσταση, η οποία αποτελούμενη από στατικούς αλλά και δυναμικούς όρους γίνεται κάθε φορά και με διαφορετικό τρόπο αντιληπτή από τα υποκείμενα⁸⁸. Έτσι στρέφει το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής έρευνας στις σχέσεις αλληλεπίδρασης που διαμορφώνονται στο μικροεπίπεδο της τάξης, σε πλευρές που θεωρούνταν ασήμαντες, όπως το "παραπρόγραμμα" ή κατ'

⁸⁵ Γκότοβος, Α. Ε. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, όπ. π., σελ. 109.

⁸⁶ Κοσσυβάκη, Φ. *Διδασκαλία ...*, όπ. π., σελ. 25, επίσης της ίδιας: *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα, 2001 σελ. 19. Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, όπ. π., σελ. 138 κ. εξ. Ματσαγγούρας, Η. *Εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα, 1995, σελ. 79 κ. εξ.

⁸⁷ Rössner, L. *Rationalistische Pädagogik*, Kohlhammer, Stuttgart 1975, s. 25, επίσης: Κοσσυβάκη Φ. - Μπρούζος, Α. *Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής επικοινωνιακής Διδακτικής*, στο: Ματσαγγούρας, Η. *Η εξέλιξη της Διδακτικής*, όπ. π., σελ. 285.

⁸⁸ Δήμου, Γ. *Απόκλιση και στιγματισμός, αφομοιωτική θεώρηση, Προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 32.

άλλους κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα⁸⁹, η παιδαγωγική σχέση, το είδος και η ποιότητα της επικοινωνίας⁹⁰.

Η παιδαγωγική πράξη δε μπορεί να εξηγηθεί εμπειρικά αλλά να ερμηνευθεί και να κατανοηθεί. Οι σκοποί της αγωγής συγκροτούνται όχι στον άξονα των αναγκών της κοινωνίας, όσο κυρίως σ' αυτόν της ανάπτυξης και της εξέλιξης του ατόμου. Μ' αυτή την έννοια η μάθηση δεν ορίζεται απλά ως μια τεχνική διαδικασία απόκτησης της γνώσης αλλά ως ενεργητική συμμετοχή του ατόμου σ' ένα ελεύθερο και προστατευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο αντιδιαστέλλεται με περιεχόμενα και διαδικασίες στη βάση των προσωπικών του εμπειριών και ικανοτήτων. Μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης γίνεται αντιληπτή και σεβαστή η προσωπική βιογραφία του μαθητή, ο οποίος δεν οφείλει να υποταχθεί στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού αλλά να τις ερμηνεύσει με το δικό του τρόπο, να τις τροποποιήσει ή και να τις απορρίψει. Η διδασκαλία κατανοείται ως μοναδικό και ανεπανάληπτο φαινόμενο, της οποίας η ποιότητα εξαρτάται από το είδος και την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μετέχοντες στην παιδαγωγική πράξη. Στοχεύει όχι μόνο στη μετάδοση πολιτιστικών χαρακτηριστικών αλλά και στη στήριξη και τη βοήθεια του μαθητή.

Το κοινωνικοκριτικό παράδειγμα αποδέχεται ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι ταυτόχρονα αντικειμενική και υποκειμενική. Σκοπός της αγωγής είναι η ανακάλυψη και η συνειδητοποίηση, η κριτική και η μεταβολή απ' την πλευρά του ατόμου όλων εκείνων των ανασταλτικών παραγόντων που παρακωλύουν την αυτόνομη δράση και εμποδίζουν τον τελικό σκοπό της χειραφέτησης. Ό,τι επιβάλλεται κοινωνικά και θεωρείται ως "σωστό" ή αναγκαίο, δε σημαίνει ότι οφείλει να γίνει και αυτονόητα αποδεκτό από το άτομο. Αντίθετα, το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί στον άνθρωπο κριτική σκέψη και διάθεση, έτσι ώστε να αναρωτιέται κάθε φορά για τη σημασία που έχει το κάθε περιεχόμενο, η κάθε διαδικασία, τόσο για το ίδιο, όσο και για την κοινωνική οργάνωση και συγκρότηση γενικότερα⁹¹. Στα πλαίσια αυτά το υποκείμενο απορρίπτει, αποδέχεται, αναθεωρεί, τροποποιεί και μεταβάλλει νόμους και κανόνες, υπό την προϋπόθεση ότι αυτά γίνονται μέσα σε

⁸⁹ Μαυρογιώργος, Γ. *Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα*, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 13, 1983, σελ. 74-81.

⁹⁰ Γκότοβος, Α. Ε. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, όπ. π., σελ. 58 κ. εξ., του ιδίου: *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, Gutenberg, Αθήνα 1996.

⁹¹ Klafski, W. *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen Kritisch-Konstruktiver Erziehungswissenschaft*, in: Gudjons et. al.: *Didaktische Theorien*, Bergmann & Helbig, Hamburg, 1986, s. 11-26. Κοσσυβάκη, Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 152 κ. εξ.



συνθήκες ελευθερίας και δημοκρατίας. Η γνώση, η μάθηση και η διδασκαλία οφείλουν να συμβάλλουν σ' αυτό το στόχο. Μ' αυτή την έννοια το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως μοχλός για την απελευθέρωση και την κοινωνική αναμόρφωση.

Στην παρούσα έρευνα το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως προϊόν κοινωνικής κατασκευής. Στο σημείο αυτό επιβάλλεται μια διευκρίνιση: Η κοινωνική πραγματικότητα είναι ανθρώπινη κατασκευή. Με τους P. Berger και T. Luckmann⁹² συστηματοποιείται η κριτική ενάντια στο θετικισμό και εγκαινιάζεται με νέα περίοδος στην αντίληψη για τη συγκρότηση του κόσμου. Η αντίληψη όμως για την κατασκευή δεν είναι ενιαία. Αλλού δίνεται βαρύτητα στην ικανότητα του ατομικού νου να συγκροτεί την κοινωνική πραγματικότητα (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός) αλλού η σχέση αυτή είναι ισοβαρής (κοινωνικός κονστρουξιονισμός).⁹³

Αποδεχόμαστε στη μελέτη αυτή τη θέση του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, σύμφωνα με τον οποίο η σχέση ανθρώπου κοινωνίας είναι σχέση διαμεσολαβημένη από το λόγο και το νόημα ως συλλογικές ανθρώπινες εμπειρίες και για το λόγο αυτό δεν είναι ούτε αυθαίρετη ούτε τυχαία. Δομείται στον άξονα της ιστορικής εμπειρίας, γονιμοποιείται μέσα από τη διαλεκτική σχέση "έξωτερίκευση - αντικειμενικοποίηση - εσωτερίκευση"⁹⁴ και ορίζει ταυτόχρονα το εύρος και το είδος του πεδίου συγκρότησής της. Η διαλεκτική αυτή σχέση δε νοείται ως μια χρονική ακολουθία, αλλά ως συγχρονία (simultan).

Οι κοινωνικοί θεσμοί εκφράζουν αυτήν ακριβώς τη σχέση. Η αναζήτησή της δε μπορεί κατά συνέπεια να περιοριστεί στη διερεύνηση "αντικειμενικών" διαδικασιών πέρα κι έξω από τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν τα άτομα ούτε στην καταγραφή της ατομικής δράσης ανεξάρτητα από το πεδίο στο οποίο συγκροτείται και εγγράφεται. Αναφορικά με το σχολείο θεωρούμε ότι η καταγραφή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα από την ανάπτυξη μεθόδων και τεχνικών συμβάλλει σημαντικά στην ανάλυση και ερμηνεία του θεσμού και των διαδικασιών που συντελούνται σ' αυτό⁹⁵. Επίσης αυτό που συμβαίνει στο μικροεπίπεδο της τάξης, δε μπορεί να αγνοηθεί. Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και ο τρόπος με τον οποίο οι

⁹² Berger, P. L. - Luckmann T. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, όπ. π.

⁹³ Δεμερτζής, Ν. *Πολιτική Επικοινωνία*, Παπαζήσης, Αθήνα 2002, σελ. 130-181, εδώ, κυρίως σελ. 141.

⁹⁴ Berger, P. L. - Luckmann, T. *Die Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, όπ. π., σελ. 139.

Δεμερτζής, Ν. *Πολιτική Επικοινωνία*, όπ. π., σελ. 141.

⁹⁵ Όπως σημειώνει ο Μ. Κελπανίδης: "επιστημονική πρόοδος συντελείται τότε, όταν με συγκεκριμένα γνωστικά βήματα (διατύπωση νέων υποθέσεων ή θεωριών) μεώνεται - σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση - η αοριστία στην πρόγνωση της έκβασης γεγονότων που παράγονται με ή χωρίς την παρέμβαση των κοινωνικών δρώντων". (Κελπανίδης, Μ. *Η παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα: Ποια πρόοδος συντελέστηκε*;, στο *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 2001, σελ. 318).

μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία αντιλαμβάνονται τα όσα διαδραματίζονται στο σχολείο μας προσφέρουν σημαντικό υλικό για την κατανόηση και ερμηνεία του τελευταίου. Παράλληλα είναι απαραίτητη η γνώση του ιστορικοκοινωνικού πεδίου εντός του οποίου "πραγματοποιούνται" οι ανθρώπινες αντιλήψεις. Επειδή τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνιστούν μια δυναμική ενότητα μπορούν μόνο για αναλυτικούς λόγους να διαχωριστούν.

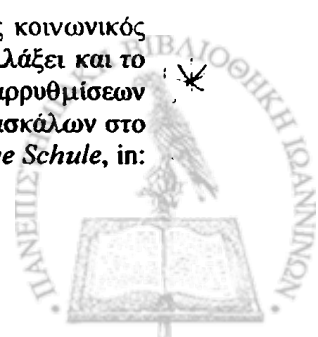
Δεδομένου α) ότι οι σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολείο (όπως π. χ. η παιδαγωγική σχέση) δε μπορούν να ορισθούν από "τα μέσα", αλλά σε συνάρτηση με τις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες αναδύονται αλλά και διαφοροποιούνται από άλλες κοινωνικές σχέσεις⁹⁶ και β) η παιδαγωγική σχέση είναι κοινωνική σχέση, οφείλουμε να αναζητήσουμε αυτές τις σχέσεις εκεί όπου παράγονται στη βάση της υπόθεσης ότι στο βαθμό που δημιουργούνται νέες κοινωνικές σχέσεις αναδιαμορφώνονται ή μεταβάλλονται οι λειτουργίες του σχολείου⁹⁷.

Τα μονοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και οι συλλογικές πιέσεις και εξαρτήσεις, έτσι όπως τις ανέδειξε η σχολή της Φρανκφούρτης, θεωρούμε ότι είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ώριμου καπιταλισμού. Η διάρρηξή τους δε συνιστά απελευθέρωση αλλά μια νέα ιστορική συνθήκη στα πλαίσια του καπιταλισμού, η οποία δημιουργεί νέες εξαρτήσεις αλλά και δυνατότητες. Πολύ δε περισσότερο λόγω του ότι, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ο ύστερος καπιταλισμός χαρακτηρίζεται από τη συγκρότηση εύπλαστων, διαφοροποιημένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, από ευελιξία στην παραγωγή και την κοινωνική οργάνωση.⁹⁸

⁹⁶ Γκότοβος, Α. Ε. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, όπ. π., σελ. 23.

⁹⁷ "Στο μέτρο που αλλάζουν οι κοινωνικές δομές, πρέπει να αλλάξει και το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός. Στο μέτρο που σ' αυτή τη μεταβολή αλλάζουν τα παιδιά και οι νέοι, πρέπει να αλλάξει και το σχολείο και αντίστοιχα η εκπαίδευση των δασκάλων. Ο επείγων χαρακτήρας των μεταρρυθμίσεων φαίνεται σήμερα σε πολλές περιοχές και προπάντων στις κοπιαστικές προσπάθειες των δασκάλων στο καθημερινό μάθημα". (Bohnsack, F. Zitiert in Rotermund, M. *Lehrerbildung für eine neue Schule*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 4, Juli - August 2001, s. 577.)

⁹⁸ Για το σχολείο στην ελληνική πραγματικότητα βλ. σελ. 107-114 της παρούσας μελέτης.



3. Οι θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της μαζικής εκπαίδευσης

3.1. Τεϋλορισμός - Φορντισμός

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα εμφανίζονται σημαντικές μεταβολές στην οργάνωση της εργασίας, που στοχεύουν στην απόλυτη εξειδίκευσή της και που είναι γνωστές ως τεϋλορισμός⁹⁹. Στην οργάνωση της εργασίας εισάγεται το τεϋλορικό μοντέλο, το οποίο συνίσταται στην ανακατανομή των τμημάτων, τα οποία συναποτελούν την παραγωγική διαδικασία. Η πρακτική γνώση του επαγγέλματος αποσπάται από τον τεχνίτη, συγκεντρώνεται στο γραφείο, αναλύεται και κατατέμνεται σε επί μέρους ενεργήματα, τα οποία ακολούθως επιμερίζονται στους εργαζόμενους όχι πια ως συνολική γνώση του τρόπου παραγωγής ενός προϊόντος, αλλά ως γνώση και δεξιότητα παραγωγής ενός μέρους του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση του "νεκρού" χρόνου (του χρόνου, δηλαδή, που μεσολαβεί ανάμεσα στις κινήσεις του εργάτη), με συνέπεια τον πολλαπλασιασμό της παραγωγής. Για τον έλεγχο των τμημάτων της παραγωγικής αλυσίδας, ο Τέϋλор εισάγει το θεσμό των εποπτών.

Το σύστημα αυτό απαιτεί πειθαρχία και συντονισμό ανάμεσα στα τμήματα της παραγωγικής αλυσίδας. Επί πλέον, ένα σημαντικό μέρος της υπεραξίας που προκύπτει από την αύξηση της παραγωγής "ξοδεύεται" για την αμοιβή των εποπτών

⁹⁹ Βλ. ενδεικτικά: Lipietz, A. *Ανταπάτες και θαύματα*, όπ. π., σελ. 73. Piore M. / Sabel, C. *Das Ende der Massenproduktion*, Klaus Wagenbach Verlag, Berlin 1985, παντού, ενδ. σελ. 56, 72. Sennett, R. *Der Flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 52 κ. εξ. Hirsch, J. *Φορντισμός και Μεταφορντισμός: Η παρούσα κοινωνική κρίση και οι συνέπειές της*, στο: Bohnefeld, W. (Επιμ.) *Μεταφορντισμός και κοινωνική μορφή*, Εξάντας, Αθήνα 1993, σελ. 25-29. Πλειός, Γ. *Ο Λόγος της Εικόνας*, Παπαζήσης, Αθήνα 2001, σελ. 207. Braverman, H. *Die Arbeit in modernen Produktionsbereich*, R. Lewis, Frankfurt - New York 1985, s. 90 κ. εξ. Coriat, B. *Ο εργάτης και το χρονόμετρο*, Θεωρία, Αθήνα 1985, σελ. 45. Πελαγίδης, Θ. *Η πολιτική οικονομία της βιομηχανικής προσαρμογής*, στο: Πελαγίδης (Επιμ.) *Η νέα παγκόσμια οικονομία*, Εξάντας, Αθήνα 1994, σελ. 169 κ. εξ. Mühlbauer, K. R. *Θεωρίες κοινωνικοποίησης*, όπ. π., σελ. 374 κ. εξ. Giddens, A. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 420. Rifkin, J. *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*, Νέα Σύνορα, Λιβάνης, Αθήνα 1996, σελ. 131. Λυμπεράκη, Α. / Μουρίκη, Α. *Η αθόρυβη επανάσταση*, Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 31 κ. εξ. Λυμπεράκη, Α. *Ενέλικτη Εξειδίκευση*, Gutenberg, Αθήνα 1991, σελ. 26 κ. εξ. Τσεκούρας, Θ. *Ενέλικτος αυτοματισμός και αναδιάρθρωση: Μια διέξοδος από την κρίση*, Στο: Φιοραβάντες, Β. (Επιμ.) *Κουλτούρα και Τεχνολογία*, Praxis, Αθήνα 1990, σελ. 97 κ. εξ. Λύτρας, Α. *Κοινωνία και εργασία*, Παπαζήσης, Αθήνα 2000, σελ. 59-66. Charlot, B. *Το σχολείο αλλάζει*, όπ. π., σελ. 152. Maeck, H. *Managementvergleich zwischen öffentlichem Schulwesen und privater Wirtschaft*, όπ. π., σελ. 34. Αλεξίου, Θ. *Εκπαίδευση, Εργασία και Κοινωνικές Τάξεις*, Παπαζήσης, Αθήνα 2002, σελ. 122 κ. εξ. Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, όπ. π., σελ. 26.

εργασίας. Η απειλή της πείνας που ωθεί την εργατική δύναμη στο εργοστάσιο εξακολουθεί και εδώ να είναι αναγκαία, αλλά όχι πλέον ικανή συνθήκη.

Τα αρνητικά στοιχεία του τεύλορισμού έρχεται να τα επιλύσει το φορντικό μοντέλο οργάνωσης της παραγωγής. Εδώ ο εργαζόμενος βρίσκεται σ' ένα σταθερό σημείο και ένας κυλιόμενος ιμάντας παραγωγής μεταφέρει το αντικείμενο μπροστά του. Ο ρυθμός μετακίνησης των αντικειμένων δε μπορεί να επιλεγεί απ' τον εργαζόμενο. Την ένταση της εργασίας δεν την προσδιορίζει η βία του επόπτη, αλλά η ταχύτητα του ιμάντα. Έτσι: α) επιτυγχάνεται σχεδόν 100/100 ελαχιστοποίηση του νεκρού χρόνου, β) επιβάλλεται ένας ομοιόμορφος ρυθμός εργασίας, ο οποίος εξαρτάται από τη διεύθυνση της επιχείρησης, γ) η βία είναι πλέον απρόσωπη, αφού μεταφέρεται από τον επόπτη στον ιμάντα και δ) τα χρήματα που καταβάλλονταν για τους επόπτες είναι τώρα τμήμα του κέρδους. Το σύστημα αυτό χαρακτηρίζεται από υψηλή παραγωγικότητα, αλλά προϋποθέτει πειθαρχημένη εργατική δύναμη. Χαρακτηρίζεται ως σύστημα "χαμηλής εμπιστοσύνης"¹⁰⁰, διότι η παραγωγική διαδικασία βρίσκεται υπό τον ασφυκτικό έλεγχο της διοίκησης και της μηχανής και το εργατικό δυναμικό έχει ελάχιστη αυτονομία δράσης. Η απουσία του εργάτη από τη θέση του στον ιμάντα δε μειώνει απλά κατά 1/χ την παραγωγή (άρα και την υπεραξία) - όπου χ ο αριθμός των εργατών - αλλά δημιουργεί προβλήματα σ' όλη την παραγωγική αλυσίδα¹⁰¹. Οι απεργίες σημαίνουν τεράστιες απώλειες για την επιχείρηση και σκληρές τιμωρίες για το εργατικό δυναμικό, κυρίως με ωμή επέμβαση του κράτους.

Τα χαρακτηριστικά της φορντικά οργανωμένης επιχείρησης είναι η ομοιόμορφη, τυποποιημένη, μαζική παραγωγή προϊόντων που προορίζονται για μαζική κατανάλωση, η συγκεντροποίηση του κεφαλαίου μέσω του ελέγχου τεράστιων τομέων της παραγωγής από λίγες επιχειρήσεις και η γραφειοκρατικά οργανωμένη πυραμοειδής μορφή οργάνωσης και διοίκησης.

Για να λειτουργήσει το σύστημα αυτό απαιτείται η εκούσια πειθαρχία του εργάτη στις απαιτήσεις του ιμάντα. Το κίνητρο της πείνας δεν είναι πλέον ούτε αναγκαία συνθήκη. Ο εργάτης πρέπει να αποδεχτεί τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις της παραγωγής και να πειθαρχήσει απόλυτα στην παραγωγική

¹⁰⁰ Giddens, A. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 421.

¹⁰¹ Galbraith, K. J. *Το Νέον Βιομηχανικόν Κράτος*, Παπαζήσης, Αθήνα 1969, σελ. 138-140. Πλειός, Γ. *Ο Λόγος της εικόνας*, όπ. π., σελ. 208 κ. εξ.



διαδικασία.¹⁰² Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αποφευχθούν κάθε είδους κινητοποιήσεις αλλά και να αλλάξουν τα κίνητρα¹⁰³.

Η φορντικά οργανωμένη επιχείρηση παρ' ότι προχώρησε σε γενναίες αυξήσεις δεν κατάφερε να αποτρέψει την κρίση υπερπαραγωγής. Στις αρχές της δεκαετίας του '30 είναι πλέον φανερό ότι το εργατικό δυναμικό έπρεπε να τεθεί υπό καθεστώς αναγκαστικής κατανάλωσης, όχι μόνο για να εξασφαλιστεί η κατανάλωση του υπερπροϊόντος, αλλά κυρίως να καλλιεργηθεί η συμβολική - φαντασιακή ισότητα του εργατικού δυναμικού. Αυτό δε μπορούσε να επιτευχθεί στα πλαίσια της παραγωγικής διαδικασίας με τη στενή έννοια του όρου, λόγω της φύσης και της δομής της. Έπρεπε να καλλιεργηθεί πριν ή μετά την εργασία. Επομένως, η επιχείρηση δεν είναι, πλέον, σε θέση να "παράξει" ένα τέτοιο εργατικό δυναμικό και γι' αυτό χρειάστηκε το καθήκον αυτό να αναληφθεί από το κράτος¹⁰⁴. Απαιτήθηκε μια

¹⁰² Πλειός, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό*, όπ. π., σελ. 156.

¹⁰³ Ως κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση. Τα κίνητρα μπορεί να ωθούν το άτομο παρωθώντας το εσωτερικά ή να το ελκύουν ενεργώντας "απ' έξω". Στην πρώτη περίπτωση θεωρούνται ως εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς (όπως π. χ. ένστικτα, ορμές, σκοποί, συναισθήματα), στη δεύτερη εξωτερικές (αμοιβές, φόβητρα, απωθητικοί μηχανισμοί). (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Ε. *Ψυχολογία Κινήτρων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σελ. 17.) Ωστόσο, κατά τον W. Lens, η αντίληψη ότι τα κίνητρα είναι ένας συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων 20 χρόνων, δεν ευσταθεί, διότι έχει αποδειχθεί ότι η ενίσχυση των εξωτερικών κινήτρων (π. χ. αμοιβές, αξιολόγηση, επίβλεψη, εξαναγκασμός) περιορίζουν ή υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα. (Lens, W. *Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου στα κίνητρα των μαθητών*, στο Κωσταρίδου - Ευκλείδου, Ε. (επιμ.) *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 73-74.) Την ανεπάρκεια των εξωτερικών κινήτρων για να ενταχθεί ο σύγχρονος άνθρωπος στο κοινωνικό περιβάλλον και κυρίως να ανταποκριθεί στον αλλαγμένο τρόπο οργάνωσης της παραγωγής υποστηρίζει και ο J. K. Galbraith. (Galbraith, K. J. *Το Νέον Βιομηχανικών Κράτος*, Παπαζήσης, Αθήνα 1969, σελ. 133-163.) Στη θεωρία περί κινήτρων που διατυπώνει, ορίζει το κίνητρο ως "το μέσον ή το δέλεαρ με το οποίο τα άτομα πείθονται να παραιτηθούν των ατομικών στόχων των και να επιδιώξουν με όλην την διαθέσιμη δύναμήν των την πραγματοποίησιν των στόχων της οργανώσεως (όπ. π., σελ. 135). "Ο καταναγκασμός, η χρηματική αμοιβή, η ταύτισις και η προσαρμογή μπορούν να αποτελέσουν, είτε εν μονώσει είτε εν συνδυασμῶ, κίνητρα ενός ατόμου" (όπ. π., σελ. 137). Τα κίνητρα της ταύτισης και της προσαρμογής (τα οποία αντιλαμβανόμαστε ως εσωτερικά κίνητρα - B. M.) ενισχύονται, όσο υποχωρούν τα κίνητρα του καταναγκασμού και της εξωτερικής αμοιβής (εξωτερικά κίνητρα) (όπ. π., σελ. 139). Τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν κατά τον J. - K. Galbraith απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει αποδοτικά ο σύγχρονος τρόπος παραγωγής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την υπέρβαση του φορντικού προτύπου. Σύμφωνα με τον H. Maecck, η πιο γνωστή στην Ευρώπη ακαδημία του Harzburg για τους ηγέτες της οικονομίας (Führungskräfte der Wirtschaft) από τις αρχές της δεκαετίας του '70 διαπίστωσε ότι το μοντέλο της αυθεντίας στη διοίκηση των επιχειρήσεων παρεμπόδιζε την αναγκαία για την ανάπτυξη της επιχείρησης συμμετοχή των εργαζομένων ("...dass autoritäres Führungsverhalten das für die Entwicklung eines Unternehmens erforderliche Mitdenken der Mitarbeiter und deren "unternehmerisches Verhalten" nicht zur Entfaltung kommen lässt") και συνιστούσε τη μεταβίβαση υπευθυνότητας στους "συνεργάτες". (Maecck, H. *Managementvergleich zwischen öffentlichem Schulwesen und privater Wirtschaft*, όπ. π., σελ. 42.)

¹⁰⁴ Παρά τις γενναίες αυξήσεις που έδωσε ο Ford, δεν κατάφερε να διασφαλίσει τη σταθερή παραμονή του εργατικού δυναμικού στις επιχειρήσεις του. Ο A. Gramsci προσπαθώντας να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους οι εργαζόμενοι προτιμούσαν να πουλήσουν την εργατική τους δύναμη σε άλλες επιχειρήσεις με πολύ χαμηλότερο μεροκάματο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι επιχειρήσεις Ford απαιτούν από το εργατικό δυναμικό "κάτι ξεχωριστό, μια ικανότητα που οι άλλες βιομηχανίες δε

συνολική κοινωνική οργάνωση, που καλείται να ρυθμίσει οικονομικούς και εξω-οικονομικούς μηχανισμούς με νέο τρόπο. Το ρόλο αυτό ανέλαβε το κοινωνικό κράτος, μέσα από τις προνοιακές του πολιτικές¹⁰⁵.

3.2. Εκπαίδευση και έθνος - κράτος

Η κοινωνική φροντίδα ή μέριμνα για την προστασία των αδυνάτων, των ηλικιωμένων, των απόρων, για περίθαλψη, εκπαίδευση κ.λ.π. δεν είναι - ιστορικά - αποκλειστικό προνόμιο του κράτους. Από την εποχή της Αναγέννησης αρχίζει να διαμορφώνεται η αντίληψη της πρόνοιας ως δικαιώματος στα πλαίσια της ανάπτυξης των ατομικών δικαιωμάτων¹⁰⁶. Την εποχή αυτή η μέριμνα εκδηλώνεται ως χριστιανική φύλεσπλαχνία. Από τα τέλη του 15^{ου} αιώνα αρχίζει η οργάνωση και η απασχόληση των άπορων που στόχευε κυρίως στον περιορισμό της επαιτείας και στην καλλιέργεια θετικών κινήτρων απέναντι στην εργασία¹⁰⁷. Αναπτύσσονται κοινωνικά κινήματα, στα οποία σημαντικό ρόλο παίζει η εκκλησία.¹⁰⁸

Στην Ελλάδα την περίοδο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας η κοινωνική μέριμνα είναι εσωτερική υπόθεση της κοινότητας, αφού το κράτος δεν απευθύνει έναν "εξατομικευμένο" λόγο στον κάθε υπήκοο, αλλά οι αξιώσεις του εκφράζονται

ζητούν ακόμα, ικανότητα νέου τύπου, μια μορφή φθοράς της εργατικής δύναμης και μια ποσότητα φθαρμένων δυνάμεων στο ίδιο μέσο χρονικό διάστημα που είναι πιο επικίνδυνες και πιο εξαντλητικές από άλλου και που ο μισθός δεν αρκεί για να τις αντισταθμίσει σ' όλους τους εργάτες, να τις ανασυστήσει μέσα στις συνθήκες της υπάρχουσας κοινωνίας". (Coriat, B. *Ο εργάτης και το χρονόμετρο*, όπ. π., σελ. 93.) Βλ. επίσης Gramsci, A. *Αμερικανισμός και Φορντισμός*, Ο Πολίτης, τ. 79, 1987, σελ. 23. Ο Gramsci υποστηρίζει: "Φαίνεται ότι μπορούμε να απαντήσουμε ότι η μέθοδος Φορντ είναι ορθολογική, πρέπει δηλαδή να γενικευθεί. Για να γίνει όμως αυτό είναι αναγκαία μια μακρά διαδικασία, κατά την οποία θα μεταβληθούν οι κοινωνικές συνθήκες και θα αλλάξουν τα ήθη και οι ατομικές συνήθειες. Και αυτό δε μπορεί να συμβεί αποκλειστικά με τον καταναγκασμό αλλά μονάχα με μια εξισορρόπηση του καταναγκασμού (αυτοπειθαρχία) με τη μορφή που συνιστούν οι υψηλοί μισθοί, δηλαδή προσφέροντας στον εργάτη τη δυνατότητα να ζήσει καλύτερα ή μάλλον ακριβέστερα προσφέροντάς του ένα επίπεδο ζωής που ταιριάζει καλύτερα στις νέες μορφές παραγωγής και εργασίας, μορφές που απαιτούν μια ιδιαίτερη ανάλωση νυκτικής και νευρικής ενέργειας".

¹⁰⁵ Οι όροι κοινωνικό κράτος και κράτος πρόνοιας συχνά συγχέονται στη βιβλιογραφία. Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιούμε τους όρους σύμφωνα με τη διάκριση που κάνει ο Γ. Βούλγαρης. Ως κοινωνικό κράτος ή κενσσιανό κοινωνικό κράτος ορίζει το συνολικό πολιτικοκοινωνικό σύστημα που επικράτησε μεταπολεμικά στο δυτικό κόσμο, ενώ ως κράτος πρόνοιας τις κοινωνικές πολιτικές και το ιδιαίτερο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο υλοποιούνται. (Βούλγαρης, Γ. *Φιλελευθερισμός, συντηρητισμός, κοινωνικό κράτος 1973-1990*, Θεμέλιο, Αθήνα 1994, σελ. 20-21.) Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι απαρχές του ανάγονται στις αρχές της δεκαετίας του 30, σχετίζονται με την υπέρβαση της κρίσης του '29 και εκφράζονται μέσα από το New Deal.

¹⁰⁶ Στασινοπούλου, Ό. *Κράτος Πρόνοιας, ιστορική εξέλιξη - σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 1990 σελ. 39.

¹⁰⁷ Καναβάκης, Μ. *Ιστορική εξέλιξη της κοινωνικής μέριμνας για τα παιδιά και τους νέους μέχρι και τις αρχές του 20ου αιώνα*, Αϊβάλης, Θεσσαλονίκη, χ. χ., σελ. 14, 16.

¹⁰⁸ Καναβάκης, Μ. *Ιστορική εξέλιξη της κοινωνικής μέριμνας ...*, όπ. π., σελ. 27.



απρόσωπα και συνολικά¹⁰⁹. Σημαντικό ρόλο αναφορικά με τους ορθοδόξους χριστιανούς παίζει η εκκλησία, ιδιαίτερα ο κατώτερος κλήρος και τα μοναστήρια που αναπτύσσουν σημαντική δράση, συνδέοντας την πρόνοια με το ζήτημα της εθνικής επιβίωσης και της συνέχειας του ελληνισμού και η άσκηση οργανωμένης πρόνοιας συναρτάται με τα προνόμια που απολαμβάνουν ορισμένες περιοχές και εκκλησιαστικά ιδρύματα¹¹⁰. Η εκπαίδευση των παιδιών συντελείται στις συντεχνίες, όπου κοινωνικοποιούνται και αποκτούν επαγγελματική ειδίκευση. Τα οργανωμένα σχολεία φιλοξενούν, κυρίως, παιδιά εμπόρων, χρηματοδοτούνται από εύπορους "ευεργέτες"¹¹¹.

Το ζήτημα του έθνους και του έθνους - κράτους είναι ιδιαίτερα περίπλοκο θέμα, γύρω από το οποίο έχει αναπτυχθεί ένας ευρύτατος προβληματισμός και μια πλούσια βιβλιογραφία. Η διεξοδική ενασχόληση με το θέμα είναι εκτός των ορίων αυτής της εργασίας. Θα αναφερθούμε μόνο σε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του, έτσι όπως αναλύονται στη σχετική βιβλιογραφία, τα οποία σχετίζονται με την εκπαίδευση. Να σημειώσουμε εδώ ότι η κατανόηση του έθνους - κράτους και των ειδοποιών του χαρακτηριστικών που το διαφοροποιούν από άλλους προμοντέρνους θεσμούς είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εξήγηση της φύσης των μοντέρνων κοινωνιών¹¹².

Το έθνος - κράτος είναι ιδιαίτερη μορφή κράτους, προϊόν της νεωτερικότητας, παράγωγο της εθνικιστικής ιδεολογίας. Συγκροτείται κατά τον 19^ο αιώνα και χαρακτηρίζεται από τη σφυρηλάτηση της κοινωνικής συναίνεσης (εσωτερική ειρήνη), τη μονοπωλιακή συγκέντρωση των μέσων κυριαρχίας στους ιδεολογικούς και κατασταλτικούς μηχανισμούς του και την ενσωμάτωση του πληθυσμού σε μια πολιτική - πολιτισμική - εδαφική ενότητα¹¹³. Την εποχή αυτή παρατηρείται μια διαρκής διόγκωση του κρατικού μηχανισμού, ο οποίος "αποικιοποιεί" τον κοινωνικό ιστό αναλαμβάνοντας ολοένα και περισσότερες κοινωνικές λειτουργίες¹¹⁴. Έτσι αναδιαμορφώνει και επαναπροσδιορίζει τους θεσμούς συλλογικής κάλυψης αναγκών και φροντίδας.

¹⁰⁹ Κοντογώργης, Γ. *Κοινωνική δυναμική και πολιτική αυτοδιοίκηση, οι ελληνικές κοινότητες της τουρκοκρατίας*, Λιβάνης, Αθήνα, 1982, σελ. 69.

¹¹⁰ Στασινοπούλου, Ο. *Κράτος Πρόνοιας, ιστορική εξέλιξη ...*, όπ. π., σελ. 39.

¹¹¹ Τσουκαλάς, Κ. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, όπ. π., σελ. 486.

¹¹² Giddens, A. *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, όπ. π., σελ. 29.

¹¹³ Δεμερτζής, Ν. *Ο Λόγος του εθνικισμού*, Σάκκουλας, Αθήνα 1996, σελ. 170.

¹¹⁴ Πυργιωτάκης Ι. *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, όπ. π., σελ. 42.



Στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα ολοκληρώνεται η διαμόρφωση των περισσότερων εθνικών κρατών. Η εκπαίδευση τίθεται υπό τον άμεσο έλεγχο τους και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες το πρωτοβάθμιο σχολείο καθίσταται υποχρεωτικό. Τίθεται στην υπηρεσία του Έθνους, "παράγει" τον πολίτη του εθνικού κράτους, υποτάσσεται στην κυρίαρχη ενιαία εθνική αντίληψη για τον άνθρωπο και τον κόσμο.

Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του έθνους - κράτους που αναφέραμε προηγουμένως, εμφανίζονται στην εκπαίδευση και καθιστούν φανερό τον ομογενοποιητικό της ρόλο. Το σχολείο καλλιεργεί το σεβασμό και την τήρηση των κοινών αρχών, αξιών, νόμων και κανόνων, που ισχύουν για όλους τους πολίτες της επικράτειας. Συμβάλλει στην καθιέρωση της εθνικής γλώσσας¹¹⁵ μέσω των κοινών για όλη των επικράτεια σχολικών εγχειριδίων και δια μέσου αυτών στην καλλιέργεια του εθνικού αισθήματος¹¹⁶. Ο έλεγχος περιέρχεται σταδιακά στην κρατική εξουσία και τους μηχανισμούς της: τα σχολεία ιδρύονται με απόφαση του κράτους, οι εκπαιδευτικοί διορίζονται, αμείβονται και ελέγχονται κεντρικά, οι γονείς υποχρεούνται με νόμο να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Οι τοπικές κοινωνίες δεν έχουν πλέον λόγο σε σχέση με το σχολείο. Τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης έχουν επίσης επικρατειακό χαρακτήρα, αφού όλοι οι μαθητές που ζουν στα κυριαρχικά πλαίσια του έθνους - κράτους μαθαίνουν τα ίδια πράγματα στον ίδιο χρόνο¹¹⁷. Σύμφωνα με τον Κ. - J. Tillmann¹¹⁸, η διεύρυνση του σχολικού δικτύου

¹¹⁵ Βούρη, Σ. *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια*, Παρασκήνιο, Αθήνα 1992, σελ. 20. Στη μελέτη αυτή δείχνεται παραστατικά ο τρόπος με τον οποίο τα εθνικά κράτη στα βαλκάνια (Ελλάδα, Σερβία, Βουλγαρία) χρησιμοποίησαν την εκπαίδευση για την εκμάθηση της γλώσσας και τη συγκρότηση της εθνικής συνειδησης στο υπό τουρκική κατοχή ευρωπαϊκό κομμάτι (Μακεδονία).

¹¹⁶ Τσουκαλάς, Κ. *Παράδοση και εκσυγχρονισμός: Μερικά γενικότερα ερωτήματα*, στο: Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία, Τόμος Β', Πλέθρον, Αθήνα 1996, σελ. 261.

¹¹⁷ Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα "ο κρατικός έλεγχος και η ομοιομορφία έχουν φθάσει το όριό τους ... Έτσι η ελληνική εκπαίδευση πλησίασε πολύ το ιδανικό του Ναπολέοντα που καμάρωνε πως ήξερε κάθε στιγμή της ημέρας τι ακριβώς διδάσκεται σε κάθε τάξη, κάθε σχολείου της Γαλλίας". (Δημαράς, Ι. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, τ. Α', Αθήνα 1983, σελ. μς.)

¹¹⁸ Tillmann, J. - K. *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*, Bergmann Verlag, Bielefeld 1994, s. 94: "Kurz: Die Schule für die einfachen Schichten der Bevölkerung wurde bis weit in das 19. Jahrhundert hinein nicht aus ökonomischen Gründen ausgebaut, sondern vor allem zur ideologischen Absicherung der staatlichen Herrschaft. Qualifizierung für Berufsarbeit - diese im engeren Sinne Ökonomische Funktion- wuchs dem niederen Schulwesen erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu". Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι ο Tillman δε φαίνεται να εντοπίζει τη σχέση ανάμεσα στην εξέλιξη του σχολείου και τη μεταβολή στον τρόπο παραγωγής. Το σχολείο γίνεται αντιληπτό και στην Ελλάδα, ήδη από την επανάσταση του 1821, ως μικρογραφία του έθνους. (βλ. Έκθεση του Ν. Νικητόπουλου το 1826 στο Δημαράς, Ι. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, όπ. π., τ. Β', σελ. 14: "Σεβαστοί Έφοροι, ηξεύρετε ότι εν σχολείον τοιούτον παρασταίνει συνεπτυγμένως έθνος ολόκληρον δια τούτον πρέπει να είναι οργανισμένον οπωσούν κατά το πολιτικόν σύστημα ενός έθνους, όπου ο μαθητής να συνηθίζει μικρόθεν να διοική και να διοικείται κατά τους νόμους".)

μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα δεν οφειλόταν σε οικονομικούς λόγους αλλά στην ιδεολογική σταθεροποίηση της κρατικής κυριαρχίας.

3.3. Η εκπαίδευση στο κράτος πρόνοιας

Ο Μ. Κελπανίδης¹¹⁹ ορίζει το κράτος πρόνοιας - welfare state, Wohlfahrtsstaat/ Sozialstaat - ως τη μορφή εκείνη με την οποία το κράτος, παρεμβαίνοντας στις οικονομικές και κοινωνικές διεργασίες, αναλαμβάνει την ευθύνη για την ανακατανομή των αγαθών (υλικών και πολιτιστικών) ή τη διανομή τους στην κοινωνία ή σε κοινωνικές ομάδες με βάση αντίστοιχα θεσπισμένα δικαιώματα. Η Ο. Στασινοπούλου το ορίζει ως ένα συγκεκριμένο στάδιο εξέλιξης του αστικού κράτους, το οποίο αντιστοιχεί στη διεύρυνση της κοινωνικής λειτουργίας του κράτους στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες και ως ένα ιδεολόγημα, φορτισμένο με αξίες κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης¹²⁰. Το θεωρητικό υποστύλωμα του κράτους πρόνοιας είναι το γεγονός ότι η ελεύθερη αγορά δεν μπορεί από μόνη της να επιτύχει τη μεγιστοποίηση της κοινωνικής ευημερίας. Για το λόγο αυτό απαιτείται παρέμβαση του κράτους, το οποίο, χωρίς να αφαιρεί λειτουργίες από την αγορά και την επιχείρηση, συντονίζει τη δράση επιχειρηματιών - καταναλωτών ή αναλαμβάνει δράση σ' εκείνους τους τομείς όπου η ιδιωτική επιχείρηση αποδεικνύεται απρόθυμη ή ανήμπορη, επεμβαίνει και διορθώνει τις αδυναμίες της αγοράς¹²¹.

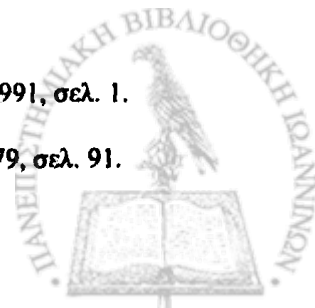
Η Ο. Στασινοπούλου¹²² διακρίνει δύο μεγάλες περιόδους στην ανάπτυξη της κοινωνικής λειτουργίας του κράτους. Η πρώτη ξεκινάει από την αρχική του διεύρυνση και φτάνει μέχρι τον Β' παγκόσμιο πόλεμο και διακρίνεται από την αποσπασματική ανάπτυξη συστημάτων κοινωνικής ασφάλισης, υγείας, εκπαίδευσης κ. λ. π. Η δεύτερη διακρίνεται σε τρεις υποπεριόδους: α) Το στάδιο της χρυσής εποχής που διαρκεί μέχρι τα τέλη της 10ετίας του '60, όπου το θεσμικό μοντέλο αποκτά ευρεία κοινωνική συναίνεση, αναπτύσσονται οργανωμένα συστήματα και μέθοδοι κοινωνικού σχεδιασμού και διευρύνονται οι τομείς προσωπικών υπηρεσιών, β) το στάδιο της κρίσης, από τα τέλη της 10ετίας του '60 μέχρι και τα μέσα της

¹¹⁹ Κελπανίδης, Μ. *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1991, σελ. 1.

¹²⁰ Στασινοπούλου, Ο. *Κράτος Πρόνοιας, ιστορική εξέλιξη ...*, όπ. π., σελ. 19.

¹²¹ Καράγωργας, Δ. *Οι οικονομικές λειτουργίες του κράτους*, Παπαζήσης, Αθήνα 1979, σελ. 91.

¹²² Στασινοπούλου, Ο. *Κράτος Πρόνοιας, ιστορική εξέλιξη ...*, όπ. π., σελ. 42-43.



10ετίας του '80, όπου ασκείται έντονη κριτική τόσο από τη μαρξιστική πλευρά όσο, κυρίως, από τη νεοφιλελεύθερη, αφού γίνεται πλέον φανερό ότι οι στόχοι του κράτους πρόνοιας δεν επιτεύχθηκαν (νέες μορφές φτώχειας, αμφισβήτηση - Μάης του '68, γραφειοκρατική δυσκαμψία, ένταση της κοινωνικής ανισότητας, καταπάτηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της ελευθερίας του ατόμου, υπέρογκες αντιπαραγωγικές δαπάνες κ. λ. π.) και γ) το στάδιο του σύγχρονου "προνοιακού πλουραλισμού" (welfare pluralism), το οποίο χαρακτηρίζεται από την απορύθμιση των μηχανισμών του κοινωνικού κράτους και την ανασυγκρότηση νέων σχέσεων κοινωνικής φροντίδας.

Στη χρυσή εποχή του κράτους πρόνοιας ο δημόσιος τομέας, παρά τις διαφορετικές θεσμικές μορφές στις χώρες του ΟΟΣΑ., ρυθμίζει μονοπωλιακά την αξία της εργατικής δύναμης¹²³ ενώ παράλληλα πραγματοποιεί όλες τις επενδύσεις στο ανθρώπινο υλικό μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση είναι εξω-οικονομικός μηχανισμός, με την έννοια ότι αυτό που "παράγει" δεν είναι άμεσο προϊόν μιας επιχείρησης, αλλά συνολικό όφελος της παραγωγής¹²⁴. Διατηρεί έτσι αποστάσεις από τον άμεσο έλεγχο της οικονομίας, αφού διαμεσολαβείται από το κράτος. Η διαμεσολάβηση αυτή είναι απαραίτητη αφ' ενός διότι η επιχείρηση δε μπορεί να "παράξει" το "προϊόν" αυτό, αφ' ετέρου διότι το ίδιο το κράτος μέσα από την εκπαίδευση διαμορφώνει τα μακροκοινωνικά του χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν προϋπόθεση για την ύπαρξή του και ταυτόχρονα αποτελεί τη γέφυρα για τη σύζευξη των μακροκοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και του τεϋλορικού - φορντικού τρόπου οργάνωσης της παραγωγής¹²⁵.

Ο J.- M. De Queiroz¹²⁶ βασιζόμενος σε σχετική τυπολογία του B. Charlot αναφέρεται σε τρεις στιγμές και μορφές στη σχέση κράτους και σχολικού θεσμού:

α) Στο κράτος - εκπαιδευτή (μέχρι τον Β' παγκόσμιο πόλεμο), όπου μέσα από την εκπαίδευση επιτελούνται οι οικονομικές λειτουργίες έμμεσα. Η αστική τάξη αντιλαμβάνεται το σχολείο με ηθικοπλαστικούς όρους και η εργατική με όρους αξιοπρέπειας και ειδικών προσόντων. Ανάμεσα στα δύο άκρα συγκροτείται η συναίνεση και η αποδοχή του σχολικού θεσμού, στα πλαίσια μιας πολιτικο-πολιτισμικής ένταξης.

¹²³ Lipietz, A. *Αυταπάτες και θαύματα*, όπ. π., σελ. 78.

¹²⁴ Galbraith, J. *Η κοινωνία της αφθονίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1970, σελ. 270-271.

¹²⁵ Πλειώς, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό*, όπ. π., σελ. 154.

¹²⁶ De Queiroz, M - J. *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, Gutenberg, Αθήνα 2000, σελ. 167 κ. εξ.



β) Στο κράτος - αναπτυξιακό μηχανισμό (1960-1980) που χαρακτηρίζεται από τη λογική της οικονομικής ένταξης. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας, θεωρείται ως επένδυση¹²⁷. Συνακόλουθα το σχολείο θεωρείται ως μέσον κοινωνικής ανόδου και η επίσημη ιδεολογία συγκροτείται στον άξονα των ίσων ευκαιριών.

γ) Στο κράτος - ρυθμιστικό παράγοντα, όπου η κεντρική εξουσία παραχωρεί μεγαλύτερο ή μικρότερο μέρος των εξουσιών της στην τοπική κοινωνία, λαμβάνοντας όμως όλα εκείνα τα μέτρα ώστε να αποτρέψει την αυτόνομη διαχείριση αλλά και την κηδεμονία από την τοπική κοινότητα. Το σχολείο γίνεται δημόσιο τοπικό ίδρυμα με σχετική παιδαγωγική, οικονομική και διοικητική ελευθερία, εντός των γενικών πλαισίων και κατευθυντήριων γραμμών που χαράσσει η κεντρική διοίκηση. Η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών ιδρυμάτων αποκτά τα χαρακτηριστικά της επιχείρησης. Το κριτήριο για την επιτυχία είναι η αποτελεσματικότητα (άριστη αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων για την άνοδο του επιπέδου εκπαίδευσης των μαθητών, οργανική σύνδεση των εκπαιδευτικών περιεχομένων με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της τοπικής κοινωνίας κ.λ.π.)¹²⁸.

Στη μελέτη αυτή αποδεχόμαστε την παραπάνω διάκριση με την παρατήρηση ότι το δεύτερο στάδιο σηματοδοτεί το πέρασμα από την έμμεση στην άμεση σχέση του σχολείου με την παραγωγή, σχέση που διαμορφώνεται σταδιακά από το 1970 και μετά. Στο ενδιάμεσο αυτό στάδιο το σχολείο λειτουργεί με κριτήρια επιχείρησης αλλά παράλληλα και ανεξάρτητα απ' αυτή¹²⁹.

¹²⁷ Την ίδια εποχή κυκλοφορεί και η γνωστή μελέτη του T. Schultz *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. (Παπαζήσης, Αθήνα 1972, ενδ. σελ. 44-45.) Την άποψη αυτή υποστηρίζουν πολλοί μελετητές. Η εκπαιδευτική έκρηξη (Bildungsexpansion) που συντελέστηκε στις δεκαετίες του 60 και του '70 είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια της "ανιδιοτέλειας" της εκπαίδευσης. Το σχολείο οφείλει όχι απλά και μόνο να παρέχει μια γενική μόρφωση αλλά και να εξασφαλίζει και μια επαγγελματική μόρφωση - κατάρτιση. (Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 127-130. Charlot, B. *Το σχολείο αλλάζει*, όπ. π., σελ. 274.)

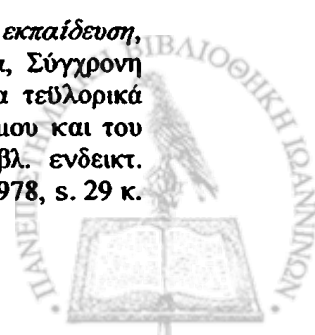
¹²⁸ Βλ. σχετικό υποκεφάλαιο στην παρούσα μελέτη.

¹²⁹ Όπως τονίζει η Chr. Möller, "το σχολείο είναι ένα κέντρο παραγωγής, όπου πρέπει να παράγονται" - με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο - γνώσεις, πνευματικές ικανότητες, στάσεις, συναισθήματα, διαφέροντα, βιώματα και χειροτεχνικές δεξιότητες. Όπως στόχος κάθε επιχείρησης, με την οποία παρομοιάζεται εδώ το σχολείο, είναι η λεγόμενη "μεγιστοποίηση του κέρδους", έτσι και η επιδίωξη κάθε σχολείου - μακροπρόθεσμα θεωρούμενη - πρέπει να είναι η μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας". (Möller Chr. από Westphalen, K. *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1982, σελ. 26.)

4. Σύνοψη

Στην ανάλυση που προηγήθηκε επιχειρήθηκε ναδειχθεί ότι η συγκρότηση, σφυρηλάτηση και αναπαραγωγή της εθνικής ιδέας και του πολίτη του έθνους κράτους με τα ομοιογενή, ομοιόμορφα, μαζικά χαρακτηριστικά βρίσκεται σε αρμονική συνύπαρξη με τα μακροκοινωνικά κίνητρα και την ιεραρχικά οργανωμένη δομή της παραγωγής που απαιτεί το φορντικό μοντέλο οργάνωσης της εργασίας. Το κράτος πρόνοιας αποτελεί το μέσο για την οργανική ενότητα του φορντισμού και του πολίτη του έθνους - κράτους. Το σχολείο σφυρηλατεί και αναπαράγει την ενότητα αυτής της σχέσης. Ακριβώς για το λόγο αυτό είναι οργανωμένο κατά τα τεύλορικά - φορντικά πρότυπα της επιχείρησης¹³⁰. Οι θεωρίες του σχολείου που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο υποκεφάλαιο περιγράφουν και αναλύουν αυτή τη σχέση, το σχολείο δηλαδή της "χρυσής εποχής" του κράτους πρόνοιας. Όταν η ενότητα αυτή διαρρηγνύεται, όπως θα φανεί στο επόμενο κεφάλαιο όπου πραγματευόμαστε τη λογική της ευελιξίας, το σχολείο καλείται να αναπροσαρμόσει τις λειτουργίες του.

¹³⁰ Toffler, A. *Το Τρίτο Κόμα*, Κάκτος, Αθήνα 1982, σελ. 75. Δαφέρμος, Ο. *Εργασία και εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999, σελ. 40-41. Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, σελ. 159. Ο Γ. Μαυρογιώργος ασκεί κριτική στο κατά τα τεύλορικά πρότυπα οργανωμένο σχολείο, χωρίς να κάνει διάκριση ανάμεσα στο σχολείο του ώριμου και του ύστερου καπιταλισμού. Για το ιεραρχικά - γραφειοκρατικά οργανωμένα σχολείο βλ. ενδεικτ. Gerstenmaier, J. - Hamburger, H. *Erziehungssoziologie*, Westdeutscher Verlag, Obladen 1978, s. 29 κ. εξ.



[The page contains extremely faint, illegible text, likely bleed-through from the reverse side.]



Κεφάλαιο Δεύτερο

Η λογική της ευελιξίας

Η υπέρβαση του φορντισμού και η διάρρηξη των μακροκοινωνικών σχημάτων - του ώριμου καπιταλισμού διαμορφώνουν ένα νέο κοινωνικό πεδίο στην παραγωγική διαδικασία και τη συγκρότηση των κοινωνικών θεσμών με βασικό χαρακτηριστικό την ευελιξία. Το πεδίο αυτό θα επιχειρήσουμε να το προσεγγίσουμε στην ανάλυση που ακολουθεί.

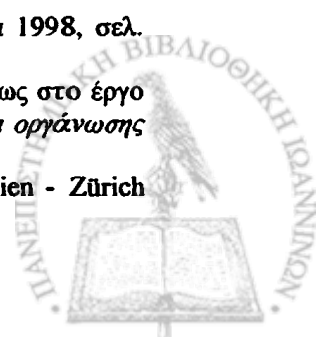
1. Εννοιολογική και φιλοσοφική διάσταση της ευελιξίας

Ως ευελιξία ορίζεται η ικανότητα του να ελίσσεται, να περιστρέφεται κανείς με ταχύτητα και ευκολία, η ικανότητα του να κάνει ελιγμούς την κατάλληλη στιγμή. Μεταφορικά σημαίνει την ικανότητα να ξεφεύγει κανείς από τις δυσκολίες, να αποφεύγει τις κακοτοπιές χωρίς να φθείρεται¹³¹. Στη Γερμανική η αντίστοιχη έννοια είναι Flexibilisierung και το αντίστοιχο ρήμα flexibilisieren, λέξεις που εμφανίστηκαν στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα και προέρχονται από το επίθετο flexibel (εύκαμπτος, ευλύγιστος)¹³², λατινικής καταγωγής (flexibilis)¹³³. Χρησιμοποιείται όμως η λέξη Flexibilität με την αντίστοιχη έννοια της αγγλικής flexibility. Η τελευταία πολιτογραφήθηκε στο αγγλικό λεξικό τον 15^ο αιώνα. Η αρχική της σημασία ήταν αυτή της ευκαμψίας και προέκυπτε από την απλή

¹³¹ Μπαμπινιώτης, Γ. *Λεξικό της νέας ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο λεξικολογίας, Αθήνα 1998, σελ. 687- 688.

¹³² Σε μεταφράσεις από τα γερμανικά στα ελληνικά η έννοια αποδίδεται ως ευκαμψία όπως στο έργο του D. Hopf *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1982.

¹³³ Duden, *Das Herkunftswörterbuch*, Meyers Lexikonverlag, Mannheim - Leipzig – Wien - Zürich 1989, b. 7, s. 193-194.



παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο τα κλαδιά ενός δέντρου λυγίζουν για να αντισταθούν στη δύναμη του ανέμου και επανέρχονται ξανά στη θέση τους. Το ίδιο οφείλει να γίνεται και με την ανθρώπινη συμπεριφορά, η οποία πρέπει να χαρακτηρίζεται από *Dehnfestigkeit*¹³⁴, έτσι ώστε ο άνθρωπος να προσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, χωρίς να "τσακίζεται" απ' αυτές¹³⁵.

Γενικά με τον όρο ευελιξία μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την ανθρώπινη προσπάθεια να απαντήσει στις εξωτερικές διαταράξεις. Η διαδικασία αυτή στον Piaget γίνεται αντιληπτή ως βιολογική προσαρμογή με τις έννοιες της αυτορρύθμισης και ισορροπίας, της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης¹³⁶, όπου το βάρος δίνεται όχι στην ισορροπία σαν κατάσταση, αλλά στις διαδικασίες εξισορρόπησης. Έτσι στρέφει το ενδιαφέρον του στις γνωστικές δομές που αποκτά το υποκείμενο για να απαντήσει στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, θεωρώντας ότι οι διαρκείς ανισορροπίες συνιστούν οργανικές ή διανοητικές παθολογικές καταστάσεις.

Ο R. Sennett, κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην έννοια, σημειώνει ότι οι φιλόσοφοι τη πρώιμης νεωτερικότητας, όπως ο Lock και ο Hume, ταύτιζαν την ευκαμψία (*Biegsamkeit*) και την ευελιξία (*Flexibilität*) με την ευαισθησία (*Empfindungsfähigkeit*). Η έννοια είχε το νόημα της αντίδρασης του ανθρώπου στον εξωτερικό κόσμο, που ωθούσε το άτομο προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση. Στην ίδια άποψη του εξωτερικού, μεταβαλλόμενου ερεθίσματος βασιζόταν και η θεωρία του A. Smith περί του ηθικού συναισθήματος. Αργότερα η φιλοσοφική σκέψη προσπάθησε να ορίσει την έννοια αναζητώντας τα εσωτερικά χαρακτηριστικά (*die innere Regulierung und Wiederherstellung*) του εαυτού (*Selbst*), ο οποίος δεν ταλαντεύεται απλά, ανάλογα με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Οι εκπρόσωποι της πολιτικής οικονομίας του 19^{ου} αιώνα αντιπαρέβαλαν στην ευκαμψία την ακαμψία (*Starrheit*), κυρίως αυτή της ρουτίνας¹³⁷. Η ευκαμψία ταυτίστηκε με τη ζωντάνια και η ακαμψία με την απονέκρωση.

¹³⁴ Αφήνουμε το γερμανικό όρο αμετάφραστο διότι δεν έχουμε υπ' όψη μας αντίστοιχη ελληνική λέξη που να αποδίδει με ακρίβεια το περιεχόμενό της. Περιγραφικά μπορούμε να τον αποδώσουμε ως τα ακραία δυνατά όρια μιας ταλάντωσης.

¹³⁵ Sennett, R. *Der flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 57.

¹³⁶ Donaldson, M. *Η σκέψη των παιδιών*, Gutenberg, Αθήνα, 1995, σελ. 175 κ. εξ. Piaget, J. *Προβλήματα ψυχολογίας*, Λιβάνης, Αθήνα 1979, σελ. 39 κ. εξ.

¹³⁷ Για την έννοια της ρουτίνας βλ. την αντιπαράθεση ανάμεσα στη Firma L' Aglee του Diderot και τη Nagelfabrik του A. Smidt στο: Galbraith, J. *Η εποχή της αβεβαιότητας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1980, σελ. 27 κ. εξ. Επίσης, Sennett, R. *Der flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 39-56. Για την παιδαγωγική διάσταση της ρουτίνας βλ. Γκότοβος, Α. Ε. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, όπ. π., σελ. 49 κ. εξ.

Ωστόσο αυτή η άποψη για την ευελιξία αλλάζει περιεχόμενο όταν το κοινωνικό περιβάλλον μεταβάλλεται με ταχύτατους ρυθμούς. Οι διαδικασίες εξισορρόπησης μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων και σχετικά σταθερών δομών προϋποθέτουν ένα επίσης σχετικά σταθερό και "ομαλά" εξελισσόμενο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να "αναγνωσθεί" ευκολότερα ή δυσκολότερα από το υποκείμενο και να σχεδιαστεί έτσι η καταλληλότερη "απάντηση". Όσο πιο γρήγορα και μη προβλέψιμα μεταβάλλεται το κοινωνικό περιβάλλον, όσο πιο σύνθετη και πολυποίκιλη γίνεται η κοινωνική πραγματικότητα, τόσο δυσκολότερα γίνεται αναπαραστάσιμη¹³⁸. Τα πάντα φαντάζουν να διακατέχονται από ανομοιογένεια και άτακτη διαφοροποίηση, από ένα αβαθές (Oberfläche) για την προσπέλαση του οποίου μας λείπει ο αντίστοιχος κώδικας. Αυτό οδηγεί στην δυσαναγνωσιμότητα (Unlesbarkeit) του σύγχρονου κόσμου¹³⁹. Η ευελιξία ως ικανότητα προσπέλασης αυτού του χαοτικού κόσμου αποκτά έτσι ποικίλες και πολυσήμαντες διαστάσεις.

Είναι γνωστό ότι από τον 17ο αιώνα, μέσα από ανακατατάξεις που σηματοδοτούν το τέλος της μεσαιωνικής περιόδου, διαμορφώνεται ένας νέος πολιτισμός, ο οποίος εκφράζεται με ποικίλους τρόπους συμβολισμού (επιστημονικές ιδέες, ηθικούς κανόνες) και με νέους θεσμούς οργάνωσης της κοινωνικής ζωής¹⁴⁰.

Η αμφισβήτηση της χριστιανικής εγκόσμιας τάξης που ξεκίνησε από τον ύστερο μεσαίωνα, οδήγησε στην απώλεια της συλλογικής νοηματικής στέγης (Sinn - Dach), η οποία μέχρι τότε λειτουργούσε ως συλλογικός υπερπροσδιοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του ανθρώπου¹⁴¹. Η άρνηση της "ευσεβούς πλήξης του παραδείσου" - θρησκευτική μεταρρύθμιση - μεταφέρει τον παράδεισο από τον ουρανό στη γη και η κλήση (Berufung) για τη σωτηρία αποκτά επίγειες διαστάσεις. Ο μεταρρυθμιστικός θρησκευτικός λόγος απευθύνεται στο κάθε άτομο ξεχωριστά και

¹³⁸ Το γεγονός ότι δε μπορεί κάτι να γίνει αντικείμενο αναπαράστασης, δε σημαίνει ότι δε μπορεί να γίνει και αντικείμενο γνώσης. (Jameson, F. *Το μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 99.)

¹³⁹ Sennett, R. *Der flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 81, Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 40.

¹⁴⁰ Παπανούτσος, Ε. *Η κρίση του πολιτισμού μας*, Φιλιππότης, Αθήνα 1982, Δ' έκδοση, σελ. 33. Ο Παπανούτσος, αν και πραγματεύεται το θέμα από τη σκοπιά της "ιστορίας των ιδεών" (όπ. π., σελ. 25), αγγίζει τον πυρήνα του προβληματισμού που αναπτύσσεται την εποχή αυτή σ' ολόκληρο τον κόσμο.

¹⁴¹ Hitzler, R. / Honer, A. *Bastelexistenz, Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung*, in Beck, U. / Beck - Gernsheim E. *Riskante Freiheiten*, Suhrkamp, F. a. M. 1994, s. 307. Amin, S. *Οικονομική παγκοσμιοποίηση και πολιτικός οικουμενισμός: Δύο συγκρουόμενα ζητήματα*, Στο: Ρήγος, Α. / Τσουκαλάς, Κ. (Επιμ.) *Η πολιτική σήμερα*, Θεμέλιο, Αθήνα 2001, σελ. 245.

το καλεί σε ιδιαίτερη εγκόσμιη δραστηριότητα, που συμπυκνώνεται στο επάγγελμα (Beruf)¹⁴².

Η διάρρηξη της ενότητας του κόσμου¹⁴³ απελευθερώνει μια ατέρμονη διαδικασία συνεχών κοινωνικών "σχάσεων", διαμορφώνοντας αρχικά μακροκοινωνικά προσδιοριστικά σχήματα - άξονες (εθνική ιδέα, δημοκρατία, σοσιαλιστική πατρίδα), γύρω από τους οποίους αρθρώνεται η ανθρώπινη αντίληψη για τον εαυτό και τον κόσμο και ακολούθως μια "δευτέρου βαθμού" ρήξη στην οποία οι μακροκοινωνικές σταθερές αποσυντίθενται διαμορφώνοντας ένα πολιτιστικό "Super- Market"¹⁴⁴ προσφοράς κάθε είδους ιδεολογιών (life styles, Lebensstile)¹⁴⁵. Αν για την πρώτη περίπτωση το αποφασιστικό χρονικό σημείο είναι τα τέλη του 18ου αιώνα για τη δεύτερη είναι οι δεκαετίες του 60 και του 70. Την πορεία αυτή αποτυπώνει ο Κ. Πρέβε¹⁴⁶, σχηματοποιώντας τις προτάσεις Jameson - Mandel και διαιρώντας τες σε περιόδους, ως εξής:

Στάδια καπιταλιστικής ανάπτυξης	Ηγεμονικοί πολιτισμικοί κανόνες	Επικρατούσα τεχνική βάση
Καπιταλισμός ελεύθερης αγοράς	Ρεαλισμός	Ατμός
Μονοπωλιακός καπιταλισμός	Νεωτερικότητα	Μηχανές - Ηλεκτρισμός
Πολυεθνικός καπιταλισμός "μαζικής" κατανάλωσης	Μεταμοντέρνο	Ατομική ενέργεια - Νέες Τεχνολογίες

¹⁴² Weber, M. *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*, Gutenberg, Αθήνα 1978, ενδ. σελ. 61, 71, 106.

¹⁴³ Δεμερτζής, Ν. *Κουλτούρα, νεωτερικότητα, πολιτική κουλτούρα*, Παπαζήσης, Αθήνα 1989, σελ. 141-142.

¹⁴⁴ Recum, v. H. *Το θέμα των αξιών: Κοινωνικοπολιτισμική αλλαγή στη Δυτική Γερμανία και ο αντίκτυπός της στους νέους και την εκπαίδευση*, στο Κελπανίδης, Μ. (Επιμ.) *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 899.

¹⁴⁵ Giddens, A. *Modernity and Self-Identity*, Stanford University Press, Stanford, California 1991, p. 80-87.

¹⁴⁶ Πρέβε, Κ. *Καιροί αναζήτησης*, όπ. π., σελ. 150.

1.1. Η μετάλλαξη της αντίληψης του χωροχρόνου ως προϋπόθεση της ευελιξίας

Ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος κατανοεί το χωροχρόνο αποτελεί το σκελετό γύρω από τον οποίο αρθρώνονται και προσανατολίζονται οι κατηγορίες της σκέψης. Αυτές οι κατηγορίες αποτελούν τα δομικά στοιχεία του κοινωνικού ελέγχου και όταν εσωτερικευτούν συμβάλλουν στην τυποποίηση των συμπεριφορών, ενθικεύονται στην προσωπικότητα και προσανατολίζουν την ανθρώπινη αντίληψη για τον κόσμο¹⁴⁷.

Ως προς την αντίληψη του χωροχρόνου μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις διαφορετικές ιστορικές στιγμές: την αρραγή ενότητα ατομικού - συλλογικού του αρχαίου κόσμου, ή αυτό που ο Hegel αποκαλεί ωραία ατομικότητα (*schöne Individualität*)¹⁴⁸, την κυριαρχία του κοινωνικού στο μεσαιωνικό κόσμο (*Gemeinschaft*), τη νεωτερική διάκριση ανάμεσα στο δημόσιο - ιδιωτικό με την κυριαρχία του δημοσίου (*Gesellschaft*) και τη διάχυση των ορίων ανάμεσα στο ιδιωτικό και το δημόσιο με τη σταδιακή κυριαρχία του ιδιωτικού¹⁴⁹ ή αυτό που οι M. Carnoy - M. Castel αποκαλούν "εαυτότητα" (*Selbschaft*)¹⁵⁰.

Η διάσπαση του μεσαιωνικού ενιαίου χωροχρόνου και η ιδιαιτερότητα της επανασύνδεσής του προσδίνει στη νεωτερικότητα το δυναμικό της χαρακτήρα¹⁵¹. Ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο επανασυνδέεται ο χρόνος με το χώρο προσδιορίζει αλλά και διαφοροποιεί τη συνολική κοινωνική οργάνωση ως τις έσχατες λεπτομέρειές της.

Στις προμοντέρνες κοινωνίες ο χρόνος και ο χώρος - τόπος είναι ενιαίος. "Μια βουκέντρα ήλιος" "ένα τσιγάρο δρόμος" είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα της αντίληψης του ενιαίου χωροχρόνου. Ο παραδοσιακός χρόνος έχει τοπικό, μερικό, κυκλικό και συγκεκριμένο χαρακτήρα¹⁵². Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι νομαδικές κοινότητες, όπου η μεταβολή του χρόνου είναι απλά τυπική διότι

¹⁴⁷ Elias, N. *Über die Zeit*, Suhrkamp - Nomos Verlagsgesellschaft, Baden - Baden 1988, s. 72 κ. εξ. Varela, J. *Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσισμό*, στο: Σολομών, Ι. / Κουζέλης, Γ. (Επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση*, Ε.Μ.Ε.Α., Αθήνα 1994, σελ. 85 κ. εξ.

¹⁴⁸ Hegel, G. W. F. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Werke 12, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1986, s. 295.

¹⁴⁹ Sennett, R. *Η τυρανία της οικειότητας*, Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 31 κ. εξ.

¹⁵⁰ Carnoy, M. - Castel, M. *Sustainable Flexibility*, OCDE, Paris 1997, chap. 6, p. 53.

¹⁵¹ Giddens, A. *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, όπ. π., σελ. 32. Τόφφλερ, Α. *Το Τρίτο Κύμα*, όπ. π., σελ. 133 κ. εξ.

¹⁵² Δεμερτζής, Ν. *Ο Λόγος του εθνικισμού*, όπ. π., σελ. 91.



περιορίζεται στην ομοιομορφία του χώρου.¹⁵³ Το μηχανικό ρολόι έρχεται να καταστήσει το χρόνο ανεξάρτητο μέγεθος, να τον αποκόψει από τον τόπο - χώρο¹⁵⁴, η δε επινόηση του τηλέγραφου θεσμίζει το διαχωρισμό του χώρου από το χρόνο αποσυνδέοντας την επικοινωνία από τη μετακίνηση.¹⁵⁵ Ο νεωτερικός χρόνος γίνεται συνεχής, γραμμικός, ημερολογιακός, αφηρημένος¹⁵⁶. Η μετάλλαξη της αντίληψης του χρόνου δεν είναι προϊόν μόνο του εκβιομηχανισμού όπως υποστηρίζει ο Α. Toffler¹⁵⁷. Σαφώς έχει σχέση με την εμπορευματοποίηση και τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, εγγράφεται όμως όχι μονοσήμαντα σ' αυτόν αλλά στο συνολικό, κατ' εξοχήν αφαιρετικό χαρακτήρα της νεωτερικής σκέψης¹⁵⁸.

Η αφηρημένη σύλληψη του χρόνου συνδέεται με τη διάκριση σε εργάσιμο και ελεύθερο χρόνο. Παρά το γεγονός ότι ο χρόνος είναι υπαρξιακός, δηλαδή αναπόσπαστα συνδεδεμένος με την κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, υλική και πνευματική, ο εργάσιμος χρόνος - η τεχνική του διάσπαση - απαγορεύει στο άτομο να ασχολείται κατά το χρόνο εργασίας με τα προσωπικά του ζητήματα¹⁵⁹. Αυτό έχει τις ανάλογες συνέπειες και στο αντίστροφο. Την αδιαφορία στον ελεύθερο χρόνο για τον εργάσιμο χρόνο.

Η τεχνική αυτή διαίρεση στην πράξη δε λειτουργεί όπως στην αφαιρετική της σύλληψη. Είναι αμφίβολο αν οι άνθρωποι στον εργάσιμο χρόνο μπορούν να αποβάλλουν όλα τους τα συναισθήματα που τους συνοδεύουν. Παρ' όλα αυτά η απόθεση των προσωπικών προβλημάτων στην πόρτα της επιχείρησης ή του σχολείου λειτουργεί ως κανονιστική απαίτηση. Ο δάσκαλος ή ο μαθητής που την προηγούμενη έχασαν ένα αγαπημένο τους πρόσωπο οφείλουν στο σχολείο να συμπεριφέρονται όπως όλοι οι άλλοι.

Το ίδιο αφηρημένη είναι και η νεωτερική αντίληψη του χώρου. Στις παραδοσιακές κοινωνίες ο χώρος συλλαμβάνεται με την έννοια του τόπου και είναι στενά συνδεδεμένος με την παρουσία. Οι μεγάλες εξερευνήσεις και οι

¹⁵³ Ντεμπόρ, Γ. *Η κοινωνία του θεάματος*, Αθήνα 1986, σελ. 101.

¹⁵⁴ Τόμσον, Ε. Π. *Χρόνος, εργασιακή πειθαρχία και βιομηχανικός καπιταλισμός*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη 1994, σελ. 16 κ. εξ.

¹⁵⁵ Δεμερζής, Ν. *Ο Λόγος του εθνικισμού*, όπ. π., σελ. 299-300, υποσ. 69.

¹⁵⁶ Habermas, J. *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1993, σελ. 15 κ. εξ.

¹⁵⁷ Toffler, A. *Το Τρίτο Κύμα*, όπ. π., σελ. 133-135.

¹⁵⁸ Κονδύλης, Π. *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*, Θεμέλιο, Αθήνα 2000, σελ. 63 κ. εξ.

¹⁵⁹ Βιόλα Φ. *Η κοινωνία της αφαίρεσης*, Στάχυ, Αθήνα 1993, σελ. 57 κ. εξ.

χαρτογραφήσεις αποτυπώνουν την δια της απουσίας αντίληψη του χώρου, όπου το τοπικό είναι απόν.¹⁶⁰ Αυτή είναι η νεωτερική αντίληψη του χώρου.

Η επανασύνδεση του έτσι διασπασμένου χωροχρόνου διαμορφώνει νέες κοινωνικές συνήθειες και πρακτικές, νέες κοινωνικές ρυθμίσεις, οι οποίες είναι απελευθερωμένες από τα τοπικά τους χαρακτηριστικά¹⁶¹. Ο αφηρημένος τους χαρακτήρας οδηγεί στη απο-προσωποποίηση και πολλές φορές στην απο-υποκειμενικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων. Αποτέλεσμα αυτού είναι το γεγονός ότι οι ανθρώπινες σχέσεις δεν προσδιορίζονται ως σχέσεις ανάμεσα σε υποκείμενα αλλά ως σχέσεις ανάμεσα σε λειτουργίες, οι οποίες είναι απαλλαγμένες από τις ιδιότητες των υποκειμένων. Από αυτή την άποψη είναι χαρακτηριστικό το σύστημα των κοινωνικών ρόλων. Ο ρόλος είναι απογυμνωμένος από κάθε προσωπικό χαρακτηριστικό, ανεξάρτητος από κάθε υποκειμενική διάσταση¹⁶².

Για να μπορέσει το υποκείμενο να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές ρυθμίσεις, πρέπει να αποβάλλει κάθε ιδιαίτερο ατομικό χαρακτηριστικό ή τουλάχιστον να το περιορίσει στον καθαρά ιδιωτικό του χώρο¹⁶³. Μ' αυτή την έννοια προσωπικό και ατομικό συμπίπτουν, εγγράφονται στη σφαίρα του ιδιωτικού και αντιδιαστέλλονται σαφώς από τη δημόσια σφαίρα. Στο δημόσιο χώρο οφείλει κανείς να στέκεται "γυμνός" απέναντι στο νόμο, αποκομμένος από κάθε προσωπικό του χαρακτηριστικό, όπως όλοι οι υπόλοιποι. Αυτή είναι η πεμπτουσία της δημοκρατίας¹⁶⁴. Αυτή η νέα ιδιότητα, η ιδιότητα του πολίτη, είναι ο συνδετικός κρίκος, το κοινό κοινωνικό χαρακτηριστικό των ανθρώπων, του "υποκειμένου χωρίς ιδιότητες" (Subjekt ohne Eigenschaften)¹⁶⁵. Οι κοινωνικές δομές και διαδικασίες δεν απαιτούν ούτε χρειάζονται την υποκειμενική διαμεσολάβηση. Η ολοκληρωτική

¹⁶⁰ Σύμφωνα με τον D. Harvey "οι χάρτες, ... έγιναν αφηρημένα και λειτουργικά συστήματα κατάταξης φαινομένων στο χώρο ... επέτρεψαν επίσης για πρώτη φορά την τοποθέτηση του πληθυσμού ολόκληρης της γης σε ένα ενιαίο χωρικό πλαίσιο". (Harvey, D. *The Condition of Postmodernity*, από Δεμερτζής, Ν. *Ο Λόγος του Εθνικισμού*, όπ. π., σελ. 281.)

¹⁶¹ Giddens, A. *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, όπ. π., σελ. 35-36.

¹⁶² Βιόλα, Φ. *Η κοινωνία της αφαίρεσης*, όπ. π., σελ. 38.

¹⁶³ Sennett, R. *Η τυραννία της οικειότητας*, όπ. π., σελ. 124. Η δημόσια σφαίρα λειτουργούσε, κατά τον Sennett, ως διορθωτικός παράγοντας για τις ατέλειες του φυσικού ανθρώπου.

¹⁶⁴ Όπως σημειώνει ο Chr. Lasch, πρόκειται για την "κυριαρχία των νόμων και όχι των ανθρώπων". (Lasch, Chr. *Das Zeitalter der Narzissmus*, όπ. π., σελ. 168.) Η αντίληψη αυτή έχει την αφετηρία της στι κοινωνικό συμβόλαιο (Gesellschaftsvertrag, contrat social) του J. - J. Rousseau και στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι ώριμοι πολίτες είναι διατεθειμένοι να παραιτηθούν από ατομικά δικαιώματα (individuelle Rechte) και να υποταχτούν στη "volonté générale" (Maeck, H. *Managementvergleich...*, όπ. π., σελ. 76.)

¹⁶⁵ Mc Laren, P. *Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Postmoderne - Einige Herausforderungen für die Zukunft*, in Helsper, W. / Krueger, H. / Wenzel, H. (Hrsg.) *Schule und Gesellschaft im Umbruch*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996, s. 61.



κυριαρχία της ανταλλαγής προσδιορίζει όλα τα υποκείμενα έτσι ώστε αυτό που μένει στο τέλος να είναι ένα απο- υποκειμενικοποιημένο υποκείμενο (Subjektloses Subjekt)¹⁶⁶.

Η θεσμική ισοπολιτεία δε λειτουργεί μόνο ως απο- υποκειμενικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων. Διευρύνει - κυρίως συμβολικά - τα πεδία εφαρμογής του εξισωτικού λόγου, άρα συντελεί στην παραγωγή νέων εννοιολογικών εργαλείων με τα οποία γίνονται αντιληπτές οι κοινωνικές σχέσεις, οι ανισότητες και οι διαφορές¹⁶⁷. Διαμορφώνεται έτσι μια συλλογική κοινή μοίρα στον άξονα της συμβολικής φαντασιακής ισότητας.

Ο εγκλεισμός του προσωπικού στο ατομικό και η απώθησή τους στην ιδιωτική σφαίρα σημαδεύεται από τη σταδιακή κυριαρχία του δημοσίου. Συλλογικές μακροκοινωνικές ταυτότητες, μαζική παραγωγή - μαζική κατανάλωση, κοινή εκπαίδευση, ταξική συνείδηση, εθνικοί στόχοι, κοινά ιδανικά, ομοιομορφία στον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς, ενδυμασίας, ψυχαγωγίας.

Από τη σκοπιά της ψυχολογίας η διαδικασία αυτή συλλαμβάνεται εξαιρετικά από τον S. Freud. Το "υπερεγώ" (über - ich) εκφράζει αυτές τις συλλογικές μακροκοινωνικές κανονιστικές αρχές, το "αυτό" (Es) τα απωθημένα στον ιδιωτικό χώρο συναισθήματα και επιθυμίες, ενώ το "εγώ" (Ich) την εξισορρόπηση και τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο ρύθμισης ανάμεσα στο "αυτό" και το "υπερεγώ". Ο Freud γνώριζε ότι η προσπάθεια για εξισορρόπηση προκαλούσε δυσφορία (Unbehagen)¹⁶⁸, αλλά την αντιλαμβανόταν με νεωτερικά χαρακτηριστικά, ως αναπόφευκτο τίμημα της πολιτιστικής εξέλιξης, αφού στη λογική του Freud "ο πολιτισμός είναι σχεδόν αδύνατος χωρίς την καταστολή και την εξιδανίκευση"¹⁶⁹.

Η διάρρηξη των σταθερών μακροκοινωνικών σχημάτων, των συλλογικών ταυτίσεων και της συνείδησης της κοινής μοίρας συνεπάγεται τη διάρρηξη του νεωτερικού χωροχρόνου και το αντίστροφο¹⁷⁰. Η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών και κυρίως συστημάτων τηλεπληροφορικής και επικοινωνίας, οι νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας και ο αντεπιστέλλων¹⁷¹ χαρακτήρας της εργασιακής σχέσης καθιστούν

¹⁶⁶ Adorno, T. *Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie*, Suhrkamp, Frankfurt 1970, s. 35.

¹⁶⁷ Τσουκαλάς, Κ. *Είδωλα πολιτισμού*, Θεμέλιο, Αθήνα 1991, σελ. 28 κ. εξ.

¹⁶⁸ Freud, S. *Das Unbehagen in der Kultur*, Fischer Verlag, Frankfurt a. M. 2004, s. 52 κ. εξ. Bauman, Z. *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, όπ. π., σελ. 16-17.

¹⁶⁹ Πόστμαν, Ν. *Η πυξίδα του μέλλοντος*, όπ. π., σελ. 148.

¹⁷⁰ Τα αίτια και τα αποτελέσματα αυτής της ρήξης θα τα ερευνήσουμε σε επόμενο υποκεφάλαιο.

¹⁷¹ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 152. Λύτρας, Α. *Κοινωνία και εργασία*, Παπαζήσης, Αθήνα 2000, σελ. 48.

δυνατή τη σύλληψη του ενιαίου χωροχρόνου σε τοπική - ατομική βάση. Σήμερα μπορεί κανείς από το γραφείο του σπιτιού του να εργάζεται, όχι μόνο με τη μέχρι τώρα γνωστή έννοια των υπαλλήλων γραφείου¹⁷². Η εξέλιξη αυτή οδηγεί στην επανένωση σπιτιού και εργασίας με διαφορετικούς όρους απ' αυτούς της προκαπιταλιστικής εποχής και ταυτόχρονα επηρεάζει και διαμορφώνει νέες οικογενειακές σχέσεις¹⁷³. Μ' αυτή την έννοια εργάσιμος και ελεύθερος χρόνος διαχέονται. Τα αποτελέσματα της εργασίας είναι ανεξάρτητα από τον μίαντα παραγωγής ή από την άμεση - το τονίζουμε - εποπτεία της εργοδοσίας, προϊόν της ατομικής δραστηριότητας¹⁷⁴. Η εξέλιξη αυτή οδηγεί στην ανάγκη καλλιέργειας νέων κινήτρων, που τώρα βρίσκονται στο εσωτερικό του υποκειμένου, σε μια νέα αντίληψη για την εργασία.

Ταυτόχρονα μέσα από το σπίτι του μπορεί να βρίσκεται ταχύτατα παντού, σε κάθε γωνιά του πλανήτη μέσω του Internet ή της τηλεόρασης, να ενημερώνεται άμεσα για συμβάντα σε μακρινούς τόπους ή να επηρεάζεται η καθημερινή του ζωή από γεγονότα που συμβαίνουν μίλια μακριά¹⁷⁵. Το νεωτερικό χωρικό απόν μεταβάλλεται σε οιονεί παρόν (Παγκοσμιοποίηση). Να σημειώσουμε εδώ ότι ίσως η μετανεωτερική σύλληψη του χώρου μπορεί να γίνεται πιο άμεσα ορατή αν και λογικά - κατά τον A. Giddens - η κατηγορία του χρόνου προηγείται. Ωστόσο το προβάδισμα της κατηγορίας του χρόνου οφείλεται στη νεωτερική έννοια της προόδου - ως μεταβολή, εκσυγχρονισμός ή επανάσταση - η οποία εστιάζει στο "γίνεσθαι" και της οποίας κυρίαρχη διάσταση είναι ο ιστορικός χρόνος. Αντίθετα, όταν κυριαρχεί η αισθητική εμπειρία στον κοινωνικό στοχασμό, το "είναι" αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και η χωρική διάσταση παίζει σημαντικότερο ρόλο στην κοινωνική δυναμική¹⁷⁶.

Ο K. Marx¹⁷⁷ υποστηρίζει ότι ενώ οι προκαπιταλιστικοί τρόποι παραγωγής στηρίζονται στην προσωπική εξάρτηση των ανθρώπων, στον καπιταλισμό έχουμε την πλήρη προσωπική ανεξαρτησία και ταυτόχρονα πλήρη οικονομική εξάρτηση. Ο

¹⁷² Rifkin, J. *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*, όπ. π., σελ. 284-285, όπου παρατίθενται στοιχεία σύμφωνα με τα οποία η IBM έχει αφήσει χωρίς γραφεία 5.000 υπαλλήλους αποδεσμεύοντας έτσι το χώρο εργασίας.

¹⁷³ Toffler, A. *Το Τρίτο Κόμμα*, όπ. π., σελ. 246.

¹⁷⁴ Ο R. Sennett υποστηρίζει ότι η εργοδοσία αναπτύσσει πιο εντατικές μεθόδους ελέγχου για την αντεπιστέλλουσα σχέση εργασίας. Στο: *Der Flexible Mensch...* όπ. π., σελ. 74.

¹⁷⁵ Giddens, A. *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, όπ. π., σελ. 84-85.

¹⁷⁶ Σπυριδωνίδης, Κ. *Οι μεταβολές της σχέσης του χώρου και του χρόνου στη μεταμοντέρνα κατάσταση*, στο: Καυκαλάς, Γ. - Σπυριδωνίδης Κ. *Μεταμοντέρνο καιροί*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1992, σελ. 138-140, Κονδύλης, Π. *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 66.

¹⁷⁷ Marx, K. *Βασικές Γραμμές της κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας*, όπ. π., τόμ. Α', σελ. 110.



εργάτης είναι ελεύθερος να διαθέσει όπου επιθυμεί την εργατική του δύναμη. Ο περιορισμός βρίσκεται μόνο στο γεγονός ότι πρέπει να τη διαθέσει κάπου, διαφορετικά θα πεθάνει της πείνας¹⁷⁸. Η απόλυτη οικονομική εξάρτηση και η προσωπική ελευθερία του ατόμου είναι κοινωνική σχέση, κοινωνικός δεσμός (η βασική σχέση εξάρτησης και ανισότητας μεταξύ των ανθρώπων που λειτουργεί ως πλαίσιο ενισχυτικό ή περιοριστικό των δράσεων, αξιών, στάσεων, της επικοινωνίας, των κοινωνικών θεσμών) που κυριαρχεί στον ανταγωνιστικό καπιταλισμό, τον καπιταλισμό που περιέγραψε ο Marx. Εδώ ο καπιταλιστής ενδιαφέρεται μόνο για τον εργάσιμο χρόνο. Αντίθετα στον ώριμο καπιταλισμό (ώριμος καπιταλισμός = ενότητα του φορντισμού και του κράτους πρόνοιας) ο κοινωνικός δεσμός είναι σχέση οικονομικής και ταυτόχρονα εξω - οικονομικής (πολιτισμικής) εξάρτησης¹⁷⁹.

Ο εργάσιμος και ο ελεύθερος χρόνος δεν αποτελούν πλέον δύο διαφορετικές, ανεξάρτητες μεταξύ τους ενότητες. Για να εργαστεί κανείς "αποδοτικά" δε φτάνει μόνο να μπορεί αλλά και να θέλει. Οποιαδήποτε γνώση ή δεξιότητα από μόνη της δεν είναι ικανή να συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας. Η τελευταία προκύπτει μόνο από την πειθάρχηση της εργατικής δύναμης στη λογική της παραγωγής. Η "παραγωγική πειθαρχία" δεν προκύπτει μόνο από τη στρατιωτικά οργανωμένη παραγωγική διαδικασία αλλά από την ενότητα αντικειμενικής και υποκειμενικής πειθάρχησης στους σκοπούς της παραγωγής, όπου το υποκειμενικό σκέλος παίζει τον ηγετικό ρόλο¹⁸⁰.

Υπό την έννοια αυτή το σημαντικότερο δεν είναι ο χρόνος εργασίας καθ' αυτός, αλλά η διαμόρφωση του υποκειμενικού παράγοντα σε σχέση με τις απαιτήσεις της παραγωγής και αυτό στο σύγχρονο κόσμο μπορεί να συμβεί - λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας και της νέας οργάνωσης της εργασίας - τόσο εντός όσο και εκτός του με τη στενή έννοια εργάσιμου χρόνου. Έτσι ο ελεύθερος χρόνος αποκτά ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο ως βασικός συντελεστής της διευρυμένης αναπαραγωγής, αλλά ως παραγωγικός χρόνος καθ' εαυτός. Επομένως η παλιά διάκριση ανάμεσα στον ελεύθερο και τον εργάσιμο χρόνο εξαλείφεται¹⁸¹. Από τη στιγμή που ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής κυριαρχεί στο συνολικό ανθρώπινο χρόνο, δηλαδή

¹⁷⁸ Τσουκαλάς, Κ. *Είδωλα πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 522.

¹⁷⁹ Πλειός, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης ...*, όπ. π., σελ. 148.

¹⁸⁰ Πλειός, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης ...*, όπ. π., σελ. 157.

¹⁸¹ Toffler, A. *Το Τρίτο Κύμα*, όπ. π., σελ. 296-301.



σε κάθε μορφή ανθρώπινης δραστηριότητας, εμπορευματοποιεί νέα πεδία και εισέρχεται στην πιο τέλεια, την πιο αναπτυγμένη μορφή του¹⁸².

Αν ο ανταγωνιστικός καπιταλισμός αντιμετώπιζε τον ελεύθερο χρόνο με αδιαφορία και ο ώριμος με κερδοσκοπικό υπολογισμό, ο ύστερος τον καταργεί ως ελεύθερο, τον αποσπά από το υποκείμενο και τον θέτει στην υπηρεσία της παραγωγής. Η ελευθερία του ατόμου αποκτά νέες διαστάσεις με διαφορετικούς περιορισμούς αλλά και δυνατότητες, διότι ο συνολικός του χρόνος ρυθμίζεται μεν σε ατομική βάση, είναι όμως συνολικά υποταγμένος στην παραγωγή. Η εξέλιξη αυτή, όπως θα δούμε παρακάτω, θέτει υπό αμφισβήτηση τις κλασικές λειτουργίες του σχολείου. Ακολούθως θα ανιχνεύσουμε την έννοια στην οικονομική και την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση, προκειμένου να διανοίξουμε το πεδίο πάνω στο οποίο εδράζεται και να το συσχετίσουμε με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές αλλά και τις απαιτήσεις που προβάλλονται στο σχολείο.

2. Η οικονομική διάσταση της ευελιξίας

Από τις αρχές της δεκαετίας του '70 η παγκόσμια καπιταλιστική οικονομία εισέρχεται σε περίοδο κρίσης, η οποία είναι γνωστή ως κρίση υπο-παραγωγικότητας¹⁸³. Η κερδοφορία του κεφαλαίου (υπεραξία) μειώνεται. Αυτό έχει ως συνέπεια την απροθυμία για νέες επενδύσεις, γεγονός που οδηγεί στη μείωση της βιομηχανικής παραγωγής. Ενώ μέχρι τη δεκαετία του '60, η παγκόσμια οικονομία μεγεθυνόταν με ρυθμό 5% ετησίως, στη δεκαετία του '70 πέφτει στο 3,6%, τη δεκαετία του '80 στο 2,8% και στα μισά της δεκαετίας του '90 μόλις στο 2%¹⁸⁴. Η πτώση της βιομηχανικής παραγωγής γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου από τις αρχές της δεκαετίας του '70 παρουσιάζει απότομη μείωση και περιορίζεται στο 1%¹⁸⁵.

Για την ελληνική πραγματικότητα έρευνες δείχνουν ότι στο μεταποιητικό τομέα κατά το διάστημα 1958-1973 οι ρυθμοί αύξησης είναι 10%, από το 1975-1983

¹⁸² Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 77.

¹⁸³ Lipietz, A. *Αυταπάτες και Θαύματα*, όπ. π., σελ. 82.

¹⁸⁴ Thurow, L. *Το μέλλον του καπιταλισμού*, Λιβάνης, Αθήνα 1997, σελ. 15-16. Gilpin, R. *Η πρόκληση του παγκόσμιου καπιταλισμού, η παγκόσμια οικονομία τον 21^ο αιώνα*, Ποιότητα, Αθήνα 2002, σελ. 75-76. Επίσης, Lipietz, A. *Αυταπάτες και Θαύματα*, όπ. π., σελ. 82-83.

¹⁸⁵ Gilpin, R. *Η πρόκληση του παγκόσμιου καπιταλισμού*, όπ. π., σελ. 97.



πέφτουν στο 4,7%, ενώ το 1980-85 ο γενικός δείκτης της βιομηχανικής παραγωγής τείνει σε μηδενική ετήσια αύξηση (0,1%) και αυτός της μεταποίησης παρουσιάζει αρνητική εξέλιξη (-0,4%)¹⁸⁶.

Η πτώση της παραγωγικότητας και η μείωση της βιομηχανικής παραγωγής συνοδεύονται από μια γενικευμένη επίθεση ενάντια στο κοινωνικό κράτος, το οποίο θεωρείται ότι με τους γραφειοκρατικούς του οργανισμούς και την παρεμβατική του πολιτική περιορίζει τις δυνατότητες των επιχειρήσεων. Οι προνοιακές πολιτικές που ασκεί, αυξάνουν το κόστος της εργατικής δύναμης και καθιστούν ασύμφορες τις επενδύσεις, αφού συνθλίβουν τα κέρδη (profit squeeze).

Σύμφωνα με μια διαφορετική ερμηνεία, η κρίση οφείλεται στην αύξηση της οργανικής σύνθεσης του κεφαλαίου¹⁸⁷, αφού η αύξηση της παραγωγικότητας δε μπορεί πλέον να αντισταθμίσει την άνοδο της τελευταίας. Για όσο χρονικό διάστημα η παραγωγικότητα και η οργανική αύξηση του κεφαλαίου αυξάνονται με τον ίδιο ρυθμό καθώς και όσο η παραγωγικότητα και η κατανάλωση βρίσκονται σε αντιστοιχία, το καθεστώς συσσώρευσης ισορροπεί¹⁸⁸.

Ο Φορντισμός χαρακτηρίζεται από την απόσπαση της τεχνογνωσίας απ' τον εργάτη και την ενσωμάτωσή της στη μηχανή. Σαφώς απαιτείται και ειδικευμένο δυναμικό, μικρό για την παραγωγή μέσων παραγωγής και μεγαλύτερο για τη χρήση τους.¹⁸⁹ Όμως οι μηχανές είναι εργαλεία για τους χωρικούς (Bauern - maschinen), όπως ειρωνικά υποστήριζαν οι δημιουργοί τους¹⁹⁰. Από τη στιγμή που ο εργάτης δεν ασκεί κανέναν έλεγχο στην παραγωγική διαδικασία και από τη στιγμή που η αύξηση της παραγωγικότητας οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στην τεχνική και τη μηχανή, ο μόνος τρόπος αύξησης της παραγωγικότητας είναι η επινόηση και η εισαγωγή ολοένα και πιο πολύπλοκων μηχανών στην παραγωγή. Αυτό ακριβώς είναι εκείνο που οδηγεί διαρκώς στην αύξηση του συντελεστή παγίου κεφαλαίου ανά

¹⁸⁶ Πεσματζόγλου, Σ. *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σελ.207-208.

¹⁸⁷ Ως οργανική σύνθεση του κεφαλαίου (g) ορίζεται η σχέση του σταθερού (c) προς το μεταβλητό (v) κεφάλαιο ($g=c/v$). Ως ποσοστό εκμετάλλευσης (e) ορίζεται η σχέση της υπεραξίας (s) προς το μεταβλητό κεφάλαιο ($e=s/v$) και ως ποσοστό κέρδους (r), η σχέση της υπεραξίας (s) προς το συνολικό κεφάλαιο (c+v) (δηλ. $r=s/c+v$). Αν διαιρέσουμε τους όρους του τελευταίου κλάσματος προς v, τότε έχουμε: $r=e/g+1$. Πρόκειται για μια απλουστευμένη μορφή παρουσίασης του σχετικού νόμου του Marx, που δείχνει ότι το ποσοστό κέρδους μειώνεται, όταν αυξάνεται η οργανική σύνθεση του κεφαλαίου. (Καράγιωργας, Δ. *Οι οικονομικές λειτουργίες του κράτους*, όπ. π., σελ. 403-404.)

¹⁸⁸ Lipietz, A. *Αυταπάτες και θαύματα*, όπ. π. σελ., 74-75.

¹⁸⁹ Ενδεικτικός από αυτή την άποψη είναι ο χρόνος ειδικεύσης που απαιτείται για τις επιχειρήσεις του Ford: Για το 43% λιγότερο από μια μέρα, για το 36% από μια μέρα ως μια εβδομάδα, για το 6% από μια εβδομάδα ως ένα μήνα, για το 14% από ένα μήνα ως ένα έτος και μόνο για το 1% από ένα έως έξι έτη. (Coriat, B. *Ο εργάτης και το χρονόμετρο*, όπ. π., σελ. 73.)

¹⁹⁰ Piore M. / Sabel, C. *Das Ende der Massenproduktion*, όπ. π., σελ. 28.

απασχολούμενο και επομένως - από ένα σημείο και μετά αμετάκλητα - στη μείωση της παραγωγικότητας¹⁹¹.

Τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αύξηση της παραγωγικότητας καθίσταται στο εξής δυνατή με διαφορετικούς τρόπους σύλληψης της ζωντανής εργασίας και μετατροπής της σε νεκρή. Αυτό προϋποθέτει: α) την αποδόμηση της κλασσικής επιχείρησης με την αλυσίδα της παραγωγής, τα τεράστια εργοστάσια και την κάθετη οργάνωση αλλά και την αναδιάταξη του τρόπου οργάνωσης της παραγωγής όσων επιχειρήσεων λειτουργούν κατά τα φορντικά πρότυπα και β) την δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού, το οποίο θα έχει τις αντίστοιχες ικανότητες, δεξιότητες και κυρίως κίνητρα για να ανταποκριθεί στο νέο τρόπο οργάνωσης της παραγωγής.

Οι σύγχρονες επιχειρήσεις είναι μικρές, ευέλικτες, άρτια οργανωμένες και τεχνολογικά εξοπλισμένες παραγωγικές μονάδες με μηχανές πολλαπλών χρήσεων (multi - purpose machinery), επίπεδες ιεραρχίες και πολυειδικευμένους εργαζόμενους (multi - skilled workers) που μπορούν να μεταβάλλουν ταχύτατα τόσο το προϊόν της παραγωγής όσο και το χώρο (γεωγραφικό και παραγωγικό) δραστηριοποίησης. Στόχος είναι η σύλληψη της ζήτησης αμέσως μόλις δημιουργείται (just - in - time), η διαφοροποιημένη παραγωγή ως απάντηση στη διαφοροποιημένη ζήτηση, η απάντηση σε κενά - τρύπες της αγοράς, (market niches). Κλασσικό παράδειγμα είναι η Τρίτη Ιταλία¹⁹².

Ωστόσο υπάρχουν μια σειρά κλάδοι και επιχειρήσεις (π. χ. αυτοκινητοβιομηχανία) που είναι αμφίβολο αν μπορούν να λειτουργήσουν στα πρότυπα της μικρής ευέλικτης επιχείρησης. Εδώ η εξέλιξη μπορεί να είναι η αντικατάσταση του ιμάντα από αυτοματοποιημένες γραμμές μαζικής παραγωγής και

¹⁹¹ Lipietz, A. *Αυταπάτες και θαύματα*, όπ. π., σελ. 86.

¹⁹² Η Τρίτη Ιταλία περιλαμβάνει περιοχές της κεντρικής και βορειοανατολικής Ιταλίας και αντιδιαστέλλεται από την πρώτη Ιταλία, τον βιομηχανικά αναπτυγμένο Βορρά και τη δεύτερη, τον ελάχιστα βιομηχανοποιημένο, αγροτικό κυρίως, Νότο. Πρόκειται για μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις που παράγουν κλωστοϋφαντουργικά προϊόντα, κεραμικά, παπούτσια, ρούχα, και αγροτικό-οικοδομικό μηχανολογικό εξοπλισμό. Οι Piore και Sabel υποστηρίζουν ότι η ιταλική εργοδοσία απάντησε στα απεργιακά κύματα της δεκαετίας του '70 με ριζική αποκέντρωση της παραγωγής. Αυτό φάνηκε αρχικά ως ένα αναγκαστικό προσωρινό μέτρο για να κερδίσουν χρόνο και να επανακτήσουν τον έλεγχο. Οι νέες μικρές επιχειρήσεις καταπατούσαν τα εργασιακά δικαιώματα και χαρακτηρίστηκαν από τα συνδικάτα ως επιστροφή στις συνθήκες εργασίας στο γύρισμα του αιώνα. Οι μικροί εξαρτημένοι υπεργολάβοι άρχισαν σταδιακά να αναπτύσσουν καινοτόμα προϊόντα και διαδικασίες που τους έδιναν ανεξάρτητη πρόσβαση στις παγκόσμιες αγορές. Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 γίνονται ορατά τα πρώτα αποτελέσματα. Οι μισθοί στις περιοχές αυτές (π. χ. Emilia - Romagna) εξισώνονται μ' αυτούς του Piemonte, η ανεργία μειώνεται δραστικά, το κατά κεφαλήν εισόδημα αυξάνεται. (Piore M. / Sabel, C. *Das Ende der Massenproduktion*, όπ. π., s. 175, 251, επίσης Λυμπεράκη, Α. - Μουρίκη, Α. *Η αθόρυβη επανάσταση*, όπ. π., σελ 75.)

η διαμόρφωση ενός νεο- φορντιστικού προτύπου¹⁹³. Το αν θα επικρατήσει το πρότυπο της μικρής ευέλικτης επιχείρησης ή το νέο - φορντιστικό πρότυπο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, των οποίων η αναζήτηση είναι θέμα των καθ' ύλην αρμοδίων και εκτός των ορίων της παρούσας μελέτης.

Ανεξάρτητα από το πώς ορίζεται αυτός ο τρόπος παραγωγής και από το πώς γίνεται αντιληπτός απ' τις διάφορες κυρίως οικονομικές σχολές (σχολή της ρύθμισης, ευέλικτη εξειδίκευση, προβληματική της δικτύωσης ή νέο- Σουμπετεριανές προσεγγίσεις), διακρίνονται όλες από ένα κοινό χαρακτηριστικό: Τη σημασία που αποδίδουν στην έννοια της ευελιξίας¹⁹⁴.

Απ' όσα έχουμε υπ' όψη μας δε φαίνεται να υπάρχει σαφής ορισμός και αυστηρή οριοθέτηση της έννοιας "ευελιξία" στην οικονομική θεωρία. Γενικά ορίζεται ως ικανότητα για αλλαγή (*Fähigkeit zur Veränderung*). Χρησιμοποιείται ευρύτατα στην οργάνωση και τη διοίκηση των επιχειρήσεων εδώ και σχεδόν δύο δεκαετίες με περισσότερες από 30 σημασίες¹⁹⁵. Άλλοτε γίνεται αντιληπτή ως ικανότητα προσαρμογής ατόμων ή Οργανισμών στο περιβάλλον, άλλοτε ως ικανότητα ή ετοιμότητα για αλλαγή και άλλοτε ως μια δέσμη μέτρων που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για μεταβολές.

Ιστορικά η έννοια της ευελιξίας επανεμφανίζεται με θετικό πρόσημο στην οικονομία και την παραγωγή γενικότερα ταυτόχρονα με την υπέρβαση του τεύλορισμού - φορντισμού¹⁹⁶. Τόσο ο Taylor όσο και ο Ford επεχείρησαν και κατάφεραν να αποβάλλουν τα ευέλικτα χαρακτηριστικά της προερχόμενης από τον αγροτικό χώρο εργατικής τάξης και να την πειθαρχήσουν στις άκαμπτες, αυστηρές απαιτήσεις της βιομηχανικής παραγωγής¹⁹⁷, η οποία απαιτούσε μόνο παραγωγική πειθαρχία¹⁹⁸.

¹⁹³ Λυμπεράκη, Α. *Ευέλικτη εξειδίκευση*, όπ. π., σελ. 37.

¹⁹⁴ Λυμπεράκη, Α. - Μουρίκη, Α. *Η αθόρυβη επανάσταση*, όπ. π., σελ. 31 κ. εξ. Πελαγίδης, Θ. *Η πολιτική οικονομία της βιομηχανικής προσαρμογής*, όπ. π., σελ. 169.

¹⁹⁵ Meffert, H. *Größere Flexibilität als Unternehmenskonzept*, in *ZfB*, 37, H. 2, s. 121-137.

¹⁹⁶ Κουζής, Γ. *Εργασιακές σχέσεις και ευρωπαϊκή ενοποίηση*, ΙΝΕ / ΓΣΕΕ - ΑΔΕΔΥ, Αθήνα 2001, σελ. 34-35.

¹⁹⁷ Coriat, B. *Ο εργάτης και το χρονόμετρο*, όπ. π., σελ. 89-90. Η καθιέρωση του ημερομισθίου πέντε δολαρίων (*Five Dollars Day*) συνοδεύτηκε από αυστηρό έλεγχο των εργατών των επιχειρήσεων Ford από επιθεωρητές στις συνήθειες του εργατικού δυναμικού. Όπου διαπιστώνονταν "κακές συνήθειες" (αλκοολισμός, χαρτοπαζία, "ασωτίες") ή ενασχόληση με άλλου είδους δραστηριότητες (όπως π. χ. παράλληλη ενασχόληση με γεωργικές ή κτηνοτροφικές δραστηριότητες στα πλαίσια της οικογενειακής παραγωγής), το ημερομίσθιο περικόβονταν για μια περίοδο έξι μηνών και αν ο εργάτης δε συμμορφωνόταν, εκδιώκονταν από την επιχείρηση.

¹⁹⁸ Πλειός, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό*, όπ. π., σελ. 171-173.

Ο Μ. Bursee¹⁹⁹ αναφερόμενος στους Οργανισμούς προκειμένου να ορίσει την έννοια της ευελιξίας εντοπίζει τρεις περιοχές που αποτελούν τα συστατικά της στοιχεία: την έκταση του χώρου δράσης (Handlungsspielraum), την ταχύτητα (Handlungsschnelligkeit) και την ετοιμότητα για δράση (Handlungsbereitschaft). Η πρώτη περιοχή αναφέρεται στο πεδίο, τους θεσμούς, αλλά και το βαθμό ελευθερίας που έχει ένας Οργανισμός προκειμένου να επιτύχει σχετικά λειτουργική αυτονομία για να υλοποιήσει τις μεταβολές που θεωρεί απαραίτητες. Αυτό σημαίνει ότι ένας Οργανισμός διαθέτει ένα δυναμικό του οποίου φορείς είναι οι δομές και οι κανόνες, οι περιοχές, τα τεχνικά και υλικά μέσα, τα προγράμματα και τα μέσα οργάνωσης.

Στη δεύτερη περιοχή εντοπίζεται η ταχύτητα με την οποία απαντά κανείς σε απαιτήσεις του περιβάλλοντος, δεδομένου ότι αν δεν υπάρχει απόλυτος συγχρονισμός, κάθε προσπάθεια "απάντησης" καθίσταται αναποτελεσματική, αφού μεταβάλλονται οι όροι και απαιτούν διαφορετικές παρεμβάσεις. Στην οικονομία π.χ. μια εξάμηνη καθυστέρηση στην κυκλοφορία ενός νέου προϊόντος μπορεί να περιορίσει τα κέρδη έως 33%²⁰⁰.

Η τρίτη περιοχή αναφέρεται στα προσόντα και τα κίνητρα των συνεργατών ενός οργανισμού, του ανθρώπινου δυναμικού που διαθέτει, στην ικανότητά τους να απαντήσουν στο χώρο δράσης τους με την απαιτούμενη ταχύτητα. Αυτό εξαρτάται από την ατομική και την συλλογική ετοιμότητα²⁰¹. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα του υποκειμένου να μπορεί να αναγνωρίζει τη δυναμική της ευελιξίας και στα κίνητρα αποδοχής των στόχων και δραστηριοποίησης εντός των δεδομένων πεδίων αλλά και την επέκταση ή δημιουργία νέων πεδίων δράσης. Οι επίσημοι στόχοι ενός Οργανισμού μπορεί να μη συμπίπτουν με τους ατομικούς στόχους του υποκειμένου. Στην περίπτωση αυτή δημιουργείται πρόβλημα ως προς τον συντονισμό (Problem der Verhaltenssteuerung). Αντίθετα η συλλογική ετοιμότητα αναφέρεται στην αποδοχή ή απόρριψη της ευελιξίας και επηρεάζεται από τη συνολική κουλτούρα και την παράδοση του Οργανισμού.

Ο Γ. Κουζής²⁰² διακρίνει πέντε μορφές ευελιξίας στην παραγωγή:

- Ευελιξία στην οργάνωση της παραγωγής: Αναφέρεται στον τεχνολογικό και οργανωτικό εκσυγχρονισμό, με στόχο την γρήγορη προσαρμογή της επιχείρησης στις

¹⁹⁹ Bursee, M. *Flexibilitätspotential und Organisationsgestaltung*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1999, s. 9-11.

²⁰⁰ Rifkin, J. *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*, όπ. π., σελ. 202.

²⁰¹ Janssen, H. *Flexibilitätsmanagement: Theoretische Fundierung und Gestaltungsmöglichkeiten in strategischer Perspektive*, Stuttgart 1997, s. 25-26.

²⁰² Κουζής, Γ. *Εργασιακές σχέσεις ...*, όπ. π., σελ. 35-36.



απαιτήσεις της αγοράς. Απαιτεί τεχνολογίες πολλαπλών χρήσεων αποφυγή πλεονάσματος κ. λ. π.

- Ευελιξία στην ιεραρχία των ειδικοτήτων: Σχετίζεται με την ποικιλία καθηκόντων και ειδικοτήτων του εργατικού δυναμικού. Το τελευταίο πρέπει να διακρίνεται από ευρύτητα τεχνικής ή γενικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε διαφορετικές θέσεις εργασίας στα πλαίσια της επιχείρησης (πολυδύναμος εργάτης).
- Ευελιξία στην κινητικότητα των εργαζομένων: Αναφέρεται στο χώρο και το χρόνο εργασίας (γεωγραφική κινητικότητα, άρση του σταθερού χρόνου εργασίας) και τον περιορισμό των αντίστοιχων εργασιακών δικαιωμάτων.
- Ευελιξία στη διαμόρφωση των αμοιβών: Οι αμοιβές εξατομικούνται και το ύψος τους προσδιορίζεται με κριτήριο την αποδοτικότητα, τη σχέση με την ανεργία, την κατάσταση της αγοράς και τα κέρδη της επιχείρησης.
- Ευελιξία στη φορολόγηση της επιχείρησης: Περιορισμός των κρατικών ρυθμίσεων και παρεμβάσεων αναφορικά με τους φόρους και τα κοινωνικά δικαιώματα (ασφάλιση, περίθαλψη), που διογκώνουν το κόστος και περιορίζουν τα κέρδη.

Η λύση που προτείνεται είναι η επαναπόδοση στην εργατική δύναμη των χαρακτηριστικών που τους είχαν αφαιρεθεί με την επιστημονική οργάνωση της εργασίας (Τεϋλορισμός - Φορντισμός) και ενσωματωθεί στη μηχανή. Ευρύτερα αυτό εκφράζεται με την αμφισβήτηση και την άρση της εξουσιοδότησης των κάθε λογής ειδικών (Experten) να σχεδιάζουν και να οργανώνουν τομείς που αφορούν την καθημερινή ανθρώπινη δραστηριότητα²⁰³. Συγκεκριμένα, απέναντι στη συνεχή εξειδίκευση και τους Fachdioten (ειδικευμένους ηλίθιους) προτάσσεται η πολυειδίκευση, η δημιουργία μιας στέρεης υποδομής βασικών γνώσεων²⁰⁴, οι οποίες θα καθιστούν το εργατικό δυναμικό ικανό να χειρίζεται καταστάσεις και προβλήματα, να ανασυγκροτεί και να αναδιατάσσει τις γνώσεις του, έτσι ώστε να προκύπτει κάθε φορά το βέλτιστο αποτέλεσμα από τη δράση του. Η νέα μορφή

²⁰³ Όπως σημειώνει ο Chr. Lasch αντί να στηριχθούμε στις εμπειρίες μας, εκχωρούμε στους ειδικούς (Fachleuten und Experten) το σχεδιασμό του τρόπου ικανοποίησης των αναγκών μας και μετά ανακαλύπτουμε ότι αυτοί δεν το έπραξαν καλά. (Lasch, Chr. *Das Zeitalter der Narzissmus*, όπ. π., σελ. 17.)

²⁰⁴ Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης*, στο: Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 31, επίσης βλ. Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 2001 για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πολιτικές που συνδέονται με την απασχόληση, επίσημη εφημερίδα, αριθ. C204 της 20-07-2001, σελ. 1-4.

οργάνωσης της εργασίας απαιτεί υψηλό επίπεδο πρωτοβουλίας και αυτονομίας απ' την πλευρά των εργαζομένων.

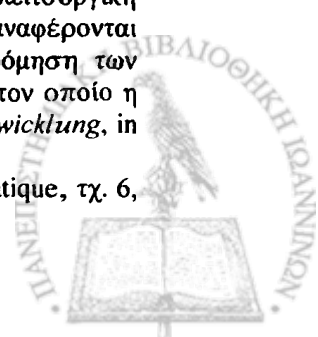
Ο Θ. Πελαγίδης²⁰⁵ αναφορικά με τη θέση του εργατικού δυναμικού στη σύγχρονη "ευέλικτη επιχείρηση" διακρίνει ανάμεσα στην αριθμητική και τη λειτουργική ευελιξία.²⁰⁶ Η πρώτη αναφέρεται στην ευελιξία του αριθμού των απασχολούμενων ανάλογα με τις απαιτήσεις της ζήτησης και η δεύτερη στις ικανότητες του εργατικού δυναμικού να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές απαιτήσεις της διακύμανσης της παραγωγής. Υποστηρίζει ότι η "ευέλικτη επιχείρηση" χαρακτηρίζεται από έναν πυρήνα εργαζομένων με σχετικά σταθερή θέση απασχόλησης, με προοπτικές επαγγελματικής ανόδου και δυνατότητες συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το δυναμικό αυτό είναι αριθμητικά μικρότερο απ' αυτό της περιφέρειας, έχει υψηλή κατάρτιση, μπορεί να απασχολείται σε διαφορετικές θέσεις και να ανταποκρίνεται σε πολυσύνθετα καθήκοντα. Ο πυρήνας αυτός απολαμβάνει όλων των εργασιακών και ασφαλιστικών δικαιωμάτων. Αντίθετα, στην περιφέρεια υπάρχουν δύο υπο-ομάδες: Η πρώτη αποτελείται από πλήρως απασχολούμενο αλλά χαμηλού επιπέδου εργατικό δυναμικό, άφθονο στην αγορά εργασίας, το οποίο εκτελεί εργασίες ρουτίνας και ως εκ τούτου είναι εύκολα αντικαταστάσιμο. Η δεύτερη περιλαμβάνει εργατικό δυναμικό με μερική, ευκαιριακή απασχόληση, χωρίς εγγύηση της θέσης εργασίας και των αντίστοιχων δικαιωμάτων.

Στο βαθμό που η αριθμητική ευελιξία ταυτίζεται με τη λειτουργική και γίνεται γενικά αντιληπτή ως ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας, είναι φανερό ότι η εκπαίδευση στοχεύει και υπηρετεί κυρίως τον πυρήνα της "ευέλικτης επιχείρησης". Αν γίνεται σαφής διάκριση, τότε το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκριθεί παράγοντας εργατικό δυναμικό και για τον πυρήνα και για την περιφέρεια. Η διαδικασία αυτή οφείλει να διαφοροποιεί το εργατικό δυναμικό: Ένα (μικρό) μέρος του πρέπει να είναι άριστα εκπαιδευμένο και καταρτισμένο, το μεγαλύτερο όμως δε χρειάζεται σχεδόν καθόλου κατάρτιση²⁰⁷.

²⁰⁵ Πελαγίδης, Θ. *Η πολιτική οικονομία της βιομηχανικής προσαρμογής*, όπ. π., σελ. 180 κ. εξ.

²⁰⁶ Την ίδια διάκριση κάνει και η S. Kauffeld προσθέτοντας όμως στην αριθμητική και τη λειτουργική ευελιξία την εσωτερική και την εξωτερική, επιχειρώντας να συνδέσει τις δύο πρώτες που αναφέρονται κυρίως στο εργατικό δυναμικό με την κουλτούρα της επιχείρησης (όπως π. χ. αποδόμηση των ιεραρχικών δομών, εισαγωγή νέων σχεδίων οργάνωσης της εργασίας) και τον τρόπο με τον οποίο η επιχείρηση "πολιτεύεται". (Kauffeld, S. *Unternehmensflexibilität und Kompetenzentwicklung*, in QUEM – report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 55, Berlin 1998, s. 47-48.)

²⁰⁷ Clerc, D. *Βιομηχανία παραγκωνισμένων*, Αφιέρωματα, έκδοση της Le Monde Diplomatique, τχ. 6, 1995.



Ωστόσο η παραπάνω διάκριση γίνεται με βάση την εισαγωγή και τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Όπως σημειώνει ο Γ. Πλειός²⁰⁸ η άποψη ότι η συνεισφορά της εκπαίδευσης στην οικονομία εξαντλείται στις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο είναι μια προσέγγιση επηρεασμένη από το θετικισμό. Η οικονομία σε συνθήκες "ευέλικτης εξειδίκευσης" ή ευέλικτης συσσώρευσης" απαιτεί από το σχολείο όχι μόνο γνώση και ειδίκευση αλλά αντίστοιχα κίνητρα, σύστοιχα με τη νέα εργασιακή κουλτούρα.

Η νέα εργασιακή κουλτούρα που διαμορφώνεται στον ύστερο καπιταλισμό χαρακτηρίζεται από την ολοένα και εμφανέστερη από τη δεκαετία του '70 και μετά αδυναμία της αγοράς εργασίας να λειτουργήσει ως κυρίαρχος μηχανισμός κατανομής της εργατικής δύναμης και διανομής του παραγόμενου από την εργασία προϊόντος²⁰⁹. Όπως υποστηρίζει ο P. Drucker, το εργατικό δυναμικό που προσφέρει απλά την εργατική του δύναμη μειώθηκε από τα 9/10 που ήταν στη δεκαετία του 50 στο 1/5 στη δεκαετία του 70 και ως το 2010 προβλέπεται να μειωθεί στο 1/10²¹⁰.

Αυτό σημαίνει πως παράλληλα με την αγορά εργασίας πρέπει να λειτουργήσουν και άλλες διανεμητικές αρχές (Prinzipien), οι οποίες θα εξασφαλίζουν εισόδημα εκτός από την πώληση της εργατικής δύναμης²¹¹. Επομένως η δαπάνη και η συντήρηση της εργασιακής δύναμης οφείλει να προσανατολιστεί σε μια μεικτή δομή, σε "λειτουργικά ισοδύναμα"²¹² της οικιακής εργασίας και της ανεξάρτητης αυτοαπασχολούμενης οικονομικής δραστηριότητας, έτσι ώστε να διαμορφώνεται ένα εργατικό δυναμικό ικανό να ανταποκριθεί τόσο εντός όσο και εκτός της τυπικής αγοράς εργασίας. Αυτό προϋποθέτει την τυποποίηση μιας σειράς άτυπων δραστηριοτήτων, ήτοι τη λήψη μέτρων για προστασία της εργασίας που κινείται εκτός της κλασικής αγοράς εργασίας. Η ροή αυτή ενισχύεται από τη μεταβολή της προτεσταντικής αντίληψης για την εργασία αλλά και από την ολοένα και πιο φανερή την αδυναμία επίτευξης πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης.

Ο R. Sennett²¹³ υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη χρήση της έννοιας ευελιξία κρύβεται ένα νέο σύστημα εξουσίας (Machtsystem), τα βασικά χαρακτηριστικά του

²⁰⁸ Πλειός Γ. *Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός*, στο: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 336.

²⁰⁹ Offe, C. *Κοινωνία της εργασίας*, Νήσος, Αθήνα 1993, σελ. 104.

²¹⁰ Drucker, P. *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*, όπ. π., σελ. 58. Λύτρας, Α. *Κοινωνία και εργασία*, όπ. π., σελ. 46-47. Kennedy, P. *Προετοιμασία για τον 21^ο αιώνα*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1994, σελ. 168-176.

²¹¹ Offe, C. *Κοινωνία της εργασίας*, όπ. π., σελ. 106-107.

²¹² Offe, C. *Κοινωνία της εργασίας*, όπ. π., σελ. 117.

²¹³ Sennett, R. *Der Flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 57-80.



οποίου εντοπίζονται στην ασυνεχή αναδόμηση των θεσμών (diskontinuierliche Umbau der Institutionen), την ευέλικτη εξειδίκευση της παραγωγής (flexible Spezialisierung der Produktion) και τη συγκέντρωση της εξουσίας χωρίς συγκεντροποίηση (Konzentration der Macht ohne Zentralisierung).

Πίνακας 1: Δύο ιδεατοί τύποι οικονομίας και βιομηχανικής παραγωγής

	Μαζική παραγωγή	Ευέλικτη εξειδίκευση
Μέγεθος μονάδας	• μεγάλο μέγεθος	• δυνατότητες για οποιοδήποτε μέγεθος
Τεχνολογία	• εξειδικευμένα μηχανήματα ειδικής χρήσης ("αφοσιωμένα")	• μηχανήματα γενικής και πολλαπλής χρήσης
Εργασία	• στενό φάσμα εξειδίκευσης • στεγανός διαχωρισμός ανάμεσα στη σύλληψη και την υλοποίηση • "στενός" καθορισμός αντικειμένου εργασίας	• ευρύ φάσμα τεχν. δεξιοτήτων • συνοχή ανάμεσα στη σύλληψη και την εκτέλεση • ποικιλία και εναλλαγή στα καθήκοντα • ευρύς ορισμός αντικειμένου εργασίας
Management	• ιεραρχικές και αυταρχικές δομές	• περισσότερο επίπεδες ιεραρχίες και εγκατάλειψη αρχικών τρόπων ελέγχου
Προϊόντα	• μεγάλες ποσότητες και σειρές • μικρή ποικιλία • τυποποίηση	• μεγάλες και μικρές σειρές καθώς και μεμονωμένα είδη • δυνατότητα μεγάλης ποικιλίας εγκατάλειψη της τυποποίησης και παραγωγή κατά παραγγελία
Ανταγωνιστική στρατηγική	• στρατηγική ελέγχου της αγοράς • στρατηγική ελέγχου της αλλαγής	• στρατηγική ταχείας προσαρμογής στις αλλαγές • στρατηγική αέναης καινοτομίας
Θεσμικό πλαίσιο	• συγκεντρωτικό • εθνικό και διεθνές σύστημα ρύθμισης κεντρικής έμπνευσης	• αποκεντρωμένο • τοπικοί και περιφερειακοί θεσμοί που συνθέτουν δημιουργικά και ισορροπημένα τον ανταγωνισμό και τη συνεργασία

Πηγή: Schmitz:1989, από Λυμπεράκη, Α. / Μουρίκη Α., 1996:62.



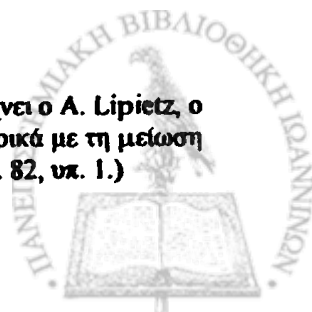
Αν και η ευελιξία τείνει να ταυτίζεται σήμερα με την τάση για συνεχείς αλλαγές, στην ουσία πρόκειται για αλλαγές, οι οποίες επιφέρουν ρήξη με το παρελθόν και τείνουν στην αποφασιστική και αμετάκλητη μεταβολή των θεσμών, έτσι ώστε να μην υφίσταται κανένας συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στην πίστη ότι τα χαλαρά δίκτυα είναι περισσότερο ανοιχτά για ανα- και αποδομήσεις απ' ό,τι οι ιεραρχικές πυραμίδες του φορντισμού. Η σύνδεση ανάμεσα στους κόμβους είναι χαλαρή με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η απομάκρυνση ενός τμήματος χωρίς να επηρεάζονται αποφασιστικά τα υπόλοιπα. Έτσι το σύστημα γίνεται αποσπασματικό και παρέχει τη δυνατότητα για παρεμβάσεις, καινοτομίες, πρωτοβουλίες.

Η αναδόμηση των θεσμών δεν ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλά κινείται σε διαφορετικές και συχνά αντιφατικές κατευθύνσεις. Στόχος είναι να πετύχουμε όσο το δυνατόν περισσότερα με όσο γίνεται λιγότερα (*mehr mit weniger zu leisten*). Κατά τον R. Sennett, η αύξηση της παραγωγικότητας ήταν μεγαλύτερη στην εποχή των φορντικών δεινοσαύρων απ' ό,τι σήμερα²¹⁴, η δε διαδικασία αποδόμησης των θεσμών δεν είναι προϋπόθεση για την παραγωγικότερη λειτουργία αλλά η ίδια η διαδικασία αυτή παράγει κέρδη. Η αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας σχετικά με την αύξηση της παραγωγικότητας είναι κατά τον ίδιο αναλυτή αμφισβητούμενη, διότι εκτός των άλλων καταστρέφονται τα κίνητρα της εργατικής δύναμης, αφού οι εναπομένοντες στην επιχείρηση εργάτες περιμένουν την "επόμενη τσεκουριά" (*den nächsten Axthieb*) των απολύσεων²¹⁵.

Υπό το καθεστώς της ευέλικτης εξειδίκευσης επαναπροσδιορίζεται η σχέση του κράτους με την αγορά. Στις λεγόμενες νεοφιλελεύθερες οικονομίες (αγγλοσαξωνικό μοντέλο) υποστηρίζεται η μη ανάμιξη της κρατικής γραφειοκρατίας στην οικονομία ενώ στο αποκαλούμενο μοντέλο του Ρήνου το κράτος προστατεύει τα πιο αδύνατα μέλη του από τον εξοντωτικό ανταγωνισμό της αγοράς. Αν και τα δύο συστήματα συγγενεύουν, παράγουν διαφορετικά αποτελέσματα. Το πρώτο οδηγεί στη μείωση της ανεργίας αλλά στην αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ το δεύτερο στην αύξηση της ανεργίας αλλά όχι στο μεγαλύτερο άνοιγμα της ψαλίδας στο

²¹⁴ Ο R. Sennett στηρίζει το επιχείρημα αυτό στη μείωση του ΑΕΠ. Όμως, όπως δείχνει ο A. Lipietz, ο δείκτης αυτός δεν παρέχει ασφαλή στοιχεία για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τη μείωση ή την αύξηση της παραγωγικότητας. (Lipietz, A. *Αυταπάτες και Θαύματα*, όπ. π., σελ. 82, υπ. 1.)

²¹⁵ Sennett, R. *Der Flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 63.



εισόδημα. Ο τύπος της ευελιξίας που κυριαρχεί σε μια χώρα εξαρτάται από τον τρόπο που είναι οργανωμένη η εξουσία²¹⁶.

Αν και υποστηρίζεται ότι οι νέοι τρόποι οργάνωσης της εργασίας οδηγούν στην αποκέντρωση της εξουσίας και τον έλεγχο της δράσης από τα "κατώτερα στρώματα", τα νέα συστήματα πληροφορικής δίνουν τη δυνατότητα για αποτελεσματικό και εξ' αποστάσεως έλεγχο. Η διάσπαση των φορντικών μεγαθηρίων δεν οδηγεί σε πληθώρα ανεξάρτητων μικρών επιχειρηματιών - παραγωγών αλλά στην "υπεργολαβία" δηλαδή στην "ιδίους τρόποις" ικανοποίηση των απαιτήσεων του "μεγάλου πατέρα". Έτσι, ό,τι υφίσταται η μικρή επιχείρηση στα πλαίσια της εξάρτησης από τη μεγαλύτερη, ισχύει και για το άτομο μέσα στην ευέλικτη επιχείρηση. Δεν πρόκειται, επομένως, για εξαφάνιση κάθε δομής εξουσίας αλλά για τη δημιουργία νέων, διαφορετικών, μη πυραμοειδών δομών εξουσίας. Άλλωστε ιστορικά η εξουσία δεν ταυτίζεται με την πυραμίδα. Στις προκαπιταλιστικές κοινωνίες ή ακόμα και στον πρώιμο καπιταλισμό η δομή της εξουσίας δεν είχε έντονο κάθετο χαρακτήρα. Η ταύτιση της εξουσίας με τη γραφειοκρατία παραπλανά και οδηγεί στην ψευδαίσθηση ότι η απογραφειοκρατικοποίηση οδηγεί στην κατάργηση της εξουσίας και επομένως στην αυτονομία. Η εξουσία χωρίς πυραμίδα είναι οργανωμένη εξουσία, αποτελεσματική και ταυτόχρονα άτυπη.

2.1. Σύνοψη

Από την ανάλυση που προηγήθηκε φάνηκε ότι στον μεταφορντικό τρόπο παραγωγής μπορούμε να διακρίνουμε τρία επίπεδα ευελιξίας:

- Στη δομή και την οργάνωση των επιχειρήσεων και των οργανισμών.
- Στην πρόσβαση και τη διαμόρφωση της αγοράς.
- Στο είδος και την ποιότητα του εργατικού δυναμικού με την ευρύτερη έννοια (ως παραγωγός - καταναλωτής).

Από τη σκοπιά της μελέτης αυτής το ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως το τρίτο επίπεδο αν και δε μπορεί να νοηθεί και να αναλυθεί ανεξάρτητα από τα άλλα δύο. Το σημερινό σχολείο επιχειρεί να ανασυγκροτήσει τη λειτουργία του πάνω σ' αυτούς τους τρεις άξονες, επικεντρώνοντας την προσοχή του στον τελευταίο. Τα παραπάνω

²¹⁶ Sennett, R. *Der Flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 66-67.



χαρακτηριστικά θα τα αναζητήσουμε σε επόμενο κεφάλαιο μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και την οργάνωση της διδασκαλίας

Φάνηκε, επίσης, ότι η ευελιξία αναφέρεται εντός και εκτός της αγοράς εργασίας. Σε κάθε περίπτωση τα κίνητρα, οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού πρέπει να μεταβληθούν. Απαιτείται αναδιοργάνωση της σχέσης του σχολείου με το κράτος και την τοπική κοινωνία αλλά και των ενδοεκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και πρακτικών με στόχο την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού προϊόντος. Αυτά σημαίνουν αμφισβήτηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού σχήματος, άρα αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η καλλιέργεια αυτών των νέων κινήτρων διαφοροποιεί το σημερινό σχολείο απ' αυτό του ώριμου καπιταλισμού. Ταυτόχρονα το υποχρεώνει να λειτουργήσει σύμφωνα με τα πρότυπα της ευέλικτης επιχείρησης.

3. Η Κοινωνική - πολιτισμική διάσταση της ευελιξίας

Σύμφωνα με τον S. Hradil²¹⁷, τόσο οι "αντικειμενικοί" όροι ζωής (άνοδος επίπεδου ζωής, εκπαιδευτική έκρηξη, αύξηση των επαγγελματικών θέσεων ιδιαίτερα στον τομέα των υπηρεσιών, διαφοροποίηση της ταξικής και στρωματικής δομής) όσο και οι "υποκειμενικοί" (πλουραλισμός των τρόπων ζωής, νέες - κυρίως νεανικές - υποκουλτούρες, κοινωνικά κινήματα, νέα κοινωνικά Milieus, διαφοροποίηση των Lebensstilen) διαφοροποιούνται στις σχετικές κοινωνιολογικές αναλύσεις. Αν, όμως, παρατηρήσουμε τις τελευταίες από μια απόσταση, θα δούμε ότι συμφωνούν στα βασικά τους χαρακτηριστικά. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο C. Beck²¹⁸. Δεν πρόκειται για την υποστήριξη αυτής της θέσης μόνο απ' τους μεταμοντέρνους θεωρητικούς, αλλά και από εκείνους που διαφοροποιούνται με σαφήνεια από μεταμοντέρνες θέσεις. Ο πλουραλισμός γίνεται αντιληπτός ως απελευθέρωση (Befreiung) και ευκαιρία (Chance) για την κοινωνία όπως π. χ στον (μεταμοντέρνο) W. Welsch²¹⁹ ή ως κίνδυνος όπως στον A. Gehlen²²⁰ και τους P. Berger/ B. Berger/

²¹⁷ Hradil S. *Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrts-gesellschaften*, in *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*, Suhrkamp, Frankfurt am. Main, 1994. s. 90 και εξής.

²¹⁸ Beck, C. *Ästhetisierung des Denkens, zur Postmoderne Rezeption der Pädagogik*, amerikanische, deutsche, französische Aspekte, J. Klinkhart Verlag, Bad Heilbrunn 1993, s. 76.

²¹⁹ Welsch, W. *Unsere Postmoderne Moderne*, Acta humaniora, Weinheim VCH 1988, s. 190. Ο Welsch διακρίνει ανάμεσα στον μοντέρνο "πολυθεισμό των αξιών" του M. Weber που προσποθείται

H. Kellner λόγω μιας διαρκούς κρίσης ταυτότητας (permanente Identitätskrise)²²¹, ως κίνδυνος για την κοινωνική συνοχή λόγω των ανταγωνιστικών εθνικών ομάδων με διαφορετικές κουλτούρες όπως στον D. Bell²²², ως προσπάθεια διατήρησης των διαφορών και των διαφοροποιήσεων μέσω της ένταξής τους σε μια έστω και εύθραυστη, τρωτή καθολικότητα (fragile verletzbare Allgemeinheit) όπως στον J. Habermas²²³, ως πρόοδος και καταστροφή ταυτόχρονα όπως στον (μεταμοντέρνο) F. Jameson²²⁴.

Πολλοί απ' τους νέους τρόπους ζωής είναι ανεξάρτητοι απ' τις ταξικές και στρωματικές δομές²²⁵. Σαφώς οι όροι ζωής είναι προσδιορισμένοι από "έξωτερικές" συνθήκες (μορφωτικό επίπεδο, θέση της οικογένειας, ηλικία, διαθέσιμο εισόδημα). Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν μόνο σχετικά τους τρόπους ζωής, αφού κάτω απ' τους ίδιους μορφωτικούς, οικογενειακούς, ηλικιακούς και εισοδηματικούς όρους παρατηρούνται τεράστιες αποκλίσεις στον τρόπο ζωής.

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής χαρακτηρίζεται από μορφολογική διαφοροποίηση (morphologische Ausdifferenzierung). Οι μαζικοί, κοινοί τρόποι σκέψης και δράσης μεγάλων κοινωνικών ομάδων (εργατική συνείδηση, νοοτροπία των υπαλλήλων) που ήταν παρόντες μέχρι τη δεκαετία του '70 συναντώνται σήμερα ολοένα και λιγότερο²²⁶. Οι σύγχρονες ομαδοποιήσεις χαρακτηρίζονται από νέες ιδιότητες, είναι ρευστές και ευμετάβλητες, διαφοροποιούνται σαφώς από προηγούμενα σχήματα όπως της προτεσταντικής καθημερινής κουλτούρας ή του

την καθοδήγηση του ειδικού για τον προσανατολισμό του ανθρώπου και τον μεταμοντέρνο πλουραλισμό.

²²⁰ Gehlen A. *Moral und Hypermoral, Eine pluralistische Ethik*, Klostermann Verlag, Wiesbaden 1986, s. 75, 181.

²²¹ Berger, P. / Berger B. / Kellner, H. *Das Unbehagen in der Modernität*, Campus, Frankfurt A. M., New York 1987, s. 59, 71.

²²² Bell, D. *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής Δύσης*, Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 294.

²²³ Habermas, J. *Der Philosophische Diskurs, der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1988, s. 401.

²²⁴ Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 91.

²²⁵ Τσουκαλάς, Κ. *Κράτος, κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999, σελ. 175-176: "... η δύναμη πολυσθένεια οδηγεί στην ενδεχόμενη ανάγκη μιας σχετικής αποδέσμευσης ανάμεσα στην ανάλυση του κοινωνικού καταμερισμού των εργασιακών θέσεων και στην ανάλυση των σφαιρικών επιπτώσεων του καταμερισμού αυτού επάνω στα κοινωνικά υποκείμενα που καταλαμβάνουν τις θέσεις αυτές ... Εάν οι κοινωνικοί φορείς αντιμετωπιστούν ως υποκείμενα, δύναμη εναλλακτικών κοινωνικών επιλογών, οι ταξικές προδιαγραφές μπορεί να θεωρηθεί σαν να λειτουργούν περισσότερο ως "σύνολο ορίων" παρά ως δεδομένοι κατηγοριοποιητικοί προσδιορισμοί "καθαρών" ταξικών ρόλων".

²²⁶ Οι κοινωνιολογικές προσπάθειες για τη σύνοψη των Lebensstilen κατηγοριοποιούνται από τους μελετητές σε διάφορες ομάδες. Ο P. Gluchowski τις κατηγοριοποιεί σε 8, ο H. Lüdtke σε 15. (Gluchowski, P. *Lebensstile und Wandel, der Wählerschaft in der B. R. D.* in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B. 12, 1987, s. 18-32. Lüdtke, H. *Lebensstile als Dimension handlungsproduzierter Ungleichheit*, in: Berger P. A. / Hradil S. (Hrsg.) *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstil*, in: *Soziale Welt, Sonderband 7*, Göttingen 1990.)



προλεταριάτου. Τα κοινωνικά όρια των νέων τρόπων ζωής προσδιορίζονται αφανώς και επάλληλα, είναι πιο παροδικά και εφήμερα απ' αυτά της "βιομηχανικής" κοινωνίας ή του παραδοσιακού κόσμου.

O S. Lash²²⁷ χρησιμοποιεί τις έννοιες πληροφοριακή και επικοινωνιακή δομή (Informations- und Kommunikationsstrukturen) για να αναλύσει αυτή τη χαοτική κατάσταση.²²⁸ Υποστηρίζει ότι ενώ οι παραδοσιακές κοινωνίες διαμόρφωναν κοινοτικές (Gemeinschaftliche) δομές, οι κοινωνίες της "απλής νεωτερικότητας" (einfache Moderne) συγκροτούν συλλογικές (kollektive) κοινωνικές δομές, στις οποίες το "εμείς" απαρτίζεται από αφηρημένα ατομικά υποκείμενα. Αυτό προϋποθέτει την ανωνυμία των κοινωνικών σχέσεων. Οι πρώτες διαμορφώνονταν στον άξονα του κοινού νοήματος (gemeinsame Bedeutung), ενώ οι δεύτερες στον άξονα των κοινών ενδιαφερόντων (gemeinsame Interessen), όπως π. χ. οι κοινωνικές τάξεις στη μαρξική αντίληψη²²⁹. Η διαμόρφωση της αντίληψης για τον κόσμο συγκροτείται σ' ένα αφηρημένο ομοιογενή χώρο και στον αφηγηματικό χρόνο όπως π. χ. η συγκρότηση της αντίληψης του έθνους και του εθνικισμού. Τα κοινά ενδιαφέροντα άπτονται ατομικών - προσωπικών χαρακτηριστικών, γίνονται αντιληπτά σε σχέση με την ίδια την ατομική κατάσταση του υποκειμένου. Αυτό το στοιχείο οδηγεί βαθμιαία στη δεύτερη, αναστοχαστική (reflexive) φάση της νεωτερικότητας, αφού έχει ως αποτέλεσμα την απελευθέρωση από αφηρημένες συλλογικές δομές αλλά και από την απεριόριστη πίστη στην εγκυρότητα της επιστήμης²³⁰. Οι κοινωνικές διαφορές διαμορφώνονται τώρα σύμφωνα με τη θέση και τη δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφορία αλλά και από το επικοινωνιακό budget του κάθε υποκειμένου.

Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την έκθεση του ατόμου σε ποικίλα, διαφορετικά έως ανταγωνιστικά νοηματικά συστήματα (Sinnsystemen) μέσα στα οποία καλείται να δράσει και να αποφασίσει χωρίς να δημιουργεί κατ' ανάγκη μακροχρόνιους δεσμούς με ένα απ' αυτά. Στην κάθε νησίδα αυτού του νοηματικού αρχιπελάγους επικρατούν ιδιαίτεροι συσχετισμοί, κανόνες και ρουτίνες, χαλαρά

²²⁷ Lash, S. *Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft*, in Beck, U. / Giddens, A. / Lash, S. *Reflexive Modernisierung, eine Kontoverse*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1996, s. 195 κ. εξ.

²²⁸ Lash, S. *Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft*, όπ. π. σελ. 196. Η δομή χρησιμοποιείται από τον Lash με την έννοια που της δίνει ο Giddens, δηλαδή ως κανόνας (Regel) και πηγή (Recourse). Βλ. επίσης Μουζέλης, Ν. *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία*, Θεμέλιο, Αθήνα 1997, σελ. 46.

²²⁹ Lash, S. *Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft*, όπ. π., σελ. 201.

²³⁰ Lash, S. *Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft*, όπ. π., σελ. 203.

συνδεδεμένα τόσο μεταξύ τους όσο και με τις υπόλοιπες νησίδες. Το κάθε υποκείμενο αρθρώνει και διευθετεί "ποιητική αδεία" αυτά τα ετερογενή στοιχεία και το προϊόν αυτής της συγκρότησης, το οποίο είναι συχνά αποτέλεσμα μίμησης, ορίζεται ως Lebensstil (στιλ ζωής).

Η αντίληψη, επομένως, για τον κόσμο διαμορφώνεται μέσα από "νοηματικά μαστορέματα" (Sinnbasteln)²³¹, τα οποία αρθρώνονται αισθητικά, σύμφωνα με κριτήρια του Stil. Τα "νοηματικά μαστορέματα" συνιστούν ένα Patchwork, ένα Collage²³² αισθητικών - τεχνικών μεθόδων, είναι η λιγότερη ή περισσότερη πρωτότυπη επεξεργασία προϋπαρχόντων νοηματικών στοιχείων σε ένα νοηματικό Όλον που προσφέρεται και για την ερμηνεία της προσωπικής ζωής του υποκειμένου.

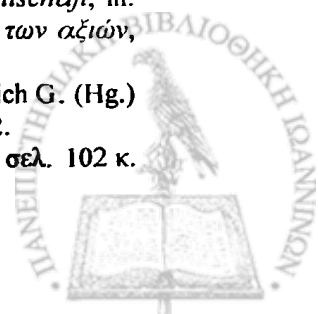
Η ανθρώπινη δράση διασπάται μέσα σε διαφορετικούς νοηματικούς κόσμους (Sinnwelten), το σύνολο των οποίων ορίζεται ως βίοςκοσμος (Lebenswelt)²³³. Οι νοηματικοί αυτοί κόσμοι είναι γνωστοί από τους P. Berger και T. Luckmann²³⁴ ως συμβολικοί νοηματικοί κόσμοι (Symbolische Sinnwelten), γίνονται όμως αντιληπτοί εντελώς διαφορετικά. Οι Berger/Luckmann αντιλαμβάνονται αυτόν το συμβολικό κόσμο ως τη συνοπτική ολότητα των διαμορφωμένων παραδοχών (synoptische Traditionsgesamtheiten), η οποία ενσωματώνει τις διαφορετικές νοηματικές επαρχίες (Sinnprovinzen) σ' ένα ενιαίο συμβολικό Όλον (symbolische Totalität), το οποίο παραπέμπει σε διαφορετικές πραγματικότητες απ' αυτές της καθημερινής ζωής. Ο συμβολικός κόσμος αποτελεί τη μήτρα, η οποία νοηματοδοτεί την αντικειμενικοποιημένη κοινωνική πραγματικότητα και τον υποκειμενικά πραγματικό κόσμο. Τα όρια της περίστασης (Grenzsituationen) άπτονται αυτού του συμβολικού κόσμου. Ο τελευταίος έχει ενοποιητικό, υπερπροσδιοριστικό χαρακτήρα και ενεργοποιεί τα κοινωνικά πεδία με διαφορετικούς τρόπους. Φαίνεται ότι οι Berger/

²³¹ Hitzler, R. - Honer A. *Bastellexistenz, über subjektive Konsequenzen der Individualisierung*, in: Beck, U. / Beck - Gernsheim E. (Hrsg.) *Riskante Freiheiten*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1994, s. 307-311.

²³² Ο H. v. Recum υποστηρίζει ότι στη Γερμανία διαμορφώνονται στη δεκαετία του '80 δύο αντίθετα κοινωνικά μέτωπα σε σχέση με τη μεταβολή των αξιών, η σύγκρουση των οποίων υποθάλπει την κοινωνική αποσύνθεση. Το πρώτο αποδέχεται τους στόχους και τις νόρμες της βιομηχανικής κοινωνίας ενώ το δεύτερο προσανατολίζεται προς "μετα - υλιστικές" και κοινωνικο - οικολογικές αρχές και αξίες. Αυτή τη διαδικασία τη βλέπει ο Recum ως μια μεταβατική κατάσταση που διαμορφώνει μια κοινωνία που δεν είναι πια η "παλιά" αλλά δεν είναι ακόμα και η "νέα". Το δεύτερο ρεύμα το αποκαλεί Collage - Gesellschaft. (Recum, v. H. *Die "Collage"- Gesellschaft*, in: Die politische Meinung, 30, 1985, σελ. 4 - 18, κυρίως σελ. 15. Επίσης του ίδιου: *Το θέμα των αξιών*, στο Κελανίδης Μ. (Επιμ.) Κράτος Πρόνοιας, όπ. π., σελ. 889 κ. εξ.)

²³³ Hitzler, R. *Sinnbasteln, Zur subjektiven Aneignung von Lebensstilen*, in Moerth, I. / Frölich G. (Hg.) *Das Symbolische Kapital der Lebensstile*, Campus Verlag, Frankfurt / New York 1994, s. 82.

²³⁴ Berger, P. L. - Luckmann, T. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, όπ. π., σελ. 102 κ. εξ.



Luckmann αντιλαμβάνονται με νεωτερικούς όρους το συμβολικό περιεχόμενο και έτσι "διαβάζουν" την ανθρώπινη ιστορία, διακρίνοντας ως τέτοιους υπερπροσδιοριστικούς παράγοντες εξελικτικά τη μυθολογία, τη θεολογία, τη φιλοσοφία και την επιστήμη²³⁵. Σύμφωνα με την προβληματική της μελέτης αυτής, η ανάλυση των Berger/ Luckmann αναφέρεται στα κοινωνικά μορφώματα μέχρι και τον ώριμο καπιταλισμό και αυτό είναι για την εποχή που γράφτηκε απολύτως λογικό. Αυτή η ενότητα του συμβολικού κόσμου διαρρηγνύεται στην ύστερη νεωτερικότητα και παράγει την ποικιλία ενός πλήθους συμβολικών κόσμων.

Οι R. Hitzler – A. Honer χρησιμοποιούν για το σύγχρονο άνθρωπο τον όρο Bastler²³⁶ (ερασιτέχνης μάστορας) αντί του όρου Konstrukteur (κατασκευαστής), διότι ο δεύτερος σημαίνει μια ποικίλη διαμόρφωση σύμφωνα με λιγότερο ή περισσότερο σταθερούς κανόνες που καθοδηγούν την ανθρώπινη δράση. Αντίθετα ο πρώτος όρος σημαίνει κάτι ανάμεσα στον ερασιτεχνισμό και την ιδιοφυΐα. Η διαφορά τους είναι ότι ο Konstrukteur ικανοποιεί ανάγκες άλλων, ενώ ο Bastler ικανοποιεί μέσα από αυτή τη διαδικασία πρωτίστως τον εαυτό του και κυρίως με παιγνιώδη μορφή²³⁷. Ο Bastler χρησιμοποιεί εργαλεία, τα οποία δεν έχουν σχέση με τα αντίστοιχα του κατασκευαστή, αλλά αποκτά μ' αυτά την ικανότητα υπέρβασης προβληματικών καταστάσεων. Παρουσιάζεται ως επαρκώς ικανός και πληροφορημένος για την εκτίμηση των υποκειμενικών του υποθέσεων και ενδιαφερόντων, διαμορφώνει την ύπαρξή του από ετερογενή συμβολικά εξωτερικά σχήματα και τύπους, συρράπτει και μοντάρει τη ζωή του ως συμμετοχος - εταίρος σε διαφορετικές κοινωνικές αποσπασματικού χαρακτήρα δραστηριότητες. Ο Chr. Lasch²³⁸ υποστηρίζει ότι ο σημερινός άνθρωπος έχει εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια να βελτιώσει αντικειμενικά τον κόσμο. Αντ' αυτού επιδιώκει την ψυχική του ικανοποίηση, την αρμονία με τα συναισθήματά του, την ενασχόληση με το μπαλέτο ή τη γνωριμία με την ανατολίτικη σοφία.

Αυτό σημαίνει ότι ο σύγχρονος άνθρωπος εισέρχεται και εξέρχεται με ευκολία σε διαφορετικές έως και αντιφατικές κοινωνικές ομάδες, υπο - κουλτούρες, πολιτικά

²³⁵ Berger, P. L. - Luckmann, T. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, όπ. π., σελ. 118.

²³⁶ Απ' όσο γνωρίζουμε, ο όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον P. Gross, ο οποίος εκφράζει ανησυχία για τη δυνατότητα αλλά και τις συνέπειες του να διαβάζεται ο κόσμος κάθε πρωί όπως η καθημερινή εφημερίδα. (Gross, P. *Bastelmentalität: Ein "Postmoderner" Schwebezustand*, in *Das pfeifende Schwein*, Klaus Wagenbach Verlag, Berlin, 1985, s. 65, 76-81.)

²³⁷ Lewi - Strauss, C. *Das wilde Denken*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1973, s. 29. Ο Lewi - Strauss δεν χρησιμοποιεί τον όρο Bastler αλλά τον όρο Akteur.

²³⁸ Lasch, Chr. *Das Zeitalter der Narzissmus*, όπ. π., σελ. 21.

κόμματα, επαγγέλματα, συστήματα αξιών. Αλλάζει εύκολα χώρο και χρόνο δουλειάς. Διαμορφώνει ευμετάβλητες σχέσεις στη γλώσσα, την ενδυμασία, τη διατροφή και γενικά σε όλες τις λεπτομέρειες της καθημερινής του ζωής²³⁹. Δεν είναι απομονωμένος αλλά αντίθετα οργανικά εμπλεγμένος σ' ένα περίπλοκο και ευκίνητο υφάδι σχέσεων, σε σταυροδρόμια επικοινωνίας, από τα οποία διέρχονται ποικίλα μηνύματα, κυρίως γλωσσικά, πάνω στα οποία διαθέτει μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό εξουσίας²⁴⁰.

Ο K. Hurrelmann²⁴¹ υποστηρίζει ότι η απελευθέρωση από τα αυστηρά σχήματα του παρελθόντος παρέχει ειδικά στους νέους όχι μόνο τη δυνατότητα να διαμορφώσουν το δικό τους Lebensstil (στιλ ζωής) αλλά και τις αντίστοιχες προσδοκίες - αξιώσεις. Αυτό δημιουργεί σε πολλούς την αίσθηση ότι έχουν να υπερπηδήσουν μια δύσκολη απαίτηση για πρωτοτυπία (Originalitätsanspruch), αφού βρίσκονται διαρκώς στην αναζήτηση μιας πρωτότυπης προσωπικότητας. Η πορεία αυτή δε γίνεται, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, σ' έναν ελεύθερο κοινωνικό χώρο (gesellschaftsfreien Raum). Οι σύγχρονες κοινωνίες παρέχουν στα μέλη τους έναν συγκεκριμένο χώρο δράσης με συγκεκριμένες δυνατότητες συμπεριφοράς (Verhaltensmöglichkeiten), από τις οποίες τα άτομα μπορούν να επιλέξουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους ικανότητες.

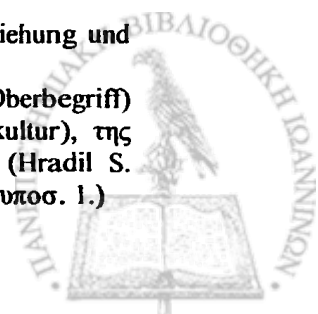
Οι νέες κοινωνιολογικές έρευνες προσφέρουν στοιχεία για τον πλουραλισμό με την έννοια ότι οι "υποκειμενικοί" τρόποι ζωής είναι αυτοί που διαμορφώνουν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και όχι οι αντικειμενικοί. Όλο και πιο συχνά οι εσωτερικές (innere) αξίες, στάσεις, σκοποί και προτιμήσεις και όλο και πιο σπάνια οι εξωτερικοί (äußere) κανόνες και περιορισμοί διαμορφώνουν αποφασιστικά τη σκέψη και τη δράση. Έτσι οι αποφάσεις επιλογής, το είδος και ο βαθμός της πολιτικής συμμετοχής, η καταναλωτική συμπεριφορά, είναι ερωτήματα του τρόπου ζωής (Lebensweise)²⁴². Όπως υποστηρίζει ο K. Τσουκαλάς²⁴³ έχει αναστραφεί ο τρόπος ανάγνωσης της κοινωνικής θέσης και της ανθρώπινης δράσης.

²³⁹ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 156, 161 κ. εξ. Hitzler R. / Honer, A. *Bastellexistenz ...*, όπ. π., σελ. 311. Baacke, D. *Bewegungen beweglich machen*, in: Baacke, D. u. a (Hg): *Am Ende-postmodern? Next Wave in der Pädagogik*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1985, s. 194.

²⁴⁰ Lyotard, J. F. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, όπ. π., σελ. 56.

²⁴¹ Hurrelmann, K. *Der Entstrukturierte Lebenslauf*, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2/2003, s. 115-126, κυρίως σελ. 116-117.

²⁴² Ο S. Hradil, ορίζει τον τρόπο ζωής (Lebensweise) ως έννοια υπερπροσδιοριστική (Oberbegriff) "τύπου ζωής" (Lebensform), του "επιέδου" (Milieu), της "υπο-κουλτούρας" (Subkultur), της "κοινωνικής κινητικότητας" (soziale Bewegung) και του στιλ της ζωής (Lebensstil). (Hradil S. *Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrts-gesellschaften*, όπ. π., σελ. 90, υποσ. 1.)



Ο D. Harvey²⁴⁴ διακρίνει μια σειρά αντιθετικών διπόλων τα οποία δομούνται στον άξονα ανελαστική νεωτερικότητα - ευέλικτο μεταμοντέρνο. Ορισμένα απ' αυτά παρατίθενται στον πίνακα 2.

Το ενδιαφέρον εδώ στρέφεται στους όρους κάτω απ' τους οποίους συγκροτούνται και αποδομούνται αυτές οι "παλίμψηστες" ταυτότητες²⁴⁵ αλλά και στους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη διαδικασία αυτή. Αυτό σχετίζεται με τον τρόπο που διατηρήθηκε και το βαθμό στον οποίο μεταλλάχτηκε η σχέση με την παράδοση στις διάφορες κοινωνίες.

Πίνακας 2

Ανελαστική νεωτερικότητα	Ευέλικτο μεταμοντέρνο
Εξουσία του Έθνους-κράτους	Πολυεθνική χρηματιστική εξουσία
Κράτος πρόνοιας	Νεοσυντηρητισμός
Προτεσταντική ηθική της εργασίας	Απελευθέρωση ηθών
Επιστημονικοτεχνικός ορθολογισμός	Ιδεολογία της διαφοράς
Εκβιομηχάνιση	Αποβιομηχάνιση
Διαρκές	Εφήμερο
Πρωτοτυπία	Απομίμηση
Βάθος	Επιφάνεια
Χρόνος	Χώρος

Όπου διατηρήθηκαν πολλά στοιχεία της κανονιστικής και της νομιμοποιητικής πλευράς της παράδοσης²⁴⁶ όπως π. χ. στη νεοελληνική κοινωνία²⁴⁷, οι ταυτότητες αυτές δεν διαμορφώνονται από μια εξ αποστάσεως, οπισθενεργό,

²⁴³ Τσουκαλάς, Κ. *Είδωλα πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 36. Ενώ στις προφιλελεύθερες κοινωνίες "η θέση οροθετούσε τις πρακτικές, εφεξής οι πρακτικές προσδιορίζουν τη θέση. Η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου σηματοδοτείται επαγωγικά και όχι απαγωγικά".

²⁴⁴ Harvey, D. *The condition of postmodernity*, πρόλογος D. Harvey στο Καυκαλάς, Γ. - Σπυριδωνίδης Κ. Β. *Μεταμοντέρνο καιροί*, όπ. π., σελ. 23, επίσης στο ίδιο: Καυκαλάς Γ. *Μοντερνισμός και μεταμοντερνισμός: συνέχεια και ρήξη στις όψεις του πολιτισμού*, σελ. 33 κ. εξ. Πρέβε Κ. *Καιροί αναζήτησης*, όπ. π., σελ. 152.

²⁴⁵ Bauman, Z. *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, όπ. π., σελ. 58.

²⁴⁶ Thompson, J. *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας*, όπ. π., σελ. 307, βλ. επίσης σχετική αναφορά στη σελ. 77 της παρούσας μελέτης

²⁴⁷ Τσουκαλάς, Κ. *Παράδοση και εκσυγχρονισμός, μερικά γενικά ερωτήματα*, στο: *Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία*, Τόμος Β', όπ. π., σελ. 255-265. Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι ενώ στις δυτικές κοινωνίες "ως παράδοση νοείται το υφιστάμενο και ως εκσυγχρονισμός η διαδικασία μεταλλαγής του και εκλογίκευσής του", στην Ελλάδα ως παράδοση νοείται "η αναζήτηση και αναβίωση μιας εξαιρετικά συγκεχυμένης οντότητας, η οποία αναφέρεται όχι μόνο στο πραγματικά υφιστάμενο αλλά σ' ένα ιδεολογικοποιημένο παρελθόν" (όπ. π., σελ. 256).

επιλεκτική, άρα ευμετάβλητη, σχέση με την παράδοση, αλλά υπερπροσδιορίζονται απ' αυτή μέσα στη γενική συνθήκη που επιτρέπει μεν την παραγωγή ιδιαίτερων, διαφοροποιημένων πολιτιστικών ταυτοτήτων αλλά που χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα και από σταθερότητα. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα μια σχετικά σταθερή και αμετάβλητη διαφοροποίηση, που αποτελεί άλλωστε και ένα από τα βασικά γνωρίσματα της κοινωνικής συγκρότησης του παραδοσιακού κόσμου. Στο βαθμό που οι παλίμψηστες ταυτότητες είναι προϋπόθεση και αποτέλεσμα του νέου τρόπου κοινωνικής οργάνωσης, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι η υπέρβαση αυτής της σχετικά αμετάβλητης διαφοροποίησης προς την κατεύθυνση της ρευστότητας, της ευκολίας ανα- και αποδομήσεων θα απαιτήσει περισσότερη ενέργεια, η οποία μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικές μορφές άσκησης εξουσίας και, επομένως, με αντίστοιχες μορφές αντίστασης, με συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις. Το στοιχείο αυτό είναι πιθανόν να προσδώσει στους θεσμούς και στις συνολικές κοινωνικές ρυθμίσεις, έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα με ειδικό περιεχόμενο, αφού οι τελευταίες μπορεί να διακρίνονται από συμβιβασμούς διαφορετικούς απ' αυτούς των υπόλοιπων μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες και θα διαφοροποιούν το ελληνικό εργατικό δυναμικό απ' αυτό των άλλων χωρών, θα προσδιορίζουν τη θέση της χώρας μας στο συνολικό ευρωπαϊκό καταμερισμό εργασίας, αλλά, κυρίως, θα χαρακτηρίζουν το είδος και τον τρόπο άσκησης της εξουσίας.

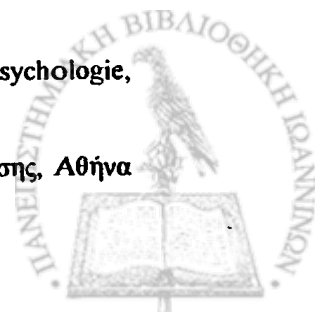
Πέρα απ' τα παραπάνω, αυτή η ρευστότητα και η μεταβλητότητα συνθέτουν ένα πεδίο κοινωνικής κινητικότητας, στη δίνη του οποίου είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί από το υποκείμενο αν πρόκειται για διεύρυνση ενός πεδίου κοινωνικής ένταξης ή για συγκρότηση πεδίου κοινωνικής ανόδου. Η σύγχυση αυτή δημιουργεί αυταπάτες και απογοητεύσεις αλλά και προσδοκίες, διαμορφώνει ένα μίγμα καταστάσεων προσωπικής επιτυχίας και αποτυχίας, αποδυναμώνει ή ισχυροποιεί πλευρές της ανθρώπινης προσωπικότητας και όχι το σύνολό της.²⁴⁸ Ακριβώς για το λόγο αυτό γίνεται αντιληπτός ο σημερινός κόσμος είτε ως δυνατότητα είτε ως κίνδυνος.

Αυτός, λοιπόν, ο σύγχρονος νομάς, ο σημερινός Πρωτέας²⁴⁹, ο προσαρμόσιμος (Modular man)²⁵⁰ ή ο συναρμοζόμενος²⁵¹, ο υπαρξιακά αβέβαιος,

²⁴⁸ Bilden, H. *Verunsicherungen, das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel*, Verlag für Psychologie, Dr.C. J. Hogrefe, Goettingen - Toronto - Zürich, 1989, s. 21-25

²⁴⁹ Recum, v. H. *Το θέμα των αξιών*, όπ. π., σελ. 899.

²⁵⁰ Gelner, E. *Η κοινωνία των πολιτών και οι αντίπαλοί της, συνθήκες ελευθερίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1996, σελ. 154 κ. εξ.



που αναζητεί διαρκώς τη "νοηματική πατρίδα" (Sinn - Heimat) είναι ελεύθερος να ζήσει "όπως αυτός επιθυμεί, να "απολαύσει" τη ζωή του αλλά ταυτόχρονα είναι υποχρεωμένος, αναγκασμένος να ζει έτσι²⁵². Αυτή η υποχρεωτική ελευθερία ή οποία συνιστά αντίφαση εν τοις όροις, αφενός δεν επιτρέπεται να εκληφθεί ως πλήρης αυτονομία και αυτοπροσδιορισμός του υποκειμένου²⁵³, αφετέρου δε θα πρέπει να αγνοηθούν οι περισσότερες δυνατότητες που παρέχονται στο υποκείμενο σήμερα προκειμένου να σχεδιάσει την προσωπική του ζωή. Ο ύστερος καπιταλισμός, κατά τον F. Jameson, διαμορφώνει τους όρους για την υπέρβαση του διλήμματος απο-υποκειμενικοποιημένο ("κεντρομόλο") - απομονωμένο στον εαυτό του υποκείμενο²⁵⁴.

Η χαοτική αυτή κατάσταση γίνεται αντιληπτή στη θεωρητική έρευνα με διαφορετικούς τρόπους. Ακολουθώντας θα προσεγγιστούν τρεις διαφορετικές εκδοχές-ερμηνείες της νέας αυτής κοινωνικής πραγματικότητας.

²⁵¹ Γεωργιάδου Β. Εισαγωγή στον Gelner, όπ. π., σελ. 31-32.

²⁵² Förster, v. H. *Lethologie, eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von unwisbarem unbestimmbarem und unentscheidbarem*, in: Voss R. (Hrsg.) *Die Schule neu Erfinden*, Luchterhand, Neuwind, 1999, s. 14-32. Όπως αναφέρει ο συγγραφέας, "In der Tat, wir sind verdammt, frei zu sein". (όπ. π., σελ. 31.)

²⁵³ "Τόσο η ελευθερία χωρίς ασφάλεια όσο και η ασφάλεια χωρίς ελευθερία δε διασφαλίζουν μια σταθερή προσφορά ευτυχίας. Μια άλλη διευθέτηση των ανθρώπινων υποθέσεων δε σημαίνει απαραίτητα ένα βήμα μπροστά στο δρόμο για τη μεγαλύτερη δυνατή ευτυχία - το βήμα φαίνεται απλώς ως τέτοιο τη στιγμή που γίνεται. Η επανεκτίμηση όλων των αξιών είναι μια ευδιάθετη, χαρούμενη στιγμή, αλλά οι επανεκτιμημένες αξίες δεν εγγυώνται μια παραδείσια κατάσταση". (Bauman, Z. *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, όπ. π., σελ. 20.) Ο F. Jameson τονίζει: "Όταν συγκροτείς την ατομική σου υποκειμενικότητα ως αυτοδύναμο πεδίο και κλειστή περιοχή, αποκλείεις αυτομάτως τον εαυτό σου από οτιδήποτε άλλο και τον καταδικάζεις στη μη νοήμονα μοναχικότητα του μοναδιαίου, τον θάβεις ζωντανό κλείνοντάς τον για πάντα σε κελί δίχως φεγγίτη". (Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 51.) Επίσης, σύμφωνα με τον Π. Κονδύλη, "το ζήτημα δεν είναι in abstracto αν "anything goes" και αν η ποικιλομορφία είναι ευεργετική για "την" κοινωνία και "τους" ανθρώπους, αλλά κάτω από ποιες συνθήκες ευδοκμεί μια τέτοια πίστη και σε ποιόν τρόπο σκέψης ανταποκρίνεται". (Κονδύλης, Π. *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 54.) Κατά τον R. Sennett πρόκειται για βαυκαλισμένη ελευθερία (vorgegaukelte Freiheit). (Sennet, R. *Der flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 71.) Σαφώς υπάρχει και ο αντίλογος. Σύμφωνα με τον Λόρεντς "η πραγματική στιγμή της ελευθερίας έγκειται ... στην απροσδιοριστία". (στο: Καρλ Πόπερ, *Όλοι οι άνθρωποι είναι φιλόσοφοι*, Μελάνι, Αθήνα 2004, σελ. 31.)

²⁵⁴ Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 51.

4. Ερμηνείες των αιτίων εμφάνισης της ευελιξίας

4.1. Η αναστοχαστική κοινωνιολογία: Ulrich Beck

Στο πολύ γνωστό του έργο *''Risikogesellschaft''* ο U. Beck σημειώνει ότι σήμερα είμαστε αυτόπτες μάρτυρες ενός κοινωνικού μετασχηματισμού στα πλαίσια της νεωτερικότητας, στην πορεία του οποίου οι άνθρωποι απελευθερώνονται από τα κοινωνικά σχήματα της βιομηχανικής κοινωνίας - τάξεις, στρώματα, οικογένεια, θέση του φύλου - όπως ακριβώς απαλλάχτηκαν με τη Μεταρρύθμιση από την εγκόσμια κυριαρχία της εκκλησίας και αποδόθηκαν στην κοινωνία. Η επιχειρηματολογία του είναι η ακόλουθη:

Σ' όλες τις αναπτυγμένες δυτικές βιομηχανικές χώρες έχει συντελεστεί μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο υπό τους εκσυγχρονισμούς του κοινωνικού κράτους μια κοινωνική προώθηση της εξατομίκευσης (*gesellschaftlicher Individualisierungsschub*). Αυτό σημαίνει ότι μέσα από ένα συγκριτικά υψηλό επίπεδο ζωής και αυξανόμενες κοινωνικές ασφαλίσσεις, απελευθερώθηκαν οι άνθρωποι από τις παραδοσιακές ταξικές δεσμεύσεις και τις οικογενειακές εξαρτήσεις προς όφελος μιας εξατομικευμένης εργασιακής μοίρας, με όλους τους κινδύνους, τις δυνατότητες και τις αντιφάσεις που προκύπτουν απ' αυτή την εξέλιξη²⁵⁵.

Στην κλασική μαρξιστική θεώρηση του *''αποκλειόμενου τρίτου''* (*Satz vom ausgeschlossenen Dritten*)²⁵⁶ ο Beck αντιπροτείνει αυτό ακριβώς το αποκλειόμενο τρίτο. Η δυναμική της αγοράς εργασίας που εγγυήθηκε το κοινωνικό κράτος, αποσυνθέτει και εξαφανίζει τις κοινωνικές τάξεις στον καπιταλισμό. Βρισκόμαστε ολοένα και περισσότερο μπροστά σ' ένα φαινόμενο ενός καπιταλισμού χωρίς τάξεις αλλά με δομές και προβλήματα κοινωνικών ανισοτήτων. Οι τελευταίες εντοπίζονται στην κατανομή της μαζικής ανεργίας. Απ' τη μια αυξάνει ο αριθμός των μακροχρόνια ανέργων και ο αριθμός αυτών που εξοβελίζονται από την αγορά εργασίας ή που δεν έχουν καν τη δυνατότητα επιστροφής σ' αυτή. Ένας στους τρεις εργαζόμενους μένει άνεργος, η σύγχυση ανάμεσα στην καταγεγραμμένη και μη ανεργία αυξάνεται όπως και ανάμεσα στη απασχόληση και τη μη απασχόληση. Παρατηρείται ευελιξία του εργάσιμου χρόνου αλλά και των μορφών απασχόλησης. Διαμορφώνονται νέες μορφές

²⁵⁵ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 116, 122-123.

²⁵⁶ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 117.



συγκερασμού της απασχόλησης με την ανεργία, οι οποίες δεν αντιστοιχούν πλέον στις παλιές ταξικές συνοχές. Η ένταση και η εξατομίκευση των κοινωνικών ανισοτήτων εμπλέκονται, γεγονός που έχει ως συνέπεια τα κοινωνικά προβλήματα να γίνονται αντιληπτά και να βιώνονται ως προσωπικές αποτυχίες. Στις αποπαραδοσιοποιημένες κοινωνίες υφίσταται μια νέα αμεσότητα ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία²⁵⁷.

Μέσα στην οικογένεια δημιουργείται μια διαρκής απόκλιση από διαφορετικές αντιθετικές, ποικίλες φιλοδοξίες ανάμεσα στις επαγγελματικές απαιτήσεις, τις μορφωτικές ανάγκες, την παιδική φροντίδα και μια αυτό - επεξεργασμένη μονοτονία. Παράγεται ένας τύπος οικογένειας των διαρκών διαπραγματεύσεων (Verhandlungsfamilie auf Zeit), στην οποία τα ανεξάρτητα άτομα συγκροτούν μια αντιφατική ενότητα σκοπών μέσα από ακυρωτικές - παραλυτικές διαδικασίες συναισθηματικών ανταλλαγών²⁵⁸.

Τη Risikogesellschaft την αντιλαμβάνεται ο U. Beck ως μια καταστροφική κοινωνία (katastrophale Gesellschaft), η οποία τείνει να θεωρεί την εξαίρεση (Ausnahmezustand) ως κανόνα (Normalzustand)²⁵⁹.

Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία που προηγήθηκε ο Beck θεωρεί ότι το κοινωνικό κράτος είναι η αιτία της απελευθέρωσης από ταξικές δεσμεύσεις και εξαρτήσεις. Κατά τη γνώμη μας, το κοινωνικό κράτος είναι το αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου τρόπου κοινωνικής οργάνωσης, που σχετίζεται με συγκεκριμένες ρυθμίσεις στην παραγωγική διαδικασία και τη διαμόρφωση του κοινωνικού. Είναι, όπως θα φανεί στη συνέχεια της ανάλυσης, προϊόν μιας κοινωνικής διαδικασίας, η οποία εμπεριέχει τις προϋποθέσεις για τη σταδιακή κυριαρχία του "εξατομικευμένου υποκειμένου" και όχι πρωτογενής αιτία για την παραγωγή του.

Ο χώρος στον οποίο ο Beck στηρίζει τα επιχειρήματά του για την αταξικότητα των κοινωνικών ανισοτήτων είναι ο κόσμος της εργασίας. Σαφώς πρόκειται για μια ανακατανομή της εργασίας. Τι γίνεται όμως με το κεφάλαιο; Το δικαίωμα στην εργασία ή αλλιώς η απόκτηση μιας θέσης εργασίας δε σημαίνει και εξάλειψη των κοινωνικών διαφορών και ανισοτήτων. Στο σημείο αυτό είναι σωστή η επισήμανση του R. Sennett²⁶⁰ ότι εξαρτάται απ' το πώς το βιώνει κανείς: Από την

²⁵⁷ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 118.

²⁵⁸ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 118.

²⁵⁹ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 31.

²⁶⁰ Sennett, R. *Der flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 79-80, Για μια συνολική κριτική στην "κοινωνία του ρίσκου" βλ. Λύτρας, Α. *Κοινωνία και εργασία*, Παπαζήσης, Αθήνα 2000, σελ. 254 κ. εξ.



πλευρά των όσων διαχειρίζονται το "σύστημα" ή από την πλευρά εκείνων που υφίστανται τις συνέπειες.

Ο υπερτονισμός της εξατομίκευσης και του αυτοπροσδιορισμού αποκρύπτει την άλλη πλευρά που είναι τουλάχιστον εξ ίσου σημαντική: αυτή του κοινωνικού εξαναγκασμού, των σύγχρονων πιέσεων και εξαρτήσεων που υφίσταται το άτομο στην κοινωνία των ανισοτήτων²⁶¹.

Η θέση του U. Beck για την αποδέσμευση από οικογενειακές δεσμεύσεις και εξαρτήσεις ελέγχεται όπως θα δούμε σε σχετικό υποκεφάλαιο. Είναι, ωστόσο, σημαντική η προσφορά του, αφού φωτίζει μια περιοχή που σχετίζεται με τον νέο τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο αντιλαμβάνεται το σημερινό κόσμο.

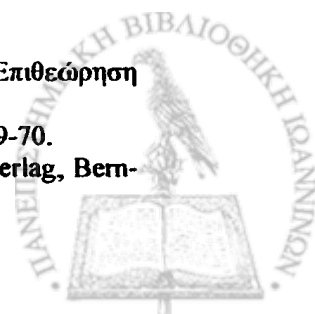
4.2. Η μεταμοντέρνα προσέγγιση: J. F. Lyotard και J. Baudrillard

Το πεδίο πάνω στο οποίο αναπτύχθηκε η λεγόμενη μεταμοντέρνα προσέγγιση, η οποία συνιστά μάλλον και την κυρίαρχη εκδοχή του μεταμοντέρνου, είναι οι απόψεις των γάλλων μεταδομιστών ((Lyotard, Baudrillard, Foucault, Derrida). Στα πλαίσια της μελέτης αυτής δε μπορούμε να κάνουμε μια διεξοδική παρουσία τόσο των απόψεων όσο και των διαφορών ανάμεσά τους. Το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η ρήξη με τη Νέα Εποχή (Neuzeit), η οποία στηρίχτηκε στην καρτεσιανή αντίληψη περί του ανθρώπου ως "Maîtres et possesseurs de la nature"²⁶², όπου η επιστήμη, η mathesis universalis, νοούμενη ως μέσον για την συστηματική κυριαρχία του κόσμου (Weltbeherrschung) διαμορφώνει μια κυρίαρχη θεμελιώδη εργαλειακή λογική (Vernunft). Η εξέλιξη της επιστήμης είναι συνδεδεμένη με την ιδέα της προόδου. Οι επιστημονικές γνώσεις για τη φύση και οι τεχνολογικές εφαρμογές οφείλουν να βοηθήσουν τον άνθρωπο να βελτιώσει τις συνθήκες ύπαρξής του. Αυτό είναι το περίφημο πρόγραμμα του Bacon²⁶³, σύμφωνα με τον οποίο στόχος είναι η επικράτηση μιας επιστημονικής πολιτικής που προσανατολίζει την έρευνα στους σκοπούς της ανθρώπινης ευημερίας και θέτει στη

²⁶¹ Πλειός, Γ. *Εξατομίκευση και τηλεοπτική επικοινωνία στην ύστερη νεωτερικότητα*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τχ. 95, 1998, σελ. 89.

²⁶² Welsch, W. *Unsere postmoderne Moderne*, Weinheim, VCH, acta humaniora, 1988, s. 69-70.

²⁶³ Όπως παρατίθεται στη Wagner, R. *Postmodernes Denken und Pädagogik*, Paul Haupt Verlag, Bern-Stuttgart - Wien 1997, s. 145.



διάθεση των ερευνητών θεσμούς που τους επιτρέπουν να συνεργάζονται και να συσσωρεύουν αποτελέσματα.

Η μεταμοντέρνα επιστήμη διαφοροποιείται κατά τον Lyotard²⁶⁴ κατά το ότι σε αντίθεση με προηγούμενους τύπους της ανθρώπινης γνώσης, μεταβάλλει τα γλωσσικά παιχνίδια, τα οποία νομιμοποιούσαν μέχρι τώρα την ίδια την επιστήμη. Η μοντέρνα γνώση καθιστά δυνατή την εξουσία και στις εξελιγμένες βιομηχανικές κοινωνίες παίρνει τη θέση παραγωγικής δύναμης, η οποία παράγει υπεραξία²⁶⁵. Η τεχνολογική εξέλιξη θέτει τη γνώση σε κυκλοφορία κατ' αναλογία προς το χρήμα. Αυτό απαιτεί μια νέα νομιμοποίηση της γνώσης. Η τελευταία νομιμοποιείται στις παραδοσιακές κοινωνίες μέσω της αφήγησης, όπου οι ακροατές γίνονται δυναμικοί αφηγητές²⁶⁶. Στις μοντέρνες κοινωνίες της επιστημονικής γνώσης η εξήγηση της πραγματικότητας συνδέεται με τον ενδοεπιστημονικό λόγο στη βάση της επαλήθευσης ή της διάψευσης και έτσι επιβεβαιώνεται, με τη μορφή της "μεγάλης αφήγησης", ως φορέας της απελευθέρωσης της ανθρωπότητας²⁶⁷. Η "μεταμοντέρνα επιστήμη" δεν ενδιαφέρεται πλέον για τις σταθερές νομιμοποιήσεις αλλά για την αναζήτηση της ρευστότητας, την ανάδειξη νέων ιδεών και την εφεύρεση νέων γλωσσικών παιχνιδιών. Μέσα σ' αυτή την αστάθεια και την ρευστότητα ελπίζει ο Lyotard ότι θα αποδυναμωθεί η στενή σχέση της γνώσης με την εξουσία, αφού η πληροφόρηση της κοινωνίας μέσω των νέων τεχνολογιών θα λειτουργήσει καταλυτικά προς αυτή την κατεύθυνση²⁶⁸.

Ο J. Baudrillard απομακρύνεται τόσο απ' την προσέγγιση του M. Foucault για τις σχέσεις ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο, όσο και από τη νομιμοποίηση του J. Lyotard. Κατηγοριοποιεί τον τελευταίο αιώνα σύμφωνα με το βαθμό εξαφάνισης του ρεαλιστικού-πραγματικού και την κυριαρχία της προσομοίωσης (Simulation). Αμφισβητεί τη δυνατότητα επιστροφής στην εποχή της αναπαράστασης (Repräsentation) αφού η εξαφάνιση του πραγματικού δεν αφήνει τίποτε πλέον να αναπαρασταθεί. Απορρίπτει, επίσης τα ενεργητικά γλωσσικά παιχνίδια του Lyotard, με το επιχείρημα ότι δεν υπάρχει πια υποκείμενο να αφηγηθεί

²⁶⁴ Lyotard, J. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, όπ. π., σελ. 41 κ. εξ. Benner, D. / Goestemeyer, F. *Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation*, Zeitschrift für Pädagogik, Februar 1987, Heft 1/87, s. 70. Zima, R. *Theorie des Subjekts*, Franke Verlag, Tübingen und Basel, 2000, s. 204-205. Wagner, P. *Postmodernes Denken und Pädagogik*, όπ. π., σελ. 234.

²⁶⁵ Lyotard, J. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, όπ. π., σελ. 113.

²⁶⁶ Lyotard, J. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, όπ. π., σελ. 66-67.

²⁶⁷ Lyotard, J. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, όπ. π., σελ. 73.

²⁶⁸ Lyotard, J. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, όπ. π., σελ. 33- 36.



τίποτε. Τα γλωσσικά παιχνίδια δεν είναι πραγματικότητα αλλά προσομοίωσή της. Η προσομοίωση δεν επιτρέπει καμία αντιστοίχιση ανάμεσα στο σημαίνον και το πραγματικό²⁶⁹.

Σύμφωνα με τον Baudrillard, η ιστορία τελειώνει μέσα από μια διαδικασία ουδετεροποίησης των προσομοιώσεων, η οποία οδηγεί σε μια ενδορηξία (Implosion). Η κοινωνία που προκύπτει αφιερώνεται αποκλειστικά στα μαζικά παιχνίδια της προσομοίωσης. Βρίσκεται σε απόσταση από την πραγματικότητα, πηγάζει από το θάνατο του κοινωνικού όπως ακριβώς η θρησκεία προέκυψε από το θάνατο του θεού. Η νέα κοινωνία οδηγείται σε αρχέγονες και παραδοσιακές μορφές οργάνωσης. Μ' αυτή την έννοια το τέλος της ιστορίας νοείται ως η στροφή από τη φάση των ρήξεων σ' αυτή της ενδορηξίας. Η πραγματικότητα των προσομοιώσεων οδηγεί στην αναζήτηση προσομοιώσεων της υπεπραγματικότητας (Hyperrelitaet).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία ακυρώνονται κατά τον Baudrillard οι σχέσεις ανάμεσα στην αξία χρήσης και την ανταλλακτική αξία, στο είναι και το φαίνεσθαι, το σημαίνον και το σημαινόμενο, την αλήθεια και την πλάνη, το αντικείμενο και το υποκείμενο. Η καθολική ανταλλαγή δε μπορεί πια να αναγνωριστεί ως αξία. Χωρίς την θεμελιώδη αντίθεση ανάμεσα στην αξία χρήσης και την ανταλλακτική αξία, έννοιες της διαλεκτικής όπως ουσία και φαινόμενο, κριτική και αλλοτρίωση, αντικείμενο και υποκείμενο δεν έχουν πλέον νόημα²⁷⁰.

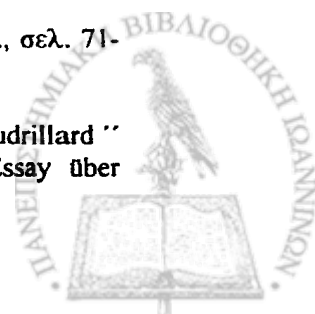
Διακρίνει τέσσερα στάδια της οικονομικοκοινωνικής εξέλιξης: Στο πρώτο, το "φυσικό στάδιο", κυριαρχεί η αξία χρήσης, στα δύο επόμενα, το μερκαντιλικό και το δομικό (Struktural), κυριαρχεί η ανταλλακτική αξία, ενώ στο τελευταίο, το κλασματικό (fraktal, viral) δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην αξία χρήσης και την ανταλλακτική, αφού η αξία λάμπει προς όλες τις κατευθύνσεις, σ' όλους τους θύλακες, χωρίς να έχει σχέση με κάτι, από καθαρή γειτνίαση (reine Kontiguitaet). Έτσι δε μπορούμε αν μιλήσουμε για ανταλλακτική αξία, διότι λείπει η έννοια της αξίας χρήσης. Απλά μιλάμε για αξία²⁷¹.

Στον "καθρέφτη της παραγωγής" παρουσιάζει τη μονοδιάστατη κοινωνία του ύστερου καπιταλισμού ως αναγωγή της αξίας χρήσης στην ανταλλακτική αξία, η οποία δε χαρακτηρίζει απλά τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής αλλά τη

²⁶⁹ Benner, D. - Goestemeyer, F. *Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation*, όπ. π., σελ. 71-72. Beck, C. *Ästhetisierung des Denkens*, όπ. π. σελ. 224.

²⁷⁰ Baudrillard, J. *Ο καθρέφτης της παραγωγής* Αλεξάνδρεια Αθήνα 1990, σελ. 118-119.

²⁷¹ Zima, P. *Theorie des Subjekts*, όπ. π., σελ. 317-318. Ο Zima αναφέρεται στα έργα του Baudrillard "Pour une critique de l' économie politique du signe", "Transparenz des Bösen. Ein Essay über extreme Phänomene", "Der symbolische Tausch und der Tod" κ. λ. π.



μεταβλητότητά του (Mutation). Υποστηρίζει ότι οι μεταβολές στα τέλη του 19^{ου} αιώνα σηματοδοτούν μια επανάσταση παρόμοια με τη βιομηχανική²⁷². Πρόκειται για το πέρασμα από τη μορφή του εμπορεύματος στη μορφή του συμβόλου, από την κυριαρχία της καθολικής ανταλλαγής των υλικών προϊόντων στην υπαγωγή (‘‘επιχειρησιακή διαμόρφωση’’) όλων των ανταλλαγών υπό τον έλεγχο του κώδικα²⁷³. Στον μονοπωλιακό καπιταλισμό δεν κυριαρχεί το μονοπώλιο των μέσων παραγωγής, αλλά του κώδικα. Το πέρασμα σ’ αυτό το στάδιο σημαίνει ότι παύει να κυριαρχεί η λογική της εκμετάλλευσης και του κέρδους, στη βάση των οποίων ‘‘δεσπόζει ο χρόνος της κοινωνικής εργασίας’’ αλλά ‘‘ένα γιγαντιαίο παιχνίδι ερωταπαντήσεων, σε μια γιγαντιαία συνδυαστική όπου όλες οι αξίες αντιμετωπίζονται και ανταλλάσσονται σύμφωνα με το επιχειρησιακό τους πρόσημο’’.²⁷⁴ Το αποτέλεσμα είναι να καταργούνται το σημαινόμενο και το αναφερόμενο προς όφελος των παιγνίων των σημαινόντων, τα οποία, όντας υπό τον έλεγχο του κώδικα δεν παραπέμπουν πλέον σε καμία αντικειμενική ή υποκειμενική πραγματικότητα, αλλά γίνονται αυτοαναφερόμενα του εαυτού τους και κατ’ επέκταση του κώδικα. Η ριζική αλλαγή στη λειτουργία του σημείου έχει ως αποτέλεσμα το ίδιο το σημείο να μη δηλώνει απολύτως τίποτε, αλλά να παραπέμπει σε άλλα σημεία²⁷⁵.

Η σύντομη αναφορά στις απόψεις των Lyotard και του Baudrillard δεν εξαντλούν σε καμία περίπτωση την προβληματική του μεταμοντέρνου, ούτε είναι στόχος της εργασίας μας αυτός. Απλά θέτουν κάποια περιγράμματα αυτής της προβληματικής που μας παρέχουν τη δυνατότητα να δούμε τις διαφορετικές εκδοχές με τις οποίες γίνονται αντιληπτές οι κοινωνικές μεταβολές και κυρίως αυτό που σχετίζεται με το θέμα της μελέτης: τις αιτίες εμφάνισης της ευελιξίας.

Η κριτική που ασκήθηκε στη μεταμοντέρνα προσέγγιση είναι επίσης εκτενής και δε θα μας απασχολήσει εδώ. Να σημειώσουμε μόνο ότι ασκείται από δύο διαφορετικές βασικές αφετηριακές θέσεις. Η R. Wagner υποστηρίζει ότι συνολικά η μεταμοντέρνα προσέγγιση χαρακτηρίζεται από αντιανθρωπισμό (Antihumanismus), σχετικισμό και αποσύνθεση των αξιών (Relativismus und Wertezersetzung), επίθεση στο Λόγο (Angriff auf die Vernunft), εχθρική αντιμετώπιση της επιστήμης (Wissenschaftsfeindschaft) και ρήξη με την ιστορία (Bruch mit der

²⁷² Baudrillard, J. *Ο καθρέφτης της παραγωγής*, όπ. π., σελ. 113.

²⁷³ Baudrillard, J. *Ο καθρέφτης της παραγωγής*, όπ. π., σελ. 111.

²⁷⁴ Baudrillard, J. *Ο καθρέφτης της παραγωγής*, όπ. π., σελ. 117.

²⁷⁵ Baudrillard, J. *Ο καθρέφτης της παραγωγής*, όπ. π., σελ. 117-118.



Geschichte)²⁷⁶. Ωστόσο μια τέτοια κριτική στη μεταμοντέρνα προσέγγιση είναι φανερό ότι γίνεται με νεωτερικούς όρους χωρίς να λαμβάνει υπ' όψη της τόσο τις μεταβολές στην παραγωγή όσο και την κοινωνική οργάνωση.

Η αναγωγή τόσο της γνώσης όσο και του κώδικα σε αποκλειστικό παράγοντα διαμόρφωσης του οικονομικού - ανεξάρτητα από τον κοινωνικά αναγκαίο χρόνο που είναι απαραίτητος για την παραγωγή συγκεκριμένων αγαθών - και συγκρότησης του κοινωνικού, αν αποσυνδεθούν από τις υλικές τους βάσεις και από τη συσχέτισή τους με την παραγωγή γενικότερα οδηγούν σε μεταφυσική απολυτοποίηση του ενός ή του άλλου²⁷⁷. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο αυτή η προσέγγιση ενώ θίγει τον πυρήνα των σύγχρονων κοινωνικών σχέσεων, αδυνατεί να τις ερμηνεύσει.

4.3. Μια συνεκτική ερμηνεία: Η ευελιξία ως προϊόν όσμωσης του οικονομικού και του συμβολικού

4.3.1. Η έννοια της παράδοσης: μια αποσαφήνιση

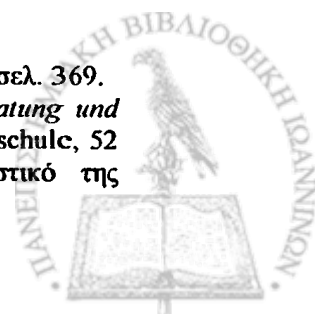
- Στην κοινωνιολογική έρευνα και κυρίως στην αναστοχαστική κοινωνιολογία όπως είδαμε προηγουμένως, είναι ευρύτατα διαδεδομένη η αντίληψη ότι από το διαφωτισμό και μετά διεξάγεται μια συνεχής διαπάλη ανάμεσα στο παραδοσιακό και το νεωτερικό. Η διαδικασία αυτή νοείται ως εκσυγχρονισμός, ήτοι ως συνύπαρξη και αντιπαράθεση του παλιού με το νέο σ' έναν αγώνα όπου υπερτερεί το δεύτερο²⁷⁸. Όταν πια όλα έχουν εκσυγχρονιστεί, το παραδοσιακό καθίσταται χωρίς νόημα, όπως και το νέο. Μ' αυτή την έννοια η πρώτη ή απλή (einfache) νεωτερικότητα ορίζεται ως το αποτέλεσμα του ατελούς εκσυγχρονισμού. Στο σημείο που η διαδικασία εκσυγχρονισμού παύει πλέον να προσκρούει σε αρχαϊκά χαρακτηριστικά και εμπόδια και επιβάλλεται πανηγυρικά, το νέο δεν αποκτά πλέον νόημα σε αντιδιαστολή με το παλιό αλλά γίνεται συνώνυμο του μη ακόμα κατορθωτού, του φιλοδοξούμενου²⁷⁹.

²⁷⁶ Wagner, R. *Postmodernes Denken und Pädagogik*, όπ. π., σελ. 108. Η συγγραφέας θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά αυτά εντοπίζονται σε όλες τις μεταμοντέρνες αντιλήψεις από τον Foucault και τον Feyerabend μέχρι τον Vatimo και τον Welsch.

²⁷⁷ Πλειός, Γ. *Κινοούμενη εικόνα και καλλιτεχνική επικοινωνία*, όπ. π., σελ. 59.

²⁷⁸ Hobsbawm, E. *Η εποχή των άκρων, Ο σύντομος εικοστός αιώνας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999, σελ. 369.

²⁷⁹ Egger, R. *Das Neue + das Neue + das Neue = Das Alte, Zur Ideenlosigkeit von Beratung und Bildung in einer "lernförmig organisierten" Gesellschaft*, in: *Die Oesterreiche Volkshochschule*, 52 (2001) 199, s. 19. Ο Egger αντιλαμβάνεται τη διαδικασία αυτή ως χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας.



Ωστόσο η αντίληψη αυτή δε μας βοηθάει να κατανοήσουμε την αναβίωση των εθνικισμών, του θρησκευτικού φονταμενταλισμού και γενικά τη διατήρηση ή την (επαν-)εμφάνιση αυθεντικών ή μεταλλαγμένων παραδοσιακών τρόπων οργάνωσης του κοινωνικού, που αφορούν κοινωνικές σχέσεις και περιεχόμενα. Αυτό είναι για τη μελέτη αυτή σημαντικό για να αναζητηθεί (αν υπάρχει) και να ερμηνευθεί παρόμοια στροφή μέσα από τα διδακτικά περιεχόμενα.

Εννοιολογικά εργαλεία για την ερμηνεία της επανεμφάνισης της παράδοσης, όπως αυτά της συντηρητικής στροφής, αποτελούν τουλάχιστον ταυτολογία. Ο J. Thompson αμφισβητεί την άποψη περί της σταδιακής εξαφάνισης της παράδοσης από τον εκσυγχρονισμό. Διακρίνει τέσσερις διαφορετικές πλευρές της παράδοσης: την κανονιστική, την νομιμοποιητική, την ερμηνευτική, και την ταυτοτική²⁸⁰. Υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών υπέσκαψε τις δύο πρώτες αλλά οι επόμενες δύο διατηρήθηκαν τροποποιημένες και αποτοποποιημένες.²⁸¹ Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι παράδοση και εκσυγχρονισμός μπορούν να βαδίζουν παράλληλα²⁸² έτσι ώστε η πρώτη να ανανεώνεται διαρκώς, "να περιλαμβάνει ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κράμα διαπροσωπικής και διαμεσολαβημένης οιοονεί αλληλόδρασης"²⁸³.

Η ανάγνωση της παράδοσης ως "λείψανο" οφείλεται στην κυριαρχία του διαφωτισμού και στηρίζεται στους άξονες του ορθού λόγου και της επιστήμης που απομαγεύουν τον κόσμο. Στο βαθμό που αυτή η κυριαρχία αμφισβητείται διαμορφώνονται προϋποθέσεις για την ευελιξία. Ο σημερινός άνθρωπος ερμηνεύει τον κόσμο και διαμορφώνει την ταυτότητά του όχι μόνο μέσα από τα στενά τοπικά όρια και πλαίσια, ούτε μόνο από διαμεσολαβημένες μορφές επικοινωνίας από το παρελθόν ή από μέρη που βρίσκονται στην άλλη άκρη του κόσμου, αλλά από την οργανική ενότητα και των δύο, η οποία ακριβώς λόγω του διττού χαρακτήρα των συνιστωσών της διακρίνεται από σταθερή μεταβλητότητα.

Αυτή η σταθερή μεταβλητότητα δεν προέκυψε τυχαία. Είναι προϊόν μιας μεταβλητής σταθερότητας, της οποίας οι υλικές βάσεις εντοπίζονται, όπως θα φανεί στη συνέχεια, στον τρόπο οργάνωσης της παραγωγής.

²⁸⁰ Thompson, J. *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1999, σελ. 305.

²⁸¹ Thompson, J. *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας*, όπ. π., σελ. 308-309.

²⁸² Thompson, J. *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας*, όπ. π., σελ. 316-317.

²⁸³ Thompson, J. *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας*, όπ. π., σελ. 322.



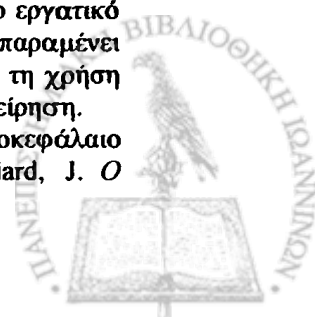
4.3.2. Η αισθητικοποίηση του κοινωνικού μέσα από το εμπόρευμα - σύμβολο

Όπως είδαμε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, η αύξηση της οργανικής σύνθεσης του κεφαλαίου - συνέπεια του φορντικού τρόπου οργάνωσης της παραγωγής - οδηγεί αναπόφευκτα στη διευρυμένη αναπαραγωγή²⁸⁴ της εργατικής δύναμης, διαφορετικά οδηγούμαστε σε κρίση υπερπαραγωγής. Όμως η διευρυμένη αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης πρέπει να γίνει σε συνάρτηση με τους σκοπούς και τους στόχους της επιχείρησης, προκειμένου να διατηρηθεί τουλάχιστον σταθερό το ποσοστό της υπεραξίας. Τα εργατικό δυναμικό πρέπει να μάθει όχι απλά να καταναλώνει, αλλά μέσα από τη διαδικασία της κατανάλωσης να αποκτά κίνητρα για πιο εντατική εργασία²⁸⁵. Τα κίνητρα αυτά είναι αντιστρόφως ανάλογα προς την αναγνώριση της υπεραξίας και της ιδιοκτησίας. Η τελευταία αποκρύπτεται μέσα από την εταιρική ιδιοκτησία, η οποία ταυτόχρονα περιστέλλει και την ανταλλακτική αξία και αυτή με τη σειρά της περιστέλλει τη χρησιμότητα του εμπορεύματος τονίζοντας τη φυσική του μορφή, την εικόνα του. Αυτό έχει ως συνέπεια την "συμβολοποίηση" του εμπορεύματος και ταυτόχρονα την ταύτιση της εργατικής δύναμης με εξωοικονομικούς κώδικες (αισθητική, ηθική, γλώσσα, θρησκεία, φύλο, εθνική ταυτότητα κ. λ. π.), οι οποίοι μεταβάλλονται σε πηγή αύξησης της υπεραξίας. Κώδικες και ανταλλακτική αξία αρθρώνονται οργανικά υπό τη σκέπη του κράτους πρόνοιας και συγκροτούν αυτόνομα, τυπολογικά ομοειδή αλλά με διαφορετικά χαρακτηριστικά. πεδία (εκπαίδευση, οικονομία, επιστήμη, τέχνη κ. ά.).²⁸⁶

²⁸⁴ Ως απλή αναπαραγωγή ορίζεται η αναπαραγωγή των όρων της υφιστάμενης παραγωγής, δηλαδή των υπαρχουσών σχέσεων παραγωγής, των μέσων παραγωγής και της εργατικής δύναμης, προκειμένου να διασφαλίζεται η αναπαραγωγή στο ίδιο επίπεδο (Althusser, L. *Θέσεις*, όπ. π., σελ. 69-75). Όταν όμως μια κοινωνία επιθυμεί περισσότερα αγαθά, διότι θεωρεί ότι έτσι ανεβαίνει το επίπεδο της ευημερίας της, πρέπει να αυξήσει το απόθεμα των μέσων παραγωγής και να διευρύνει την παραγωγική δυναμικότητα της οικονομίας. (Καράγιωργας, Δ. *Οι οικονομικές λειτουργίες του κράτους*, όπ. π., σελ. 26.) Στην περίπτωση αυτή το εργατικό δυναμικό πρέπει να καταναλώσει περισσότερο για να εργαστεί περισσότερο.

²⁸⁵ Offe, C. *Κοινωνία της εργασίας*, Νήσος, Αθήνα 1993, σελ. 47-48. Ο C. Offe αναλύοντας την πολιτική οικονομία της αγοράς εργασίας υποστηρίζει ότι το εμπόρευμα εργατική δύναμη έχει αξία χρήσης για την επιχείρηση μόνο υπό την προϋπόθεση ότι είναι έτοιμο "να εργαστεί από μόνο του και να συνεργαστεί στην εργασιακή διαδικασία". Ακριβώς για το λόγο αυτό η υποκειμενικότητα του εργαζόμενου είναι σημαντική, διαφορετικά η επιχείρηση θα μπορούσε να υποκαταστήσει το εργατικό δυναμικό με μηχανήματα. Δεδομένου δε ότι η εργασιακή δύναμη ως ιδιόμορφο εμπόρευμα παραμένει υπό την κατοχή του πωλητή (εργαζόμενου), ο τελευταίος έχει σχετική αυτονομία ως προς τη χρήση της. Αυτή η σχετική αυτονομία καθιστά ελκυστικό το εμπόρευμα εργατική δύναμη στην επιχείρηση.

²⁸⁶ Πλειός Γ. *Κινοούμενη εικόνα και καλλιτεχνική επικοινωνία*, όπ. π., κυρίως το υποκεφάλαιο "εμπόρευμα και σύμβολο στον ώριμο καπιταλισμό", σελ. 50-64, βλ. επίσης Baudrillard, J. *Ο καθρέφτης της παραγωγής*, όπ. π.



Η διαδικασία αυτή ανοίγει το δρόμο για την είσοδο του συμβολικού στη σφαίρα του οικονομικού. Αυτό που ανταλλάσσεται δεν είναι πλέον μια "συγκεκριμένη αφαίρεση" αλλά ένα σύνολο αφαιρέσεων²⁸⁷, μέσα στις οποίες εξαφανίζεται το ίχνος της παραγωγής.²⁸⁸ Τα εμπορεύματα δεν παράγονται, απλά προκύπτουν, όταν πατάει κανείς το παχύ χαλί στο σαλόνι του σπιτιού του απολαμβάνει την "ευημερία" του και δε χρειάζεται να σκέφτεται τα δαχτυλάκια κάποιου παιδιού της Ανατολής.

Από τη στιγμή που το συμβολικό και το οικονομικό αρθρώνονται αξεχώριστα, διαμορφώνεται ένα ορμητικό ρεύμα διαρκούς αναζήτησης νοήματος μέσα από την κατανάλωση εμπορευμάτων - συμβόλων. Εδώ βρίσκεται ο πυρήνας της ευελιξίας. Η κατανάλωση δε γίνεται αντιληπτή με ποσοτικά χαρακτηριστικά, ως διαδικασία στην οποία τα άτομα αποκτούν απλά πληθώρα προϊόντων που έχουν κάποια χρηστική αξία²⁸⁹, αλλά ως προσπάθεια παραγωγής και ιδιοποίησης της συμβολικής αξίας που εμπεριέχεται σ' αυτά. Αυτή ακριβώς καθιστά δυνατή την εξατομίκευση, με την έννοια ότι το άτομο ανακαλύπτει μέσα από την κατανάλωση νοηματοδοτήσεις που φαντάζουν ως πτυχές αυτοπραγμάτωσης. Η απώθηση της χρηστικής αξίας στο περιθώριο συμβάλλει στην μεγαλύτερη διαφοροποίηση, ήτοι στην ποικιλία με την οποία τα υποκείμενα συνθέτουν την εικόνα του εαυτού τους και ταυτόχρονα αναδεικνύει τον καταναγκαστικό χαρακτήρα της συμβολικής αξίας. Η έτσι διαμορφωμένη αυτοεικόνα προβάλλεται ως τρόπος ερμηνείας και συγκρότησης του κόσμου και της θέσης του υποκειμένου μέσα σ' αυτόν. Η ερμηνεία, επομένως, του κόσμου δε γίνεται μέσω της προσαρμογής στην ολοποιητική εικόνα, της οποίας μέρος είναι και η ατομική, αλλά αντίστροφα. Η συγκρότηση του όλου από το ατομικό

²⁸⁷ Το εμπόρευμα - σύμβολο δε νοείται εδώ σύμφωνα με το μαρξικό φετιχισμό του εμπορεύματος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι παντελώς άσχετο με τη μαρξική θεώρηση. (Κ. Marx, *Το Κεφάλαιο*, τόμ. 1^{ος}, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1978, σελ. 86.) Στη λογική του Μαρξ ο φετιχισμός του εμπορεύματος δεν "προσβάλλει" το θεμέλιο της ανταλλακτικής αξίας, τον κοινωνικά αναγκαίο δηλαδή χρόνο για την παραγωγή του προϊόντος. Αντίθετα στον Baudrillard, ο κοινωνικά αναγκαίος χρόνος - άρα και η ανταλλακτική αξία- εξαφανίζεται από τον "Κώδικα". (Baudrillard, J. Ο καθρέπτης της παραγωγής, όπ. π., σελ. 111.) Εμείς αποδεχόμαστε εκείνη την άποψη που υποστηρίζει ότι στη βάση του εμπορεύματος - συμβόλου βρίσκεται η οργανική άρθρωση του χρόνου και του Κώδικα, η οποία περιστέλλει αλλά δεν εξαφανίζει την ανταλλακτική αξία. "Δεν ανταλλάσσεται απλά το εμπόρευμα, αλλά ένα πρότυπο εμπορεύματος. Η ανταλλαγή του εμπορεύματος προϋποθέτει την ανταλλαγή της αναπαράστασης (εικόνας) του εμπορεύματος και το αντίστροφο". (Πλειός, Γ. *Κινοούμενη εικόνα και καλλιτεχνική επικοινωνία*, όπ. π., σελ. 62.)

²⁸⁸ Jameson, F. *Το μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 127.

²⁸⁹ Τσουκαλάς, Κ. *Είδωλα πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 551: "Η προβολή της έννοιας της "χρησιμότητας" ή της "αξίας χρήσης", ως αποκλειστικής θεμελίωσης της κατανάλωσης είναι είτε εντελώς ταυτολογική είτε ισοπεδωτικά αφελής".

λειτουργεί αντίστροφα απ' ότι η κλασική ιδεολογία με την έννοια της νεωτερικότητας, συνιστά δε μια διαφορετική μορφή ιδεολογίας²⁹⁰.

Η έννοια του ανθρώπου - καταναλωτή δεν περιορίζεται ούτε εξαντλείται στην απόκτηση "πολλών" εμπορευμάτων αλλά στη διαρκή αναζήτηση δηλαδή κατανάλωση - άρα και παραγωγή - εμπορευμάτων και μαζί μ' αυτά τη διαρκή ανασυγκρότηση, αποσύνθεση και ανασύνθεση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, αρχών, αξιών, στάσεων, αντιλήψεων.

Η κατανάλωση, ως ιδιοποίηση της συμβολικής αξίας, εκφράζεται ως διαφοροποιημένη ζήτηση και αυτή με τη σειρά της οδηγεί στη διαφοροποιημένη παραγωγή. Αυτός είναι ο λόγος της αποδόμησης της ομοιόμορφης, τυποποιημένης μαζικής παραγωγής. Με την τελευταία αποδομούνται ταυτόχρονα και οι συνολικές κοινωνικές ρυθμίσεις αλλά και αναδιαμορφώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα πολιτισμικά πεδία, των οποίων η αυτονομία περιορίζεται. Η επιστήμη π.χ. εμπλέκεται με την τέχνη και την οικονομία, εκβάλλουν στην εκπαίδευση και αναδιαμορφώνουν το περιεχόμενό της και το αντίστροφο²⁹¹.

Αυτή ακριβώς η διαδικασία που χαρακτηρίζεται από πολλούς μελετητές και ως ναρκισσισμός²⁹² ή ως παρακμή του αστικού πολιτισμού (με την έννοια του Διαφωτισμού και του *lessaiz-faire*) δεν είναι τίποτε άλλο παρά η εξέλιξη του ίδιου του αστικού πολιτισμού μέσα από τη μεταβολή της παραγωγικής του δομής. (Η παραγωγή νοείται εδώ με την ευρεία έννοια του όρου, δηλαδή ως παραγωγή, ανταλλαγή, διανομή, κατανάλωση, αναπαραγωγή²⁹³). Υπό το πρίσμα της προηγούμενης ανάλυσης αντιλαμβανόμαστε και τη μετάβαση από το "συνθετικό - εναρμονιστικό" στο "αναλυτικό - συνδυαστικό" σχήμα σκέψης²⁹⁴.

²⁹⁰ Πλειός, Γ. *Ο Λόγος της εικόνας*, όπ. π., σελ. 234.

²⁹¹ Ο U. Beck υποστηρίζει ότι οι επιστήμες έχουν απωλέσει την πειραματική τους λογική (*die experimentelle Logik*) και αποκτούν μια πολυγαμική σχέση με την οικονομία, την πολιτική και την ηθική ή όπως παραστατικά σημειώνει παρατηρείται μια συμβίωση με διάρκεια χωρίς πιστοποιητικά (*Dauerehe ohne Trauschein*). (Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 39.) Ο F. Jameson υποστηρίζει ότι: "Συνέβη το εξής: η καλλιτεχνική παραγωγή έχει σήμερα ενσωματωθεί στην εν γένει εμπορευματική παραγωγή, η φρενήρης οικονομική ανάγκη παραγωγής διαρκώς ανανεούμενου ρεύματος αγαθών με μορφή ολοένα και πιο καινοφανή (από το ρουχισμό ως την αεροπλοΐα), σε ολοένα και μεγαλύτερους ρυθμούς του κύκλου εργασιών, αποδίδει στην αισθητική καινοτομία και τον πειραματισμό δομική θέση και λειτουργία, των οποίων η σημασία βαίνει αυξανόμενη". (Jameson, F. *Το μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 38).

²⁹² Lasch, Christ. *Das Zeitalter der Narzissmus*, όπ. π.

²⁹³ Marx, K. *Βασικές γραμμές της κριτικής της πολιτικής οικονομίας*, τ. Α', Στοχαστής, Αθήνα 1989, σελ. 57 κ. εξ. Hall, S. *Encoding / Decoding*, όπ. π., σελ. 166.

²⁹⁴ Κονδύλης Π. *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 63.



5. Ευελιξία και εκπαίδευση

Οι κοινωνικές μεταβολές που ανιχνεύτηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο οδηγούν τους θεωρητικούς που ασχολούνται με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική στην αναζήτηση νέων ερμηνευτικών σχημάτων για το προσδιορισμό της σχέσης του σχολείου με την κοινωνία αλλά και των λειτουργιών που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό του σχολείου. Έτσι ο H. Fend διακρίνει ανάμεσα σ' ένα ιστορικά διαμορφωμένο (historisch entstandenes) μοντέλο και σ' ένα μοντέλο νέου προσανατολισμού (neues Steuerungsmodell)²⁹⁵.

Πίνακας 3: Η μεταβολή του χαρακτήρα του σχολείου

	Ιστορικά διαμορφωμένο μοντέλο	Νέο μοντέλο
• Στο επίπεδο του συστήματος	• Τυποποίηση των εξεταστικών απαιτήσεων με διατάγματα • Ακριβή περιεχόμενα μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων • Ακριβή Standards για τα μέσα διδασκαλίας και τα διδακτικά βιβλία • Κεντρικός εξοπλισμός σε μέσα • Κεντρικός διορισμός των δασκάλων	• Πλαίσια, κατευθυντήριες γραμμές, σύνδεση ανάμεσα στα επιστημονικά πεδία, στροφή στην αποτελεσματικότητα • Προσανατολισμός στη δράση • Κατάταξη (Rankig) των σχολείων
• Στο επίπεδο του σχολείου	• Ασθενής εξέλιξη	• Επιλογή σχολείου ανεξάρτητα απ' την περιοχή κατοικίας του μαθητή • Επιλογή της διεύθυνσης και των δασκάλων από το διδακτικό προσωπικό • Εξοικονόμηση και διαχείριση ιδίων πόρων
• Στο επίπεδο του δασκάλου	• Έλεγχος των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της μάθησης με εξετάσεις στενά συνδεδεμένες με το αναλυτικό πρόγραμμα • Αυτονομία του δασκάλου αναφορικά με μεθοδολογικές- διδακτικές επιλογές	• Σύνδεση μισθού- παραγωγικότητας (Lohnwirksame Leistungsbeurteilung) • Διαμορφωτική αυτοεξέλιξη (Formative Selbstevaluation)
• Στο επίπεδο του μαθητή	• Σύνδεση των σχολικών και επαγγελματικών ευκαιριών ανόδου στις εξεταστικές διαδικασίες στο σχολείο	• Αξιολόγηση του δασκάλου
• Στο επίπεδο των γονέων	• Ασθενής εξέλιξη	• Επιλογή σχολείου • Αποτίμηση του έργου του δασκάλου • Σύστημα κουπονιών (voucher- System)

²⁹⁵ Fend, H. *Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung*, όπ. π., σελ. 41.

Το μοντέλο αυτό που παρουσιάζει ο Fend (βλ. πίνακα 3) ανταποκρίνεται στη βασική διάκριση που ακολουθείται στη μελέτη αυτή, δηλαδή στον διαφορετικό, ευέλικτο προσανατολισμό του σχολείου στον ύστερο καπιταλισμό. Είναι, όμως, ένα περιγραφικό σχήμα, το οποίο δεν διερευνά τις αιτίες της αλλαγής. Εκτός τούτου η διάκριση ανάμεσα σε "ιστορικά διαμορφωμένο" και σε νέο μοντέλο προσανατολισμού δίνει την εντύπωση ότι το νέο μοντέλο δεν είναι προϊόν της εξέλιξης και της μεταβολής του σχολείου για συγκεκριμένους λόγους, αλλά προκύπτει μεταφυσικά²⁹⁶. Ως εκ τούτου δεν υπάρχουν λόγοι αναζήτησης, ερμηνείας ή και αμφισβήτησης των συνεπειών του.

Η ανάλυση που προηγήθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης δείχνει ταυτόχρονα και τις αδυναμίες των θεωριών της "προσαρμογής", της "αυτονομίας" και της "υποταγής" που αναπτύξαμε στο πρώτο κεφάλαιο να ερμηνεύσουν την εκπαίδευση και το σχολείο στο καθεστώς της ευελιξίας.

Πιο συγκεκριμένα οι θεωρίες της προσαρμογής προβάλλουν μια τεχνοκρατική ιδεολογία,²⁹⁷ σύμφωνα με την οποία η ευελιξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες προκύπτει ξαφνικά, ορίζει αφ' εαυτής τις παιδαγωγικές και διδακτικές δραστηριότητες και περιορίζεται σε διαδικαστικές μορφές και τρόπους ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος²⁹⁸. Οι θεωρίες της αυτονομίας ρίχνοντας το βάρος στο μικροεπίπεδο, αδυνατούν να συλλάβουν την ευελιξία ως νέα κοινωνική συνθήκη και να τη συνδέσουν με τις γενικότερες μεταβολές στην παραγωγή και την κοινωνική συγκρότηση. Οι πρώτες εστιάζουν στη λεγόμενη εξωτερική μεταρρύθμιση (κεντρικός σχεδιασμός της αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα) και οι δεύτερες στην εσωτερική (την αλλαγή μεθόδων και τεχνικών επικοινωνίας). Τέλος οι θεωρίες της υποταγής αντιλαμβάνονται την ευελιξία μάλλον ως μια ανεπιθύμητη εξέλιξη, ως σχέδιο που

²⁹⁶ Στη γερμανική - γερμανόφωνη βιβλιογραφία δεν εντοπίσαμε κείμενο του H. Fend, στο οποίο να ανιχνεύονται τα αίτια της μεταβολής. Στο σχετικό άρθρο όπου ο Fend επιχειρεί να προσδιορίσει το νέο ρόλο του σχολείου, δεν αναλύει τις αιτίες της μετάλλαξης του "ιστορικά υφιστάμενου κατευθυντήριου μοντέλου". Στα δε σχετικά του έργα που παραπέμπει στο άρθρο αυτό (*Gute Schulen - schlechte Schulen* και *Qualität im Bildungswesen*), δε διακρίναμε αντίστοιχη σχετική ανάλυση.

²⁹⁷ Για την τεχνοκρατική ιδεολογία βλ. Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, σελ. 138.

²⁹⁸ Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας θεώρησης είναι η άποψη που διατυπώνει ο Π. Ξωχέλλης: "Απαιτούνται επίσης αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού με κύριο άξονα τη μετατόπιση του κέντρου βάρους στη διδακτική διαδικασία, από την παροχή γνώσεων στην οργάνωση διαδικασιών μάθησης και στην καλλιέργεια της αυτενέργειας και των ικανοτήτων του μαθητή για αντιμετώπιση των νέων συνθηκών". (Ξωχέλλης, Π. *Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, στο: *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, πρακτικά διεθνούς συμποσίου, Θεσσαλονίκη 15-16 Δεκεμβρίου 2000, σελ. 10.)

στοχεύει μόνο στην περαιτέρω καθυστόαξη της εργατικής δύναμης μέσω του σχολικού μηχανισμού στις απαιτήσεις του κεφαλαίου²⁹⁹.

Σύμφωνα με την προβληματική της μελέτης μας, η απαίτηση για ευελιξία είναι γενική και μάλλον επικρατούσα τάση. Οι στάσεις όμως απέναντί της είναι διαφορετικές και αποκαλύπτουν πλευρές επικίνδυνες ή ανεπιθύμητες. Αν από τον Marx κρατήσουμε τη γνώση ότι οι κοινωνικές αλλαγές δεν προκύπτουν από την καθυστερημένη συνείδηση της εκμεταλλευόμενης τάξης αλλά από την εξέλιξη των παραγωγικών σχέσεων και των παραγωγικών δυνάμεων³⁰⁰, τότε δεν επιτρέπεται να δαιμονοποιήσουμε τη νέα εξέλιξη αλλά να επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τις αρνητικές της πλευρές και ταυτόχρονα τις δυνατότητες και τις προοπτικές που αφήνει να δημιουργηθούν ως συνθήκες του δυνατού η νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα

Στις νέες συνθήκες η κοινωνική εκβίαση της εργασίας³⁰¹ και η παραγωγή υπεραξίας δε μπορούν να συντελεστούν με τους παλιούς όρους. Πρέπει να αλλάξουν ριζικά τα κίνητρα αλλά και τα προσόντα της εργατικής δύναμης. Προϋποθέσεις για μια τέτοια μεταβολή είναι: α) η άρση ή ο περιορισμός της κοινωνικής διασφάλισης ενός minimum επιβίωσης, τουλάχιστον με τη μορφή που είχε υπό το καθεστώς του κράτους πρόνοιας, β) η αναζήτηση της αυτοπραγμάτωσης μέσα από το καθεστώς της κατανάλωσης κυρίως μέσα από την απόκτηση συμβολικών προϊόντων, γ) η καλλιέργεια πνεύματος του "επιχειρείν", η απόκτηση κινήτρων και δεξιοτήτων για πρωτοβουλία, καινοτομία, αναζήτηση λύσεων, αποτελεσματική παρέμβαση και δ) η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ατομικών κλίσεων, ταλέντων, ενδιαφερόντων.

Τα γνωρίσματα αυτά, όπως είναι ευνόητο, προϋποθέτουν: α) τη στροφή στο συγκεκριμένο υποκείμενο και β) τη διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα επιτρέπει την αυτοοργάνωση αλλά θα αποτρέπει την αυτονομία³⁰². Ακριβώς εδώ

²⁹⁹ Για μια τέτοια θεώρηση βλ. Αλεξίου, Θ. *Εργασία, Εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις*, Παπαζήσης, Αθήνα 2002, σελ. 277-291 και 304-318, επίσης του ιδίου: *(Μετα)νεωτερικές αναγνώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος*, Ο Πολίτης, τεύχ. 78-79, 2000, σελ. 14-18.

³⁰⁰ Πρέβε, Κ. *Καιροί αναζήτησης*, όπ. π. σελ. 171. Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 94.

³⁰¹ Για την κοινωνική εκβίαση της εργασίας βλ. Τσουκαλάς, Κ. *Είδωλα πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 520 κ. εξ.

³⁰² Η συζήτηση για την αυτονομία του σχολείου είναι την τελευταία δεκαετία έντονη και οι απόψεις των μελετητών διίστανται. Οι έννοιες που χρησιμοποιούνται είναι αυτόνομο, "ημιαυτόνομο" σχολείο (Teilautonome Schule), ανεξάρτητο σχολείο (selbständige Schule), σχολείο με διευρυμένη αυτονομία διαμόρφωσης (erweiterte Gestaltungsautonomie), σχολείο διευρυμένης υπευθυνότητας (Schule in erweiterter Verantwortung). (Maritzen, R. *Schule zwischen Staat und Markt?* In: Bruesemeister, T. / Eubel, D. - K. (Hg.) *Zur Modernisierung der Schule*, transcript Verlag, Bielefeld 2003, s. 138.) Ο K. - J. Tillmann υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατή η χρήση του όρου αυτονομία για ένα δημόσιο σχολείο ούτε καν για ιδιωτικό. Αντίθετα ο κατάλληλος όρος είναι η αύξηση του χώρου απόφασης και δράσης της σχολικής μονάδας (Vergrößerung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der einzelnen Schule). (Tillmann, J. - K. *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*, όπ. π., σελ. 31 κ. εξ.) Στην ελληνική

βρίσκεται ο πυρήνας της νέας μορφής κοινωνικού ελέγχου, αλλά και οι αντιφάσεις του. Το άτομο πρέπει όχι απλά να αποδεχτεί "οικεία βουλήσει" το θεσμικό πλαίσιο (με την ευρεία έννοια του όρου), αλλά να το θεωρήσει δεδομένο, αυτονόητο και δυνάμει παραγωγό της προσωπικής του ευτυχίας. Μόνο τότε μπορεί να δραστηριοποιηθεί αποτελεσματικά. Όμως το πλαίσιο αυτό μέσα σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα είναι ιδιαίτερα επισφαλές και διαψεύδει συχνά προσδοκίες (π.χ. άνεργοι επιστήμονες). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο απαιτούνται ευέλικτα αποσπασματικά μέτρα, ανακουφιστικά για τις ομάδες που πλήττονται και ταυτόχρονα νομιμοποιητικά για το θεσμικό πλαίσιο. Τα μέτρα αυτά είναι "εξατομικευμένου" χαρακτήρα διπλής κατεύθυνσης: και ως προς την παροχή τους και ως προς την ευθύνη του αποδέκτη. Ο τελευταίος πρέπει να προβλέπει για τις εποχές των "ισχών αγελάδων", αποταμιεύοντας όχι χρήμα αλλά προσόντα.

Αυτός είναι και ο λόγος που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στον ύστερο καπιταλισμό. Υπό το καθεστώς της κατανάλωσης συμβολικών προϊόντων μέσα από τα οποία βρίσκει κανείς την αυτοπραγμάτωσή του, ο μόνος

βιβλιογραφία ο Η. Ματσαγγούρας χρησιμοποιεί τον όρο "ημιαυτονομία" (Ματσαγγούρας, Η. *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*, στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 6, 2001, σελ. 25), ενώ η Φ. Κοσσυβάκη τον όρο αυτοοργάνωση. (Κοσσυβάκη, Φ. *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2003, σελ. 30.) Ο F. - O. Radtke υποστηρίζει ότι τα επιχειρήματα τα τελευταία χρόνια άλλαξαν θέση. Αυτοί που αντιστέκονταν στην αυτονομία του σχολείου από τη δεκαετία του '70 που διατυπώθηκε ως αίτημα - κυρίως οι κρατικοί φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής - σήμερα φαίνεται να την προωθούν, ενώ οι εκπαιδευτικοί που την επιζητούσαν κατήγαγαν μια "Πύρρειο νίκη". (Radtke, F. - O. *Schulautonomie: Bildungstheoretisches Ringen und Definitionsmacht*, in: Bruesemeister, T. / Eubel, D. - K. (Hg.) *Zur Modernisierung der Schule*, όπ. π., σελ. 137.) Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Tillmann (όπ. π., σελ. 35). Στην παρούσα μελέτη, όπως ήδη φάνηκε και όπως θα δειχτεί και στη συνέχεια, υποστηρίζουμε την άποψη ότι το σημερινό σχολείο περνάει από τον ασφυκτικό έλεγχο του κράτους σε τριπλό καθεστώς ελέγχου: Από το κράτος, την τοπική και την υπερεθνική κοινωνία. (Για τον έλεγχο του σχολείου από υπερεθνικούς φορείς βλ. Dale, R. *Η συμβολή των διεθνών οργανισμών στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων*, στο: *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ - ΓΣΕΕ, Αθήνα 2003, σελ. 87-115.) Την ανάγκη διαχείρισης του σχολείου σε τοπικό επίπεδο με τη συμμετοχή γονέων και εκπροσώπων των τοπικών αρχών προτείνει και προκρίνει η σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (ΟΟΣΑ, *Επισκόπηση Εθνικών Πολιτικών για την Εκπαίδευση - Ελλάδα*, Παρίσι 1996, όπως παρατίθεται στο Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ. *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*, Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 194.) Καθένας απ' τους τρεις φορείς ελέγχου ασκεί διαφορετική επίδραση στο σχολείο. Στο βαθμό που η επίδραση αυτή συγκρίνεται μεμονωμένα για τον κάθε φορέα σε σχέση με το παρελθόν και ανάλογα με την οπτική γωνία του ερευνητή, μπορεί να διαπιστώνεται περισσότερη ή λιγότερη αυτονομία. Π. χ. είναι σήμερα αναμφισβήτητο ότι το σχολείο έχει μεγαλύτερα περιθώρια επιλογής και διαπραγμάτευσης των διδακτικών περιεχομένων. Απ' αυτή την άποψη και με βάση τη γνώση ότι στο παρελθόν τα περιεχόμενα προσδιορίζονταν με απόλυτη ακρίβεια από το κράτος, μπορεί κανείς να μιλήσει για περισσότερη αυτονομία του σχολείου. Η απόκτηση λόγου, όμως, των φορέων που παλιότερα δεν είχαν δικαίωμα συμμετοχής (π. χ. γονείς, επιχειρήσεις) και συνδιαμόρφωσης των διδακτικών περιεχομένων και ταυτόχρονα η απόδοση λόγου απ' το σχολείο στους φορείς αυτούς, εντείνει τον έλεγχο. Αυτό μπορεί να διαβαστεί με τη σειρά του ως εκδημοκρατισμός του σχολείου. Κατά τη γνώμη μας η σύγχυση αυτή προκύπτει από την εμμονή σε παρελθόντα θεωρητικά σχήματα ερμηνείας της σχέσης του σχολείου με την κοινωνία.

τρόπος για την αποφυγή του "περιθωρίου" είναι η αποταμίευση εκπαίδευσης με στόχο τη διασφάλιση της απασχολησιμότητας, την αποτροπή δηλαδή του ενδεχόμενου κινδύνου να τεθεί εκτός του καθεστώτος της κατανάλωσης. Έτσι όμως γίνεται η ίδια η εκπαίδευση συμβολικό προϊόν - κάτι σαν ασφάλεια ζωής. Προϋπόθεση για να λειτουργήσει έτσι είναι η στενή σύνδεσή της με τον κόσμο της παραγωγής.

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή δε ρυθμίζεται πλέον μέσω των τίτλων που παρέχει το σχολείο ή αλλιώς διατυπωμένο: το σχολείο έχει χάσει το προνόμιο της κατανομής (τη γνωστή επιλεκτική - κατανεμητική λειτουργία) μέσω των τίτλων που χορηγεί. Σύμφωνα με τον U. Beck, από τη δεκαετία του '70 τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια (Bildungspatente) επαρκούν ολοένα και λιγότερο και ταυτόχρονα γίνονται ολοένα και περισσότερο απαραίτητα για την εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας. Η αντίφαση αυτή οφείλεται στο ότι πάνω στον τίτλο προστίθενται και άλλα λειτουργικά κριτήρια (*extrafunktionale Hintergrundkriterien*), όπως των σχέσεων (Beziehungen) ή της αφοσίωσης (Loyalität), της εμφάνισης, του φύλου, της ηλικίας, των τρόπων συμπεριφοράς.³⁰³ Τα πιστοποιητικά που χορηγεί το σχολείο οδηγούν μέχρι τον προθάλαμο του γραφείου πρόσληψης, αν δε λειτουργούν τα ίδια ως κριτήρια αποκλεισμού³⁰⁴. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οδηγούμαστε σε μια επαναφεουδαλοποίηση (Refeudalisierung) της κατανομής των ευκαιριών στην αγορά εργασίας³⁰⁵.

Η ανάλυση του Beck, ανεξάρτητα από την ερμηνεία που ο ίδιος δίνει, επιβεβαιώνει α) τα διαφορετικά προσόντα της εργατικής δύναμης που χρειάζεται ο κόσμος της παραγωγής, β) τον μη ορθολογικό χαρακτήρα πολλών από τα προσόντα αυτά και γ) τον (και) με προκαπιταλιστικά κριτήρια ταξικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης στον ύστερο καπιταλισμό με την έννοια ότι περιορίζεται ακόμα και αυτή η αξιοκρατία της τυπικής αστικής δημοκρατικής αντίληψης.

Ορισμένα απ' αυτά τα προσόντα είναι εξ' ορισμού άσχετα με το σχολείο (όπως π. χ. το φύλο ή η εμφάνιση). Αυτό δε σημαίνει ότι δεν επηρεάζουν τις σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολείο, αλλά ότι το σχολείο δε μπορεί να κάνει τίποτε για να τα μεταβάλει. Άλλα, πάλι, όπως π. χ. η αφοσίωση δεν καλλιεργούνται στο σημερινό σχολείο. Θα ήταν ιδιαίτερα εύκολη λύση η καταγραφή και καλλιέργεια των

³⁰³ Beck, U. Risikogesellschaft, όπ. π., σελ. 138-139, 248.

³⁰⁴ Beck, U. Risikogesellschaft, όπ. π., σελ. 245. Hentig, v. H. *Die Schule Neu Denken*, όπ. π. σελ. 91.

³⁰⁵ Beck, U. Risikogesellschaft, όπ. π., σελ. 248.

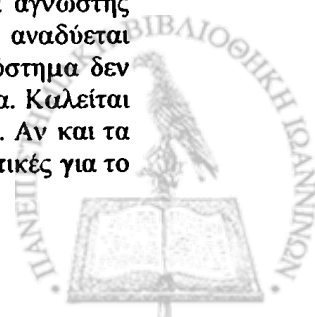


νέων προσόντων και η διαγραφή των "παλιών". Φαίνεται όμως ότι το πρόβλημα δεν είναι τόσο απλό³⁰⁶. Πέρα από τις δυσκολίες προσδιορισμού των προσόντων αυτών λόγω του ταχύτατα μεταβαλλόμενου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, το σχολείο δεν πρέπει απλά να στρέψει το ενδιαφέρον του στα νέα, σχετικά ασαφή και ρευστά προσδιορισμένα προσόντα που το ίδιο μπορεί και πρέπει να καλλιεργήσει, αλλά κυρίως να διαμορφώσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα νέα προσόντα και τα "φυσικά" χαρακτηριστικά του κάθε υποκειμένου θα αρθρωθούν οργανικά. Σ' αυτό το πλαίσιο ακόμα και η ανικανότητα ερμηνεύεται ως προσόν³⁰⁷. Έτσι ο/ η ευειδής εντεκάχρονος/ -η μπορεί να εξελιχθεί σε "μοντέλο", αθλητή - αθλήτρια, γλωσσομαθή γραμματέα, ικανό πωλητή/ -τρια επιτυχημένο/ -η αυτοαπασχολούμενο/ -η κ.λ.π. και γι' αυτό πρέπει να αποκτήσει τις αντίστοιχες γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές που θα του/ της επιτρέψουν να "προωθηθεί". Την επιλογή της κατεύθυνσης δε μπορεί να την αποφασίσει το σχολείο, είναι ζήτημα που αφορά κυρίως την οικογένεια και σχετίζεται με το μορφολογικά διαφοροποιημένο πολιτιστικό budget που εκείνη διαθέτει. Το σχολείο πρέπει να λειτουργήσει ως χώρος οιονεί υλοποίησης του οικογενειακού φαντασιακού³⁰⁸. Το τελευταίο εντείνεται όσο μειώνεται η δυνατότητα εξασφάλισης εισοδήματος μέσω της τυπικής αγοράς εργασίας με τα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα. Παράλληλα διαμορφώνει τις υλικές

³⁰⁶ Όπως σημειώνει ο U. Beck: "Weder der einzelne noch die Institutionen der Wirtschaft wissen, wie die Arbeitsplaetze der Zukunft aussehen werden. Die Ausbildung in Schulen und Hochschulen auf die Wirtschaft einzurichten, ist problematisch, denn der zukunfftige Bedarf ist auch in der irtschaft unbekannt..." (Beck, U. zitiert in Breinbauer, I. *Prolegomena zu einer spätmodernen Thematisierung des Verhältnisses von Bildung und Arbeit*, Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4/2002, s. 422.) Για το ίδιο ζήτημα βλ. ενδ. Κάντας, Α. *Το μέλλον της εργασίας και το μέλλον της εκπαίδευσης*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 40, 1988, σελ. 95-103. Κανάκης, Ι. *Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία*, στο: Ουζούνης, Κ. - Καραφύλλης, Α. *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα*, Σπανίδης, Ξάνθη 2001, σελ. 327. Ο συγγραφέας αναφέρει ότι στη γερμανόφωνη βιβλιογραφία κατονομάστηκαν 654 βασικές ικανότητες και δεξιότητες μόνο για την επαγγελματική εκπαίδευση. Ο F. Oser επιχειρώντας να ανιχνεύσει τα Standards που χαρακτηρίζουν τις ικανότητες του δασκάλου εντοπίζει 12 πεδία και 88 Standards. (Oser, F. *Die Wirksamkeit ...*, όπ. π., σελ. 77.) Σε πολλές, επίσης, έρευνες παρατηρείται το φαινόμενο της απουσίας ή του περιορισμού της θεωρητικής ανάλυσης και αντίστοιχα της αυξημένης βαρύτητας του εμπειρικού μέρους, σε μια προσπάθεια ανίχνευσης των στάσεων των υποκειμένων.

³⁰⁷ Ενδεικτικό παράδειγμα αυτής της αντίληψης είναι ο χαρακτηρισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες ως παιδιά με "ειδικές δυνατότητες".

³⁰⁸ ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Ενημερωτική Έκθεση 1, *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής κοινότητας και οι επιπτώσεις της στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα Μάιος 1994, σελ. 11. Ο Δ. Τσαούσης σχολιάζοντας την Έκθεση Μπάνγκεμαν επισημαίνει: "το νέο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαμορφώσει τον άνθρωπο μιας νέας και ουσιαστικά άγνωστης κοινωνίας. Γίνεται δηλαδή ένα στοιχείο φαντασιακής θέσμισης της νέας κοινωνίας που αναδύεται μέσα από διαδικασίες που παραμένουν ουσιαστικά ανεξέλεγκτες, ... Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλείται πια να αναμεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες και να αναπαράγει κοινωνικά πλαίσια. Καλείται να διαμορφώσει τους νέους ανθρώπους, που θα λειτουργήσουν σε νέα κοινωνικά πλαίσια". Αν και τα νέα κοινωνικά πλαίσια δεν προκύπτουν εκ του μηδενός, οι παρατηρήσεις αυτές είναι σημαντικές για το νέο ρόλο του σχολείου.



βάσεις για την αλλαγή της μορφής της εκπαιδευτικής γνώσης, της παιδαγωγικής σχέσης και των διαδικασιών επιλογής, σχεδιασμού και διαπραγμάτευσης των περιεχομένων.

Η διαρκής προσπάθεια αναζήτησης και ανανέωσης των εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων λειτουργεί ως θερμοκήπιο για την καλλιέργεια των νέων προσόντων που απαιτεί από την εργατική δύναμη ο σύγχρονος τρόπος οργάνωσης της παραγωγής. Η ανάγκη για εκπαίδευση δεν ορίζεται εξωτερικά αλλά επιβάλλεται υποκειμενικά. Επιτελεί έτσι μια τεράστια ιδεολογική λειτουργία. Αποκρύπτει τον κοινωνικό χαρακτήρα των κινήτρων και των προσόντων, ανάγοντάς τα στην αυτονομία του υποκειμένου, στη διαμόρφωση ελεύθερης και ανεξάρτητης προσωπικότητας. Διαμορφώνει μια αντίληψη ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει μια νησίδα όπου όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση και χωρίς περιορισμούς, θα αναπτύξουν τις ιδιαίτερες κλίσεις, δεξιότητες και ικανότητες που φέρουν. Η διάρρηξη των αυστηρών σχημάτων των βίκοσμων (Lebenswelten) αλλά και του Lebensstil (στιλ ζωής) συμβάλλει τα μέγιστα στην ισχυροποίηση αυτής της αντίληψης αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί απονομιμοποιητικά για τις κοινωνικές ανισότητες. Στο βαθμό που οι τελευταίες δεν ερμηνεύονται με τη θεωρία των εμφύτων χαρισμάτων³⁰⁹, μπορεί η εκπαίδευση που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο υποκείμενο να λειτουργήσει ως μοχλός πίεσης για την άμβλυνσή τους. Μ' άλλα λόγια αν η παιδαγωγική διατηρήσει ψήγματα απ' τα νεωτερικά της προτάγματα, μπορεί να συντελέσει όχι μόνο στην αποκάλυψη και ισχυροποίηση του "Εγώ" αλλά και στην ανίχνευση των κοινωνικών του προσδιορισμών αλλά και περιορισμών³¹⁰.

³⁰⁹ Νούτσος, Μπ. *Η αντίληψη του Κ. Μαρξ για την "ανθρώπινη ουσία" και τη σχολική μάθηση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Φιλοσοφίας, Α' Πανελλήνιο Συνέδριο, Ο Κ. Μαρξ και η φιλοσοφία, Gutenberg, Αθήνα 1987, σελ. 302.

³¹⁰ Όπως υποστηρίζει ο P. Mc Laren, η κριτική παιδαγωγική πρέπει να αρθρώσει το Λόγο της ελπίδας και των νέων δυνατοτήτων που θα αποτρέπουν την αναγωγή της επιτυχίας ή αποτυχίας στο πρόσωπο και όχι στο κοινωνικό σύστημα. (Mc Laren, P. *Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Postmoderne* ..., όπ. π., σελ. 65.)

Κεφάλαιο τρίτο

Η παιδαγωγική διάσταση της ευελιξίας

1. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής: Μια περιοδολόγηση

Η J. Varela³¹¹ υποστηρίζει ότι για να κατανοήσουμε τις διαδικασίες της σχολικής κοινωνικοποίησης από το Διαφωτισμό και ύστερα, πρέπει να δούμε τον τρόπο με τον οποίο συμπλέκονται οι χωροχρονικές κατηγορίες, η εξουσία, οι γνώσεις, η παιδαγωγική και τα υποκείμενα. Προτείνει την ιστορική διάκριση σε τρία παιδαγωγικά πρότυπα: Τις πειθαρχικές παιδαγωγικές που γενικεύονται τον 18^ο αιώνα και σχετίζονται με την ερβαρτιανή αντίληψη περί αγωγής, τις σωφρονιστικές παιδαγωγικές που εμφανίζονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και σχετίζονται με την προοδευτική παιδαγωγική και τις ψυχολογικές παιδαγωγικές που κυριαρχούν σταδιακά από τα τέλη της δεκαετίας του 1920, έχοντας ως αφετηρία το έργο των J. Piaget και S. Freud.

Ο J. Oelkers διαπιστώνει ότι η παιδαγωγική του 19^{ου} αιώνα αντιμετώπιζε το παιδί ως αντικείμενο της αγωγής (Objekt der Erziehung)³¹², η κλασική παιδαγωγική θεωρία προϋπέθετε το ηθικό υποκείμενο (das moralische Subjekt) ως στόχο και καθήκον, ενώ η σύγχρονη αντιλαμβάνεται το ηθικό υποκείμενο ως ψυχολογική και αισθητική εσωτερική πραγματικότητα³¹³.

Ο Π. Παπακωνσταντίνου κατατάσσει τις παιδαγωγικές θεωρίες σε δύο κύρια επιστημονικά ρεύματα: Την Παραδοσιακή ή Αυταρχική παιδαγωγική και τη Νέα

³¹¹Varela, J. *Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσισμό*, όπ. π., σελ. 85 κ. εξ.

³¹²Oelkers, J. *Theorien der Erziehung - Erziehung als historisches und aktuelles Problem*, in: Roth, L. (Hrsg.) *Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis*, Ehrenwirth Verlag GmbH, München 1991, s. 231.

³¹³Oelkers, J. *Theorien der Erziehung ...*, όπ. π., σελ. 236.



Αγωγή³¹⁴. Υποστηρίζει ότι και τα δύο αυτά ρεύματα είναι ιστορικά ξεπερασμένα και προτείνει ένα νέο παιδαγωγικό μοντέλο βασισμένο στην αυτονομία. Η Αυταρχική Παιδαγωγική στηρίζεται στο φόβο, την τιμωρία, τον έλεγχο, το φορμαλισμό, τη μονολιθικότητα κ.λ.π.³¹⁵. Η Νέα Αγωγή αν και "ξεπερνάει τον παλιομοδίτικο τύπο αυταρχικής εκπαίδευσης", διατηρεί συγκαλυμμένα τον αυταρχισμό "με τη μορφή του πατερναλισμού", είναι "μία εκσυγχρονισμένη μορφή αυταρχικής παιδαγωγικής σχέσης"³¹⁶. Το μοντέλο που προτείνεται απ' τον Π. Παπακωνσταντίνου "εμπνέεται απ' την έννοια της αυτονομίας" όπου "μέσα από τη διυποκειμενική αλληλεπίδρασή τους τα άτομα αυτά θα αναδομούνται ως προσωπικότητες και θα μετασχηματίζονται σταδιακά ...". Η δημιουργία μιας παιδαγωγικής σχέσης που θα βασίζεται σ' αυτές τις αρχές θα ανατρέψει τις ισχύουσες πρακτικές και θα δημιουργήσει "επαναστατικές σχέσεις και δομές"³¹⁷, οι οποίες θα λειτουργήσουν "ως αναγκαίες προϋποθέσεις για τη μετάπλαση - αλλαγή της υπάρχουσας κοινωνίας σε μια αντιαυταρχική κοινωνία, που μετασχηματίζεται δυναμικά και δημιουργεί όρους και συνθήκες αυτοδιαμόρφωσης και αυτοανέλιξης"³¹⁸.

Ο F. Kron³¹⁹, διερευνώντας τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, υποστηρίζει ότι η προέλευσή τους προέρχεται από τις Η. Π. Α και τις διακρίνει σε πέντε φάσεις:

Η πρώτη φάση ορίζεται ως Kulturdeterministische Phase. Πρόκειται, κυρίως για έρευνες που αρχίζουν από τη 10ετία του '20 και ερευνάται η πολιτιστική προσαρμογή των ιθαγενών στον πολιτισμό των δυνάμεων της αποικιοκρατίας. Το ενδιαφέρον των ερευνών στρεφόταν, κυρίως, στο να μεταβάλλουν τη συμπεριφορά των ιθαγενών προς την κατεύθυνση της κουλτούρας των λευκών, δηλ. της προσαρμογής τους (Anpassungsprozess).

Η δεύτερη χαρακτηρίζεται ως Ideologie des Schmelztiegels (ιδεολογία - χωνευτήρι). Πρόκειται για την προσαρμογή των εμικρέ και των ομάδων των ιθαγενών στον αμερικάνικο τρόπο ζωής (American way of life), στην αμερικάνικη U.S. κουλτούρα, στις κυρίαρχες νόρμες και αξίες. Αυτό ίσχυσε για την "αποκλίνουσα" συμπεριφορά και τον εθνοκεντρισμό συγκεκριμένων

³¹⁴ Παπακωνσταντίνου, Π. *Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία*, στο: Γκότοβος, Θ. / Μαυρογιώργος, Γ. / Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, όπ. π., σελ. 121.

³¹⁵ Παπακωνσταντίνου, Π. *Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία*, όπ. π., σελ. 129.

³¹⁶ Παπακωνσταντίνου, Π. *Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία*, όπ. π., σελ. 130.

³¹⁷ Παπακωνσταντίνου, Π. *Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία*, όπ. π., σελ. 131.

³¹⁸ Παπακωνσταντίνου, Π. *Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία*, όπ. π., σελ. 132.

³¹⁹ Kron, F. *Grundwissen Pädagogik*, Ernst Reinhardt GmbH & Co Verlag, München 1989, 72-73.

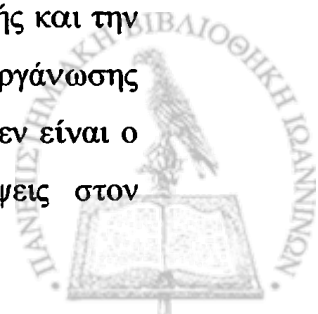
μεταναστευτικών ομάδων που είχαν τη δική τους κουλτούρα, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως υπο- κουλτούρα.

Στην τρίτη φάση αρχίζει η αντιπαράθεση για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της προσωπικότητας (Persönlichkeitsentwicklung) αυτών οι οποίοι υποτάχτηκαν στη διαδικασία της πολιτιστικής αφομοίωσης και της κοινωνικοποίησης. Αυτή η προέκταση στην πολιτιστική πλευρά και την προσωπικότητα συνδέει την πολιτιστική - αντικειμενική πλευρά της έρευνας με τα υποκείμενα και μπορεί να θεωρηθεί ως παράδειγμα για τη σύνδεση των ψυχικών και πολιτιστικο- κοινωνικών διαστάσεων στην κοινωνική έρευνα. Οι έρευνες προσανατολίζονται στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών και στην οικογένεια ως την πρώτη μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά θεωρίες της προσωπικότητας και μάθησης για την εξήγηση του Prozess, κυρίως η ψυχανάλυση και οι θεωρίες της συμπεριφοράς (Verhaltenstheorien).

Η επόμενη φάση βρίσκεται στις δεκαετίες του '40 και του '50. Οι κοινωνικοψυχολογικές έρευνες, θεωρίες και γνώσεις μεταφέρονται στην κοινωνική έρευνα. Είναι η εποχή της εφαρμογής των διάφορων γνωστικών θεωριών. Από κει και η άποψη ότι η γνώση των θεωριών μάθησης είναι σημαντική, αν θέλει κανείς να καταλάβει και να εφαρμόσει τις θεωρίες κοινωνικοποίησης.

Η τελευταία φάση φτάνει μέχρι τις μέρες μας. Χαρακτηρίζεται από μια εμβάθυνση και εξάπλωση της τέταρτης φάσης σε τομείς όπως η οικογένεια, το Νηπιαγωγείο, το Σχολείο, το Πανεπιστήμιο, το επάγγελμα και η ηλικία. Επί πλέον έχει επικρατήσει η άποψη ότι η κοινωνικοποίηση δεν έχει ημερομηνία λήξης. Οι έρευνες στρέφονται στην κοινωνικοποίηση των ανθρώπων σε διαφορετικές ομάδες και στρώματα και ιδιαίτερα στην αλληλεξάρτηση κοινωνικοποίησης και γλώσσας, στην οποία και αποδίδεται ένα ιδιαίτερο βάρος.

Κατά τη γνώμη μας, η διάκριση της J. Varela ανταποκρίνεται μερικώς στη διάκριση των χωροχρονικών κατηγοριών και στην εξέλιξη του καπιταλισμού (ανταγωνιστικός, ώριμος, ύστερος) που περιγράψαμε σε προηγούμενη ενότητα: Οι πειθαρχικές παιδαγωγικές σχετίζονται με την ερβαρτιανή αντίληψη και συνδέονται στενά με την προ- τεϋλορική οργάνωση της παραγωγής. Οι σωφρονιστικές σχετίζονται με τη στροφή από τα εκτατικά στα εντατικά όρια της παραγωγής και την πειθάρχηση της εργατικής δύναμης στο καθεστώς του φορντικού τρόπου οργάνωσης της εργασίας. Ωστόσο, ο όρος ψυχολογικές παιδαγωγικές νομίζουμε ότι δεν είναι ο καταλληλότερος για να αποδώσει περιεκτικά τις παιδαγωγικές αντιλήψεις στον



ύστερο καπιταλισμό, δεδομένου ότι όπως φάνηκε από την περιοδολόγηση του Kron, αλλά και όπως η ίδια η Varela αποδέχεται, οι ψυχολογικές παιδαγωγικές εμφανίζονται ήδη από τη δεκαετία του '30³²⁰. Κατά τη γνώμη μας ο όρος υποκειμενιστικές³²¹ παιδαγωγικές ίσως αποδίδει καλύτερα τη στροφή της παιδαγωγικής από τη δεκαετία του '70 και μετά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του ατόμου³²². Ταυτόχρονα μας δείχνει και την πορεία των ψυχολογικών παιδαγωγικών από την ομοιομορφία στη διαφοροποίηση³²³. Οι παιδαγωγικές της ομοιομορφίας εντάσσονται σύμφωνα με τη μέχρι τώρα προβληματική της μελέτης μας στις σωφρονιστικές παιδαγωγικές και οι παιδαγωγικές της διαφοροποίησης στις υποκειμενιστικές παιδαγωγικές. Η διάκριση του Π. Παπακωνσταντίνου ανταποκρίνεται, επίσης μερικώς, στο σχήμα που προαναφέραμε. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι οι περιοδολογήσεις αυτές αν δε γίνονται σε αναφορά με το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αναφύονται, συνήθως οδηγούν σε παιδαγωγισμούς και στην αδυναμία διάκρισης ανάμεσα στο σύγχρονο και το "προοδευτικό". Προκειμένου να αποφύγουμε τέτοιους κινδύνους θα διερευνήσουμε τα προτάγματα της Προοδευτικής Παιδαγωγικής, θα τα συνδυάσουμε με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται και θα επιχειρήσουμε να τεκμηριώσουμε την άποψη ότι η σημερινή "Polykontexturale" δομή³²⁴ καθιστά ανεπαρκείς τις βασικές αρχές της Προοδευτικής Παιδαγωγικής και διαμορφώνει τις

³²⁰ Ο H. Fend σημειώνει ότι ο προσανατολισμός στο άτομο (die Orientierung an die "Person") παρατηρείται από τη δεκαετία του '50, όπου ο άνθρωπος θεωρείται ως παραγωγός του ίδιου του εαυτού του. (Fend, H. *Qualität im Bildungswesen*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2. Auflage 2001, s. 158.)

³²¹ Στην ύστερη νεωτερικότητα διαμορφώνεται μια διαφορετική αντίληψη για το άτομο, αφού "στον κατακερματισμό του κοινωνικού αντιστοιχεί ένα υποκείμενο του οποίου η ναρκισσιστική (εγωιστική) συνείδηση γίνεται σταδιακά όλο και πιο εμφανής"... (Λίτοβατς, Θ. / Ρωμανός, Β. *Το υποκείμενο στην ύστερη νεωτερικότητα*, Νήσος, Αθήνα 2002, σελ. 10. Βλ. επίσης Ματθαίου, Δ. *Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας*, στο Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, όπ. π., σελ. 440-441.) Αυτό, άλλωστε, επιχειρήθηκε να θεμελιωθεί μέσα από την αναζήτηση της κοινωνικοπολιτισμικής διάστασης της ευελιξίας σε προηγούμενο υποκεφάλαιο της παρούσας μελέτης.

³²² Αναφερόμαστε εδώ στην κυριαρχία - τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο - των υποκειμενιστικών παιδαγωγικών.

³²³ Η πορεία αυτή είναι ήδη ορατή από τη δεκαετία του '50. Ο Chr. Lasch παρατηρεί ότι την εποχή αυτή εμφανίζονται στην Αμερική δύο ρεύματα κριτικής στο σχολικό σύστημα. Το πρώτο υποστήριζε ότι το καθήκον του σχολείου δεν είναι η ολόπλευρη (allseitig) κοινωνικοποίηση του παιδιού, η υποκατάσταση των λειτουργιών της οικογένειας και της εκκλησίας ή η στρατολόγηση των μελλοντικών βιομηχανικών εργατών, αλλά η μετάδοση μιας πνευματικής βασικής μόρφωσης (geistige Grundausbildung). Το δεύτερο ρεύμα, επηρεασμένο απ' το Sputnik - Schock, κατηγορούσε το σχολείο ότι δεν παρήγαγε ικανοποιητικό επιστημονικό δυναμικό για να απαντήσει στις προκλήσεις της εποχής. Η κριτική των δύο αυτών ρευμάτων είχε ως συνέπεια τη διαμόρφωση μιας ποικιλίας (Multiversität) στο εκπαιδευτικό σύστημα από πλευράς περιεχομένων αλλά και διαδικασιών. (Lasch, Chr. *Das Zeitalter der Narzissmus*, όπ. π., σελ. 178, 186.)

³²⁴ Bruesemeister, T. / Eubel, K. - D. (Hg.) *Zur Modernisierung der Schule*, όπ. π., σελ. 37.

προϋποθέσεις για την αμφισβήτησή τους, δηλαδή τη στροφή στις υποκειμενιστικές παιδαγωγικές.

2. Η εμφάνιση της Προοδευτικής Παιδαγωγικής: Η αμφισβήτηση των πειθαρχικών παιδαγωγικών

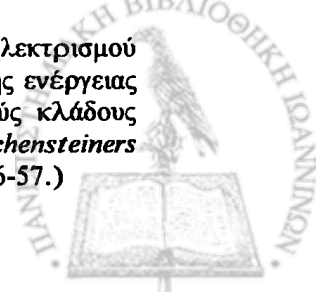
Όπως είναι γνωστό στις αρχές του 20ου αιώνα το σχολείο αμφισβητείται έντονα μέσα από το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής (Reformpädagogische Bewegung)³²⁵. Στους πρωτεργάτες αυτού του κινήματος ανήκουν η Ellen Key, η οποία στα 1902 εκδίδει το βιβλίο “ο αιώνας του παιδιού” (Das Jahrhundert des Kindes), ο G. Kerschensteiner, ο J. Dewey, ο H. Gaudig, ο E. Claparende, ο L. Gurlit, η M. Montessori, ο O. Decroly, ο B. Otto κ. ά.³²⁶.

Όπως ήδη συζητήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η προοδευτική παιδαγωγική διαμορφώνεται μέσα σ’ ένα κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από την ολοκλήρωση της αντίληψης του έθνους- κράτους, την ένταση του τεχνικού καταμερισμού της εργασίας (τεϋλορική οργάνωση της παραγωγής) αλλά και την έκρηξη των γνώσεων³²⁷. Η Προοδευτική Παιδαγωγική ασκεί έντονη κριτική στο “παλιό σχολείο καταγγέλλοντας το ως προσανατολισμένο στην ύλη (Stoffschule), στο βιβλίο (Buchschule) και στη μάθηση δια της απομνημόνευσης (Lernschule). Το σχολείο αποκαλούνταν τιμωρητικό ίδρυμα (Strafanstalt), καταναγκαστικό σχολείο (Zwangsschule), σχολείο στο οποίο κυριαρχούσε ο δάσκαλος (Lehrerschule) και

³²⁵ Οι όροι Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική (Reformpädagogische Bewegung) ή Προοδευτική Παιδαγωγική (Progressive Pädagogik) χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία ως ταυτόσημοι. Ο πρώτος επεκράτησε στην Ευρώπη και κυρίως στο γερμανικό χώρο, ο δεύτερος στην Αμερική.

³²⁶ Μια απαραίτητη διευκρίνιση: Κάθε ενασχόληση με την προοδευτική παιδαγωγική προϋποθέτει τη γνώση της “συγκυρίας” ήτοι των κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών δεδομένων της εποχής καθώς και των φιλοσοφικών ρευμάτων και των ερμηνευτικών σχημάτων με τα οποία προσεγγίζεται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα. Προϋποθέτει επίσης την ανάλυση του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο δομείται η “συγκυρία” στα πλαίσια του κάθε εθνικού σχηματισμού. Το γενικό πλαίσιο τέθηκε ήδη από τη μέχρι τώρα ανάλυση (ολοκλήρωση του έθνους κράτους και τεϋλορισμός - φορντισμός). Στην ανάλυση που ακολουθεί θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε τις βασικές κατευθύνσεις και τα κομβικά σημεία πάνω στα οποία συγκροτήθηκε η προοδευτική παιδαγωγική. Για το λόγο αυτό η αναφορά στη βιβλιογραφία είναι ενδεικτική και αναγκαστικά επιλεκτική.

³²⁷ Ενδεικτικά αναφέρουμε: Την κυματοειδή φύση της θερμότητας, του φωτός και του ηλεκτρισμού από τον W. Hertz, το ασύρματο τηλέφωνο από τον Marconi, το νόμο της διατήρησης της ενέργειας από τον R. Mayer, τις εφευρέσεις του Pasteur, την ατμομηχανή, νέους βιομηχανικούς κλάδους σχετικούς με τη χημεία, τη βιολογία, τη φυσική κ. λ. π. (Koetteritz, E. - V. Georg Kerschensteiners *Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart*, Boehlau Verlag, Köln - Wien 1981, s. 56-57.)



μετέδιδε ύλη στους αναγκασμένους σε παθητικότητα μαθητές³²⁸. Η Key γράφει για ψυχικές δολοφονίες στο σχολείο, ο Gurlit σημειώνει ότι σε διάστημα δεκαπέντε ετών συνέβησαν στη Βρέμη 165 αυτοκτονίες παιδιών³²⁹. Οι γνώσεις και τα περιεχόμενα αποστηθίζονταν χωρίς να γίνονται κατανοητά. Τα ενδιαφέροντα των παιδιών αγνοούνταν. Η κυριαρχία του δασκάλου συνοδεύονταν από την κυριαρχία του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο δεν έπαιρνε υπ' όψη του την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού³³⁰. Το νέο σχολείο όφειλε να είναι ελεύθερο σχολείο, συνδεδεμένο με τη ζωή.

Η αμφισβήτηση της κυριαρχίας του γνωσεοκεντρικού σχολείου είναι ένα από τα πεδία στα οποία ασκήθηκε κριτική στους εκπροσώπους της προοδευτικής παιδαγωγικής από τους "εσσενσιαλιστές". Οι τελευταίοι επέμεναν στη διδασκαλία των ουσιαστικών (essential) στοιχείων (γνώσεων) μέσα από τα οποία τα παιδιά θα ενταχτούν στην πολιτισμική παράδοση του δυτικού πολιτισμού³³¹. Από μια πρώτη ματιά η στροφή αυτή της προοδευτικής παιδαγωγικής συνιστά ένα παράδοξο. Σε μια εποχή που παρουσιάζεται έκρηξη των γνώσεων, το σχολείο πρέπει να μεταβάλλει τον γνωσεοκεντρικό του χαρακτήρα. Το ίδιο παράδοξο αντιμετωπίζεται και σήμερα. Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας το σχολείο πρέπει να αποβάλλει το γνωσεοκεντρικό του χαρακτήρα³³². Για να λειτουργήσει ως χώρος διδασκαλίας και μάθησης (Unterrichtsort) προϋποτίθεται η διαμόρφωσή του σε "χώρο ζωής" (Lebensort).

Παράλληλα με την κριτική στο γνωσεοκεντρικό σχολείο από την προοδευτική παιδαγωγική εμφανίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η απαίτηση για αποτελεσματικότητα του σχολείου, ήτοι για την προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις απαιτήσεις της βιομηχανίας και της βιοτεχνίας³³³. Όπως θα δούμε στη

³²⁸ Scheibe, W. *Die Reformpädagogische Bewegung*, Belz, Weinheim und Basel 1984, σελ. 70 κ. εξ. Boensch, M. / Schittko, K. (Hrsg.) *Offener Unterricht*, Hermann Schoedel Verlag, Hannover 1979, s. 15.

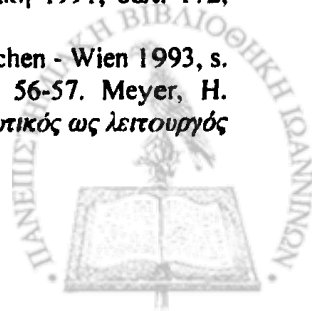
³²⁹ Dietrich, Th. *Die Pädagogische Bewegung, "Vom Kinde aus"*, Klinkharts Quellen, Bad Heilbrunn 1963, s. 42.

³³⁰ Koetteriz, E. - V. *Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart*, όπ. π., σελ. 64.

³³¹ Roehrs, H. *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1991, σελ. 172, 175.

³³² Βλ. Ενδεικτικά: Hentig, v. H. *Die Schule Neu Denken*, Carl Hanser Verlag, München - Wien 1993, s. 192-193, του ιδίου *Bildung*, Carl Hanser Verlag, München - Wien 1996, s. 56-57. Meyer, H. *Schulpädagogik*, Band II, Cornelsen, Berlin 1997, s. 24. Μπούζος, Α. *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, Λύχνος, Αθήνα 1995, σελ. 37, 41.

³³³ Lasch, C. *Das Zeitalter der Narzismus*, όπ. π., σελ. 172-173.



συνέχεια, η αποτελεσματικότητα είναι βασική προτεραιότητα και του σημερινού σχολείου κάτω από διαφορετικούς όρους και προϋποθέσεις.

Η κατανόηση αυτής της στροφής της προοδευτικής παιδαγωγικής μπορεί να αποβεί χρήσιμη για την ερμηνεία των σημερινών προσανατολισμών του σχολείου. Η υπόθεση, την οποία θα προσπαθήσουμε να τεκμηριώσουμε μέσα από τη διερεύνηση των στόχων της προοδευτικής παιδαγωγικής είναι ότι σε εποχές που σημειώνονται αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας και τη συγκρότηση του κοινωνικού, τα τεχνικά και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που μεταβιβάζει το σχολείο συγκροτούν μια δυναμική ενότητα ιστορικού χαρακτήρα, η οποία στοχεύει και συμβάλλει στην κοινωνική εκβίαση της εργασίας διαμορφώνοντας στο υποκείμενο τα αντίστοιχα κίνητρα, ικανότητες, δεξιότητες, προσόντα, ιδεολογία που είναι σύστοιχα με τον τρόπο οργάνωσης της παραγωγής και της κοινωνικής συγκρότησης γενικότερα. Εκείνο που προέχει είναι η ανάπτυξη και η δομή μιας νέας προσωπικότητας με διαφορετικά κίνητρα, νέα σχήματα σκέψης και δράσης, νέες μορφές αντιδιαστολής με το περιβάλλον.

2.1. Από το τιμωρητικό ίδρυμα στο σωφρονιστικό σχολείο

Σύμφωνα με τον T. Husen³³⁴ οι άξονες πάνω στους οποίους συγκροτήθηκε η προοδευτική παιδαγωγική είναι η προσαρμογή στη ζωή και η παιδοκεντρικότητα. Αποδεχόμαστε τον δεύτερο άξονα ως έχει. Κατά τη γνώμη μας, ο πρώτος άξονας μπορεί να αναλυθεί στη σχέση της σχολικής εκπαίδευσης α) με το κράτος και β) με τον κόσμο της εργασίας και την παραγωγή γενικότερα.

2.1.1. Η σχέση της εκπαίδευσης με το κράτος

Ο σημαντικότερος εκπρόσωπος της άποψης “vom Staat aus” είναι ο Kerschensteiner. Αντιλαμβάνεται τη σχέση ανάμεσα στο κράτος και το άτομο ως μια δυναμική σχέση (Spannungsverhältnis) στην οποία οι θεμελιώδεις αρχές (Grundsätze) του κράτους διαχέονται στο σύνολο της κοινότητας. Όπως έλεγε ο ίδιος, το κράτος είναι ο καλύτερος παράγοντας που είναι σε θέση να διαμορφώσει την πλήρη ενοποίηση του πλήθους των προσωπικών και πολιτικών ελευθεριών του ατόμου, της

³³⁴ Husen, T. *Η αμφισβήτηση του σχολείου*, Προτάσεις, Αθήνα 1991, σελ. 42.



ομάδας ή της κοινότητας. Ακριβώς για το λόγο αυτό είναι η εκπαίδευση απαραίτητη³³⁵.

Στα 1907 ο H. Schultz³³⁶ παρατηρούσε ότι την εποχή αυτή στη Γερμανία δεν υπάρχει ένας ενιαίος σχολικός νομικός κανονισμός (Schulgesetzliche Bestimmung), που να ισχύει για ολόκληρο το κράτος, παρά το γεγονός ότι αυτό είχε θεωρηθεί αρκετές δεκαετίες πριν ως αναγκαίο. Σε κάθε ομόσπονδο κρατίδιο υπήρχαν διαφορετικοί νόμοι για την εκπαίδευση, οι οποίοι διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Αυτό δημιουργούσε τεράστια προβλήματα κυρίως σε ό,τι είχε σχέση με την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Οι σκοποί της εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι, οι σχολικές αίθουσες κ.λ.π. ήταν ανομοιοειδείς (ungleichmäßig), η εκπαίδευση των παιδιών της εργατικής τάξης ιδιαίτερα ελλιπής. Έπρεπε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο³³⁷, στο οποίο να έχουν πρόσβαση όλα τα παιδιά και όχι μόνο της κυρίαρχης τάξης. Αλλά και όπου οι συνθήκες διαβίωσης είναι καλύτερες, υποτιμάται συνήθως ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης από τους γονείς ή η μητέρα πρέπει να συμβάλει κι αυτή στα οικονομικά της οικογένειας. Έτσι, λοιπόν, νομιμοποιείται ο έλεγχος της εκπαίδευσης από το κράτος

Η ενότητα του σχολικού συστήματος παραπέμπει στην αναίρεση των διαφορών (Unterschiedlichkeiten), των διαφοροποιήσεων (Differenzierungen) και των διαχωρισμών, οι οποίες μεταφέρονται σταδιακά στο εσωτερικό του ατόμου (nach Begabungen differenzierte Einheitsschule) μέσα σ' ένα ενιαίο υπό τον έλεγχο του κράτους εθνικό σχολείο (nationale Einheitsschule) και γίνονται ευρύτερα αποδεκτές.³³⁸ Την ίδια απαίτηση για ενοποίηση εκφράζει και ο G. Counts³³⁹.

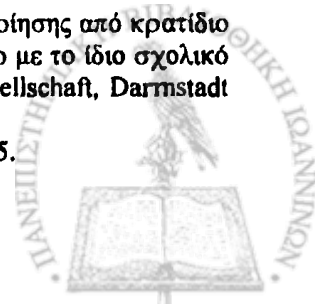
³³⁵ "Nach dem Maßstab der Ethik gemessen ist zweifellos der Staat der beste, der bei dem groesten Masse persönlicher und politischer Freiheit des einzelnen oder der Familie oder der Gemeinde die Machtvollste Einheit zu bilden imstande ist". (Kerschensteiner, J., από Scheibe, W. *Reformpädagogische Bewegung*, όπ. π., σελ. 237.)

³³⁶ Schulz, H. *Sozialdemokratie und Schule* (1907), in Kemper, H. *Theorie und Geschichte der Bildungsreform*, Athenaeum - Hain - Hanstein 1984, s. 121.

³³⁷ Αντίθετα σήμερα στη Γερμανία παρατηρείται ξανά το φαινόμενο της διαφοροποίησης από κρατίδιο σε κρατίδιο, έτσι ώστε ανάμεσα στα 16 ομόσπονδα κρατίδια να μην υπάρχουν δύο με το ίδιο σχολικό σύστημα. (Struck, P. *Neue Lehrer braucht das Land*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1994, s. 6-7.)

³³⁸ Scheibe, W. *Die Reformpädagogische Bewegung*, όπ. π., σελ. 255, 264-265, 295.

³³⁹ Roehrs, H. *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, όπ. π., σελ. 29.



2.1.2. Η σχέση εκπαίδευσης – εργασίας

Σύμφωνα με τον H. Obliger³⁴⁰ το κίνημα της προοδευτικής παιδαγωγικής έλυσε το ζήτημα της σχέσης σχολείου - εργασίας. Αντιτάχτηκε στην από την εποχή του Humboldt νεοανθρωπιστική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το σχολείο πρέπει να παρέχει μόνο βοήθεια για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας, είναι μια παιδαγωγική επαρχία (Pädagogische Provinz), η Κασταλία του καθαρού πνεύματος και δεν έχει σχέση με "εξωτερικούς σκοπούς" (Äußere Zwecke).

Ο J. Kerschensteiner³⁴¹ βλέπει στο δημόσιο σχολείο τρία βασικά καθήκοντα: α) της επαγγελματικής εκπαίδευσης, β) του εκπολιτισμού (Versittlichung)³⁴² του επαγγέλματος και γ) του εκπολιτισμού της κοινότητας (Gemeinwesen), στο πλαίσιο της οποίας θα εξασκηθεί το επάγγελμα αυτό. Έτσι δίνει μια νέα ηθική διάσταση στο επάγγελμα, αφού ο άνθρωπος διαμορφώνεται μέσα απ' αυτό και γι' αυτό. Σκοπός της αγωγής είναι η ηθική αυτονομία της προσωπικότητας. Αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την εργασία. Οι αρετές της εργασίας (Arbeitstugenden) είναι προϋπόθεση για καλή εργασία και ενισχύονται παραπέρα μέσω της καλής εργασίας. Τα ποιοτικά στοιχεία που αποκτά κάποιος σε μια συγκεκριμένη εργασία, μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλες και ό,τι αποκτάται νωρίς, διατηρείται και αργότερα στη ζωή.

Ο J. Dewey θεωρεί την ανθρώπινη ζωή ως μια διαρκή προσαρμογή στις συνεχώς μεταβαλλόμενες εξωτερικές καταστάσεις, η οποία επιτυγχάνεται με την οικειοποίηση της νέας πείρας. Η τελευταία αποκτάται με τη βούληση, με το συναίσθημα και με τη νόηση³⁴³. Το σχολείο μεταβάλλεται σε εργαστήριο, το οποίο βοηθάει το παιδί να λύσει προβλήματα της καθημερινής του ζωής, συνιστά μια κοινότητα, μέσα στην οποία κάθε παιδί έχει τη δική του εργασία και αναπτύσσει ταυτόχρονα μια θετική στάση και πειθαρχία απέναντι στην εργασία αλλά και τη συνεργασία³⁴⁴. Η πειθαρχία κατά τον Dewey καλλιεργείται και αναπτύσσεται όχι με εξωτερικές εντολές, αλλά μέσω του σεβασμού του παιδιού στην εργασία. Το παιδί

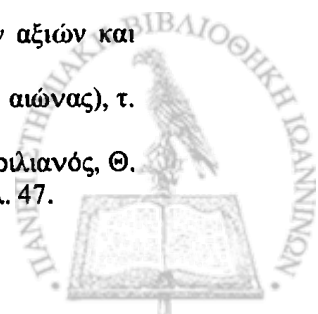
³⁴⁰ Obliger, H. *Schulpädagogik. Eine Einführung*, Band 5, *Die Schule in der Gesellschaft*, Ludwig Auer Donauwoerth 1981, s. 180.

³⁴¹ Kerschensteiner, *Der Staatszweck und die Aufgaben der öffentlichen Schule*, από Scheibe, W. *Die Reformpädagogische Bewegung*, όπ. π., σελ. 179.

³⁴² Ο όρος παραπέμπει στη Sittlichkeit, το σύνολο δηλαδή των συλλογικών κοινωνικών αξιών και κανόνων.

³⁴³ Δανασής - Αφεντάκης, Α. *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*, (17^{ος}-20^{ος} αιώνες), τ. Β', Αθήνα 1980, σελ. 122.

³⁴⁴ Παππάς, Α. *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της παιδείας*, Δελφοί, Αθήνα χ.χ., σελ. 82. Τριλιανός, Θ. *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμ. Α', έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα 1998, σελ. 47.



εσωτερικεύει τον κόσμο που το περιβάλλει μέσω της καθοδήγησης, η οποία τον οδηγεί στην αυτενεργό μάθηση. Η καθοδήγηση δε νοείται ως χειραγώγηση ή εξωτερική επιβολή, αλλά ως πρόκληση ενδιαφέροντος και καλλιέργεια κινήτρων για το προς μάθηση υλικό. Τα κίνητρα που συγκροτούσαν την ηθική ατμόσφαιρα του σχολείου ταυτίζονται με αυτά της καθημερινής ζωής³⁴⁵.

Απέναντι στο παλιό σχολείο προτάθηκε το 'Σχολείο Εργασίας' ως το σχολείο του μέλλοντος. Το σχολείο έχει ως καθήκον την επαγγελματική εκπαίδευση, διότι το επάγγελμα σημαίνει υπηρεσία στην κοινότητα και μέσα από την επαγγελματική εκπαίδευση μεταφέρει το σχολείο τον εκπολιτισμό (Versittlichung) της κοινότητας και παραδίδει στο κράτος κοινωνικά διαμορφωμένους πολίτες. Το σχολείο όφειλε να είναι ένα κράτος σε μικρογραφία, ένα school city system.

Τα 'παλιά' σχολεία καλλιεργούσαν στους μαθητές σημαντικές ιδιότητες όπως ακρίβεια (Pünktlichkeit), ευσυνειδησία (Gewissenhaftigkeit), επιμέλεια (Sorgfalt), καρτερία (Ausdauer), τάξη (Ordnung), κανονικότητα (Regelmäßigkeit), αλλά έλλειπαν ορισμένες ιδιότητες, όπως το θάρρος για ανεξαρτησία, επιχειρηματικότητα (Unternehmungslust), το θάρρος να αναλάβουν κάτι νέο και ασυνήθιστο, η διάθεση να παρατηρούν και να ελέγχουν και κυρίως να μη δουλεύουν μόνο για το δικό τους χατίρι (vor allem, aber nicht nur um seiner selbst willen zu arbeiten)³⁴⁶.

2.1.3. Η Παιδοκεντρικότητα

Στα βασικά αξιώματα της παιδαγωγικής του Kerschensteiner ανήκει η συνολική συγκρότηση της προσωπικότητας του μαθητή, ο συνδυασμός της ικανοποίησης των παροντικών αναγκών του και των ικανοτήτων του, η δια της εσωτερίκευσης μύηση στις κοινωνικές αξίες η ελευθερία του να προβαίνει σε 'συνετές' επιλογές, ο αναστοχασμός της δράσης, ο προσανατολισμός των ενεργειών στην ηθική πρόοδο της κοινωνίας και η συμφωνία μεταξύ ατόμου και πολιτιστικού αγαθού³⁴⁷.

³⁴⁵ Δανασής - Αφεντάκης, *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*, όπ. π., σελ. 126, 127, 130. Scheibe, W. *Die Reformpädagogische Bewegung*, όπ. π., σελ. 198.

³⁴⁶ Scheibe, W. *Die Reformpädagogische Bewegung*, όπ. π., σελ. 179.

³⁴⁷ Τρύλιανός, Α. *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμ. Α', όπ. π., σελ. 55. Παπάς, Α. *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*, όπ. π., σελ. 73-74. Δανασής - Αφεντάκης, Α. *Η εξέλιξη της*

Η παιδοκεντρικότητα που αποτελεί κεντρικό άξονα της προοδευτικής παιδαγωγικής δε σημαίνει απομόνωση του ατόμου από την ομάδα. Είναι επίσης σφάλμα να αποδίδουμε στον J. Dewey υπερτονισμό της ατομικότητας, πλήρη απομάκρυνση από την αυθεντία, την πειθαρχία και τα καθήκοντα. Κατά τον Dewey ο παιδαγωγικός σκοπός είναι η απόκτηση της εσωτερικής πειθαρχίας και αυτό επιτυγχάνεται με την κριτική επεξεργασία της καθημερινής πράξης³⁴⁸.

Ο H. Gaudig αντιλαμβάνονταν την προσωπικότητα αφ' ενός ως μια ατομική υπόθεση του υποκειμένου, το οποίο όφειλε να αντισταθεί απέναντι στους κινδύνους που του επεφύλασσε η κοινή μοίρα (Massendasein) αναπτύσσοντας τις δικές του ικανότητες, αφ' ετέρου το άτομο έπρεπε να αναγνωρίσει και να προσαρμοστεί στις βασικές αρχές (Lebensordnungen) που διέπουν τη ζωή μιας κοινότητας. Επειδή πίστευε ότι για την εξέλιξη της προσωπικότητας απαιτούνται όλες οι δυνάμεις του ανθρώπου, δεν υπερτόνιζε, όπως ο Kerscheneiner, μόνο τη χειρωνακτική εργασία, αλλά την ελεύθερη διανοητική εργασία (freie geistige Schularbeit)³⁴⁹.

Η ελεύθερη πνευματική εργασία επιτυγχάνεται μόνο αν καταφέρουμε το παιδί να αναλαμβάνει μια εργασία με δική του πρωτοβουλία, αυθόρμητα, επιλέγοντας το θέμα του ελεύθερα, έχοντας το ίδιο την επιθυμία να μάθει. Αυτή η αρχή της ελεύθερης διανοητικής εργασίας επέφερε στην παιδαγωγική σκέψη μια "κοπερνίκεια" μεταβολή, αφού μετατοπίστηκε η δράση στο σχολείο από το δάσκαλο στο μαθητή. Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον εκείνος ο οποίος κατέχει και μεταβιβάζει τη γνώση, αλλά ο οργανωτής, ο βοηθός, που υποχωρεί βαθμιαία, όσο αυξάνεται η δυνατότητα του μαθητή για αυτόνομη εργασία.

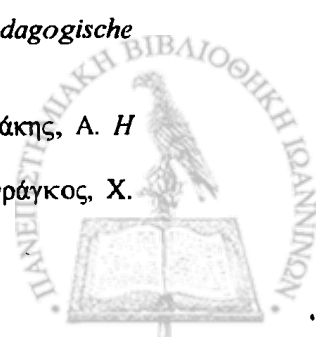
Ο E. Claparede θεωρείται ο κύριος εκφραστής της κίνησης του σχολείου εργασίας στη Γαλλία και την Ελβετία. Στρέφει το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής προς τη γνώση του ίδιου του παιδιού. Οι διδακτικές μέθοδοι και τα προγράμματα μαθημάτων δεν αρκούν, αν δε γνωρίσουμε το μικρό παιδί, το οποίο δεν είναι μια μικρογραφία του ενήλικα³⁵⁰. Ο Claparede αμφισβήτησε το παλιό σχολείο, διότι αυτά που δίδασκε δεν ανταποκρίνονταν στις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες καλούνταν να ζήσει ο άνθρωπος της εποχής του. Αντί για τον όρο Σχολείο Εργασίας,

παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης, όπ. π., σελ. 133. Scheibe, W. *Die Reformpädagogische Bewegung*, όπ. π., σελ. 178 κ. εξ.

³⁴⁸ Roehrs, H. *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, όπ. π., σελ. 24, 26, 206.

³⁴⁹ Scheibe, W. *Die Reformpädagogische Bewegung*, όπ. π., σελ. 191. Δανασής - Αφεντάκης, Α. *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*, όπ. π., σελ. 137.

³⁵⁰ Τρίλιανός, Α. *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμ. Α', όπ. π., σελ. 51. Φράγκος, Χ. *Ψυχοπαιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα 1984, σελ. 112-113.



εισάγει τον όρο λειτουργική αγωγή (Education fonctionnelle). Στο σχολείο αυτό οι δάσκαλοι στηριζόμενοι στις έμφυτες τάσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή "δημιουργούν ανάγκες για επούλωση και επιθυμίες για πραγματοποίηση"³⁵¹.

Στις βασικές αρχές της λειτουργικής αγωγής περιλαμβάνονται η τοποθέτηση του παιδιού στο κέντρο των μαθημάτων και των μεθόδων διδασκαλίας, η απόκτηση εσωτερικής πειθαρχίας, η προτεραιότητα στην ανάπτυξη των πνευματικών και ηθικών δυνάμεων του παιδιού απέναντι στη μέχρι τότε μετάδοση σωρείας γνώσεων, η δημιουργία ευχάριστου και κατάλληλου για αυτενέργεια περιβάλλοντος, η αντιστοιχία των όσων συμβαίνουν στο σχολείο με την καθημερινή ζωή, η κατάργηση - πλην ελαχίστων εξαιρέσεων - των εξετάσεων.

Οι βασικές αυτές αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής είναι κοινά - αποδεκτές και από τα δύο βασικά ρεύματα της περιόδου στην οποία συγκροτείται (αστικό - προλεταριακό). Η διαμάχη σχετικά με τον προσανατολισμό του σχολείου είναι έντονη αλλά έχει κυρίως εξωεκπαιδευτικό περιεχόμενο μακροκοινωνικού χαρακτήρα. Και οι δύο αποδέχονται την υπαγωγή της εκπαίδευσης στο κράτος, την ηθική διαμόρφωση της προσωπικότητας και τη σχέση του σχολείου με τον κόσμο της εργασίας. Εκείνο που τις διαχωρίζει είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο των εννοιών κράτος, ηθική, εργασία. Δεν πρόκειται μόνο για ιδεολογικοπολιτικές διαφορές: ως εξουσία της εργατικής ή της αστικής τάξης, ως ταξική ή αταξική (ανθρωπιστική) ηθική, ως εργασία προσανατολισμένη ατομικά ή κοινωνικά³⁵² αλλά και για διαφορετικές φιλοσοφικές αφετηρίες, όπως π.χ. στον Kerschensteiner και τον Dewey. Το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι ότι επιδιώκουν να διαμορφώσουν πολίτες με βάση δύο διαφορετικά μεν αλλά ομοιόμορφα, ομοιογενή μακροκοινωνικά πρότυπα. Όπως φάνηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, τα πρότυπα αυτά σχετίζονται με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του φορντικού τρόπου οργάνωσης της παραγωγής. Ακριβώς για το λόγο αυτό η εκπαίδευση είναι οργανωμένη κατά τα πρότυπα του εργοστασίου³⁵³ και σε ορισμένες περιπτώσεις όπως στον Μπλόνσκι³⁵⁴ προτείνεται η διάχυση του σχολείου στο εργοστάσιο.

³⁵¹ Δανασής - Αφεντάκης, Α. *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*, όπ. π., σελ. 142, 144.

³⁵² Για μια αναλυτική παρουσίαση των διαφορών βλ. Μ. Παπαμαύρου, *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*, Αθήνα 1961. Συνολικά για τη σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα βλ. το έργο του Π. Νούτσου *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, Γνώση, Αθήνα 1990.

³⁵³ Τόφλερ, Α. *Το Τρίτο Κόμμα*, όπ. π., σελ. 47-48.

³⁵⁴ Ντήτριχ, Τ. *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του Σοβιετικού Παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, Αθήνα χ.χ. σελ. 17, βλ. επίσης Παππάς, Α. *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*, όπ. π., σελ. 75-78.

Από τη σύντομη ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται φανερό ότι η Μεταρρυθμιστική παιδαγωγική στοχεύει:

1. Στη συγκρότηση του πολίτη του έθνους κράτους με συγκεκριμένα, κοινά, ομοιόμορφα, μακροκοινωνικά χαρακτηριστικά.
2. Στη δημιουργία ενός ενιαίου, ομοιόμορφου εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια του έθνους - κράτους, το οποίο θα υπηρετεί αυτούς τους στόχους.
3. Στην εξασφάλιση της εσωτερικής (υποκειμενικής) πειθάρχησης απέναντι σ' αυτούς τους στόχους.
4. Στην καλλιέργεια ενός εργατικού δυναμικού, το οποίο έχοντας εσωτερικεύσει τα μακροκοινωνικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά θα εργάζεται με ζήλο για το "κοινό καλό", για την πρόοδο του έθνους ή τη "σοσιαλιστική πατρίδα".

Οι διαφορετικές αφετηρίες της Μεταρρυθμιστικής και της Προοδευτικής Παιδαγωγικής δε συνιστούν αντίθεση αλλά την άλλη όψη του ίδιου νομίσματος και σχετίζονται με τις διαφορετικές διαδικασίες εθνογένεσης που ακολουθήθηκαν στην Ευρώπη και την Αμερική³⁵⁵.

3. Η περίπτωση της ελληνικής παιδαγωγικής και του ελληνικού σχολείου

Η ανάλυση που προηγήθηκε αναφέρεται στην παιδαγωγική και τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία στις αναπτυγμένες βιομηχανικές χώρες μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου και έχει γενικό χαρακτήρα. Από χώρα σε χώρα παρατηρούνται σημαντικές διαφορές που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία αντιλαμβάνεται την πρόνοια αλλά και την εργασία, από τις παραδόσεις, τα ήθη, τις αρχές και αξίες που τη χαρακτηρίζουν κ.λ.π.

Το νεοελληνικό κράτος καθιέρωσε επίσημα την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη δεκαετία του 1830³⁵⁶. Στη Βρετανία εισάγεται στα 1870³⁵⁷ και στη Γαλλία και τη Γερμανία γύρω στο 1880³⁵⁸. Παρά τις οικονομικές δυσχέρειες, η αύξηση της φοίτησης στην κατώτερη εκπαίδευση ακολουθεί ρυθμούς πολύ υψηλούς

³⁵⁵ Mühlbauer, K. *Κοινωνικοποίηση: θεωρία και έρευνα*, όπ. π., σελ. 7.

³⁵⁶ Τσουκαλάς, Κ. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, όπ. π., σελ. 391-392.

³⁵⁷ Giddens, A. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 529.

³⁵⁸ Τσουκαλάς, Κ. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, όπ. π., σελ. 504.



για χώρα που κυριαρχείται από την αγροτική παραγωγή³⁵⁹. Τα αίτια εντοπίζονται: α) στη μικρή ιδιοκτησία που - εκτός των άλλων³⁶⁰ - ανάγκαζε τον ορεινό κυρίως πληθυσμό σε εξωτερική ή εσωτερική μετανάστευση ή στον προσανατολισμό ενός μέλους της οικογένειας στις κρατικές υπηρεσίες και β) στον ιδιαίτερο ρόλο του νεοελληνικού κράτους, που ήταν επιφορτισμένο με τον εφοδιασμό του εκτός των συνόρων σημαντικού ελληνικού στοιχείου με το απαραίτητο εκπαιδευμένο δυναμικό. Το τελευταίο έπρεπε να διαμορφώνεται με τις αντίστοιχες ανάγκες και απαιτήσεις που σχετίζονταν με την πολιτιστική κυριαρχία του ελληνικού στοιχείου στις περιοχές αυτές. Αυτό εξηγεί την κυριαρχία του μεγαλοϊδεατισμού και τον αντίστοιχο προσανατολισμό της εκπαίδευσης.

Το κίνημα της προοδευτικής παιδαγωγικής που εκφράζεται μέσα από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, με εξαίρεση τη δεκαετία του 1910-1920, δεν αποτελεί κυρίαρχο κοινωνικοπολιτικό πρόταγμα αναφορικά με την εκπαίδευση³⁶¹. Αυτό οφείλεται στη δομή της νεοελληνικής κοινωνίας. Ο Δ. Γληνός³⁶² αναλύοντας την νεοελληνική κοινωνία στα εξήντα πρώτα χρόνια της εθνικής της συγκρότησης διαπιστώνει ότι χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη φεουδαρχικών και αστικών χαρακτηριστικών. Στα πρώτα κυριαρχούν τα παρασιτικά στοιχεία (δημόσιοι υπάλληλοι, δεσποτάδες, αξιωματικοί) και στα δεύτερα τα μικροαστικά (μικρογεωργοί, μικρέμποροι, μικροβιοτέχνες). Η κοινωνική αυτή δομή εμποδίζει τη δημιουργία ισχυρής αστικής τάξης και αντίστοιχου προλεταριάτου³⁶³.

Στο διάστημα 1923-1938 η βιομηχανική παραγωγή διπλασιάζεται σε αξία και τριπλασιάζεται σε όγκο. Όμως η ανάπτυξη αυτή συντελείται στον άξονα της μικρής βιομηχανίας και της βιοτεχνίας³⁶⁴. Παρά το γεγονός ότι η ελληνική οικονομία είναι ελάχιστα φορντική³⁶⁵, μεταπολεμικά το επίσημο κράτος ακολούθησε τα φορντικά

³⁵⁹ Τσουκαλάς, Κ. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, όπ. π., σελ. 396.

³⁶⁰ Η μικρή ιδιοκτησία και η ελεύθερη γεωγραφική κινητικότητα διαφοροποιούν τη φεουδάρχια στον τουρκοκρατούμενο χώρο απ' την αντίστοιχη δυτικοευρωπαϊκή. Σύμφωνα με τον Π. Κονδύλη, αν η δυτική φεουδάρχια αποτελούσε την αρνητική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δυτικής αστικής τάξης, η αγνόηση των διαφορών της ανατολικής φεουδάρχιας οδηγεί στην υιοθέτηση δυτικών ερμηνευτικών σχημάτων που δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα. (Κονδύλης, Π. *Η παρακμή του αστικού Πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 15, 17-18.)

³⁶¹ Μπαγιώνας, Α. *Η φιλοσοφική σκέψη του Δ. Γληνού και η συμβολή του στην ανάπτυξη του μαρξισμού στην Ελλάδα*, στο: *Δημήτρης Γληνός, 100 χρόνια από τη γέννησή του*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1983, σελ. 16.

³⁶² Γληνός Δ. *Εκλεκτές σελίδες*, Στοχαστής, Αθήνα 1972, τ. 4, σελ. 23.

³⁶³ Κονδύλης, Π. *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 16.

³⁶⁴ Λυμπεράκη, Α. *Ευέλικτη εξειδίκευση*, όπ. π., σελ. 113-114, βλ. επίσης Φύλιας, Β. *Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 188-190.

³⁶⁵ Λυμπεράκη, Α. *Ευέλικτη εξειδίκευση*, όπ. π., σελ. 15. Πετμετζίδου - Τσουλουβή, Μ. *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνική πολιτική*, Εξάντας, Αθήνα 1992, σελ. 122. Η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι το

πρότυπα ενισχύοντας τις μεγάλες επιχειρήσεις. Παράλληλα ο ελληνικός μεταπολεμικός κοινωνικός σχηματισμός χαρακτηρίζεται στο διάστημα αυτό από ανεπαρκείς έως ανύπαρκτες προνοιακές πολιτικές³⁶⁶. Ενδεικτικό του γεγονότος αυτού είναι η αδυναμία εξασφάλισης πλήρους απασχόλησης. Αυτό φαίνεται από την εξώθηση του εργατικού στην εξωτερική μετανάστευση και σημαίνει ταυτόχρονα ότι η αύξηση της αποδοτικότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου - χαρακτηριστικό στοιχείο του κράτους πρόνοιας - δεν αποτελούσε κυρίαρχο στόχο κοινωνικής πολιτικής³⁶⁷. Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν περιττή - και αδύνατη παρά τις όποιες προσπάθειες - τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τις αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής και ερμηνεύουν ταυτόχρονα την κυριαρχία των πειθαρχικών παιδαγωγικών με τα ερβαρτιανά χαρακτηριστικά στο ελληνικό σχολείο. Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο μεταρρυθμίσεις που σχεδιάζονταν κεντρικά αποτύγχαναν στην πράξη. Έτσι, επίσης, ερμηνεύεται και η ύπαρξη δύο διαφορετικών τάσεων της "φιλελεύθερης" (Δελμούζος, Παπανούτσος) και της "συντηρητικής" (Εξαρχόπουλος, Γεωργούλης, Θεοδωρακόπουλος κ. ά.). Την αντίφαση αυτή εντοπίζει και ο Α. Καζαμίας³⁶⁸ στα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας του 1958. Αν και η επιτροπή αναφέρεται στην ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις απαιτήσεις της εποχής και η εκπαίδευση θεωρείται ως παραγωγική επένδυση, τέτοιου είδους παιδεία θεωρείται από την επιτροπή ως αναγκαίο κακό³⁶⁹. Αυτοί είναι και οι λόγοι για τους οποίους δεν αναπτύχθηκε στη χώρα μας παράλληλο εκπαιδευτικό δίκτυο.

μεταπολεμικό ελληνικό κράτος ήταν δέσμιο της λογικής προφορντικών μορφών οργάνωσης (δηλ. του *lessaiz - faire*). Ρομπόλης, Σ. / Χλέτσος, Μ. *Το σύστημα των κοινωνικών ασφαλίσεων στον ορίζοντα του 2000*, στο Σακελλαρόπουλος, Θ. (Επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του κοινωνικού κράτους*, Κριτική, Αθήνα 1999, σελ. 406-407. Μαλούτας, Θ. / Οικονόμου, Δ. *Εισαγωγή: κράτος πρόνοιας - το "πρότυπο" και η ελληνική εκδοχή του*, στο Μαλούτας, Θ. / Οικονόμου, Δ. (Επιμ.) *Προβλήματα ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα: χωρικές και τομεακές προσεγγίσεις*, Εξάντας, Αθήνα 1988, σελ. 13-18.

³⁶⁶ Τσουκαλάς, Κ. *Κράτος, κοινωνία, εργασία*, όπ. π., σελ. 93. Γετίμης, Π. *Κοινωνικές πολιτικές και τοπικό κράτος* στο: Γετίμης, Π. - Γράβαρης, Δ. *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1993, σελ. 112 κ. εξ. Βενιέρης, Δ. *Αποσύνθεση και ανασύνθεση της κοινωνικής πολιτικής: Η περίπτωση της Ελλάδας*, στο: Βενιέρης, Μ. / Παπαθεοδώρου, Χ. (Επιμ.) *Η κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σελ. 42-44.

³⁶⁷ Πετμετζίδου - Τσουλουβή, Μ. *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνική πολιτική*, όπ. π., σελ. 122-123.

³⁶⁸ Καζαμίας, Α. *Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση*, Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, τόμ. 58, Αθήνα 1984, σελ. 427-428.

³⁶⁹ Καζαμίας, Α. *Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα...*, όπ. π., σελ. 428. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπιζονταν ο ρόλος της εκπαίδευσης από την κυρίαρχη αντίληψη είναι η άποψη του Σ. Καλλιόφα: "Η επαγγελματική εκπαίδευση δε μπορεί να χαρακτηριστεί εκπαίδευση, διότι αυτή μορφώνει τον επαγγελματία και όχι τον άνθρωπο". (Καλιόφας, Σ. από Πυργιωτάκης, Ι. *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σελ. 128.) Φαίνεται εδώ ότι κυρίαρχη άποψη απέκλειε τη σύνδεση εκπαίδευσης και παραγωγικού συστήματος. Όπως είδαμε η σχέση αυτή αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη των προνοιακών πολιτικών στην εκπαίδευση.



Η Παιδαγωγική στο διάστημα αυτό κινείται μεταξύ των αντιλήψεων του Ν. Εξαρχόπουλου που είναι οι κυρίαρχες και του Α. Δελμούζου³⁷⁰. Παράλληλα η εγχώρια παραγωγή πρωτογενούς παιδαγωγικής γνώσης ήταν μέχρι τη δεκαετία του '70 σχεδόν ανύπαρκτη. Η όποια παιδαγωγική γνώση μεταφυτεύονταν κυρίως από τη Γερμανία ή την Αμερική φιλτραρισμένη από και προσαρμοσμένη στις εγχώριες ιδεολογικοπολιτικές κατασκευές³⁷¹.

Η πρώτη σοβαρή μεταπολεμική προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήταν αυτή του 1964³⁷², η οποία και διεκόπη βίαια λόγω της συνταγματικής εκτροπής το 1967. Ακολούθησε η μεταρρύθμιση του 1976, η οποία επεχείρησε να εναρμονίσει την εκπαίδευση με τις αντίστοιχες κοινωνικές ανάγκες και αφού είχε προσδεύσει στοιχειωδώς η βιομηχανική παραγωγή. Ήδη είχε προηγηθεί από τη δεκαετία του 50 η παρέμβαση του ΟΟΣΑ (στα 1958 όπου σημειώνεται ότι ποτέ δεν εφαρμόστηκε η ανάλυση της εργασίας για τον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης) και της Διεθνούς τράπεζας για την αποτελεσματικότερη σύνδεση του σχολείου με την παραγωγική διαδικασία και τη δημιουργία παράλληλου δικτύου (Τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση)³⁷³. Ήταν όμως ήδη αργά, διότι την ίδια εποχή σε διεθνές επίπεδο παρουσιάζεται η κρίση του φορντισμού και, επομένως, η αμφισβήτηση του σχολείου που είναι οργανωμένο κατά τα φορντικά πρότυπα. Για το λόγο αυτό η μεταρρύθμιση του 1976 ήταν καταδικασμένη εν τη γενέση της³⁷⁴. Συνιστά όμως μια προσπάθεια

³⁷⁰ Καραφύλλης Γρ. *Ριζικές αντιθέσεις και σχηματικές συγκρούσεις στη φιλοσοφία της παιδείας στον Ν. Εξαρχόπουλο και τον Α. Δελμούζο*, τ. ΚΓ'3, Ιωάννινα 1994, σελ. 71-97.

³⁷¹ Βλ. Γκότοβος, Θ. / Μαυρογιώργος, Γ. / Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα 1984, σελ. 8. Γκότοβος, Θ. *Ο "χρυσός αιώνας" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα*, στο Γκότοβος, Θ. / Μαυρογιώργος, Γ. / Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, όπ. π., σελ. 34 κ. εξ. Βάμβουκας, Μ. *Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα ως τη δεκαετία του 70. Παράγοντες που καθόρισαν το στάδιο ανάπτυξής τους*, στο: Χάρης, Π. / Πετρουλάκης, Ν. / Νικόδημος, Σ. (Επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα 1999, κυρίως σελ. 75-80.

³⁷² Σύμφωνα με τον Ι. Πυργιωτάκη, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 εμπεριέχει στοιχεία προνοιακού χαρακτήρα, τα οποία εντοπίζονται στη σχετική εισηγητική έκθεση και στις μεταρρυθμιστικές προτάσεις. (Πυργιωτάκης, Ι. *Κράτος Πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο: Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, όπ. π., σελ. 93.) Ωστόσο τα σπέρματα των προνοιακών πολιτικών δε μπορούν να ευδοκιμήσουν σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον που δεν χαρακτηρίζεται συνολικά από τη λογική του προνοιακού κράτους. Θεωρούμε ότι η παρατήρηση της Ι. Λαμπίρη - Δημάκη ότι "το κυριότερο εμπόδιο δια μίαν ανοικτήν παιδείαν και μίαν πνευματικήν αξιοκρατίαν ήτο περισσότερον πολιτιστικόν παρά οικονομικόν" εκφράζει ακριβώς αυτό. (Λαμπίρη - Δημάκη Ι. *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1974, σελ. 193.)

³⁷³ Πεσματζίδη, Σ. *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σελ. 242-247.

³⁷⁴ Βλ. Ηλιού, Μ. *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα 1984, σελ. 182 Καζαμιάς, Α. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες*, στο Καζαμιάς Α. - Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο

ενιαίας αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού συστήματος και υλοποιεί αιτήματα που εκκρεμούν από τις αρχές του αιώνα (δημοτική γλώσσα, στροφή στην πρακτική ζωή)³⁷⁵. Θα υποστηρίζαμε ότι η μεταρρύθμιση του 1976 αποκατέστησε μια σχέση με το παρελθόν αντί να προδιαγράψει μια σχέση με το παρόν και το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας στις μεταδικτατορικές συνθήκες. Η στροφή αυτή είναι αποτέλεσμα μιας γενικότερης αναδιάταξης και επιλεκτικής ανάσυρσης από το παρελθόν των συστατικών στοιχείων που διαμορφώνουν τη σύγχρονη νεοελληνική εθνική ταυτότητα³⁷⁶. Ο Λόγος περί του Έθνους ανασυγκροτείται, περιλαμβάνει αποκλεισμένα στοιχεία και μνήμες του παρελθόντος (π.χ. αριστερά και εθνική αντίσταση) και αποκλείει σταδιακά άλλα (εμφυλιοπολεμικό κλίμα, εξύμνηση του "συμμαχικού παράγοντα" και κυρίως του αμερικάνικου), με διαφορετική φυσικά ένταση και έκταση στο καθένα από τα δύο ρεύματα των εκσυγχρονιστών Ευρωπαϊστών και των Ευρωσκεπτικιστών λαϊκιστών³⁷⁷. Η έννοια του έθνους γίνεται συνώνυμη "του κυρίαρχου λαού". Παρά τα βήματα εκδημοκρατισμού "η ουσία του μεταπολεμικού ορισμού του Ελληνικού Έθνους, η οποία βασιζόταν σε μια τουλάχιστον εκλεκτική ερμηνεία της κλασσικής κληρονομιάς και σε μια μη κριτική αποθέωση του Ορθόδοξου χριστιανικού παρελθόντος, δεν τέθηκε ποτέ σε αμφισβήτηση"³⁷⁸. Διατήρησε το γραμμικό της χαρακτήρα από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό μέσω του ελληνορθόδοξου βυζαντινού στο σύγχρονο ελληνικό.

Με αυτή την εθνική ταυτότητα πορεύεται η Ελλάδα στην Ευρώπη τουλάχιστον κατά την πρώτη εικοσαετία. αλλά και με την κρυφή ελπίδα ότι τα όποια αρνητικά χαρακτηριστικά είτε αναφέρονταν στις δομές και τη λειτουργία του σύγχρονου ελληνικού κράτους είτε σε στάσεις αντιλήψεις και νοοτροπίες είτε στη δομή της ελληνικής οικονομίας θα διορθώνονταν "από τα έξω", μέσα από μια διαδικασία αναγκαστικής προσαρμογής.

Τα προηγούμενα χαρακτηριστικά αποτυπώνονται στο Ν. 1566/85 για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η υποχρεωτική εκπαίδευση οφείλει να υποβοηθεί τους μαθητές "να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική

1986 σελ. 9-19. Μπουζάκης Σ. *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg, Αθήνα 1986, σελ. 121.

³⁷⁵ Μπουζάκης, Σ. *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 116.

³⁷⁶ Μαλάκος Τ. *Εθνικισμός, εκσυγχρονισμός και η ιδιόμορφη επανένωση της Ελλάδας*, Ο Πολίτης, 1998, τεύχ. 28-30, σελ. 122.

³⁷⁷ Μαλάκος, Τ. *Εθνικισμός...* όπ. π., σελ. 119

³⁷⁸ Μαλάκος, Τ. *Εθνικισμός...* όπ. π., σελ. 121.



ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από την αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης³⁷⁹. Δίνεται ίσο βάρος στην πνευματική και τη χειρωνακτική εργασία και επισημαίνεται η ανάγκη για "σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης".

Τόσο στο Ν. 1566/85 όσο και στα αναλυτικά προγράμματα που προηγούνται ή έπονται του σχετικού νόμου οι αναφορές στην ΕΟΚ είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Συγκεκριμένα στα Π.Δ. 583/82, ΦΕΚ 107 Α', 528/26-11-84 ΦΕΚ 185 Α', 449/18-11-83 ΦΕΚ 168 Α', 398/1-8-85 ΦΕΚ 140 Α', 168/3-5-1984 ΦΕΚ 56 Α' που αναφέρονται στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αναφέρεται μόνο μια φορά η ΕΟΚ και μάλιστα ως "κριτική θεώρηση των ΟΗΕ, ΕΟΚ και ΚΟΜΕΚΟΝ".³⁸⁰ Ανεξάρτητα από την ερμηνεία της πολιτικής του τότε κυβερνώντος κόμματος, η ουσία είναι ότι κατά τη δεκαετία του '80 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πορεύεται στην Ευρώπη αγνοώντας την από πλευράς περιεχομένων της Α/βάθμιας εκπαίδευσης.

Η σταδιακή ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων υποτάσσεται στη νέα αντίληψη περί της εθνικής ταυτότητας. Σε συνδυασμό με την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος, την δημιουργία τριών επιπέδων διοίκησης της εκπαίδευσης (εθνικό, περιφερειακό, τοπικό), τη διδασκαλία ξένης γλώσσας και την εισαγωγή ειδικοτήτων στο δημοτικό, την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών και τη θέσπιση της λαϊκής συμμετοχής³⁸¹, η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να μπαίνουν σε τροχιά ενός σχολείου του κοινωνικού κράτους³⁸², σε μια εποχή όπου το τελευταίο αμφισβητείται και

³⁷⁹ Νόμος Πλαίσιο 1566/85, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1985, σελ. 2.

³⁸⁰ Π.Δ. 168/3-5-1984, ΦΕΚ 56 Α', Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' τάξης Δημοτικού.

³⁸¹ Για μια λεπτομερή ανάλυση των μεταπολιτευτικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων βλ. ενδεικτικά: Ζαμπέτα Ε. *Η Εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, (1974-1989), όπ. π., σελ. 131 κ. εξ. Μπουζάκης Σ. *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 110-146. Νούτσος, Χ. *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986. Δερβίσης Σ. *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης και Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Θεσσαλονίκη 1985. Βλ. επίσης: Μαράτου - Αλιμπράντη, Λ. και άλλοι: *Πληθυσμός και εκπαίδευση στην Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 2002, σελ. 75 κ. εξ. Steinert, B. / Pirgiotakis, J. / Brouzos, A. *Geschlechtsspezifische und soziale Disparitäten im griechischen Bildungswesen*, in *Bildung und Erziehung*, Sonderdruck, Heft 2 / Juni 1992, s. 225-242.

³⁸² Για την προσπάθεια συγκρότησης προνοιακού κράτους τη μεταπολιτευτική περίοδο βλ. Παναγοπούλου, Ρ. "Ορθολογικές" ατομοκεντρικές πρακτικές στα πλαίσια ενός "ανορθολογικού" πολιτικού συστήματος, στο: Λυριτζής, Χ. / Νικολακόπουλος, Η. / Σωτηρόπουλος, Δ. *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας 1974-1994*, Θεμέλιο, Αθήνα 1996, σελ. 142. Γράβαρης,

κλονίζεται. Ίσως το στοιχείο αυτό να οδήγησε ορισμένους μελετητές να χαρακτηρίσουν τη μεταρρύθμιση του 1982-85 ως βήμα για την προώθηση του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού στην Ελλάδα³⁸³ αλλά και εξηγεί τους λόγους για τους οποίους οι αλλαγές αυτές εξανεμίστηκαν και δεν απέφεραν τα προσδοκώμενα³⁸⁴.

Η δημιουργία του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου αγγίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των κρατών μελών και σύμφωνα με τον ν. Hentig³⁸⁵ έχει ως συνέπεια:

- Τη μεταβολή των δομών του σχολείου σε μια πορεία εξίσωσης ή εξομοίωσης. Η πορεία αυτή δε μπορεί να είναι εξ' αρχής ομοιόμορφη αλλά πρέπει να αφεθεί ελευθερία στα κράτη μέλη να διαμορφώσουν σταδιακά προς την κατεύθυνση αυτή το εκπαιδευτικό τους σύστημα.
- Την αλλαγή των περιεχομένων. Δεν πρόκειται μόνο για τη δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου αλλά πολύ περισσότερο για τη διαμόρφωση μιας αντίστοιχης ευρωπαϊκής ταυτότητας, άρα για την αναζήτηση των νομιμοποιητικών της στοιχείων και αυτό σημαίνει προσφυγή στην παράδοση και το μύθο προκειμένου να δημιουργηθεί μια ενοποιούσα συμβολική συνείδηση (verbildlichtes Bewusstsein).
- Την αλλαγή της λειτουργίας του σχολείου. Η μεγάλη εθνοτική και πολιτιστική ποικιλία είναι αναπόφευκτη, τουλάχιστον στις πλουσιότερες περιοχές της Ευρώπης. Ακόμα και όσοι αντιτίθενται στην πολιτιστική ποικιλία είναι υποχρεωμένοι να ζήσουν στο σχολείο όπως και στα πολεοδομικά συγκροτήματα ή στους χώρους εργασίας με αυτή.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετία του '90 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρούνται από πλευράς διδακτικών περιεχομένων ελάχιστες μεταβολές που έχουν κυρίως σχέση με προσθαφαιρέσεις κεφαλαίων στο μάθημα της Ιστορίας, της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Σημαντικά βήματα γίνονται με το νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση³⁸⁶ και την εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου³⁸⁷ αλλά και με την εφαρμογή μιας σειράς προγραμμάτων (ευρωπαϊκών, περιβαλλοντικών, κ. ά.).

Δ. Το χτίσιμο του κοινωνικού κράτους: Από τον κομματικό λόγο στις κρατικές πολιτικές, στο: Σπουρδαλάκης, Μ. (Επιμ.) ΠΑΣΟΚ κόμμα - κράτος - κοινωνία, Πατάκης, Αθήνα 1998, σελ. 91-120.

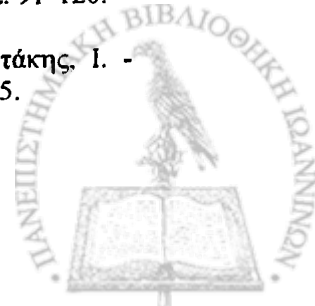
³⁸³ Μπουζάκης Σ. *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 123, 132.

³⁸⁴ Μπουζάκης, Σ. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του 1980*, στο: Πυργιωτάκης, Ι. - Κανάκης, Ι. (Επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992, σελ. 420-265.

³⁸⁵ Hentig, v. H. *Die Schule Neu Denken*, όπ. π., σελ. 74.

³⁸⁶ Ν. 2413/1996

³⁸⁷ Φ.13 1/767/Γ1/884/ 3-9-1998 εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ.



Από παιδαγωγικής πλευράς και παρά τις όποιες μεταβολές επήλθαν μεταδικτατορικά, το ελληνικό σχολείο επικρίνεται ως αυταρχικό, με ιεραρχικές - αυταρχικές μορφές οργάνωσης και ελέγχου της σχολικής ζωής. Καλλιεργεί την υποτέλεια, το φορμαλισμό και τη λογοκοπία, αγνοεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών³⁸⁸.

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα έρχεται να ενοποιήσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο σχολείο και ταυτόχρονα να τις εντάξει μέσα σ' ένα πλαίσιο και να τις συσχετίσει με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εξελίξεις, τόσο από πλευράς περιεχομένων, όσο και από πλευράς σκοπών και στόχων, μεθόδων και διαδικασιών για την εφαρμογή και την επιτυχία τους. Ο συσχετισμός αυτός γίνεται, όπως στο ίδιο το νέο αναλυτικό πρόγραμμα τονίζεται, στη βάση του συντάγματος του 1975 και του Ν. 1566/85, δύο κειμένων που αποτυπώνουν τη μεταδικτατορική αντίληψη της εθνικής ταυτότητας. Αυτό το γεγονός σε συνάρτηση με το αυταρχικό παιδαγωγικό κλίμα και το γραφειοκρατισμό που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τα όρια και τις δυνατότητες, το περιεχόμενο και την κατεύθυνση των εκπαιδευτικών αλλαγών που επιδιώκονται μέσα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα και τις ευρύτερες προσπάθειες μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος³⁸⁹.

4. Σύνοψη

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου μέχρι και τη δεκαετία του '70 ήταν απαίτηση αλλά και προϋπόθεση για

³⁸⁸ Βλ. ενδεικτικά: Κωνσταντίνου, Χ. *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, όπ. π., σελ. 79-80. Γκότοβος, Α. Ε. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, όπ. π., σελ. 196-199. Μαυρογιώργος, Γ. *Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση*, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 14, 1983, σελ. 19-28. Μπουζάκης, Σ. *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 32.

³⁸⁹ Τόσο το Σύνταγμα του 1975 όσο και ο Ν. 1566/85 διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσω του οποίου ασκείται αυστηρός κρατικός έλεγχος στην εκπαίδευση με πολλές και ποικίλες μορφές. (Ανδρέου, Α. *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1999, σελ. 52, υπ. 1.) Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση του γραφειοκρατικού χαρακτήρα της νεοελληνικής εκπαίδευσης επιχειρεί ο Μ. Σαμαντάς. Υποστηρίζει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν χαρακτηρίζεται απλά από γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά ανάλογα μ' αυτά των δυτικοευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά από ένα θεσμικά και λειτουργικά γραφειοκρατούμενο μη αυτονομημένο καθεστώς "που νομιμοποιεί και αναπαράγει τις σχέσεις κυριαρχίας τόσο μέσα στα σχολεία όσο και μέσω αυτών στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία" και που χαρακτηρίζεται α) από υπουργικοκεντρικό αυταρχικό συγκεντρωτισμό, β) από θεσμοποιημένο διοικητικό αυταρχισμό και γ) από απροκάλυπτο εκπαιδευτικό λαϊκισμό. Η υπέρβαση του γραφειοκρατικού, συγκεντρωτικού και αυταρχικού χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, μπορεί σύμφωνα με τον Σαμαντά να γίνει μέσα από την ανάπτυξη ενός κοινοτισμού σε τοπικό επίπεδο, ο οποίος προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή και δράση "μη κρατικοδιδαιτών" πολιτών στη βάση του κοινοτικού συμφέροντος. (Σαματάς, Μ. *Ο Ελληνικός Εκπαιδευτικός Γραφειοκρατισμός*, στο Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 120-140.)

τη λειτουργία της παραγωγής και για τις συνολικές κοινωνικές ρυθμίσεις στα πλαίσια του έθνους κράτους. Η ενότητα του φορντισμού, της εθνικής ταυτότητας και της παιδαγωγικής συγκροτήθηκε υπό το κράτος πρόνοιας και εξασφαλίστηκε η κοινωνική συναίνεση. Το σχολείο δεν λειτούργησε απλά και μόνο ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους αλλά και ως απαίτηση όλων των κοινωνικών ομάδων και κυρίως της εργατικής τάξης, η οποία μέσα απ' αυτό προσδοκούσε καλύτερη μοίρα για τα παιδιά της και για το ίδιο της το μέλλον.

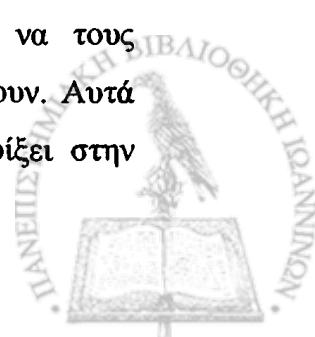
Το ελληνικό σχολείο, λόγω των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής κοινωνίας παρέμεινε προπολεμικά αγκυλωμένο στον παραδοσιακό του ρόλο και μεταπολεμικά ταλανίστηκε από την αντίφαση ανάμεσα στην επίσημη (κρατική) φορντική αντίληψη και την προφορτική κοινωνική οργάνωση.

Η υπέρβαση των ρυθμίσεων του φορντικού μοντέλου, η έλευση της πλανητικής εποχής και η απορύθμιση του κράτους πρόνοιας διαρρηγνύουν την δομή των κοινωνικών ρυθμίσεων του ώριμου καπιταλισμού. Αποτέλεσμα αυτής της διάρρηξης είναι η αμφισβήτηση του σχολείου. Όπως φάνηκε από τη μέχρι τώρα ανάλυση, το σχολείο χάνει τη σχετική του αυτονομία, στρέφεται στο συγκεκριμένο μαθητή και τις ανάγκες του και επαναπροσδιορίζει τις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες. Αυτά συνιστούν τον ευέλικτο χαρακτήρα της εκπαίδευσης στον ύστερο καπιταλισμό. Στην ανάλυση που ακολουθεί θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε πιο συγκεκριμένα τα ευέλικτα αυτά χαρακτηριστικά.

5. Τα σύγχρονα ευέλικτα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον H. Meyer³⁹⁰ επειδή οι μαθητές περνούν στο σχολείο το ένα πέμπτο του χρόνου της ζωής τους και οι δάσκαλοι το ένα τρίτο το σχολείο πρέπει να μεταβάλλει τη μορφή και τη λειτουργία του. Αν και η ερμηνεία αυτή δεν είναι αρκούντως πειστική δεδομένου ότι και παλιότερα περνούσαν οι μαθητές και οι δάσκαλοι ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στο σχολείο, είναι σημαντικές οι παρατηρήσεις του σχετικά με το ότι οι μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο διότι έχουν ανάγκη από επαφή με συμμαθητές, με τους δασκάλους τους, θέλουν να τους συμπεριφέρονται σαν άτομα, να τους αγαπούν, να αντιδικούν, να θριαμβεύουν. Αυτά μπορεί το σχολείο να τα ικανοποιήσει με διαφορετικούς τρόπους: να ανοίξει στην

³⁹⁰ Meyer, H. *Schulpädagogik*, Band II, Cornelsen, Berlin 1997, s. 24-26.



τοπική κοινωνία, να προσφέρει εθελοντικές δραστηριότητες πέραν του τυπικού ωραρίου, να παράσχει επαγγελματικές συμβουλές, να γίνει αγορά βιωμάτων (Erlebnismarkt) ικανοποιώντας τις άμεσες ανάγκες ανεξάρτητα από το αν συνδέονται με μορφωτικά στοιχεία. Να διαμορφωθούν αισθητικά όχι μόνο οι σχολικοί χώροι αλλά και η κουλτούρα των σχέσεων ανάμεσα στους μετέχοντες στην παιδαγωγική πράξη. Το να πηγαίνει κανείς στο σχολείο πρέπει - σύμφωνα με τον Meyer - να αποκτήσει αυταξία. Θεωρούμε ότι ο H. Meyer "διαβάζει" το νέο ρόλο του σχολείου μονοσήμαντα, απ' τη σκοπιά της απαίτησης του υποκειμένου (των μαθητών), χωρίς να συνδέει την εμφάνιση των αλλαγών στο σχολείο με τις γενικότερες μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης των κοινωνιών στον ύστερο καπιταλισμό³⁹¹.

Με βάση την προβληματική αυτής της μελέτης, η υπέρβαση του φορντισμού αμφισβητεί τη συνολική λογική του εκπαιδευτικού συστήματος, την ομοιομορφία και την ακαμψία, στην κατεύθυνση της ευελιξίας. Υπό το καθεστώς της ευελιξίας διαφοροποιούνται τόσο οι εξωτερικές απαιτήσεις όσο και οι εσωτερικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού συστήματος

Αυτές σχετίζονται α) με το χώρο και το χρόνο εκπαίδευσης, β) με τη φύση της εκπαιδευτικής γνώσης αλλά και της γνώσης γενικότερα, γ) με τη σχέση του σχολείου με την αγορά και κυρίως με τον κόσμο των επιχειρήσεων, δ) με τα αποτελέσματα (outputs) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ε) με τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια, στ) με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο της κάθε βαθμίδας, ζ) με το είδος και τις μορφές διδασκαλίας, η) με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο άσκησης των παιδαγωγικών και διδακτικών του καθηκόντων. Στη μελέτη αυτή είναι αδύνατον να αναφερθούμε σ' όλες τις παραπάνω παραμέτρους αναλυτικά. Θα παραθέσουμε σύντομα τα χαρακτηριστικά της κάθε μιας που θα μας βοηθήσουν να αντιληφθούμε καλύτερα το συνολικό πλαίσιο και θα επιχειρήσουμε να εμβαθύνουμε την ανάλυσή μας μόνο α) σε ό,τι σχετίζεται με την ευελιξία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και β) στο πως

³⁹¹ Φαίνεται ότι αυτή είναι μια γενικότερη αδυναμία των παιδαγωγών, την οποία ειρωνεύεται ο R. Nemitz σε άρθρο του με τίτλο: "Παράκληση στη βροχή να πέσει προς τα κάτω". Ο Nemitz υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές μεταβολές από τη δεκαετία του '70 και μετά διαμορφώνουν ένα μεταρρυθμιστικό κλίμα στο σχολείο. Οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής παράγουν, συνήθως, τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στη Γερμανία π. χ. τα Gesamtschulen προτάθηκαν ως αντικατάσταση και ενσωμάτωση του τριπλού σχολικού δικτύου (Haupt - Realschule και Gymnasium). Αντ' αυτού προέκυψε ένας τέταρτος τύπος σχολείου, το Gesamtschule. (Nemitz, R. *Bitte an dem Regen nach unten zu fallen*, in: *Das Argument*, Sonderband 148 / 1988, s. 65-78.) Κατά τη γνώμη μας, ίσως ένας από τους βασικούς λόγους της αποτυχίας των μεταρρυθμίσεων ήταν η με νεωτερικούς όρους σύλληψη του σχολικού θεσμού.

προβάλλεται η σχέση αυτή στους εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας. Υπάρχουν επίσης και μια σειρά άλλων σημαντικών περιοχών όπως π. χ. η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης αλλά και της κάθε σχολικής μονάδας, οι οποίες είναι αδύνατο να διαπραγματευθούν σ' αυτή τη μελέτη, αλλά μπορεί να αποτελέσουν ενδιαφέροντα θέματα περαιτέρω έρευνας.

5.1. Ευελιξία ως προς το χώρο και το χρόνο εκπαίδευσης

Είναι γεγονός ότι για πολλές δεκαετίες ως εκπαίδευση θεωρήθηκε η πιστοποιημένη γνώση και κατάρτιση καθώς και η απόκτηση των αξιακών-πολιτισμικών στοιχείων που αποκτούσαν κυρίως οι νέοι άνθρωποι πριν εισέλθουν στην παραγωγή και την κοινωνική ζωή από εξουσιοδοτημένα για το σκοπό αυτό ιδρύματα (δημόσια ή ιδιωτικά), τα οποία ήταν κάτω από τον έλεγχο του κράτους.³⁹²

Ο ορισμός αυτός προϋποθέτει:

α) Συγκεκριμένο χώρο. Ο χώρος αυτός αποκαλείται σχολείο με την ευρύτερη έννοια του όρου. Είναι θεσμικά οργανωμένος με νόμους και κανόνες, περιλαμβάνει αίθουσες, γραφεία, έδρες, θρανία, πίνακες, μέσα και όργανα διδασκαλίας, αύλιο χώρο κ. λ. π., εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, βιβλιοθήκες, εργαστήρια³⁹³.

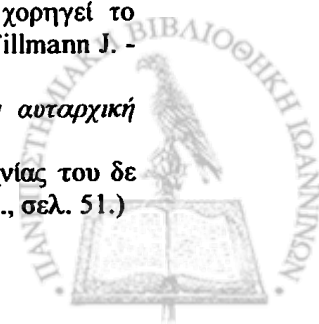
β) Συγκεκριμένο χρόνο. Ο χρόνος εκπαίδευσης κατηγοριοποιείται σε υποχρεωτική και μεταυποχρεωτική εκπαίδευση. Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε σε ηλικίες ως τα δώδεκα ή τα δεκαέξι πρώτα χρόνια της ζωής, στη δεύτερη σε ευρύτερες σπουδές ή κατάρτιση. Σε κάθε περίπτωση η εκπαίδευση τελείωνε το αργότερο ως το 22^ο - 25^ο έτος ζωής.

γ) Κρατική εγγύηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Με την πιστοποιημένη αυτή εκπαίδευση ο κάτοχός της θεωρούνταν εφ' όρου ζωής ειδικός ή ειδικευμένος³⁹⁴, κατευθύνονταν στον αντίστοιχο κλάδο της αγοράς εργασίας, αποκτούσε την αντίστοιχη μ' αυτό που συμβόλιζαν οι σπουδές του οικονομική και κοινωνική θέση,

³⁹² Σύμφωνα με τον K. Tillmann, η διαδικασία αυτή εκφράζεται με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική. Μέσω αυτής προσδιορίζονται τα μορφωτικά περιεχόμενα και τα πιστοποιητικά που χορηγεί το σχολείο, το είδος των εξετάσεων που απαιτούνται για να γίνει κανείς δάσκαλος, κ. λ. π. (Tillmann J. - K. *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*, όπ. π., σελ. 123.)

³⁹³ Για μια κριτική του σχολικού χώρου βλ. Μαυρογιώργος, Γ. *Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 19-28.

³⁹⁴ "Το κύρος που διέθετε κάποιος λόγω της επαγγελματικής κατάρτισης ή της δεξιοτεχνίας του δε γερνούσε νωρίτερα από τον ίδιο". (Bauman, Z. *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, όπ. π., σελ. 51.)



μέσω των (κατά κανόνα) προδιαγραφών που απαιτούσε ο δημόσιος τομέας και των συλλογικών συμβάσεων ο ιδιωτικός. Διασφαλιζόνταν, επίσης, μέσω της ενθήκευσης των αξιών, η κοινωνική συναίνεση και η αποδοχή του κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού συστήματος³⁹⁵.

Τα χαρακτηριστικά αυτά κλονίζονται και αίρονται σταδιακά από τη δεκαετία του '70. Τα εναλλακτικά σχολεία³⁹⁶ αμφισβητούν την αυστηρή διάταξη του συγκεκριμένου χώρου (σχολείου) και προτείνουν τη χρήση διαφορετικών χώρων, συμπληρωματικών για την εκπαίδευση όπως π. χ. μουσεία, εργαστήρια ή εργοστάσια, οργανισμούς ή επιχειρήσεις, ιστορικούς, αρχαιολογικούς και άλλους φυσικούς χώρους, αλλά και την ίδια την αλλαγή των υπάρχοντων σχολικών χώρων. Παράλληλα μια σειρά επιχειρήσεων ή οργανισμών διαμορφώνουν στο εσωτερικό τους χώρους εκπαίδευσης σε συνεργασία με κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ή και χωρίς αυτά³⁹⁷.

Ο χρόνος εκπαίδευσης διαφοροποιείται σε σχέση με το παρελθόν. Το κράτος αδυνατώντας να ρυθμίσει κεντρικά τις ανάγκες της οικονομίας, δε μπορεί να προγραμματίσει το είδος και την ποιότητα της εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού. Οι απαιτήσεις της παραγωγής, όπως φάνηκε από την ανάλυση σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι διαρκώς μεταβαλλόμενες. Το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον μεταβάλλεται ταχύτατα. Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στην ανάγκη της δια βίου εκπαίδευσης.³⁹⁸

³⁹⁵ Περνιόλα, Μ. *Κοινωνία των ομοιωμάτων*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 42-43.

³⁹⁶ Negt, O. *Kindheit und Schule...*, όπ. π., σελ. 135 κ. εξ. Κοσσυβάκη, Φ. *Εναλλακτική Διδακτική*, όπ. π., σελ. 97-98. Κρίβας, Σ. *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Gutenberg, Αθήνα 2002, σελ. 250-251.

³⁹⁷ Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 13^{ης} Φεβρουαρίου 2002 με θέμα "Σχέδιο δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα", COM(2002) 72 τελικό, Βρυξέλλες 2002, όπου τονίζεται ότι πρέπει "να ενσωματωθούν οι εργαζόμενοι και κυρίως οι μεγαλύτερης ηλικίας σε ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης" (σελ. 2). Η Ε. Ε. προτείνει και στηρίζει τη διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο εσωτερικό των επιχειρήσεων. Ενδεικτικά: Στα συμπεράσματα της προεδρίας, το ευρωπαϊκό συμβούλιο της Λισσαβόνας (23-24 Μαρτίου 2000) "απευθύνεται ιδιαίτερα στο πνεύμα κοινωνικής ευθύνης των επιχειρήσεων όσον αφορά τις βέλτιστες πρακτικές για τη δια βίου μάθηση, την οργάνωση της εργασίας ... (Συμβούλιο των Ε. Κ., Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, Συμπεράσματα της προεδρίας, Λουξεμβούργο 2000, σελ. 11.) Lash, Sc. *Reflexivitaet und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft*, όπ. π., σελ. 219. Απ' όσο γνωρίζουμε τη σχέση αυτή την έχουν αναλύσει οι S. Lash και J. Urry στη μελέτη τους "Die globale Kulturindustrie", που αναμένεται να κυκλοφορήσει στα γερμανικά. Επίσης: Gonon, Ph. *Der Betrieb als Erzieher, Knappheit als pädagogische Herausforderung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3 Mai - Juni 2002, s. 322. Παλαιοκρασσάς, Σ. *Απασχόληση, Εκπαίδευση και κατάρτιση: Η μεγάλη πρόκληση για την Ελλάδα στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*, στο Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση ...*, όπ. π., σελ. 218.

³⁹⁸ Για τη διαβίου εκπαίδευση βλ. Χάρης, Κ. / Πετρονιάκης, Ν. / Νικόδημος Σ. (Επιμ.) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*, Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδ. Συνεδρίου, Ατραπός, Βόλος 1999. Σύμφωνα με την Ε. Ε. "η εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής δεν αποτελεί πλέον μια πτυχή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Αποτελεί την αρχή η οποία διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες σε πολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης". (Επιτροπή

Αλλά διατυπωμένη η έννοια σημαίνει την απάλειψη κάθε χρονικού περιορισμού σχετικά με την εκπαίδευση ενός ανθρώπου, την εκπαίδευση χωρίς ημερομηνία λήξης. Αυτή θα την ονομάζαμε κάθετη διάσταση και αναφέρεται στο χρόνο ζωής του ατόμου. Απ' την άλλη πλευρά η έννοια εμπεριέχει και μια οριζόντια διάσταση, αυτή της σχέσης ανάμεσα στην τυπική και την άτυπη εκπαίδευση³⁹⁹.

Η δια βίου εκπαίδευση προϋποθέτει μια κοινωνική ρευστότητα, την άρση δηλαδή της βεβαιότητας ότι το κοινωνικό υποκείμενο μέσα από μια σειρά χωροχρονικά περιορισμένων, αυστηρά προσδιορισμένων και σταθερών εκπαιδευτικών διαδικασιών συγκροτεί "έφ' άπαξ" κοσμοαντίληψη (αποκτά προσωπική και κοινωνική ταυτότητα)⁴⁰⁰ και αποκτά επαγγελματικά προσόντα ικανά να του εξασφαλίσουν μια θέση στον κόσμο της εργασίας για όλη του τη ζωή. Η άρση αυτής της βεβαιότητας, η οποία είναι αποτέλεσμα αλλά και προϋπόθεση της ευελιξίας, οδηγεί το άτομο στην αναζήτηση - απόκτηση νέων ταυτοτήτων αλλά και προσόντων, ανεξάρτητα από το αν τα τελευταία του είναι άμεσα χρήσιμα ή λειτουργούν ως εφεδρικά.

Αυτό σημαίνει ότι η τυπική εκπαίδευση "χάνει" από το ειδικό της βάρος, αφού δεν είναι ο αποκλειστικός φορέας διαμόρφωσης του ανθρώπου. Καθίσταται ανταγωνιστική και συγχρονίζεται με την άτυπη⁴⁰¹. Ταυτόχρονα αναγκάζεται να

των Ε. Ε., Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, SEC(2000) 1832, Βρυξέλλες, 30.10.2000.)

³⁹⁹ Ο V. D. Rust καταλήγει στο συμπέρασμα αυτό διακρίνοντας στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες από τη δεκαετία του '70 δύο βασικές τάσεις, αυτή της σχολειοποίησης (Verschulung) μέσω της θεσμοθετημένης συστηματικής διδασκαλίας και μάθησης και της αποσχολειοποίησης (Entschulung), όπου η μάθηση συντελείται έξω από τα σχολεία και τα παραδοσιακά παιδαγωγικά προγράμματα. Η επιχειρηματολογία του έχει ως αφετηρία τις απόψεις του Illich και στηρίζεται στην άποψη ότι η νεωτερικότητα υποχρεώνει το άτομο να φοιτήσει στα σχολεία τα οποία ορίζει ως θεσμούς χειραγώγησης. Αυτά δεν προσδιορίζουν μόνο επακριβώς το ποιος θα φοιτήσει, το τι συμβαίνει μέσα σ' αυτά και υπό ποιες προϋποθέσεις εξέρχεται κανείς, αλλά κυριαρχούνται από τους θεσμικούς σκοπούς μιας κοινής ζωής, όπου οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα και υποχρεώνονται να συμπεριφέρονται ανάλογα με τις θεσμικές απαιτήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το νεωτερικό σχολείο να προδιαγράφει μια σειρά από σταθερές παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες οδηγούν σε μονοσήμαντα οριζόμενα αποτελέσματα και τρόπους επαγγελματικής ένταξης. Ο Rust είναι υπέρμαχος της παιδαγωγικοποίησης μιας σειράς περιοχών της ανθρώπινης ζωής, μέσα από την οποία επιχειρεί μια σύγκλιση των δύο ακραίων θέσεών του. Προτείνει μια συστηματικοποίηση των μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία απωθούν στο παρασκήνιο τη διδασκαλία και την αγωγή του υποχρεωτικού σχολείου. (Αναφέρεται στο: Beck, Chr. *Ästhetisierung des Denkens, Zur Postmoderne Rezeption der Pädagogik, amerikanische, deutsche und französische Aspekte*, Bad Heilbrunn, 1993, s. 113-116.) Βλ. επίσης: Offe, C. *Κοινωνία της εργασίας*, όπ. π., σελ. 115-116.

⁴⁰⁰ Για την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα βλ. Γκότοβος, Α.Ε. *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση* όπ. π., σελ. 56. Κωνσταντίνου, Χ. *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, όπ. π., σελ. 60 κ. εξ.

⁴⁰¹ Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 13^{ης} Φεβρουαρίου 2002 με θέμα "Σχέδιο δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα, όπου τονίζεται ότι πρέπει "να διαμορφωθεί ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο για την αξιολόγηση και την αναγνώριση της άτυπης και της ανεπίσημης εκπαίδευσης, καθώς και της

επαναπροσδιορίσει τις λειτουργίες της, χαλαρώνοντας τις διαδικασίες που στοχεύουν στη συγκρότηση της προσωπικότητας και την απόκτηση προσόντων. Στόχος του σχολείου γίνεται η καλλιέργεια της ετοιμότητας παρά η πιστοποίηση της ικανότητας⁴⁰².

Παράλληλα μεταβάλλεται η σχέση ανάμεσα στο πτυχίο και την αγορά εργασίας. Το κράτος εγγυάται σε ολόένα και μικρότερη έκταση την απασχόληση σύμφωνα με τα τυπικά προσόντα⁴⁰³. Η διαρκής ανανέωση ή και απόκτηση νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων οδηγεί στην ανάγκη της συνεχούς εκπαίδευσης - χωρίς αυτό να σημαίνει οπωσδήποτε και εμβάθυνση στη γνώση.

Αν και τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν προηγουμένως δεν σχετίζονται όλα με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεδομένου ότι ο χρόνος είναι συγκεκριμένος και η απόσταση από την παραγωγή πολύ μεγάλη, οι μεταβολές στο σύστημα της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι πιέζουν για μια ριζική αναθεώρηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης⁴⁰⁴. Απ' όσα γνωρίζουμε, δεν υπάρχει μελέτη για τον τρόπο με τον οποίο κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης σχετίζεται με την παραγωγή και το πώς ανεβαίνοντας τις βαθμίδες προσεγγίζεται συγκεκριμένα η σχέση της εκπαίδευσης με την εργασία στις σημερινές συνθήκες.

5.2. Ευελιξία ως προς τη γνώση και τη μάθηση

Σύμφωνα με τον B. Charlot δεν υπάρχει γνώση καθ' εαυτή, αλλά ως γνώση ορίζεται μια μορφή σχέσης με τον κόσμο⁴⁰⁵. Η γνώση δεν ταυτίζεται με την πληροφορία ούτε με την εμπειρία, αλλά συγκροτείται από την ιδιοποίηση της πληροφορίας μέσω της δραστηριοποίησης του υποκειμένου. Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή η κατηγοριοποίηση των ειδών της γνώσης (πρακτική, διαδικαστική κ λ. π.)

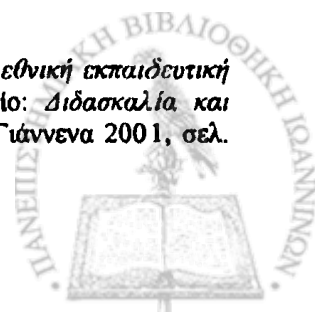
επαγγελματικής πείρας'' (όπ. π. σελ. 2). Η αναγνώριση της άτυπης εκπαίδευσης θεσμοθετείται στη χώρα μας με το Π.Δ. 385/ 31-12-02, αρ. φύλλου 334.

⁴⁰² Αυτός είναι άλλωστε κατά την UNESCO ο σκοπός της εκπαίδευσης, που συνοψίζεται στους τέσσερις πυλώνες: 1) Να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία κατανόησης του κόσμου με την ευρεία έννοιά του 2) να του μάθει πώς να ενεργεί (πράττει), έτσι ώστε να είναι να μπορεί να είναι παραγωγικό στο χώρο του γ) να του μάθει πώς να ζει με τους άλλους, να συμμετέχει και να συνεργάζεται μαζί τους και δ) να του μάθει πώς να υπάρχει. (Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Gutenberg, Αθήνα 2002, σελ.126.)

⁴⁰³ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 138-139.

⁴⁰⁴ ΚΕΚΜΟΚΟΠ. *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε. Κ. και οι επιπτώσεις της στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική*, ενημερωτική έκθεση Ι, όπ. π., σελ. 19. Μαυρογιώργος, Γ. Σχολείο: *Διδασκαλία και αξιολόγηση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, τόμ. Α', Γιάννενα 2001, σελ. 22-23.

⁴⁰⁵ Charlot, B. *Η σχέση με τη γνώση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999, σελ. 99 κ. εξ.



δεν έχει νόημα, αφού μια τέτοια διάκριση αντιμετωπίζει τη γνώση ως φυσικό μέγεθος⁴⁰⁶. Η διάκριση αυτή σχετίζεται όχι με τη γνώση αλλά με τα πεδία εφαρμογής της και αυτό προκαλεί συγχύσεις. Το σημαντικό, επομένως, είναι να ανιχνεύουμε τη διαμορφωμένη σχέση με τη γνώση που κυριαρχεί σε κάθε ιστορική περίοδο.

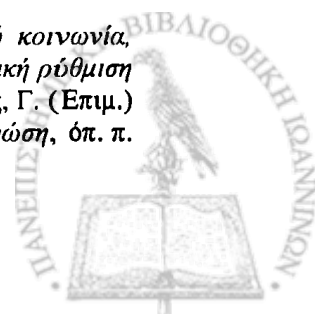
Εντελώς σχηματικά θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τον σύγχρονο προβληματισμό γύρω από τη γνώση και τη μάθηση στις σύγχρονες κοινωνίες ως το πέρασμα από τον Πολύφημο της γνώσης στον Οδυσσέα της ευελιξίας. Κατά τη γνώμη μας, η γνώση δε χάνει σε σημασία λόγω της ταχύτατης εξέλιξης και της παραγωγής νέας γνώσης - άρα η "παλιά" περιπίπτει σε αχρηστία. Εκείνο που φαίνεται να μεταβάλλεται είναι ο τρόπος παραγωγής, απόκτησης και χρήσης της γνώσης. Αυτό θέτει μια σειρά ζητήματα που σχετίζονται με τη νομιμοποίηση της γνώσης, το είδος και την ποιότητά της στις λεγόμενες μεταβιομηχανικές κοινωνίες.⁴⁰⁷ Η μετάδοση γνώσεων στις κοινωνίες αυτές δεν αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας ελίτ διανοουμένων που θα καθοδηγήσουν το έθνος στην ιστορική του διαδρομή, συγκροτώντας και επιβάλλοντας έναν Λόγο και μια ιδεολογία που λειτουργεί ως πυξίδα για τα κοινωνικά υποκείμενα, αλλά στην παραγωγή παικτών ικανών να ενεργοποιούνται, να αποκτούν πληροφορίες, γλώσσες και γλωσσικά παιχνίδια⁴⁰⁸.

Η γνώση για τη γνώση είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την ένταξη του ατόμου στο σύγχρονο κόσμο. Προϋποτίθεται αλλά δεν αρκεί. Δε φτάνει να έχει κανείς γνώσεις, πρέπει και να είναι σε θέση, να θέλει και να μπορεί να τις χρησιμοποιήσει, να τις αναδιατάξει, να τις προσαρμόσει στην κάθε περίπτωση, να συνθέσει, να παράξει μ' αυτές νέα γνώση. Αυτή ακριβώς η αντίληψη για τη γνώση αλλά και για τον τρόπο χρήσης της αποτελούν την αναγκαία συνθήκη, την οποία ορίζουμε ως **γνωσιακή ευελιξία**. Δεν πρόκειται μόνο για τη διαφορετική χρήση των αποτελεσμάτων της αλλά και του διαφορετικού τρόπου παραγωγής και απόκτησής της. Αυτή η διαδικασία που ορίζεται ως μεταγνώση, προϋποθέτει τη γνώση.

⁴⁰⁶ Charlot, B. *Η σχέση με τη γνώση*, όπ. π., σελ. 103.

⁴⁰⁷ Για το ζήτημα αυτό βλ. διαφορετικές προσεγγίσεις: Drucker, P. *Μετακαπιταλιστική κοινωνία, Gutenberg*, Αθήνα 1996, κυρίως σε. 233-249. Σολομών Ι. *Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου*, στο Σολομών, Ι. / Κουζέλης, Γ. (Επιμ.) *Πειθαρχία και γνώση*, Ε.Μ.Ε.Α., Αθήνα 1994, σελ. 113 κ. εξ. Charlot, B. *Η σχέση με τη γνώση*, όπ. π. Μισέα, Κ. Ζ. *Η εκπαίδευση της Αμάθειας*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2002.

⁴⁰⁸ Lyotard, J. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, όπ. π., σελ. 120 κ. εξ.



Από τη στιγμή που το συνθετικό - εναρμονιστικό σχήμα σκέψης⁴⁰⁹ της νεωτερικότητας αποδομείται, η γνώση δεν τίθεται απέναντι από το υποκείμενο ως αλήθεια τακτοποιημένη σε πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες ή βιτρίνες σοφών, την οποία αποκτά κανείς με κόπο, αλλά ως παραγωγή εντός του υποκειμένου, από την ίδια την προσωπική του εμπειρία και ερμηνεία. Στη νεωτερικότητα υποκείμενο και νέα γνώση βρίσκονται απέναντι. Για τη διαδικασία πρόσκτησης είναι κατά ένα μέρος υπεύθυνο το υποκείμενο (προϋπάρχουσες γνώσεις, ετοιμότητα, συχνά επαρκής νοημοσύνη, ωριμότητα, κίνητρα, κοινωνικοποιητική βιογραφία κ. λ. π. -ανθρωπογενετικές - κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις⁴¹⁰) και κατά το υπόλοιπο ο χώρος ο τρόπος και τα μέσα με τα οποία του προσφέρεται η νέα γνώση. Αποτέλεσμα αυτού του σχήματος είναι η παραγωγή και επεξεργασία θεωριών που σχετίζονται με το σχολείο και την εκπαίδευση και οι οποίες δίνουν βαρύτητα στο ένα ή το άλλο σκέλος και κατ' επέκταση σε πλευρές ή πτυχές του κάθε σκέλους. Οι διαφορετικές αρχικές αφετηρίες παράγουν σε συνδυασμό με τον (εν πολλοίς αναγκαστικό) περιορισμό σε μια από τις παραπάνω παραμέτρους και διαφορετικά αποτελέσματα, ήτοι διαφορετικούς - μέχρι και διαμετρικά αντίθετους - τρόπους ερμηνείας αυτού που αποκαλείται σχολική πραγματικότητα.

Στην ύστερη νεωτερικότητα τόσο η παραγωγή όσο και η πρόσκτηση της νέας γνώσης βρίσκονται εντός του υποκειμένου⁴¹¹. Η κυριαρχία του αναλυτικού - συνδυαστικού σχήματος σημαίνει ότι αποφασίζεται εντός του υποκειμένου η μορφή, το σχήμα, το εύρος και το βάθος αλλά και ο τρόπος παραγωγής του συγκροτητέου Όλου. Ο τρόπος και τα μέσα δε στοχεύουν ούτε συνεπικουρούν στη συγκρότηση συγκεκριμένης διαμορφωτέας αντίληψης, αντίθετα προσφέρονται ως δυνατότητες ανάγνωσης, οφείλουν να εκτίθενται ή εκτίθενται, αδιάφορο αν συνειδητά ή ασυνείδητα, σε διαφορετικές αναγνώσεις. Από τις διαφορετικές αυτές αναγνώσεις προκύπτει και διαφορετική εικόνα, διαφορετική σύνθεση, άρα διαφορετικό

⁴⁰⁹ Κονδύλης, Π. *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*, όπ. π., σελ. 63- 66. Ο Π. Κονδύλης διακρίνει ανάμεσα στο συνθετικό - εναρμονιστικό σχήμα σκέψης που χαρακτήριζε τον αστικό πολιτισμό και το αναλυτικό - συνδυαστικό σχήμα που αποτελεί την υπέρβασή του.

⁴¹⁰ Κοσσυβάκη Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα, 2001, σελ. 164-169.

⁴¹¹ Σύμφωνα με τον Ε. Κολιάδη, από τη δεκαετία του '70 παρατηρείται "γνωστική στροφή" στο χώρο της Ψυχολογίας, στην οποία στροφή "πέρα από την ενεργοποίηση του μαθητή σε ατομικό - προσωπικό επίπεδο για την απόκτηση της γνώσης" τροποποιείται η ίδια η διδασκαλία αποκτώντας παιδοκεντρικό χαρακτήρα. Ο τελευταίος "βοηθάει το μαθητή ν' ανακαλύψει με διερευνητικό - ανακαλυπτικό τρόπο τη γνώση και να την οικοδομήσει μόνος του και όχι ν' αποδέχεται παθητικά σχηματοποιημένες γνώσεις". (Κολιάδης, Ε. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Γ', έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα 1997, σελ. 30-31.)

αποτέλεσμα, το οποίο ορίζεται ως διαφορετική, "εξατομικευμένη" γνώση⁴¹². Προφανώς δεν πρόκειται κατ' ανάγκη για γνώση με την έννοια του επιστημονικού λόγου, διότι δε συγκροτείται πάντα ούτε ελέγχεται με βάση υπερ- υποκειμενικές αρχές και κριτήρια. Αυτού του είδους η γνώση, απελευθερωμένη πλέον από τα αυστηρά επιστημονικά κριτήρια συνιστά ένα παζλ, το οποίο μπορεί με ιδιαίτερη ευκολία να ανα- και αποσυγκροτηθεί⁴¹³.

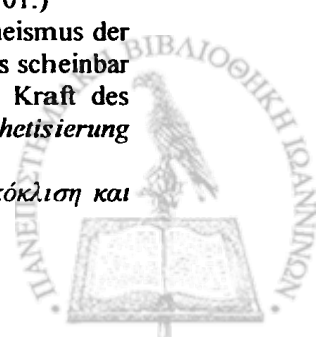
Προκειμένου να διευκρινιστεί το σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστούν δύο εκδοχές του Bastler.⁴¹⁴ Η πρώτη σχετίζεται με τη χρήση και την αξιοποίηση της γνώσης. Η γνώση δεν αποκτάται απλά αλλά δοκιμάζεται, εφαρμόζεται, ζωντανεύει στις καθημερινές δραστηριότητες. Το γεγονός ότι μπορεί κανείς να επιλέγει περιοχές, θέματα ή αντικείμενα που σχετίζονται με τα προσωπικά του βιώματα ή τις εμπειρίες του δε σημαίνει κατ' ανάγκη αποβολή των επιστημονικών κριτηρίων που συνθέτουν τη γνώση. Η δεύτερη σχετίζεται με την πρωτογενή συγκρότηση της ίδιας της γνώσης. Ο συμβολισμός και η εντροπία του μηνύματος ενισχύουν αυτή την πλευρά, τις λεγόμενες θεωρίες της καθημερινότητας⁴¹⁵. Οι δύο αυτές πλευρές δε μπορεί να θεωρηθούν ανεξάρτητες η μια από την άλλη, ούτε ως μια πορεία χρονικής ακολουθίας. Κάποιος μπορεί να έχει εμβαθύνει σ' ένα αντικείμενο ή μια περιοχή και να έχει βαθιά γνώση για ένα θέμα. Αυτό δε σημαίνει ότι η συνολική του δράση και συμπεριφορά προσδιορίζεται με ορθολογικά - επιστημονικά κριτήρια (π.χ. θεοσεβούμενοι επιστήμονες). Το φαινόμενο αυτό δεν εμφανίζεται αποκλειστικά στην ύστερη νεωτερικότητα αλλά, όπως επιχειρήθηκε να καταδειχτεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, ενισχύεται και

⁴¹² "Ανοιχτότητα ενός κουρικούλου σημαίνει τέλος διαφοροποιημένη επίτευξη των στόχων μάθησης από τους μαθητές, με άλλα λόγια την δυνατότητα μαθητές με διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης και διαφορετικές ικανότητες να αποχτούν μέσα από κοινές εμπειρίες διδασκαλίας διαφορετικές εμπειρίες μάθησης". (Βρεττός, Γ. - Καψάλης, Α. *Αναλυτικά Προγράμματα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 37. Η υπογράμμιση δική μας.)

⁴¹³ Σύμφωνα με τη J. Varela, "τα σχολικά ιδρύματα... απομακρύνονται στα πρώτα εκπαιδευτικά στάδια από τη ρητή λειτουργία της μετάδοσης γνώσεων, το πάθος για τη γνώση και την κατανόηση των κόσμων της φύσης και του πολιτισμού εξορίζονται ή σχεδόν αποκλείονται στο βωμό μιας διαδικασίας διάπλασης προσωπικοτήτων που μόλις συγκαλύπτεται μέσα από αναφορές στο παιγνιώδες - τεχνολογικό, σε διαδικασίες προσομοίωσης (εικονικής αναπαράστασης) προβλημάτων, σε παιγνίδια με αντικείμενο τη "δυνάμει αλήθεια", που κάνουν πολλά απ' αυτά τα σχολεία αληθινές παιδικές χαρές ψευδαισθησιακής νυχαγωγίας". (Varela, J. *Χωροχρονικές κατηγορίες...* όπ. π., σελ. 101.)

⁴¹⁴ Όπως σημειώνει ο T. Jung " ... Es ist gänzlich falsch diesen Begriffs- und Denkpolytheismus der Postmodernen mit einem Wissenschaftspluralismus des 'anything goes' zu verwechseln. Das scheinbar 'vagabundierende Denken' folgt eher einer positiven Entgrenzungsstrategie, in der die Kraft des Denkens erneut zu experimentieren in der Lage ist". (Όπως παρατίθεται στο Beck, Chr. *Ästhetisierung des Denkens*, όπ. π., σελ. 211.)

⁴¹⁵ Για τις θεωρίες της καθημερινότητας σε σχέση με τον εκπαιδευτικό βλ. Δήμου, Γ. *Απόκλιση και Στηματισμός*, όπ. π., σελ. 184-192.



κυριαρχεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση της κυριαρχίας του επιστημονικού λόγου και την ανάδειξη της προτεραιότητας της χρήσης και αξιοποίησης της γνώσης (μάθηση της μάθησης). Αν στη διαδικασία αυτή δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στον ατομικό νου να συγκροτήσει τη γνώση η απομάκρυνση από τον Ορθό Λόγο είναι δραματική. Αντίθετα, στην περίπτωση που ο ατομικός νους και η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας (συλλογικός νους) αντιμετωπίζονται ως ισοβαρής σχέση, η αμφισβήτηση μπορεί να κατευθύνεται στα αποτελέσματα και τη χρήση της γνώσης και όχι αποκλειστικά στην παραγωγή της.

Η απόκτηση αυτού του είδους της γνώσης απαιτεί αντίστοιχες ικανότητες: Θέληση, ικανότητα ανάκλησης προϋπαρχουσών γνώσεων, ένταξη της νέας "ανάγνωσης" στο προϋπάρχον γνωστικό σχήμα ή την ανασυγκρότησή του σε νέα βάση, ετοιμότητα για ανάλογη δράση, απαλλαγή από αυστηρά συγκροτημένα και αμετάβλητα σχήματα σκέψης. Ταυτόχρονα θέτει σε αμφισβήτηση προϋπάρχοντες τρόπους παραγωγής, μετάδοσης και απόκτησης της γνώσης.

Αυτό είναι, κατά τη γνώμη μας, το ιστορικό - αναλυτικό κριτήριο για να κατατάξουμε την πληθώρα των παιδαγωγικών - διδακτικών προσεγγίσεων και των μεθόδων διδασκαλίας και να αντιληφθούμε παράλληλα τις σημερινές διαφοροποιήσεις ως προς τη γνώση. Ανεξάρτητα από την αφετηρία της κάθε προσέγγισης, από το τι τίθεται κάθε φορά στο επίκεντρο - το παιδί, ο δάσκαλος, το βιβλίο, το σχολικό περιβάλλον - σημασία έχει η αντίληψη για τη γνώση που εμπεριέχεται ρητά ή έμμεσα στην κάθε μία προσέγγιση.

Η αντίληψη για τη γνώση διαμορφώνει την αντίστοιχη αντίληψη για τη μάθηση. Από την ψυχολογία γνωρίζουμε ότι οι θεωρίες της μάθησης υπόκεινται σε ιστορική εξέλιξη (μη γνωστικές και γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς).⁴¹⁶ Οι πρώτες (κλασική και οργανική διασύνδεση) σύμφωνα με την προσέγγισή μας σχετίζονται με τη νεωτερική αντίληψη για τη γνώση και οι δεύτερες αποτυπώνουν μια πορεία προς τη μεταμοντέρνα.⁴¹⁷

⁴¹⁶ Βλ. Δήμου, Γ. *Κοινωνικές - Γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα

⁴¹⁷ "Μια σημαντική ιδιότητα από τη σκοπιά της γνωστικής μάθησης είναι ότι θεωρεί τον άνθρωπο ως ενεργό παράγοντα της δικής του μάθησης και εξέλιξης. Αυτός αντιμετωπίζεται ως ένας ελεγχόμενος και ως ένας ελέγχων οργανισμός." (Δήμου, Γ. *Κοινωνικές - Γνωστικές θεωρίες μάθησης*, όπ. π. σελ. 116.)

Ο J. Ruhloff⁴¹⁸ ασκεί κριτική στη συστημική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση της μάθησης είναι προδιάθεση για την περίπτωση απογοήτευσης και η ετοιμότητα για μάθηση ορίζεται ως τρόπος της υπερνίκησης των αβεβαιοτήτων από τη σκοπιά μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας. Η συστημική θεωρία διακρίνει ανάμεσα σε μια απλή γνώση ή δεξιότητα (Können), η οποία ανοίγει έναν ορίζοντα από συγκεκριμένες προσδοκίες ή δυνατότητες δράσης και στη μάθηση της μαθησιακής ετοιμότητας, η οποία αναφέρεται στον τρόπο αντιδιαστολής με διαφορετικές προσδοκίες και ποικιλίες δυνατότητας δράσης⁴¹⁹.

Σύμφωνα με τον Ruhloff⁴²⁰, υπάρχει διαφορά π. χ. ανάμεσα στο να μάθει κανείς ένα επάγγελμα και στο να μετεκπαιδευτεί ή να επανεκπαιδευτεί όταν μεταβάλλονται οι όροι άσκησης του επαγγέλματος ή το ίδιο εξαφανίζεται. Στη δεύτερη περίπτωση δεν πρόκειται για μάθηση της μάθησης, αφού η μετεκπαίδευση ή η επανεκπαίδευση απαιτούν και απλές γνώσεις διαφορετικού είδους. Αμφισβητεί την επίσης την άποψη ότι η μάθηση του ιδιαίτερου - μερικού (Besondere) μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση των γενικών νόμων ή μεθόδων μάθησης.

Ο W. Marotski⁴²¹ στηριζόμενος στα τέσσερα επίπεδα μάθησης του Bateson επιχειρεί να προσδιορίσει τη σχέση μάθησης, μόρφωσης και ευελιξίας (βλ. σχήμα 1). Συγκεκριμένα στο επίπεδο I η μάθηση είναι περιορισμένη και υποτάσσεται στο σχήμα ερέθισμα - αντίδραση, όπου η αντίδραση στο ίδιο ερέθισμα παραμένει αδιαφοροποίητη. Στο επίπεδο II χρησιμοποιεί τις έννοιες κοινωνική περίσταση και γνωστικό σχήμα. Επειδή ένας οργανισμός αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στο ίδιο ερέθισμα, διαμορφώνει γνωστικά σχήματα κατάλληλα για την κάθε περίσταση. Ένα παιδί μαθαίνει πολύ γρήγορα ότι αυτό που είναι σημαντικό στην ομάδα των συνομηλίκων του δεν έχει την ίδια σημασία στο σχολείο ή στο σπίτι. Το ίδιο ισχύει και για τους ενήλικες. Η απέκδυση π. χ. των ενδυμάτων σε διαφορετικούς χώρους κρίνεται και αντιμετωπίζεται διαφορετικά⁴²². Η απόκτηση του ρεπερτορίου αυτών των γνωστικών σχημάτων συμπεριφοράς ορίζεται ως μαθησιακή διαδικασία. Το

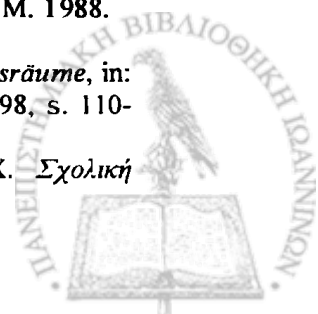
⁴¹⁸Ruhloff, J. *Lernen des Lernens?* In: Recus J. (Hrsg.) *Grundgragen des Unterrichts*, Juventa, Weinheim - München 1998, s. 6-87.

⁴¹⁹Ο J. Ruhloff αναφέρεται στους N. Luhmann / K. - E. Schorr: *Reflektionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart 1979 καθώς και στο Luhmann, N. *Soziale Systeme*, Frankfurt a. M. 1988.

⁴²⁰ Ruhloff, J. *Lernen des Lernens?*, όπ. π., σελ. 88.

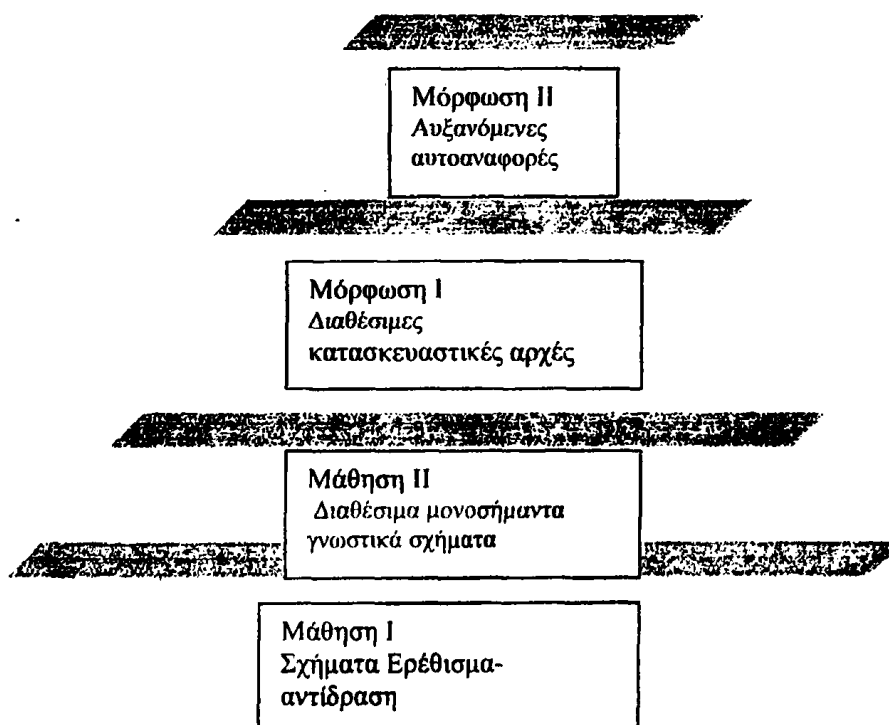
⁴²¹ Marotski, W. *Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume*, in: Broedel, R. (Hrsg.) *Lebenslanges Lernen - Lebensbegleitende Bildung*, Luchterhand, 1998, s. 110-122.

⁴²² Δήμου, Γ. *Απόκλιση και στιγματισμός*, όπ. π., σελ. 36-38, Κωνσταντίνου, Χ. *Σχολική πραγματικότητα ...*, όπ. π., σελ. 46.



αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής σχετίζεται με τη διαμόρφωση κατασκευαστικών αρχών (Konstruktionsprinzipien), μέσω των οποίων ερμηνεύεται ο κόσμος και η θέση του ατόμου μέσα σ' αυτόν. Οι κατασκευαστικές αυτές αρχές ορίζονται ως μορφωτικές διαδικασίες (Bildungsprozesse). Το επίπεδο "μόρφωση Ι" αναφέρεται στην απόκτηση αυτών των αρχών ως ένα πλήθος δυνατοτήτων επιλογής, ενώ το επίπεδο "μόρφωση ΙΙ" σχετίζεται με τη δυνατότητα του υποκειμένου να χρησιμοποιήσει αυτές τις αρχές.

Το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον και η αντίστοιχη αξίωση προσαρμογής μπορεί, σύμφωνα με την J. Lutz⁴²³, να δυσχεράνει τον προσανατολισμό του ανθρώπου, να διαμορφώσει αμυντικούς μηχανισμούς, οι οποίοι εξουδετερώνουν τις κατηγορίες χρόνος (Zeit) και αιτιότητα (Kausalität) και να εμποδίζει το πέρασμα από τη μάθηση στη μόρφωση.



Σχήμα 1 (Marotski, W. όπ. π., σελ. 117.)

Από τη σκοπιά της παρούσας μελέτης η μάθηση της μάθησης γίνεται αντιληπτή ως απαίτηση για συνεχή αναπροσαρμογή της εργατικής δύναμης στο καθεστώς της διαφοροποιημένης παραγωγής και σχετίζεται με τα κίνητρα και τις

⁴²³ Lutz, J. *Flexibilität als neue Norm - Ein unlösbares Paradoxon für Menschen und Organisationen?* in: *Wege zum Menschen*, 52 (2000) 3, s. 169.

δεξιότητες για την ένταξη στο καθεστώς αυτό. Εδώ εντοπίζονται οι υλικοί όροι που καθιστούν δυνατή την εμφάνιση των αντιλήψεων αυτών.

Αν η επιστήμη από το Διαφωτισμό και μετά έγινε αντιληπτή ως εργαλείο για την απομάγευση του κόσμου, στην ύστερη νεωτερικότητα "απομαγεύεται" η ίδια αφού στην παραγωγή της γνώσης συμβάλλουν και άλλα είδη και τρόποι γνώσης που σχετίζονται με την άμεση εμπειρία και το συναίσθημα (*unmittelbare sinnliche und ästhetische Erfahrung*), γεγονός που οδηγεί σε επαναμάγευση (*Wiederverzauberung*)⁴²⁴. Ο τρόπος με τον οποίο η διαδικασία αυτή κατανοείται διαφορετικά από χώρα σε χώρα και από ερευνητή σε ερευνητή⁴²⁵.

5.3. Προσέγγιση του σχολείου με την αγορά και την επιχείρηση

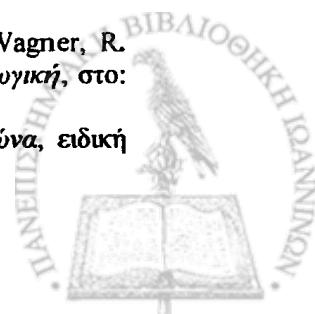
Η "Λευκή Βίβλος" τονίζει ότι μπροστά στα σημερινά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, οι επιχειρήσεις απευθύνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα επείγοντα, πολλαπλά και ενίοτε αντιφατικά μηνύματα και προσδοκούν απ' αυτό να συμβάλλει - στο βαθμό που του αναλογεί - στην επίλυσή τους. Θέτει, επίσης, ρητά το ζήτημα της επανεξέτασης της θέσης της εκπαίδευσης σε σχέση με τη συνολική κοινωνική οργάνωση, την οικονομία και την κοινωνική δραστηριότητα⁴²⁶. Αναφέρεται στο ζήτημα της δια βίου εκπαίδευσης με τη μορφή της συνεχούς κατάρτισης και του οικονομικού εξορθολογισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της αγοράς. Επισημαίνει την αναντιστοιχία της γενικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα⁴²⁷. Ως θετικά σημεία θεωρεί τις μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν στις δομές της εκπαίδευσης και που είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής του ιδιωτικού τομέα, την αποκέντρωση της διαχείρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων και τον πολλαπλασιασμό των τοπικών και περιφερειακών πρωτοβουλιών. Συνέπεια αυτών είναι η προσέγγιση σχολείου -

⁴²⁴ Beck, C. *Ästhetisierung des Denkens*, όπ. π., σελ. 88.

⁴²⁵ Για το ζήτημα αυτό βλ. ενδεικτικά: Beck, C. *Ästhetisierung des Denkens*, όπ. π. Wagner, R. *Postmodernes Denken und Pädagogik*, όπ. π. Δελικωνσταντής, Κ. *Μεταμοντέρνα Παιδαγωγική*, στο: *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001.

⁴²⁶ Το Λευκό Βιβλίο: Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα, ειδική έκδοση "Ρίζοσπάστη", σελ. 113.

⁴²⁷ Το Λευκό Βιβλίο, όπ. π., σελ. 114.



επιχείρησης⁴²⁸. Την αναγκαιότητα της προσέγγισης επισημαίνουν εκθέσεις της ευρωπαϊκής επιτροπής σχετικά με το πρόγραμμα "Σωκράτης"⁴²⁹ και "τους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων"⁴³⁰. Στη Γερμανία έχει δρομολογηθεί η συνεργασία βιομηχανιών με σχολεία, όπου νέοι που θεωρούνται ότι εντάσσονται στις κατηγορίες υψηλού κινδύνου εγκατάλειψης του σχολείου, αποκτούν πρακτική επαγγελματική εμπειρία παράλληλα με τη σχολική μάθηση⁴³¹. Ο K. Tillmann⁴³² σημειώνει ότι κανείς δεν πίστευε παλιότερα πως ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας θα επηρέαζε τόσο έντονα το σχολείο.

Σύμφωνα με τον Α. Καζαμία⁴³³ η ροή ιδιωτικών πόρων προς την εκπαίδευση ή η αντικατάσταση δημοσίων δαπανών με ιδιωτικές δαπάνες συνιστά μια μορφή ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από την οπτική που θα μπορούσε να αναλυθεί η τάση αυτή⁴³⁴, είναι βέβαιο πως η επιχείρηση και η αγορά, παρεμβαίνει,

⁴²⁸ Το Λευκό Βιβλίο, όπ. π., σελ. 115.

⁴²⁹ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, τελική έκθεση της επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος "Σωκράτης 1995-1999, Βρυξέλλες, 12.2.2001, COM(2001) 75 τελικό, σελ. 16: "Θα πρέπει επίσης να γίνουν περισσότερα προς την κατεύθυνση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να ενισχυθούν οι συνεργασίες δημόσιου/ ιδιωτικού τομέα, πέραν των παραδοσιακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων". Επίσης Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής επιτροπής της 13^{ης} Φεβρουαρίου 2002 με θέμα "Σχέδιο δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα" όπ. π., σελ. 2, όπου τονίζεται ότι πρέπει "να εξασφαλιστεί καλύτερη διεπαφή μεταξύ του κόσμου της εκπαίδευσης και του κόσμου της εργασίας. Δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας των οργανισμών που λειτουργούν στον ιδιωτικό τομέα και του κόσμου της εκπαίδευσης". Οι αναφορές αυτές στα κείμενα της Ε. Ε. αλλά και όσες ακολουθούν είναι ενδεικτικές του νέου κλίματος της σχέσης σχολείου - επιχείρησης. Προφανώς το κλίμα αυτό δε διαπερνά σήμερα συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο βαθμό όμως που αποτελεί επίσημη κατευθυντήρια αρχή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, δείχνει μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

⁴³⁰ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων, Βρυξέλλες, 31.01.2001, COM(2001) 59 final, Βρυξέλλες 31-01-2001, σελ. 13-14 "Η αναγκαιότητα τα σχολεία και τα ιδρύματα κατάρτισης να συνδεθούν με τον κόσμο των επιχειρήσεων είναι πλέον αποδεκτή... Ωστόσο οι τοπικές επιχειρήσεις αποτελούν πόρους και κατ' άλλους τρόπους επίσης, π. χ. για την παροχή ενδείξεων όσον αφορά τις μελλοντικές ανάγκες δεξιοτήτων στην περιοχή καθώς και ως δυνητική πηγή πληροφόρησης για τους μαθητές όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κόσμος των επιχειρήσεων. Τα σχολεία πρέπει επίσης να αξιοποιήσουν τις επαφές που έχουν με τις επιχειρήσεις στο τοπικό τους περιβάλλον ώστε να παράσχουν πρότυπα ρόλων επιτυχημένων επιχειρήσεων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων".

⁴³¹ Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης, δεκαέξι δείκτες ποιότητας, Μάιος 2000, σελ. 36.

⁴³² Tillmann, J. K. *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*, όπ. π., σελ. 115. Το ίδιο υποστηρίζει και ο O. Negt. (Negt, O. *Kindheit und Schule...* όπ. π., σελ. 39.)

⁴³³ Καζαμία, Α. *Η "ιδιωτικοποίηση" στην εκπαίδευση: Διθνήεις προοπτικές και προβληματισμοί για την Ελλάδα*, στο: Εκπαίδευση και επάγγελμα, τόμος 3, αρ. 1, Μάρτιος 1991, σελ. 10.

⁴³⁴ Ο P. Struck είναι υπέρμαχος της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, την οποία συνδέει με την αυτονομία του σχολείου. Υποστηρίζει ότι τα ιδιωτικά σχολεία στη Γερμανία αυξήθηκαν στην εικοσαετία 1970-1990 από 290000 σε 430000 αλλά δε μπορούν ακόμα να ανταποκριθούν πλήρως στη ζήτηση. Θεωρεί δε ότι η αυτονομία του σχολείου θα οδηγήσει σε ανταγωνισμό - σύμφωνα με τους νόμους της ελεύθερης αγοράς - και αυτό με τη σειρά του στη βελτίωση των σχολείων. (Struck, P. *Neue Lehrer braucht das Land*, όπ. π., σελ. 61-62.) Είναι φανερό ότι ο Struck εκφράζει τις αντιλήψεις της φιλελεύθερης πολιτικής θεωρίας, έτσι όπως έχουν διατυπωθεί από τον ν. Hayek και τον M. Friedmann. (Βλ. Ζαμπέτα, Ε. *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, όπ.

χρηματοδοτεί και επηρεάζει σχολικές δραστηριότητες, αποκτά, δηλαδή, λόγο στις ενδοεκπαιδευτικές διαδικασίες⁴³⁵. Απ' την άλλη το σχολείο πρέπει να επιδιώκει αυτή τη σχέση⁴³⁶. Αυτό προκύπτει και από την ύπαρξη σχετικής κατεύθυνσης που περιέχεται σε επίσημα κείμενα του ΥΠΕΠΘ και προτείνει την αναζήτηση χορηγών από το χώρο των επιχειρήσεων⁴³⁷. Η στροφή αυτή σχετίζεται:

1. Με τα νέα κίνητρα που απαιτεί η επιχείρηση από το εργατικό δυναμικό. Τα κίνητρα αυτά είναι εκείνα της παραγωγικής αφοσίωσης⁴³⁸ και σχετίζονται με την εξάλειψη της παραδοσιακής διαφοράς ανάμεσα στον ελεύθερο και τον εργάσιμο χρόνο, την εθελούσια αποδοχή απ' την πλευρά του εργατικού δυναμικού των σκοπών και των στόχων της επιχείρησης, την ικανότητα για πολύπλευρη απασχόληση, τη θέληση για δια βίου εκπαίδευση. Η σύγχρονη επιχείρηση απευθύνει προς το σχολείο τις προδιαγραφές του εργατικού δυναμικού που της είναι απαραίτητο.⁴³⁹ Δεδομένου ότι οι προδιαγραφές αυτές διακρίνονται από συνεχείς μεταβολές, το σχολείο πρέπει να αναπροσαρμόζεται διαρκώς και να βρίσκεται σε συνεχή και στενή επαφή με την επιχείρηση⁴⁴⁰. Αυτό το στοιχείο περιορίζει, κατά τη γνώμη μας, τη σχετική

π., σελ. 28 κ. εξ.) Αντίθετα ο Θ. Μυλωνάς εκφράζει επιφυλάξεις και υποστηρίζει ότι αν και η ιδιωτική εκπαίδευση δεν είναι εξ' ορισμού επιζήμια "...ο ενσκήψας κατά τη δεκαετία του 1980 άκριτος οικονομικός νεοφιλελευθερισμός, δεν μπορεί παρά να οδηγήσει στην παράλυση του όλου συστήματος". (Μυλωνάς, Θ. *Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, λύση ή παράλυση*; στο: Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, όπ. π., σελ. 238.)

⁴³⁵ Γίνεται φανερό ότι στη μελέτη αυτή δεν εννοούμε ως ιδιωτικοποίηση τη δημιουργία σχολείων από ιδιώτες με σκοπό το κέρδος αλλά τη συνολική μετατόπιση του εκπαιδευτικού συστήματος στη λογική της αγοράς. Άλλωστε το κρατικό και υπερ - κρατικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση δεν αφήνει περιθώρια για να υποστηρίξει κανείς βάσιμα ότι το σημερινό κράτος εγκαταλείπει την εκπαίδευση στις στενές κερδοσκοπικές διαθέσεις ιδιωτών - επενδυτών για τη δημιουργία σχολείων ή στις όποιες κοινοτικές πρωτοβουλίες για μια ανεξέλεγκτη Community Education. (Για τη σχετική συζήτηση βλ. Reinhardt, K. *Öffnung der Schule, Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft?*, Beltz, Weinheim und Basel 1992, ενδ. σελ. 34 κ. εξ., 83 κ. εξ.)

⁴³⁶ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής: *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, όπ. π., σελ. 16: "Η μεγαλύτερη ελευθερία των διευθυντών τους επιτρέπει να έχουν ένα είδος εταιρικής σχέσης...περιλαμβάνοντας όχι μόνο άλλους συντελεστές στο σύστημα εκπαίδευσης ή κατάρτισης (όπως τα πανεπιστήμια ή τα κολέγια κατάρτισης εκπαιδευτικών ή άλλα σχολεία) αλλά και ιδιωτικούς φορείς, όπως και επιχειρήσεις."

⁴³⁷ ΙΚΥ, *Πρόγραμμα Σωκράτης*, Αθήνα 1995, Κεφ. 2: Σχολική Εκπαίδευση, Comenius, σελ. 3, όπου προτείνεται ότι το 50 % της εθνικής χρηματοδότησης να αντληθεί και από ιδιωτικούς φορείς.

⁴³⁸ Πλεός Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό*, όπ. π., σελ. 171 κ. εξ.

⁴³⁹ ΚΕΚΜΟΚΟΠ *Οι απόψεις της IRDAC για την εκπαίδευση και κατάρτιση, γενική παρουσίαση και σχολιασμός της Έκθεσης ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΦΕΙΑ*, όπ. π., σελ. 11. Η επιτροπή επισημαίνει ότι "οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις πρέπει να καθορίζονται από τη ζήτησή τους μάλλον παρά από την αντίληψη της προσφοράς", επίσης στο ίδιο στη σελ. 8: "Οι επιχειρήσεις πρέπει να δηλώνουν με σαφήνεια ποιες είναι οι ευρύτερες ανάγκες τους σε ικανότητες που πρέπει να διαθέτει το εργατικό δυναμικό που απασχολούν".

⁴⁴⁰ Maeck, H. *Managementvergleich zwischen privater Wirtschaft und öffentlichem Schulwesen*, όπ. π., σελ. 192. Ο Maeck υποστηρίζει ότι το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να λειτουργεί σύμφωνα με τεύλορικά οργανωτικά πρότυπα (όπ. π., σελ. 47). Ενδεικτικές της συνεχούς επαφής σχολείου - επιχείρησης είναι οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η τελευταία προτείνει τοποθετήσεις

αυτονομία του σχολείου και το καθιστά εξαρτημένο από την τοπική κοινωνία και την οικονομία.

2. Με την καλλιέργεια επιχειρηματικού πνεύματος στο σχολείο και την ενσωμάτωσή του στις παιδαγωγικοδιδασκτικές δραστηριότητες⁴⁴¹. Οι μαθητές πρέπει να εντοπίζουν προβλήματα, να συλλέγουν δεδομένα, να συνεργάζονται και να προτείνουν λύσεις, να παράγουν και να αποτυπώνουν το προϊόν της συνεργασίας τους και να το θέτουν στην κρίση των συμμαθητών ή του σχολείου τους, να το συγκρίνουν και να το ανταλλάσσουν με άλλα σχολεία. Αυτό επιτυγχάνεται με την επικαιροποίηση της διδασκαλίας και τη σημασία που αποδίδεται στις εμπειρίες και τα βιώματα του μαθητή αλλά διευκολύνεται κυρίως με τη διαθεματική προσέγγιση⁴⁴².

Η προσέγγιση σχολείου - επιχείρησης δεν έχει απλά το νόημα της συνεργασίας και της ανταλλαγής επισκέψεων ανάμεσα στο σχολείο και την επιχείρηση, αλλά τη λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με κριτήρια της επιχείρησης: παραγωγή προϊόντος, σχέση του με το κόστος, κυκλοφορία του προϊόντος. Πρόκειται για ένα νέο συμβόλαιο ανάμεσα στο σχολείο και την επιχείρηση για την από κοινού ανάληψη δραστηριοτήτων για την εκπαίδευση⁴⁴³. Αυτή είναι μια βασική πλευρά της

διδασκόντων από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε επιχειρήσεις για κάποιο μικρό χρονικό διάστημα. Οι τοποθετήσεις αυτές μπορούν, σύμφωνα με το κείμενο "να αποτελούν αντικείμενο συμφωνίας μεταξύ του σχολικού ιδρύματος προέλευσης και της επιχείρησης υποδοχής για να συμβάλλουν στη συναρμολόγηση ενός νέου σχεδίου που αφορά τους δεσμούς μεταξύ σχολικού ιδρύματος και εργασίας". (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Σωκράτης, *Οδηγίες για τους αιτούντες 1998*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ε. Κ., Λουξεμβούργο 1997, σελ. 57.)

⁴⁴¹ Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής: *Οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, όπ. π., σελ. 14: "Τα συμπεράσματα της Λισσαβόνας υπογραμμίζουν την ανάγκη να ενισχυθεί το επιχειρηματικό πνεύμα στις ευρωπαϊκές κοινωνίες... Όμως τα μηνύματα που λαμβάνουν τα περισσότερα παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους δεν περιλαμβάνουν το επιχειρηματικό πνεύμα - ακόμα λιγότερο ενθαρρύνουν τα πιο πολλά παιδιά να προβούν στη σύσταση της δικής τους επιχείρησης ως βιώσιμης εναλλακτικής λύσης έναντι της πρόσληψής τους από κάποιον άλλο. Ακόμη η έρευνα δείχνει ότι οι αποφάσεις αυτές λαμβάνονται στην πράξη από την ηλικία των 12 έως 13 ετών".

⁴⁴² ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 17: Η αξιολόγηση αποσκοπεί "στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις".

⁴⁴³ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής: *Οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, όπ. π., σελ. 13: "Η αναγκαιότητα τα σχολεία και ιδρύματα κατάρτισης να συνδεθούν με τον κόσμο των επιχειρήσεων είναι πλέον αποδεκτή... Ωστόσο οι τοπικές επιχειρήσεις αποτελούν πόρους και κατ' άλλους τρόπους επίσης, π. χ. για την παροχή ενδείξεων όσον αφορά τις μελλοντικές ανάγκες δεξιοτήτων στην περιοχή καθώς και ως δυναμική πηγή πληροφόρησης για τους μαθητές όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κόσμος των επιχειρήσεων. Τα σχολεία πρέπει επίσης να αξιοποιήσουν τις επαφές που έχουν με το τοπικό περιβάλλον ώστε να παράσχουν πρότυπα ρόλων επιτυχημένων επιχειρήσεων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων". Επίσης: ΚΕΚΜΟΚΟΠ, *Ενημερωτ. Έκθεση 5, Οι απόψεις της IRDAC για την εκπαίδευση και την κατάρτιση*, όπ. π., σελ. 41.

νέας σχέσης του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, την οποία η εκπαίδευση καλείται να υπηρετήσει⁴⁴⁴.

Τα δύο προηγούμενα στοιχεία (επικαιροποίηση της διδασκαλίας και παραγωγή έργου) είναι έντονα στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Κάθε τι που διδάσκεται επιχειρείται - όπου είναι δυνατόν - να συνδεθεί και να συγκριθεί με το σήμερα, έτσι ώστε τα διδακτικά αντικείμενα να αποκτούν νόημα για το μαθητή. Ενδεικτικά παραδείγματα: Στο Α.Π.Σ. της Ιστορίας, ο αποικισμός συσχετίζεται με τις σημερινές μετακινήσεις πληθυσμών⁴⁴⁵, η ζωή των Σπαρτιατών⁴⁴⁶ και των Βυζαντινών⁴⁴⁷ καθώς και η εκπαίδευση⁴⁴⁸ συγκρίνονται με τη σημερινή, η εικονομαχία συσχετίζεται με σημερινά φαινόμενα θρησκευτικού φανατισμού⁴⁴⁹, η εκλογή των προεστών με τη σημερινή τοπική αυτοδιοίκηση⁴⁵⁰ κ.λ.π. Αναζητείται επίσης η σχέση αυτού που διδάσκεται με το συγκεκριμένο χώρο στον οποίο κατοικούν οι μαθητές⁴⁵¹. Η σύνδεση των διδακτικών περιεχομένων με την καθημερινή ζωή των μαθητών είναι ακόμα πιο έντονη στο ΑΠΣ των Θρησκευτικών⁴⁵² αλλά κυρίως στο ΑΠΣ της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής και της Μελέτης του Περιβάλλοντος⁴⁵³. Σημασία αποδίδεται επίσης στους διαγωνισμούς, τη θέσπιση βραβείων (διαγωνισμοί ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, εικονογράφησης και βιβλιοδεσίας)⁴⁵⁴ και στην παραγωγή έργου από την πλευρά των μαθητών (συγκέντρωση φωτογραφικού υλικού, δημιουργία κολλάζ).

Η σχέση αυτή δεν προκύπτει μόνο έμμεσα από τον τρόπο διαπραγμάτευσης των περιεχομένων έτσι όπως προτείνονται στο Α. Π., αλλά προσδιορίζεται ρητά⁴⁵⁵ και προωθείται από το ΥΠΕΠΘ μέσω σχετικού προγράμματος για την επιχειρηματικότητα των νέων⁴⁵⁶.

⁴⁴⁴ Πβλ. ΥΠΕΠΘ, Εκπαίδευση 2000, για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων, Αθήνα 1997, σελ. 15.

⁴⁴⁵ Α.Π.Σ. Ιστορίας Δ' Δημοτικού, όπ. π., σελ. 235

⁴⁴⁶ Α.Π.Σ. Ιστορίας Δ' Δημοτικού, όπ. π., σελ. 236.

⁴⁴⁷ Α.Π.Σ. Ιστορίας Ε' Δημοτικού, όπ. π., σελ. 242.

⁴⁴⁸ Α.Π.Σ. Ιστορίας Ε' Δημοτικού, όπ. π., σελ. 246.

⁴⁴⁹ Α.Π.Σ. Ιστορίας Ε' Δημοτικού, όπ. π., σελ. 244, 246.

⁴⁵⁰ Α.Π.Σ. Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού, όπ. π., σελ. 248.

⁴⁵¹ Α.Π.Σ. Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού, όπ. π., σελ. 249.

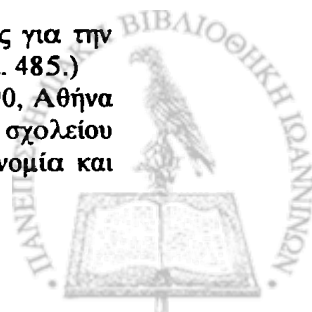
⁴⁵² Βλ. ενδεικτικά τις προτεινόμενες δραστηριότητες στις σελ. 175, 178, 181, 182 αλλά και τα διαθεματικά σχέδια εργασίας του νέου Α. Π.

⁴⁵³ Σχεδόν όλες οι ενδεικτικές δραστηριότητες έχουν επίκαιρο χαρακτήρα.

⁴⁵⁴ Α.Π.Σ. Γλώσσας, όπ. π., τόμ. Α', σελ. 58.

⁴⁵⁵ Ακόμα μέσα από την εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση "τίθενται οι βάσεις για την ουσιαστική σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας..." (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 485.)

⁴⁵⁶ ΥΠΕΠΘ, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα "Επιχειρηματικότητα των μαθητών", Φ. 12/630/12190, Αθήνα 4-11-2003. Το Πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται πιλοτικά στις τάξεις Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου κατά το σχολικό έτος 2003-2004, η δε θεματολογία του εστιάζεται στην ενότητα "Οικονομία και Εγώ".



Η αναγωγή των αιτίων της προσέγγισης σχολείου - επιχείρησης στη συντηρητική στροφή ή η νομιμοποίηση αυτής της αλλαγής μέσω της εξύμνησης της επιχείρησης θεωρούμε ότι αδυνατεί να διακρίνει ανάμεσα στην εμφάνιση μιας σχέσης και τους τρόπους κοινωνικής (πολιτικής) ρύθμισής της. Αν και τα δύο αυτά επίπεδα δεν είναι ανεξάρτητα, δεν επιτρέπεται να ταυτίζονται. Από τη στιγμή που τα ενδιαφέροντα των υποκειμένων δε συγκροτούνται σε κοινούς μακροκοινωνικούς άξονες, το σχολείο αποκτά νόημα μόνο ως χώρος διαμόρφωσης της ατομικής πορείας του υποκειμένου. Η πορεία αυτή δε μπορεί να είναι ανεξάρτητη ή απόμακρη από τον κόσμο της παραγωγής, στον οποίο το άτομο θα δραστηριοποιηθεί και μέσα απ' τον οποίο θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό η προσωπική του βιογραφία. Η προβολή αυτής της απαίτησης στο σχολείο εξουδετερώνει τη σχετική του αυτονομία και το αναγκάζει να επαναπροσδιορίσει τις παιδαγωγικοδιδασκτικές του λειτουργίες. Η σχολική μονάδα είναι υποχρεωμένη να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας με διαφορετικούς φορείς (ερευνητικά ιδρύματα, μουσεία, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολές ΑΕΙ ή ΤΕΙ, επιστημονικές ενώσεις, βιβλιοθήκες, αθλητικούς συλλόγους, επαγγελματικές ή εργατικές ενώσεις και επιμελητήρια, επιχειρήσεις)⁴⁵⁷. Οι επιλογές της σχετίζονται με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, τα οποία και τη διαφοροποιούν από άλλες σχολικές μονάδες. Οι τρόποι με τους οποίους ρυθμίζεται η σχέση αυτή, ή μ' άλλα λόγια ποιες κοινωνικές ομάδες ωφελούνται λιγότερο ή περισσότερο είναι ζήτημα της συγκυρίας και των γενικότερων πολιτικών συνθηκών και σε κάθε περίπτωση αποτελούν ζήτημα ξεχωριστής μελέτης.

5.4. Ευελιξία στα αποτελέσματα (outputs) της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ο G. Nave⁴⁵⁸ υποστηρίζει ότι το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικό προϊόν) μπορεί να αξιολογηθεί είτε από τη σκοπιά μιας ανθρωπολογικής θεώρησης είτε απ' αυτή της ωφελιμιστικής προσέγγισης. Στην πρώτη περίπτωση η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ορίζεται με κριτήριο την ισότητα και τη σύγκριση ανάμεσα σ' αυτούς που επιτυγχάνουν να προσεγγίσουν τα standards που τίθενται κάθε φορά και σ' αυτούς που αποτυγχάνουν. Στη δεύτερη

⁴⁵⁷ Ανδρέου, Α. *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, όπ. π., σελ. 144-152.

⁴⁵⁸ Nave, G. *Οι εκπαιδευτικοί, προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Έκφραση, Αθήνα 1998, σελ. 46.

περίπτωση ορίζεται σε σχέση με την "ποιότητα", δηλαδή την αντιστοιχία του εκπαιδευτικού προϊόντος με τις απαιτήσεις της οικονομίας και της παραγωγής γενικότερα⁴⁵⁹. Με βάση τις παραδοχές αυτής της μελέτης θεωρούμε ότι οι δύο αυτές εκδοχές της αποτελεσματικότητας ανταποκρίνονται σε δύο διακριτές ως προς τον τρόπο παραγωγής και κοινωνικής οργάνωσης ιστορικές περιόδους: στο ώριμο και τον ύστερο καπιταλισμό.

Η στροφή στην ποιότητα είναι αποτέλεσμα της απαίτησης για ταχεία ενσωμάτωση και αφομοίωση απ' την πλευρά της εκπαίδευσης των αλλαγών που συντελούνται στην οικονομία⁴⁶⁰. Η αποτελεσματικότητα είναι ευθέως ανάλογη της συμπίεσης του χρόνου που απαιτείται κάθε φορά για την προσαρμογή. Μ' αυτή την έννοια το σχολείο βρίσκεται συνεχώς υπό παρακολούθηση και διαρκή επιτήρηση, ώστε να αποφεύγεται απ' τη πλευρά του η παραγωγή "στοκ" ή "ελαττωματικών προϊόντων". Ο έλεγχος δε μπορεί να αφεθεί σε κεντρικά, δύσκαμπτα και γραφειοκρατικά όργανα αλλά να μετατεθεί στην πηγή της παραγωγής του εκπαιδευτικού προϊόντος: στην ίδια την εκπαιδευτική μονάδα⁴⁶¹.

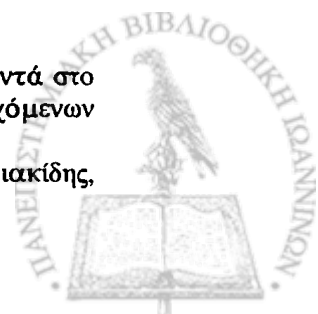
Υπ' αυτή τη θεώρηση η αξιολόγηση είναι στοιχείο της ευελιξίας. Περιλαμβάνει δε δύο διαστάσεις: Μια οργανωτική - διοικητική και μια παιδαγωγική - διδακτική. Η πρώτη αφορά το κάθε φορά ισχύον θεσμικό πλαίσιο και στοχεύει στην τροποποίηση ή και την άρση των ανασταλτικών παραγόντων που λειτουργούν αποτρεπτικά για την προσαρμογή της σχολικής μονάδας στις απαιτήσεις του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, αλλά και τους φορείς που είναι επιφορτισμένοι με τα καθήκοντα αυτά (διευθυντές, προϊστάμενοι, σχολικοί σύμβουλοι)⁴⁶². Στη δεύτερη περίπτωση η αξιολόγηση αναφέρεται στο προϊόν της δράσης του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού και ως δασκάλου (θεωρητική κατάρτιση, ικανότητα σχεδιασμού οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας),

⁴⁵⁹ "Η γενική παιδεία θα πρέπει να συμβάλλει όχι στη συσσώρευση και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, αλλά στην ευρύτερη εξοικείωση με βασικά στοιχεία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας εννοιών, φαινομένων και διαδικασιών". Επίσης: "Μ' αυτόν τον τρόπο, και με την προϋπόθεση ότι θα τεθούν νέες βάσεις για μια πιο ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας τα ΑΠΣ θα συμβάλλουν, μεταξύ των άλλων, και στην αντιμετώπιση της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε μορφή κοινωνικής παθολογίας". (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, ΥΠΕΠΘ, όπ. π. σελ. 6 και 7 αντίστοιχα.)

⁴⁶⁰ Ψαχαρόπουλος, Γ. *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1999, σελ. 141.

⁴⁶¹ Όπως σημειώνει ο G. Nave (όπ. π., σελ. 236): "Για να το πούμε πιο ωμά, όσο πιο κοντά στο σημείο παράδοσης γίνεται ο έλεγχος, τόσο καλύτερα ελέγχεται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών".

⁴⁶² Δήμου, Γ. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, στο Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 2001, σελ. 219-224.



αλλά και αυτή του μαθητή. Επειδή το τελικό προϊόν της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι ο μαθητής και επειδή ένας απ' τους βασικούς παραγωγούς αυτού του "προϊόντος" είναι ο εκπαιδευτικός, η αξιολόγησή τους είναι λογικό να προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον στην παιδαγωγική έρευνα.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ο Γ. Μαυρογιώργος⁴⁶³ διακρίνει το γραφειοκρατικό και το διερευνητικό - μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης. Στο πρώτο ο δάσκαλος θεωρείται υπάλληλος που υπάγεται σ' έναν "εργοδότη". Το μοντέλο υποτάσσεται στη λογική του ελέγχου που προέρχεται από "τα πάνω" και από "τα έξω"⁴⁶⁴. Ευνοεί τη χειραγώγηση και περιορίζει κάθε δυνατότητα αλλαγής. Το διερευνητικό - μετασχηματιστικό μοντέλο αναφέρεται σε κριτήρια εκπαιδευτικού αποτελέσματος, αλλά και σε όρους εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αξιολόγηση έχει χαρακτήρα αποκεντρωμένο, αυτοδιοικητικό και συνεταιριστικό, στα πλαίσια των ιδιαιτεροτήτων και των υποδομών της κάθε σχολικής μονάδας⁴⁶⁵.

Θεωρούμε ότι τα δύο προηγούμενα μοντέλα ανταποκρίνονται σε δύο διαφορετικούς τύπους σχολείων. Το πρώτο, με τα χαρακτηριστικά του τυπικού κεντρικού ελέγχου κατά τα τεύλορικά πρότυπα, σχετίζεται με τον τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο σχολείο του ώριμου καπιταλισμού και το δεύτερο με την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σε μια σχολική μονάδα, η οποία είναι προσαρμοσμένη στο τοπικό περιβάλλον και αποδίδει λόγο σ' αυτό.

⁴⁶³ Μαυρογιώργος, Γ. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και έλεγχος στη διδακτική πράξη, στο Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, όπ. π., σελ. 315-319.

⁴⁶⁴ Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον θέμα, που δε μπορεί να διαπραγματευθεί εκτενώς στα πλαίσια αυτής της μελέτης. Έχει όμως σημασία να επισημανθεί ότι δύο από τους πέντε τομείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον επιθεωρητή ήταν η "ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία, ηθικά αμοιβαί)" και η "δράσις και συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας (ήθος, χαρακτήρ, κοινωνική παράστασις και δράσις, ποιναι)". (Ν. 309/76, άρθρο 60). Η Ε. Ζαμπέτα σε σχετική της έρευνα παραθέτει αξιολόγηση εκπαιδευτικού από επιθεωρητή την περίοδο 1976-82: "Είναι αρίστη μητέρα και σύζυγος, και καλή χριστιανή. Εκκλησιάζεται τακτικά όπως αντιλήφθηκα και προσφέρει τις υπηρεσίες της στα Κατηχητικά Σχολεία" ή "...η πίστη και η αφοσίωση προς την παράδοση και τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη... της δίνουν τον χαρακτηρισμόν της εξαιρέτου". (Ζαμπέτα, Ε. *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, όπ. π., σελ. 241.) Πέρα από τα όποια "σπαρταριστά" περιστατικά και τις υπερβολές στις σχετικές εκθέσεις των επιθεωρητών, θεωρούμε ότι η ερμηνεία αυτού του τρόπου αξιολόγησης ως σύγχυση ή ως αντεπιστημονική δεν είναι επαρκής. Αντίθετα, κατά τη γνώμη μας, επιβεβαιώνει την άποψη που υποστηρίζουμε στην παρούσα μελέτη, ότι δηλαδή στόχος και της αξιολόγησης ήταν η συνολική ανθρώπινη προσωπικότητα και δράση και όχι επί μέρους πλευρές της, στόχος που σχετίζεται με τα μακροκοινωνικά χαρακτηριστικά της δομής της προσωπικότητας και που στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εκφράζεται για συγκεκριμένους λόγους με συγκεκριμένο τρόπο. Όταν, λόγω των μεταβολών που έχουν ήδη αναφερθεί, η αναγκαιότητα αυτή εκλείπει, τότε καταργείται και ο αντίστοιχος τρόπος αξιολόγησης.

⁴⁶⁵ Μαυρογιώργος, Γ. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού...*, όπ. π., σελ. 317-318.

Ο σύγχρονος τρόπος αξιολόγησης του μαθητή, έτσι όπως προτείνεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία⁴⁶⁶, δεν είναι η σύγκριση και η κατάταξή του σε μια κλίμακα επιδόσεων, αλλά στην ατομική του πρόοδο, τη σύγκριση με τον ίδιο του τον εαυτό, με το τι μπορούσε πριν και μετά τη διδασκαλία, πάντα σε συνάρτηση με τους σκοπούς και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Η διαγνωστική, διαμορφωτική και συνολική αξιολόγηση⁴⁶⁷ δε μπορεί να λειτουργήσει γενικά ως "αφαίρεση", αλλά πάντα σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο μαθητή, με στόχο τη διάγνωση των ικανοτήτων, των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων, την ενθάρρυνση και την ενίσχυση της ανάπτυξης της προσωπικότητάς του. Μ' αυτή τη έννοια είναι ευρύτερη από τους όρους εξέταση και βαθμολογία⁴⁶⁸.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προϊόντος έχει μια εξωτερική και μια εσωτερική διάσταση. Η πρώτη αναφέρεται σε θεσμούς ή όργανα που ελέγχουν αυτό που παράγει το σχολείο και δεύτερη στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.⁴⁶⁹ Βασικός στόχος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η ενσωμάτωση του σχολείου στο περιβάλλον του⁴⁷⁰. Όπως ήδη και αλλού έχει επισημανθεί, οι όροι κάτω από τους οποίους συντελείται η ενσωμάτωση αυτή είναι θέμα ξεχωριστής μελέτης.

5.5. Ευελιξία στις σχέσεις σχολείου - οικογένειας

Ο Rh. Aries⁴⁷¹ αναλύοντας την αντίληψη για τη σχολική ηλικία στην πορεία από το μεσαίωνα μέχρι το 18^ο αιώνα, έδειξε ότι η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το χρόνο. Η αντίληψή τους αυτή επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο παιδί αλλά και τις αντιλήψεις τους για το παιδί. Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την ενότητα του ανθρώπου και της φύσης, η παιδική ηλικία

⁴⁶⁶ Κοσσυβάκη Φ. *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 287 κ. εξ. Κωνσταντίνου, Χ. *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Gutenberg, 2000, σελ. 50, Φιλίππου, Γ. - Κάιλα Μ. *Οι σύγχρονες τάσεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση*, στο: *Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996, σελ. 157-175.

⁴⁶⁷ Κωνσταντίνου, Χ. *Η αξιολόγηση της επίδοσης ...*, όπ. π., σελ. 17-19.

⁴⁶⁸ Κασσωτάκης, Μ. *Η αξιολόγηση των μαθητών: ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης*, στο Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, όπ. π., σελ. 419.

⁴⁶⁹ Βλ. Ανδρέου, Α. *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, όπ. π., σελ. 187 κ. εξ.

⁴⁷⁰ Βλ. συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 16^{ης} Δεκεμβρίου 1997, σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης (98/C 1/103, σελ. 1-2).

⁴⁷¹ Aries, Rh. *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Γλάρος, Αθήνα 1990.



ορίζεται ως ο χρόνος κατά τον οποίο το παιδί αδυνατεί να ικανοποιήσει τις στοιχειώδεις προσωπικές του ανάγκες για επιβίωση. Στο διάστημα αυτό έχει ανάγκη φροντίδας, η οποία του παρέχεται από τη μητέρα του και από τον κοινωνικό περίγυρο, ο οποίος παίζει και το σημαντικότερο ρόλο, αφού η οικογένεια παίζει ελάχιστο ρόλο στην κοινωνικοποίησή του. Το επόμενο στάδιο είναι η ένταξή του στην παραγωγική διαδικασία μέσα από το σύστημα της μαθητείας. Η διάσπαση του μεσαιωνικού χωροχρόνου που είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της κυριαρχίας του κοινωνικού υπέρ της οικογένειας, διαμόρφωσε μια άλλη αντίληψη για την οικογένεια και αυτό με τη σειρά του μια διαφορετική αντίληψη για την παιδική ηλικία, το παιδί και τη στάση των ενηλίκων απέναντί του. Η αντίληψη αυτό ολοκληρώνεται και κυριαρχεί τον 19^ο αιώνα, τον οποίο ο Ph. Aries⁴⁷² χαρακτηρίζει ως αιώνα κυριαρχίας της παιδικής ηλικίας⁴⁷³.

Ο U. Beck⁴⁷⁴ υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες εξατομίκευσης που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες χώρες του αναπτυγμένου καπιταλισμού αποδομούν τα χαρακτηριστικά της κλασσικής οικογένειας, έτσι όπως τη γνωρίσαμε μέχρι το 1970 προς όφελος μιας πληθώρας οικογενειακών τύπων (μονογονεϊκές οικογένειες, ανύπαντρα ζευγάρια με παιδιά, οικογένειες με παιδιά των οποίων ο ένας απ' τους δύο γονείς δεν είναι ο φυσικός γονέας, οικογένειες που υιοθετούν παιδιά). Αυτό σημαίνει, κατά τον Beck, ότι συντελείται βαθμιαία μια χαλάρωση των σταθερών οικογενειακών δεσμών και ταυτόχρονα μια εσωτερική μεταβολή των ρόλων, των αξιών κ.λ.π., γεγονός που οδηγεί σε τρεις μη αλληλοαποκλειόμενες εκδοχές: Στην επιστροφή σε παραδοσιακού τύπου οικογένειας, ισοπέδωση (Egalisieren) σύμφωνα με τα αντρικά πρότυπα και απόκτηση νέων τρόπων ζωής που υπερβαίνουν τους γνωστούς αντρικούς και γυναικείους ρόλους⁴⁷⁵. Στην ίδια κατεύθυνση η Beck - Gernsheim υποστηρίζει ότι η σημερινή οικογένεια από κοινότητα ανάγκης (Notgemeinschaft) μετατρέπεται σε συγγένεια μέσα στην οποία μπορεί κανείς να κάνει τις επιλογές του (Wahlverwandtschaft)⁴⁷⁶. Η επιχειρηματολογία της στηρίζεται στο ότι η οικογένεια

⁴⁷² Aries, Ph. *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, όπ. π., σελ. 67.

⁴⁷³ Μια προσέγγιση της αντίληψης για την παιδική ηλικία που έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά μ' αυτή του Ph. Aries επιχειρεί και ο N. Πόστμαν, ο οποίος αναφέρεται στις ενδιαφέρουσες απόψεις των Lock και Rousseau για την παιδική ηλικία. (Πόστμαν, N. *Η πυξίδα του μέλλοντος*, όπ. π., σελ. 141-161, 215-223.) Ο Πόστμαν, ωστόσο, δείχνει να αγνοεί τη μελέτη του Ph. Aries.

⁴⁷⁴ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 163-164

⁴⁷⁵ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 175.

⁴⁷⁶ Beck - Gernsheim, E. *Auf dem Weg der postfamiliale Familie-Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft*, in Beck, U. / Beck - Gernsheim, E. (Hrsg.) *Riskante Freiheiten*, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994, s. 115-135

έχει απολέσει τη συνοχή της λόγω του ότι δεν λειτουργεί πλέον ως μονάδα παραγωγής των απαραίτητων για την επιβίωση των μελών της αγαθών. Παράλληλα η ανάπτυξη προνοιακών πολιτικών από το κοινωνικό κράτος, οι οποίες δεν απευθύνονται συλλογικά στην οικογένεια αλλά εξατομικευμένα στο κάθε μέλος της, οδηγούν στην αυτονομία και την ανεξαρτησία των μελών της⁴⁷⁷.

Από τη σκοπιά της σχέσης τύπου οικογένειας και παιδιού που ενδιαφέρει τη μελέτη μας τίθεται το ερώτημα αν αυτοί οι νέοι τύποι οικογένειας διαφοροποιούν τις εσωτερικές τους παιδαγωγικές λειτουργίες προς την κατεύθυνση της απελευθέρωσης όπως υποστηρίζεται από την προαναφερθείσα επιχειρηματολογία ή μεταβάλλεται τυπολογικά η οικογένεια, χωρίς αυτό να σημαίνει κατ' ανάγκη ότι τα μέλη της και κυρίως τα παιδιά απελευθερώνονται από τις οικογενειακές δεσμεύσεις, πιέσεις, εξαρτήσεις. Όπως υποστηρίζουν οι R. Nave - Herz και M. Marckfeld⁴⁷⁸, τα δύο αυτά επίπεδα πρέπει να παρατηρηθούν και να αναλυθούν χωριστά.

Πράγματι, σημειώνει η S. Jostock⁴⁷⁹, τα στοιχεία δείχνουν ότι αυξάνεται ο αριθμός των ανύπαντρων ζευγαριών, αλλά μόνο ένα μικρό μέρος αυτών των ζευγαριών έχουν παιδιά. Επίσης αν και αυξάνεται διαρκώς ο αριθμός των παιδιών που γεννούνται εκτός γάμου, τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν σε "κανονική" οικογένεια και με τους δύο φυσικούς γονείς ή τουλάχιστον με τον έναν. Αν και ο αριθμός των διαζυγίων είναι υψηλός, το 66% των γάμων δεν διαλύεται και το ποσοστό αυτό φαίνεται να παρουσιάζει τάση σταθεροποίησης από τα τέλη της δεκαετίας του 80. Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, σχεδόν το 85% όλων των ανήλικων παιδιών στη Γερμανία ζει σε σχέσεις και συνθήκες κλασσικής οικογένειας, πράγμα που σημαίνει ότι ο τυπολογικός πλουραλισμός δεν οδηγεί κατ' ανάγκη σε απελευθέρωση από τις οικογενειακές δεσμεύσεις και εξαρτήσεις⁴⁸⁰.

Το ακριβώς αντίθετο φαίνεται να συμβαίνει. Οι διαφορετικοί τύποι οικογενειών συγκροτούν ένα διαφορετικό πλέγμα σχέσεων, το οποίο επιδρά αποφασιστικά πάνω στα παιδιά και τα διαμορφώνει. Οι A. Garlichts και M. Leunzinger - Bohleber⁴⁸¹ έδειξαν από ψυχαναλυτική σκοπιά τις συνέπειες - θετικές

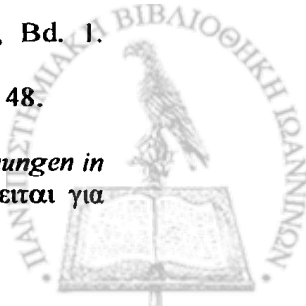
⁴⁷⁷ Την ίδια άποψη υποστηρίζουν και οι K. - U. Mayer / W. Mueller στο : *Individualisierung und Standardisierung im Strukturwandel der Moderne, Lebenslaufe im Wohlfahrtsstaat*, in Beck, U. / Beck - Gernsheim, E. (Hrsg.) *Riskante Freiheiten*, όπ. π., σελ. 265 κ. εξ.

⁴⁷⁸ Nave - Herz, R. / Marckfeld M. *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, Bd. 1. Familienforschung, Luchterhand, Neuvied und Frankfurt 1989, s. 3-8.

⁴⁷⁹ Jostock, S. *Kindheit in der Moderne und Postmoderne*, Leske + Budrich, Obladen, 1999, s. 48.

⁴⁸⁰ Jostock, S. *Kindheit in der Moderne und Postmoderne*, όπ. π., s. 50.

⁴⁸¹ Garlichts, A. / Leunzinger - Bohleber M. *Identität und Bindung, die Entwicklung vor Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1999. Πρόκειται για



και αρνητικές - των ριζικά διαφορετικών επιδράσεων των οικογενειών αυτών στα παιδιά. Έρευνες από τη δεκαετία του '70 - κυρίως από τη σκοπιά των θεωριών αναπαραγωγής - έχουν, επίσης, δείξει ότι τα παιδιά, χωρίς να υπόκεινται σε συστηματική διδασκαλία, οικειοποιούνται τρόπους αντιδράσεων και πρακτικών του στενού περιβάλλοντός τους⁴⁸².

Αυτό που φαίνεται να μεταβάλλεται είναι η ίδια η αντίληψη για την παιδική ηλικία⁴⁸³. Τούτο επιβεβαιώνεται από έρευνες⁴⁸⁴ όπου διαπιστώνεται ότι από τη δεκαετία του '80 διαμορφώνεται ένας διαφορετικός τύπος οικογένειας που χαρακτηρίζεται από διαφορετικές σχέσεις γονέων παιδιών και αποκαλείται παιδοκεντρική οικογένεια (Kinderzentrierte Familie). Οι νέες αυτές σχέσεις διακρίνονται από συναισθηματικότητα (Emotionalisierung) και εξορθολογισμό (Rationalisierung).⁴⁸⁵ Ενώ πριν οι συναισθηματικές λειτουργίες της οικογένειας (τρυφερότητα, χάδια κ.λ.π.) ανατίθενταν κυρίως στη γυναίκα, σήμερα σταδιακά εγγράφονται στο παιδί. Τα χαρακτηριστικά της συζυγικής σχέσης μεταφέρονται στη γονεϊκή σχέση. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι μεταβάλλονται τα παιδαγωγικά πλαίσια εντός των οποίων ασκείται η αλληλεπίδραση⁴⁸⁶, με αποτέλεσμα οι γονείς να

μελέτη περιπτώσεων, όπου χρησιμοποιήθηκε το Schweinchen-Schwarzfuss-Test σε παιδιά ηλικίας 7-14 χρόνων και αναφέρονται σε δέκα διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς οικογενειακούς τύπους (όπ. π., σελ. 22-50). Οι συγγραφείς υπεραμύνονται της άποψης ότι σε μια κοινωνία με αυξανόμενες εντάσεις, ενισχύεται η ενσωματωτική δύναμη (Integrationskraft) των θεσμών που ασκούν αγωγή (Erziehung) και μόρφωση (Bildung) και κυρίως του δημόσιου σχολείου (όπ. π., σελ. 14).

⁴⁸² Apple, M. *Εκπαίδευση και εξουσία*, όπ. π., σελ. 148 κ. εξ. Ζαματί Β. Ι. *Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα*, στο: Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985, σελ. 509.

⁴⁸³ Για τις μεταβολές στην αντίληψη για την παιδική ηλικία εκτός από τη μελέτη του Ph. Aries βλ. Negt, O. *Kindheit und Schule...* όπ. π., σελ. 63. Postman, N. *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt a. M. 1983. De Mause, L. *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*, Frankfurt a. M. 1980.

⁴⁸⁴ Schütze, Y. *Zur Veränderung im Eltern- Kind- Verhältnis seit der Nachkriegszeit*, in Nave - Herz, R. (Hrsg.) *Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland*, Band 8, ENKE Verlag, Stuttgart 1988, s. 95-114, κυρίως 112.

⁴⁸⁵ Jostock, S. *Kindheit in der Moderne und Postmoderne*, όπ. π., s. 52-53. Η συγγραφέας σημειώνει ότι αυτό δε σημαίνει ότι οι άνθρωποι γίνονται πιο συναισθηματικοί αλλά ότι συναισθηματοποιούνται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποδίδεται στις διαθνήπινες σχέσεις μια ιδιαίτερη σημασία. Με τον όρο εξορθολογισμό αντιλαμβάνεται τη βαθμιαία διάδοση και επικράτηση συμπεριφορών προσανατολισμένων σε ορθολογικούς σκοπούς στις διάφορες περιοχές της καθημερινής ζωής.

⁴⁸⁶ Jostock, S. *Kindheit in der Moderne und Postmoderne*, όπ. π., s. 55. Όπως σημειώνει ο Ν. Πόστμαν, αν τα παιδιά "στα επτά ή οκτώ τους χρόνια ή ακόμα στα έντεκα ή τα δώδεκα έχουν πρόσβαση στις ίδιες πληροφορίες που έχουν και οι ενήλικες, τότε οι ενήλικες πώς μπορούν να ορίζουν το μέλλον τους; (των παιδιών τους - Β. Μ.) Τι μπορεί να διδάξει ένας σαραντάχρονος σ' ένα δωδεκάχρονο, αν και οι δύο έχουν παρακολουθήσει τα ίδια τηλεοπτικά προγράμματα, τις ίδιες διαφημίσεις, τα ίδια σόου ειδήσεων, να έχουν ακούσει τα ίδια σιντί και να αντλούν τις ίδιες πληροφορίες από το διαδίκτυο;" (Πόστμαν, Ν. *Η πυξίδα του μέλλοντος*, όπ. π., σελ. 150.)

μεταβάλλονται "σε παιδιά των παιδιών τους"⁴⁸⁷ και έτσι να ξεθωριάζουν οι διαφορές ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά⁴⁸⁸. Επιπλέον τα παιδιά καθίστανται ένα καταναλωτικό αγαθό ιδιαίτερα ακριβό⁴⁸⁹ του οποίου η απόκτηση είναι αντιστρόφως ανάλογη του πληθυκού αριθμού και η απόλαυση ανεξάρτητη απ' τον αριθμό αυτό.

Ο A. Giddens⁴⁹⁰ υποστηρίζει ότι στην παραδοσιακή οικογένεια τα παιδιά συνιστούσαν οικονομικό όφελος, ενώ στη σημερινή αποτελούν οικονομικό βάρος. Αυτό τον οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η απόφαση για τεκνοποίηση καθοδηγείται από συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες. Για να αναλύσει τις σχέσεις γονέων παιδιών εισάγει τον όρο "γνήσια σχέση", η οποία εδράζεται στην ενεργή εμπιστοσύνη, την αποκάλυψη και την επικοινωνία, στη βάση των οποίων βρίσκεται ο διάλογος και που οδηγεί στη "δημοκρατία των συναισθημάτων στην καθημερινή ζωή". Τη δημοκρατία αυτή την αντιλαμβάνεται με τους όρους της πολιτικής δημοκρατίας, ως ισότητα βασισμένη σ' ένα "υπόρρητο συμβόλαιο", όπου "οι γονείς πρέπει να διαθέτουν εξουσία πάνω στα παιδιά προς το συμφέρον όλων"⁴⁹¹.

Οι γονείς θέτουν στα παιδιά τους επωφελείς για τους ίδιους προσδοκίες (Nutzungserwartungen) όχι μόνο συναισθηματικού αλλά και οικονομικού ή κοινωνικού χαρακτήρα. Η παραδοχή ότι τα παιδιά συνιστούν οικονομικό βάρος το επιβεβαιώνει. Οι προσδοκίες αυτές εντείνονται στο βαθμό που αίρονται κρατικές-προνοιακές κοινωνικές λειτουργίες και το μέλλον (αλλά και το παρόν) καθίστανται ανασφαλή για όλα τα μέλη της οικογένειας. Διαμορφώνεται έτσι ένα συνεκτικό "εμείς" ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά που μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης⁴⁹². Οι παιδαγωγικές συνέπειες της συναισθηματοποίησης και της ορθολογικοποίησης είναι κατά τη Jostock:⁴⁹³

1. Παρεμπόδιση και αντιφάσεις στην ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού.
2. Εξίσωση (Aeqilibration) ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά.
3. Αποδοχή - αναγνώριση της παιδικής υποκειμενικότητας.

⁴⁸⁷ Rauschenberger, H. *Erzieherisches Denken und Handeln*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1999, s. 64.

⁴⁸⁸ Φερρό, Μ. / Ζαμμέ, Φ. *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες ...*, όπ. π., σελ. 185-186. Ο Φ. Ζαμμέ αναφέρεται στη "γονεοποίηση" των παιδιών και στην πρώιμη βύθισή τους στη θάλασσα του κόσμου των ενηλίκων που έχει ως αποτέλεσμα τη σύγχυση ανάμεσα στις σχέσεις και την αμοιβαία εξάρτηση.

⁴⁸⁹ Thurow, L. *Το μέλλον του καπιταλισμού*, όπ. π., σελ. 56.

⁴⁹⁰ Giddens, A. *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, όπ. π., σελ. 106-108.

⁴⁹¹ Giddens, A. *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, όπ. π., σ. 109.

⁴⁹² Ενδεικτικό στοιχείο αυτής της συνοχής είναι η χρήση του α' πληθυντικού από τους γονείς στην καθημερινή ζωή για δραστηριότητες που αφορούν αποκλειστικά το παιδί τους (π. χ. "γράφουμε εξετάσεις", είμαστε στη νομική", "βάλαμε σιδεράκια στα δόντια μας" κ. λ. π.).

⁴⁹³ Jostock, S. *Kindheit in der Moderne und Postmoderne*, όπ. π., s. 66.



4. Εξαφάνιση της φάσης της παιδικής ηλικίας, έτσι όπως μας είναι γνωστή από την εξελικτική ψυχολογία (Das Verschwinden der entwicklungspsychologische Kindheitsphase).

Λόγω, επίσης, των σημερινών συνθηκών διαβίωσης, η παιδική ηλικία καθίσταται αδιάβροχη στις επιδράσεις της ομάδας των συνομηλίκων (Peer- Group), αφού ο παιδικός "ζωτικός χώρος" είναι αυστηρά περιορισμένος και ελεγχόμενος (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο έλεγχος γίνεται πάντα με πρόθεση). Τα παιδιά παίζουν στο παιδικό δωμάτιο του 6^{ου} ορόφου συνήθως μόνα τους ή με "εγκεκριμένη" απ' τους γονείς συντροφιά με ηλεκτρονικά, κυρίως, παιχνίδια. Τους λείπουν βασικές εμπειρίες με υλικά όπως χώμα, πέτρες, ξύλα, μέταλλα, αδυνατούν να σκαρφαλώσουν, δυσκολεύονται να κάνουν κούνια ή τσουλήθρα⁴⁹⁴. Μεταφέρονται με αυτοκίνητο από νησίδα σε νησίδα (σχολείο, φροντιστήριο, χώροι άθλησης και αναψυχής)⁴⁹⁵. Έρευνες έχουν δείξει ότι η απομάκρυνση των παιδιών από την οικογένεια μετά την ενηλικίωσή τους, υπερβαίνει κατά πολύ το όριο των 5 χρόνων που ίσχυε στο παρελθόν⁴⁹⁶.

Η διάχυση των ορίων ανάμεσα στους ενήλικες και το παιδί έχει ως συνέπεια τη δημιουργία της οικογένειας των διαρκών διαπραγματεύσεων (Verhandlungsfamilie auf Zeit)⁴⁹⁷. Αυτού του είδους η οικογένεια γίνεται αντιληπτή ως χώρος όπου κυριαρχούν ατέλειωτες συζητήσεις, χωρίς να μπορεί να επιβάλλει κάποιο από τα μέλη της τις απόψεις του⁴⁹⁸. Και είναι όπως είδαμε όχι αιτία απελευθέρωσης των μελών αλλά αποτέλεσμα του συνεκτικού "εμείς".

Οι μεταβολές αυτές στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση έχουν αντίστοιχες συνέπειες στη δευτερογενή. Η σχέση, δηλαδή, αυτή προβάλλεται στο σχολείο, το οποίο παύει να είναι πλέον μόνο χώρος για το παιδί. Η εκπαίδευση και το σχολείο καθίστανται μέσον για την προσωπική επιτυχία των ατόμων-μελών μιας

⁴⁹⁴ Struck, P. *Neue Lehrer braucht das Land*, όπ. π., σελ. 54.

⁴⁹⁵ Gudjons, H., *Handlungsorientiert Lernen und Lehren*, Julius Klinkardt Verlag, Bad Heilbrunn / OBB, 6. Auflage, 2001, s. 14-16. Ο Gudjons περιγράφει απλά την κατάσταση αυτή χωρίς να υπεισέρχεται στις αιτίες της. Τις "νησίδες" αυτές περιγράφει και η Zeiher από τη σκοπιά των θέσεων της αναστοχαστικής κοινωνιολογίας στο Zeiher, H. *Kindheitsräume Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit*, in Beck, U. / Beck - Gernsheim, E. (Hrsg.) *Risikante Freiheiten*, όπ. π., σελ. 353 κ. εξ.

⁴⁹⁶ Μαράτου - Αλιμπράντη, Λ. *Διαγενεακές σχέσεις στη σύγχρονη εποχή: Θεωρήσεις, τάσεις, πρακτικές. Συγκριτική Θεώρηση, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1999, σελ. 61.

⁴⁹⁷ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 118.

⁴⁹⁸ Sennett, R. *Der Flexible Mensch*, όπ. π., σελ. 30. Ο Sennett αναφερόμενος σε μελέτη περίπτωσης σημειώνει ότι τα υποκείμενά του βλέπουν ότι σήμερα συζητείται στην οικογένεια το κάθε ερώτημα εξαντλητικά - (...viele Eltern, die jede Frage in die Familie zu Tode diskutierten, weil sie Angst hatten "nein" zu sagen; Eltern, die gut zuhören und überaus verständnisvoll sind, statt Regeln durchzusetzen) - αλλά χωρίς να τίθενται κανόνες.

οικογένειας⁴⁹⁹ άρα και των γονέων από τη στιγμή που όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο αφορούν ολόκληρη την οικογένεια.

Η εξέλιξη αυτή που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πτυχή της διάχυσης του ιδιωτικού στο δημόσιο⁵⁰⁰, έχει και την αντίστροφη πλευρά της. Το σχολείο ενδιαφέρεται ολοένα και πιο έντονα για ό τι συμβαίνει στην οικογένεια και αυτό με δύο τρόπους: αφ' ενός με τον έλεγχο και τη διασφάλιση μιας κατάστασης που επιτρέπει στο μαθητή την απρόσκοπτη συμμετοχή του στις δραστηριότητες του σχολείου (ατομική υγιεινή, αποδεκτές συνθήκες διαβίωσης, αποφυγή καταστάσεων βίας, συναισθηματική ισορροπία), αφ' ετέρου με το ενδιαφέρον του για τις ανθρωπογενετικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις του μαθητή⁵⁰¹, ως όρων απαραίτητων για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Από ορισμένους γονείς αυτό γίνεται αντιληπτό ως επίθεση τρίτων στην οικογένεια.

Σχετικά με την ελληνική οικογένεια πρέπει να σημειώσουμε ότι χαρακτηρίζεται από έντονα παραδοσιακά στοιχεία⁵⁰² και δε διαφοροποιείται - τυπολογικά τουλάχιστον - στον ίδιο βαθμό με την αντίστοιχη των αναπτυγμένων καπιταλιστικών χωρών⁵⁰³. Ένα στοιχείο που τη χαρακτηρίζει και τη διαφοροποιεί από τις άλλες χώρες είναι το γεγονός ότι παίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο στην παραγωγή, αφού ένα μεγάλο μέρος των ελληνικών επιχειρήσεων είναι οικογενειακού χαρακτήρα⁵⁰⁴. Το στοιχείο αυτό καθιστά ακόμα πιο έντονη τη συνοχή της, αφού η επιβίωση και η προστασία των μελών της εξαρτάται από την κοινή συμμετοχή και δράση όλων. Αυτή τη συνοχή ο Κ. Τσουκαλάς την ορίζει ως "αυτασφαλιστικό μέλημα" της νεοελληνικής οικογένειας, το οποίο αποκτά μορφές εντελώς ξένες προς αυτές της "τυποποιημένης καπιταλιστικής εκλογίκευσης" που είναι γνωστές ως

⁴⁹⁹ Charlot, B. *Το σχολείο αλλάζει*, όπ. π., σελ. 247.

⁵⁰⁰ Sennett, R. *Η τυραννία της οικειότητας*, όπ. π., παντού, ενδ. σελ. 19.

⁵⁰¹ Κοσσυβάκη, Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 164-173.

⁵⁰² Γκιζέλης Γρ. κ. ά. *Παράδοση και νεωτερικότητα στις πολιτιστικές δραστηριότητες της ελληνικής οικογένειας, μεταβαλλόμενα σχήματα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1984, σελ 106, 126.

⁵⁰³ Χαρακτηριστικό απ' αυτή την άποψη είναι ο σημαντικά μικρότερος αριθμός διαζυγίων (0,7 διαζύγια ανά 1000 κατοίκους το 1981, ποσοστό που διατηρείται σταθερό και στα 1993 - βλ. Giddens, A. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 220) και οι ιδιαίτερα περιορισμένες μορφές οικογενειακών τύπων. Για τις ιδιομορφίες της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας βλ. Γεώργας, Δ. *Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας*, στο: Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Επτάλοφος, Αθήνα 1997, σελ 17-29. Μουσσούρου, Λ. *Η ελληνική οικογένεια*, Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, Αθήνα 1984. Δαμιανάκος, Στ. (επιμ). *Διαδικασίες κοινωνικών μετασχηματισμών στην αγροτική Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1987.

⁵⁰⁴ Όπως σημειώνει ο Κ. Τσουκαλάς, μόνο το 35% του μη αγροτικού πληθυσμού συμμετέχει στις σύγχρονες μορφές της τυπικής ιδιωτικής αγοράς εργασίας. (Τσουκαλάς, Κ. *Τζαμπατζήδες στη χώρα των θαυμάτων: Περί Ελλήνων στην Ελλάδα*, στο *Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία*, Τόμος Β', όπ. π., σελ. 169).



ιδιωτικές ασφαλίσεις. Το “αυτασφαλιστικό μέλημα” δεν υποκαθιστά μόνο τις ελλειμματικές προνοιακές πολιτικές του νεοελληνικού κράτους, αλλά παράλληλα υπονομεύει και τα σαθρά του θεμέλια προωθώντας ατομοκεντρικές προσδοκίες και μεθοδεύσεις⁵⁰⁵. Αναφορικά με την εκπαίδευση, πρέπει επίσης να ληφθούν υπ’ όψη οι ιστορικοί παράγοντες που διαμόρφωσαν μια οικογενειακή κουλτούρα, η οποία προσανατολίζει κάποια από τα μέλη της στην επαγγελματική ένταξη στο δημόσιο τομέα μέσα από την απόκτηση υψηλότερης εκπαίδευσης, με στόχους την “προστασία” από τους μηχανισμούς της εξουσίας αλλά και την πρόσβασή της σ’ αυτούς⁵⁰⁶ ή ακόμα και λόγω της συμβολικής αξίας της τοπικής “ιντελιγκένσιας” στις μικρές κοινωνίες⁵⁰⁷.

Έρευνες έχουν, επίσης, δείξει ότι οι Έλληνες γονείς που ενδιαφέρονται για τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο δεν ανήκουν κατ’ ανάγκη στα “μεσαία” και τα “άνωτερα” κοινωνικά στρώματα αλλά και στα “κατώτερα”⁵⁰⁸.

Η προβολή της οικογένειας στο σχολείο περιορίζει τη σχετική αυτονομία του σχολείου αναγκάζοντάς το, όπως είδαμε, να υποταχθεί στο “οικογενειακό φαντασιακό” και ταυτόχρονα οδηγεί στην απώλεια του κυριαρχικού του ρόλου επί της οικογένειας. Έτσι οι στόχοι του σχολείου καθίστανται εξωτερικοί ως προς αυτό. Το σχολείο πρέπει να αποδεχτεί, να νομιμοποιήσει και να προωθήσει αυτούς τους στόχους. Ο ποικιλόμορφος και διαφορετικός τους χαρακτήρας οδηγεί αναπόφευκτα σε εντάσεις και συγκρούσεις. Η ενότητα των δύο χώρων-θεσμών μπορεί να ανασυγκροτηθεί μόνο υπό το πρίσμα ενός κοινού αξιακού πλαισίου, κοινά αποδεκτού, το οποίο θα συνδιαμορφώνεται και θα χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα και ταυτόχρονα θα τη διαφοροποιεί από άλλες⁵⁰⁹. Αυτό δε σημαίνει ότι εξαλείφονται οι κοινωνικές ανισότητες, αντίθετα εντείνονται αφού διατηρούν την κατακόρυφη

⁵⁰⁵ Τσουκαλάς, Κ. *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, όπ. π., σελ. 281.

⁵⁰⁶ Τσουκαλάς, Κ. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, όπ. π., σελ. 132.

⁵⁰⁷ Γκιζέλης, Γρ. κ. ά. *Παράδοση και νεωτερικότητα στις πολιτιστικές δραστηριότητες της ελληνικής οικογένειας, μεταβαλλόμενα σχήματα*, όπ. π., σελ. 36. Είναι αυτό που ο Ν. Πουλαντζάς θα το εκφράσει ως “ιδεολογικό σύνδρομο ανοδικού διαύλου”. (Τσουκαλάς, Κ. *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*, όπ. π., σελ. 132.)

⁵⁰⁸ Μπρούζος, Α. *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, Λύχνος, Αθήνα 1998, σελ. 171.

⁵⁰⁹ Πλειός, Γ. *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πολιτισμικές διαφορές στη “μεταβιομηχανική” κοινωνία*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1994, σελ. 212.

διάσταση στο σχολείο και ταυτόχρονα αποκτούν και μια οριζόντια: τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις σχολικές μονάδες⁵¹⁰.

Το "άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία" έχει και την αντίθετη όψη του: "Την είσοδο της κοινωνίας στο σχολείο". Αυτό σημαίνει ότι η αγωγή, τα περιεχόμενα και οι διδακτικές διαδικασίες δεν εκχωρούνται εφ' άπαξ στο κράτος και τους λειτουργούς του, αλλά αποτελούν, κυρίως, υπόθεση των άμεσα ενδιαφερομένων. Αυτός είναι ο λόγος που αναγκάζει το σχολείο να υποταχθεί στην τοπική κοινωνία, να διαμορφώσει τις διαδικασίες και τα περιεχόμενα σύμφωνα με τις απαιτήσεις της. Ακριβώς το στοιχείο αυτό καθιστά απ' την πλευρά του σχολείου την ευελιξία αδήριτη ανάγκη. Δεν πρόκειται απλά για περισσότερη δημοκρατία αλλά και για διαφοροποιημένη ένταση των κοινωνικών ανισοτήτων, αφού ο λόγος των ατόμων και των φορέων που συνδιαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον δεν έχει την ίδια βαρύτητα⁵¹¹.

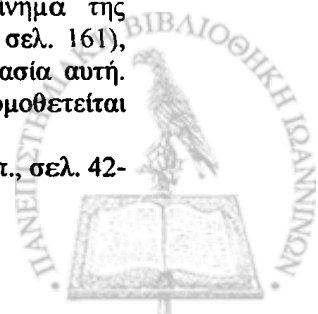
5.6. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο

Το τι επιλέγεται κάθε φορά ως διδακτέο αντικείμενο προσδιορίζεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από το Αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν είναι στους στόχους της μελέτης μας να κάνουμε μια λεπτομερή παρουσίαση της εκτενέστατης και αντικρουόμενης θεωρητικής συζήτησης γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα αλλά να επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τα ευέλικτα χαρακτηριστικά του νέου ελληνικού αναλυτικού προγράμματος.

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια συγκεκριμένη κατασκευή, που σχετίζεται με το είδος των περιεχομένων που θεωρούνται κατάλληλα ως σχολική γνώση και επιλέγονται κάθε φορά να διδαχθούν, τη σχέση των μεταξύ γνωστικών περιοχών

⁵¹⁰ Για μια - κατά τη γνώμη μας ασθενή - επιχειρηματολογία υπέρ της διαφοροποίησης των σχολικών μονάδων βλ. P. Struck, *Neue Lehrer braucht das Land*, όπ. π., σελ. 57 κ. εξ. Κατά τη γνώμη μας οι διαφοροποιήσεις των σχολικών μονάδων σχετίζονται με τις μεταβολές που εντοπίσαμε στο υποκεφάλαιο "η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της ευελιξίας" της παρούσας μελέτης. Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αναφερόμαστε γενικά στην ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, που σε θεωρητικό, τουλάχιστον, επίπεδο διατυπώθηκε από το κίνημα της προοδευτικής Παιδαγωγικής (βλ. Μπρούζος, Α. *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός ...*, όπ. π., σελ. 161), αλλά στους όρους κάτω από τους οποίους επιδιώκεται ή συντελείται κάθε φορά η συνεργασία αυτή. Δεν είναι τυχαίο που στη χώρα μας η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα νομοθετείται για πρώτη φορά με το Νόμο 1566/1985, κεφ. ΙΕ', Άρθρο 53, σελ. 184-186.

⁵¹¹ Για το σχετικό προβληματισμό βλ. Tillmann, K. *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*, όπ. π., σελ. 42-45.



αλλά και το βαθμό ιεράρχησης (διαστρωμάτωση) των περιοχών αυτών⁵¹². Οι σχέσεις των τριών αυτών διαστάσεων μεταξύ τους αλλά και με τη συνολική κοινωνική οργάνωση γενικότερα δεν αποτελούν οντολογικά α-χρονικές κατηγορίες με διαχρονική ισχύ. Στο βαθμό που εκφράζουν κοινωνικές σχέσεις, τροποποιούνται μεταβάλλονται ή αναμορφώνονται.

Στη θεωρητική έρευνα διαπιστώνεται μια πορεία εξέλιξης από παραδοσιακά στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα⁵¹³. Τα παραδοσιακά χαρακτηρίζονται από απλή καταγραφή της διδακτέας ύλης και γενικόλογες κατευθύνσεις κυρίως εθνικοθρησκευτικού περιεχομένου⁵¹⁴. Δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, χωρίς να συνδέουν τις επίσημες σχολικές εκδηλώσεις με ανεπίσημες, με την εμπειρία και την καθημερινή ζωή των μαθητών. Είναι δε γνωστά και ως προγράμματα ύλης⁵¹⁵. Τα σύγχρονα διακρίνονται σε κλειστά και ανοιχτά, είναι δε γνωστά ως *curricula*⁵¹⁶. Τα πρώτα χαρακτηρίζονται από λεπτομερείς αναφορές και ακριβείς, προσδιορισμούς των σκοπών και των στόχων, των διδακτικών περιεχομένων αλλά και των διαδικασιών και των μεθόδων διδασκαλίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι υποχρεωτικά για όλους, ομοιόμορφα και αδιαφοροποίητα. Τα δεύτερα γίνονται αντιληπτά ως τράπεζα καταγραφής ενδεικτικών σκοπών και στόχων, θεματικών περιοχών και περιεχομένων, μαθησιακών σκοπών και διδακτικών διαδικασιών, απ' την οποία επιλέγονται κάθε φορά αυτά που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ιδιαίτερες συνθήκες, επιδιώξεις και προσανατολισμούς της κάθε σχολικής μονάδας και κάθε τάξης.

Ανεξάρτητα απ' τις επιφυλάξεις που θα μπορούσε να διατυπώσει κανείς για τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτά τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα⁵¹⁷, θεωρούμε ότι σε γενικές γραμμές η διάκριση αυτή ανταποκρίνεται αλλά και ερμηνεύεται από τις θεωρητικές παραδοχές της μελέτης αυτής, έτσι όπως εκτέθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα

⁵¹² Πρόκειται για την τυπολογία του M. Young, όπως παρατίθεται στο Νούτσος, Χ. *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, (1931-1973), διδ. Διατριβή, Θεμέλιο, Αθήνα 1999, σελ. 33-34.

⁵¹³ Κοσσυβάκη Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, όπ. π. σελ. 124. Χειμαριού Ε. *Αναλυτικά Προγράμματα, σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1987, σελ. 54.

⁵¹⁴ Βρεττός, Γ. / Καψάλης, Α. *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 28.

⁵¹⁵ Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, όπ. π., σελ. 358.

⁵¹⁶ Westphalen, K. *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1982, σελ. 53-55. Hacker H. *Elemente des Curriculums*, Ludwig Auer, Donauwoert 1979, s. 45-46.

⁵¹⁷ Οι επιφυλάξεις αυτές αναφέρονται στο βαθμό ελευθερίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού να επιλέγουν ό,τι οι ίδιοι θεωρούν κατάλληλο και σχετίζονται με τις αντιλήψεις για το βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

χαρακτηρίζει, κυρίως, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στον ώριμο καπιταλισμό και η πορεία προς το ανοικτό τις μεταβολές στην παραγωγική διαδικασία και την κοινωνική οργάνωση στον ύστερο καπιταλισμό. Το πρώτο το αποκαλούμε ανελαστικό και το δεύτερο ευέλικτο. Άλλωστε οι όροι αυτοί (κλειστό – ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα) διαμορφώθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του '60 και, κατά τη γνώμη μας, επιχειρούν από διαφορετικές οπτικές να συλλάβουν τις εξελίξεις στην εκπαίδευση. Η επικράτηση δε του όρου ανοικτό ή ελεύθερο Curriculum (offenes Curriculum) απ' τις αρχές της δεκαετίας του '70⁵¹⁸ τεκμηριώνει τον παραπάνω ισχυρισμό.

Ενώ σε πολλές χώρες της δυτικής Ευρώπης η θεωρητική συζήτηση για τα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα είναι έντονη απ' τις αρχές της δεκαετίας του '70 και η εφαρμογή τους λαμβάνει χώρα ήδη απ' τις αρχές της δεκαετίας του '80⁵¹⁹, η σχετική συζήτηση στην Ελλάδα ξεκινά πολύ αργότερα και η πρώτη απόπειρα για τη συγκρότηση αναλυτικού προγράμματος με "ανοιχτά" χαρακτηριστικά γίνεται το 2001.

Ωστόσο τα αναλυτικά προγράμματα στις δυτικές χώρες διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα αλλά και εντός της ίδιας χώρας⁵²⁰. Η πορεία διαμόρφωσης των ανοικτών αναλυτικών προγραμμάτων εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η σχέση του σχολείου με την κοινωνία. Οι θεωρίες που διαμορφώθηκαν (ακαδημαϊκή θεωρία, θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, θεωρία της μελέτης του παιδιού, θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης)⁵²¹ αδυνατούν να δώσουν ολοκληρωμένη απάντηση στο ζήτημα της διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Σήμερα υπογραμμίζεται ότι επιβάλλεται μια νέα θεώρηση, η οποία θα λαμβάνει υπ' όψη της τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στο άτομο, την κοινωνία και την επιστήμη⁵²².

Ο K. Rauschenbrger⁵²³ υποστηρίζει ότι σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα ανταγωνίζεται η καινοτομία (Neuerung, Innovation) με την εμμονή (Beharrung, Perserovation). Σε κάθε καινοτομία ενυπάρχει η πεποίθηση ότι οι όροι που απαιτούν

⁵¹⁸ Westphalen, K. *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, όπ. π., σελ. 55.

⁵¹⁹ Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, όπ. π., σελ. 356-357.

⁵²⁰ Φλουρής, Γ. *Αναλυτικά προγράμματα, για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα 1995, σελ. 188 κ. εξ.

⁵²¹ Φλουρής, Γ. *Αναλυτικά Προγράμματα ...*, όπ. π., σελ. 31-41. Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, όπ. π., σελ. 351-355. Κοσσυβάκη, Φ. *Εναλλακτική Διδακτική*, όπ. π., σελ. 61-63.

⁵²² Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, όπ. π., σελ. 356.

⁵²³ Rauschenberger, K. *Erziehrisches Denken und Handeln*, όπ. π., σελ. 79-80.



και επιβάλλουν το νέο θα παραμείνουν ισχύοντες για αρκετό διάστημα. Όμως ο κόσμος μεταβάλλεται διαρκώς και το αναλυτικό πρόγραμμα βρίσκεται πάντα σε μια αντινομία (Widersprüchlichkeit). Σ' αυτή τη διαδικασία διακρίνει τρεις στιγμές μεταβολής: Τις προσαρμογές (Lehrplananpassungen), τις συστημικές αλλαγές (Systemänderungen) και τις κοσμικές μαθησιακές αρχές (säkulare Lernprinzipien). Οι πρώτες αναφέρονται σε αλλαγές που οφείλονται σε επικαιροποίηση των πληροφοριών ή εισαγωγή νέων στοιχείων που προέρχονται απ' την επιστημονική πρόοδο. Αυτές δε γίνονται συνήθως αντιληπτές από το ευρύτερο κοινό εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις όπως λ. χ. η εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος. Οι δεύτερες οφείλονται σε αλλαγές που προκύπτουν μετά από πολιτικές μεταβολές. Οι τρίτες είναι εκείνες που κυριαρχούν πολλούς αιώνες και προσδιορίζουν το προφίλ της διαμεσολάβησης (Vermittlung), όπως ο γλωσσικός χαρακτήρας της μόρφωσης (Sprachlichkeit der Bildung), γνώρισμα του δυτικού πολιτισμού. Στην περίπτωση αυτή η διδασκαλία και η μάθηση προσανατολίζονται στον γραπτό και τον προφορικό λόγο. Η πολιτιστική διαμεσολάβηση προσδιορίζεται από τη γραφή. Στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα αμφισβητείται έντονα η κυριαρχία της γραφής ως κυρίαρχου τρόπου μετάδοσης της κουλτούρας⁵²⁴.

Η αμφισβήτηση του γραπτού και του προφορικού λόγου⁵²⁵ ως κυρίαρχου τρόπου μετάδοσης των πολιτισμικών στοιχείων εντάσσεται στη γενικότερη αμφισβήτηση των προταγμάτων του Διαφωτισμού και συνοδεύεται από την αύξουσα σημασία αισθητικών - συμβολικών "γλωσσών" στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να περιέχουν το καλύτερο από την προμοντέρνα και τη μοντέρνα σκέψη και να μετασχηματίζονται σε νέα περιεχόμενα και διαδικασίες⁵²⁶.

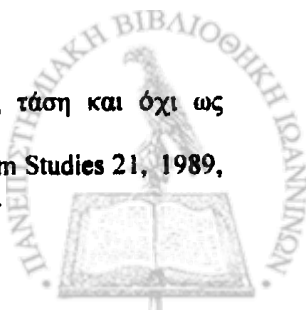
Οι αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται ο σύγχρονος προβληματισμός για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων είναι :

- **Η αμφισβήτηση της ομοιογένειας και της ομοιομορφίας:** Το έμπυχο υλικό που διαθέτει ο δάσκαλος δεν υπακούει στη λογική του μέσου όρου. Ο κάθε μαθητής θεωρείται ως ιδιαίτερη ξεχωριστή προσωπικότητα με διαφορετικές εμπειρίες και

⁵²⁴ Rauschenberger, K. *Erziehrisches Denken und Handeln*, όπ. π., σ. 83.

⁵²⁵ Σωστά κατά τη γνώμη μας ο K. Rauschenberger την αντιλαμβάνεται ως τάση και όχι ως αποτέλεσμα (όπ. π., σελ. 80).

⁵²⁶ Doll, W. E. *Foundations for a Postmodern Curriculum*, in: *Journal of Curriculum Studies* 21, 1989, σ. 251, όπως αναφέρεται στο Beck, C. *Ästhetisierung des Denkens*, όπ. π., σελ. 136.



βιώματα, ιδιαίτερες κλίσεις, ικανότητες και δυνατότητες.⁵²⁷ Τα διαφοροποιημένα κοινωνικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές τους εφοδιάζουν με διαφορετικά κίνητρα, αξίες, στάσεις, ενδιαφέροντα, επιδιώξεις αλλά και προβλήματα⁵²⁸. Ο κοινωνικογεωγραφικός χώρος στον οποίο βρίσκεται το κάθε σχολείο διαμορφώνει τη δική του ξεχωριστή δυναμική. Το σχολείο πρέπει να γίνει φορέας αυτής της δυναμικής αντί να στέκεται απομονωμένο ή ανταγωνιστικό απέναντί της⁵²⁹.

- **Ο μη λεπτομερής κεντρικός σχεδιασμός των περιεχομένων, των σκοπών και των στόχων:** Με βάση τα προηγούμενα η διαμόρφωση των διδακτικών περιεχομένων από κεντρικά όργανα είναι αναποτελεσματική, διότι δε λαμβάνει υπ' όψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής και του κάθε σχολείου. Για να προσαρμοστεί η σχολική μονάδα στο τοπικό περιβάλλον πρέπει η ίδια να έχει τη δυνατότητα αλλά και την ικανότητα να διαμορφώσει τους όρους σύζευξης. Ο κεντρικοί κρατικοί φορείς περιορίζουν τη δράση τους στη χάραξη ενός γενικού πλαισίου και κυρίως, στον έλεγχο του τρόπου προσαρμογής του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Είναι σχεδόν αυτονόητο ότι οι σκοποί και οι στόχοι εξειδικεύονται από τη σχολική μονάδα⁵³⁰.

- **Η απομάκρυνση από την κυριαρχία της λογικής της κατάτμησης της διδακτέας ύλης σε επί μέρους διακριτά μαθήματα:** Ο τρόπος που είναι μέχρι σήμερα δομημένη η διδακτέα ύλη δημιουργεί στεγανά ανάμεσα στα διαφορετικά πεδία γνώσεων. Οι γνώσεις είναι ξεκομμένες από τον κόσμο της εμπειρίας και του βιώματος και για το λόγο αυτό απόμακρες από τους μαθητές. Η κατά γνωστικά αντικείμενα διάταξη της ύλης δεν ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα, αφού η αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής απαιτεί ολιστική προσέγγιση της γνώσης⁵³¹. Πρόκειται για τη γνωστή στροφή τη διαθεματικότητα.

- **Η εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογιών:** Στην εποχή της γνώσης και της πληροφορίας οι μαθητές πρέπει να γίνουν ικανοί να αναζητούν και να βρίσκουν

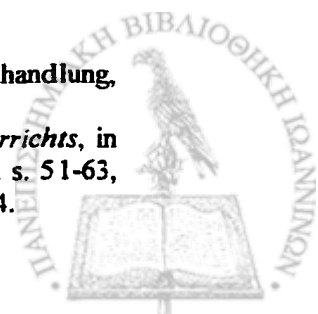
⁵²⁷ Κοσσυβάκη, Φ. *Εναλλακτική Διδακτική*, όπ. π., σελ. 44. Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ. *Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεωτερική εποχή*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 28/1998, σελ. 21-35, εδώ κυρίως σελ. 28-29.

⁵²⁸ Garlich, A. / Leuzinger - Bohleber, M. *Identität und Bindung*, όπ. π., σελ. 22-50.

⁵²⁹ Camoy, M. - Castel, M. *Sustainable Flexibility*, όπ. π., chap. 5, p. 33.

⁵³⁰ Schratz, M. *Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln*, Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung, Seelze 2003, s. 26 κ. εξ.

⁵³¹ Recus, J. *Lernen in Bezügen- Vom Sinn fachüberschreitend- fächerverbindenden Unterrichts, in Schule im Wandel*, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Informationsschrift Nr. 49, 1995, s. 51-63, Μαισαγγούρας, Η. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρης, Αθήνα 2002, σελ. 23-24.



την πληροφορία που χρειάζονται, να αξιολογούν και να διακρίνουν το κατά περίπτωση σημαντικό, να δημιουργούν και να αυτοσχεδιάζουν σε εικονικά περιβάλλοντα, να επικοινωνούν με διάφορα σημεία του κόσμου και να προβάλλουν τις δραστηριότητές τους.

- **Η κυριαρχία των αισθητικών μορφών πρόσληψης και επεξεργασίας των περιεχομένων:** Ότι επιλέγεται για να διδαχθεί πρέπει να σχετίζεται με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις ανάγκες του μαθητή. Η γνώση προσωποποιείται, η εικόνα αποκτά βαρύνουσα σημασία⁵³².

Η πορεία αυτή εντοπίζεται στην εκπαίδευση μέσα από την εξέλιξη των ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων (Lehrpläne) σε προγράμματα σπουδών ή σχολικά προγράμματα (Schulprogramme). Τα τελευταία τονίζουν την ελευθερία της σχολικής μονάδας να διαμορφώσει τα διδακτικά περιεχόμενα και τις αντίστοιχες διαδικασίες μετατροπής τους σε διδάξιμη γνώση με κριτήρια α) τις ιδιαίτερες ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και β) τις πηγές και τους πόρους που διαθέτει (ανθρώπινους και μη). Το επίδικο θέμα που δημιουργείται εδώ είναι, όπως ήδη έχει προαναφερθεί, ο βαθμός ελευθερίας της σχολικής μονάδας.

Ο Χ. Νούτσος⁵³³ ερευνώντας την περίοδο 1931-1973, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι "η μακροχρόνια διατήρηση των ίδιων οργανωτικών μορφών της σχολικής γνώσης ... συμπορεύεται παράλληλα και με μια ορισμένη αυστηρότητα και ακαμψία των θεσμικών πλαισίων υλοποίησης της σχολικής γνώσης, τα οποία περιορίζουν τις πρωτοβουλίες του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών σε κάθε απόπειρα τροποποίησης του υπάρχοντος σχολικού προγράμματος". Επισημαίνει ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 60 γίνονται κάποιες προσπάθειες για την προσαρμογή της ελληνικής οικονομίας στις ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής, οι οποίες αποτυπώνονται ως ένα βαθμό στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και εκφράζονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁵³⁴. Η γνώση παύει να είναι στραμμένη αποκλειστικά προς το παρελθόν⁵³⁵, η προαστική ιδεολογία αντικαθίσταται από έναν ανθρωποκεντισμό με εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά και ένα είδος τεχνοκρατικής ιδεολογίας, χαρακτηριστικά όμως που θα αρθούν πολύ γρήγορα, με την επιβολή της

⁵³² Για μια ενδιαφέρουσα ανάλυση βλ. Πλειός, Γ. *Ο ρόλος της εικόνας στην κρίση του σχολείου του κοινωνικού κράτους*, Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002, σελ. 163-183.

⁵³³ Νούτσος, Χ. *Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης...*, όπ. π., σελ. 273

⁵³⁴ Νούτσος, Χ. *Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης...*, όπ. π., σελ. 273.

⁵³⁵ Νούτσος, Χ. *Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης...*, όπ. π., σελ. 276.



δικτατορίας⁵³⁶. Σημειώνει δε ότι στις μεταδικτατορικές συνθήκες ενδέχεται να αναπτυχθούν νέες, διαφορετικές μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου, αντίστοιχες μ' αυτές άλλων ευρωπαϊκών κρατών⁵³⁷.

Ο Γ. Φλουρής διαβαθμίζοντας τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους έτσι όπως αυτοί εμφανίζονται στα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου 1964-1985 διαπιστώνει ότι υπάρχει βαθμιαία υποχώρηση του εθνικού και του θρησκευτικού παράγοντα⁵³⁸. Διακρίνει αναντιστοιχία ανάμεσα στις διακηρύξεις του Ν.1566/85 (προσανατολισμοί σε αξίες και σκοπούς πέραν των εθνικών όπως δημοκρατία, η αλληλεγγύη, η ειρήνη, ο διεθνισμός, η ισότητα των φύλων) και το Π. Δ. 583/82. Απ' το τελευταίο λογικά θα αναμενόταν ότι τόσο το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, όσο και τα βιβλία θα προωθούσαν την "ατμόσφαιρα ελευθερίας και προβληματισμού". Αντ' αυτού όμως επιδιώκεται η οικειοποίηση και η αποδοχή των εθνικών, κοινωνικοπολιτικών και αισθητικών αξιών απ' την πλευρά του μαθητή, γεγονός που δεν οδηγεί στην καλλιέργεια ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών, αφού οι αξίες δεν εγχαράσσονται αλλά διερευνώνται⁵³⁹. Αναφορικά με τον γνωστικό άξονα επισημαίνει ότι είναι επηρεασμένος από την εξελικτική ψυχολογία, κυρίως από την πιαζετική θεώρηση και παραγνωρίζει άλλες σύγχρονες απόψεις σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, όπως η επεξεργασία πληροφοριών, η έρευνα δράσης κ.λ.π.

Ο Π. Ξωχέλλης αναφερόμενος στις προσπάθειες για την αναμόρφωση του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος τονίζει ότι όλες οι προσπάθειες μεταρρύθμισης που έγιναν είχαν "εξωτερικό" χαρακτήρα (εξωτερική μεταρρύθμιση) και δεν αναφέρονταν σε αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας, στον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης κ. λ. π..⁵⁴⁰.

Κάθε τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος εμπεριέχει ρητά τη δήλωση ότι το μέχρι σήμερα ισχύον είναι ανεπαρκές. Ανεξάρτητα από το αν αυτό ερμηνευθεί γενικά ως ανταπόκριση στον ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο μας ή ως ενίσχυση του τρόπου επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας, η αναζήτηση των αιτίων που οδηγούν

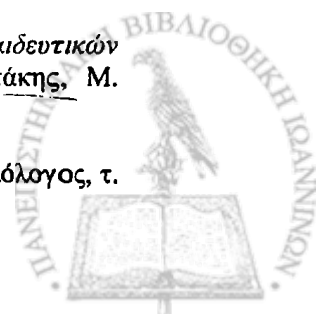
⁵³⁶ Νούτσος, Χ. Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης..., όπ. π., σελ. 277-278.

⁵³⁷ Νούτσος, Χ. Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης..., όπ. π., σελ. 303.

⁵³⁸ Φλουρής, Γ. Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ. Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, όπ. π., σελ. 332.

⁵³⁹ Φλουρής, Γ. Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών ..., όπ. π., σελ. 335.

⁵⁴⁰ Ξωχέλλης, Π. Το πρόβλημα του εκσυγχρονισμού του Αναλυτικού Προγράμματος, περ. Φιλολόγος, τ. 23, Θεσσαλονίκη 1981, σελ. 265.



στην τροποποίηση αλλά και ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών εκείνων που το διαφοροποιούν από το προηγούμενο επιβάλλεται σε κάθε περίπτωση.

Την παραδοχή ότι το σημερινό αναλυτικό πρόγραμμα είναι αναντίστοιχο με τις σημερινές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και επιβάλλεται η αναμόρφωσή του εκφράζουν και οι συντάκτες του νέου αναλυτικού προγράμματος⁵⁴¹. Ωστόσο η αναμόρφωση δε γίνεται προς την κατεύθυνση ενός ανοικτού αναλυτικού προγράμματος⁵⁴².

Οι άξονες πάνω στους οποίους διαφοροποιείται το νέο αναλυτικό πρόγραμμα⁵⁴³ από προηγούμενα, οι οποίοι και φιλοδοξούν να προσδιορίζουν ταυτόχρονα τόσο τη νέα σχέση του σχολείου με την κοινωνία, όσο και τις νέες ενδοεκπαιδευτικές διαδικασίες είναι, κατά τη γνώμη μας, οι ακόλουθοι:

5.6.1. Αξίες και περιεχόμενα υπεπροσδιορισμένα από ορθόδοξα και λαϊκά - παραδοσιακά στοιχεία

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα⁵⁴⁴ επισημαίνει ότι η ρευστότητα και οι ραγδαίες αλλαγές στην επιστήμη και την τεχνολογία στη σημερινή κοινωνία της γνώσης και

⁵⁴¹ Αλαχιώτης, Σ. *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*, , Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002, τ. 7, σελ. 7-16. "Οι καινοτομίες που ενυπάρχουν στην εισήγηση του Π. Ι. μορφοποιούν το πλαίσιο για μια ουσιαστική εσωτερική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, προσδίδοντας τη δυναμική εκείνη και την ευελιξία στο σχολείο για να ανταποκρίνεται με επιτυχία στην κοινωνική ρευστότητα της συναρπαστικής εποχής μας και να προετοιμάζει με επιτυχία την κοινωνική ένταξη του μαθητή". (όπ. π., σελ. 7.)

⁵⁴² "Τα ΑΠΣ στη χώρα μας είναι κλειστού τύπου, διαμορφώνονται δηλαδή κεντρικά..." (Αλαχιώτης Σ. *Πώς θα είναι το σχολείο του μέλλοντος*, εφημερίδα το Βήμα, 24-3-2002). Ενδιαφέρον προκαλεί ο τρόπος διατύπωσης. Φαίνεται σαν να είναι το κλειστό Α. Π. ένα φυσικό γνώρισμα της νεοελληνικής εκπαίδευσης, που αντλεί τη νομιμοποίησή του μέσα απ' το διάλογο με την "εκπαιδευτική κοινότητα". Απ' όσα γνωρίζουμε ο διάλογος αυτός δεν ήταν συνδιαμορφωτικός αλλά νομιμοποιητικός των απόψεων του Π. Ι. (Γρόλλιος, Γ. *Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 67, Αύγουστος-Οκτώβριος 2003, σελ. 30.)

⁵⁴³ Ως νέο αναλυτικό πρόγραμμα εννοούμε το ΔΕΠΣ - ΑΠΣ, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002.

⁵⁴⁴ Επισημαίνουμε εδώ ότι το Α.Π. που πρωτοεμφανίστηκε στην ηλεκτρονική σελίδα του Π. Ι. (18-10-2001) δεν ταυτίζεται, τουλάχιστον μορφολογικά, μ' αυτό που κυκλοφόρησε το ΥΠΠΕΠΘ το Σεπτέμβριο του 2002. Θεωρούμε ότι το τελευταίο είναι το επίσημο και με βάση αυτό γίνονται οι παρατηρήσεις και οι σχετικές παραπομπές. Ωστόσο και το κείμενο που πρωτοεμφανίστηκε στη σελίδα του Π. Ι. και μάλιστα με τη ρητή παραδοχή ότι αποτελεί το νέο επίσημο Α. Π. (Αρ. Φύλλων 1366 τ. Β', 1373 τ. Β', 1374 τ. Β', 1375 τ. Β', 1376 τ. Β') και με σχετικό πρόλογο του προέδρου του μας επιτρέπει να κάνουμε σχετικές αναφορές και συγκρίσεις, διότι εμπεριέχει τη συνολική αντίληψη των συντακτών του. Πολύ δε περισσότερο μας νομιμοποιεί να κάνουμε σχετικές αναφορές και παραπομπές όπου διαπιστώνουμε ότι η ουσία παραμένει ίδια αν και μεταβάλλεται ο τρόπος έκφρασης. Άλλωστε η "ευέλικτη ζώνη" και το αντίστοιχα εγχειρίδια που τη συνοδεύουν σχεδιάστηκαν με βάση αυτό το κείμενο, αφού κυκλοφόρησαν το 2001, πολύ πριν την τελική μορφή του σημερινού Α. Π., όπως επίσης

της πληροφορίας διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών. Το πλαίσιο αυτό οδηγεί στον επανασχεδιασμό του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος⁵⁴⁵. Η παραδοχή αυτή επιβεβαιώνει τη βασική υπόθεση της μελέτης η οποία τέθηκε πολύ πριν την εκπόνηση του αναλυτικού προγράμματος. Ο χαρακτηρισμός του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος ως προϊόντος της συμβολής του Εκπαιδευτικού Ομίλου και του Παπανούτσου⁵⁴⁶ θεωρούμε ότι εμπεριέχει ρητά την παραδοχή ότι στην ουσία είναι το σχολείο του ώριμου καπιταλισμού που "απαιτεί γενναίες προσαρμοστικές αλλαγές" και ταυτόχρονα επιβεβαιώνει τη θέση μας σχετικά με το ότι οι μεταρρυθμίσεις του 1976 και 1982 έγιναν ετεροχρονισμένα, δεδομένου ότι το νέο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως ήδη δείξαμε, διαμορφώνεται σταδιακά από τη δεκαετία του '70.

Ως αιτίες για τον επανασχεδιασμό αναφέρονται η έκρηξη της γνώσης και "τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας". Το σχολείο του μέλλοντος πρέπει να διαμορφώσει πολίτες ελεύθερους και δημοκρατικούς με αυτόνομη και ανεξάρτητη προσωπικότητα, μακριά από μονοδιάστατα πολιτισμικά μοντέλα, ρατσισμό και ξενοφοβία⁵⁴⁷. Άλλωστε και η ελληνική κοινωνία γίνεται σταδιακά πολυπολιτισμική. Πολίτες που "να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της"⁵⁴⁸. "Να μάθει να ζει με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και διαφορές μεταξύ των συνανθρώπων του (η υπογράμμιση στο πρωτότυπο), να αποδεχθεί την ύπαρξη πολιτισμικά, γλωσσικά, εθνικά, φυλετικά και θρησκευτικά διαφορετικών ατόμων μέσα στην κοινωνία και να συνειδητοποιήσει την αξία αλλά

και τα βιβλία της Φυσικής των τάξεων Ε' και ΣΤ' που μοιράστηκαν στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2001-2002. Προκειμένου να διαχωρίζονται τα κείμενα οι παραπομπές στο πρώτο συνοδεύονται από τη διευκρίνιση "αρχικό κείμενο", η δε αναφορά στη σελίδα γίνεται με βάση το ηλεκτρονικό κείμενο.

⁵⁴⁵ ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 5.

⁵⁴⁶ "Ο σχεδιασμός αυτός πρέπει να οδηγεί στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και να απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας, καθώς η βασική διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος που ξεκίνησε με τη συμβολή του εκπαιδευτικού ομίλου (Δελμούζος, Γληνός Τριανταφυλλίδης) στις αρχές του περασμένου αιώνα και κορυφώθηκε στη δεκαετία του 60 με τον Ε. Παπανούτσο απαιτεί γενναίες προσαρμοστικές αλλαγές". (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 5.)

⁵⁴⁷ ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 5.

⁵⁴⁸ ΑΠΣ Ιστορίας Δημοτικού, όπ. π., σελ. 230.



και την αναγκαιότητα της αλληλοκατανόησης και της ειρηνικής συνύπαρξης όλων των λαών της γης''⁵⁴⁹.

Μια προσεκτική ανάγνωση των σκοπών και των στόχων του κάθε μαθήματος μπορεί να δημιουργήσει στον αναγνώστη την εντύπωση ότι αντιφάσκουν οι κατά γνωστικό αντικείμενο σκοποί, αναφορικά με το αξιακό σύστημα στο σύγχρονο κόσμο, όπως παρουσιάζεται μέσα από το Δ. Ε. Π. Π. Σ. Συγκεκριμένα στις βασικές αρχές της αξιολόγησης αναφέρεται ότι ''η αξιολόγηση των μαθητών αφορά όχι μόνο τις αποκτηθείσες γνώσεις αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών''⁵⁵⁰. ''Να κατανοήσουν ότι η απομάκρυνση από τις εντολές του θεού έχει οδυνηρές συνέπειες για τον άνθρωπο...''⁵⁵¹...''Να ξεπεράσει δηλαδή τη δεοντολογία της μετάδοσης των χριστιανικών αληθειών και να αναδειχθεί σε παράγοντα αντίστασης του εθνικού οργανισμού σε κάθε μαρασμό καθώς και σε κάθε ντόπιο ή ξενόφερτο αλλοτριωτικό μηχανισμό (η υπογράμμιση δική μας). ''Η αγωγή, λοιπόν, που θα εδράζεται στις ρίζες της πνευματικής μας παράδοσης, της Ορθοδοξίας, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών και στα ιδιαίτερα προβλήματα των νέων έχει τη μεγαλύτερη αξία''⁵⁵² (η υπογράμμιση δική μας). Ακόμα: ''Μέσα δε από τις ανάλογες αναφορές, διερευνήσεις και διασυνδέσεις το ΜτΘ θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας ελεύθερης, πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας και θα προάγει την ταυτότητα και τη συνείδηση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας της ενταγμένης στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, έχοντας ως βασικό χαρακτηριστικό της την ελληνική και ορθόδοξη συγχρόνως οικουμενικότητά της''⁵⁵³. Επίσης: ''Για τον έλεγχο της επίτευξης συναισθηματικών διδακτικών στόχων, προσφορότερη κρίνεται η μέθοδος της παρατήρησης των συμπεριφορών των μαθητών''⁵⁵⁴. ''Οι μορφές αξιολόγησης οφείλουν να διακρίνονται από πολυμορφία και να εξυπηρετούν πολλούς και διαφορετικούς στόχους. Η αξιολόγηση που θα αφορά στον μαθητή/ -τρια, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να στηρίζεται στην αξιολόγηση όχι μόνο των γνώσεων

⁵⁴⁹ ΔΕΠΠΣ, αρχικό κείμενο, Μελέτη Περιβάλλοντος, σελ. 251.

⁵⁵⁰ ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 18. Στο αρχικό κείμενο η πρόταση αυτή είχε ως εξής: ''η αξιολόγηση των μαθητών αφορά όχι μόνο τις γνώσεις αλλά και τις ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που έχουν αποκτηθεί''. (Αρχικό κείμενο, σελ. 27.)

⁵⁵¹ ΑΠΣ Θρησκευτικών, όπ. π., σελ. 177.

⁵⁵² ΔΕΠΠΣ Θρησκευτικών, αρχικό κείμενο, σελ. 162.

⁵⁵³ ΔΕΠΠΣ Θρησκευτικών, αρχικό κείμενο, σελ. 163.

⁵⁵⁴ ΔΕΠΠΣ Θρησκευτικών, αρχικό κείμενο, σελ. 176.



αλλά και στην αξιολόγηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών'' (η υπογράμμιση στο πρωτότυπο)⁵⁵⁵.

Εύλογα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς τι σημαίνει αξιολόγηση των αξιών, των στάσεων και των συμπεριφορών ή ιεράρχησή τους σε μια ελεύθερη, πλουραλιστική κοινωνία⁵⁵⁶; Αν πρόκειται για τον αποκλεισμό εκείνων των στάσεων και των συμπεριφορών που αντίκεινται στην οικουμενική αρχή του σεβασμού της διαφορετικότητας, της ελευθερίας και της ανεξαρτησίας του κάθε ατόμου, έχει καλώς. Κάτι τέτοιο όμως δεν διατυπώνεται με σαφήνεια στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως π. χ. των σκοπών του μαθήματος των θρησκευτικών διακρίνεται ένας έντονος ηθικός σχετικισμός.

Η απάντηση στην αντίφαση αυτή έχει ως εξής: 'Για την επίτευξη, επομένως, αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης, είναι απαραίτητο κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής''⁵⁵⁷. Το ίδιο επισημαίνεται αναφορικά με το σκοπό της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών⁵⁵⁸.

Από τη σύντομη παράθεση των παραπάνω στοιχείων προκύπτει ότι το νέο αναλυτικό πρόγραμμα:

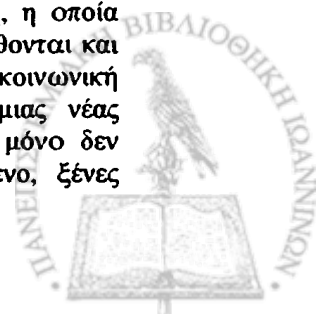
α) βρίσκεται μακριά από εκείνη τη μεταμοντέρνα εκδοχή σύμφωνα με την οποία στις πλουραλιστικές κοινωνίες της ελευθερίας και της δημοκρατίας οι άνθρωποι μπορούν

⁵⁵⁵ ΔΕΠΠΣ Ξένων Γλωσσών, αρχικό κείμενο, σελ. 266.

⁵⁵⁶ Κοσσυβάκη Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 140: ''Δεν είναι δυνατόν να επιβάλλει κανείς με τη βία τη γνώση και την αναγνώριση ή την κατάληξη σε κάποια πεποίθηση, στάση, αντίληψη ή δεξιότητα. Το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να προσφέρει δυνατότητες και εναλλακτικές λύσεις, καθώς και τη δυνατότητα συμμετοχής''. Ο Ι. Κανάκης σημειώνει ότι ''η κανονιστική Παιδαγωγική και η δογματική κατήχηση έχουν δοκιμαστεί, χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία στο παρελθόν. Οι αξίες βιώνονται και διαμορφώνονται μακροπρόθεσμα ως στάσεις ζωής ...μέσα από την καθημερινή εμπλοκή μας σε συγκεκριμένες καταστάσεις και χώρους δράσης και μέσα από την επικοινωνία μας και τη συνύπαρξή μας με άλλους συνανθρώπους μας...'' (Κανάκης, Ι. *Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία*, στο Ουζούνης, Κ.-Καραφύλλης, Α. *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, όπ. π., σελ. 329.)

⁵⁵⁷ ΔΕΠΠΣ, ΥΠΕΠΘ, όπ. π., σελ. 8.

⁵⁵⁸ ΔΕΠΠΣ, ΥΠΕΠΘ, όπ. π., σελ. 430. Το αρχικό κείμενο είναι πιο σαφές. '' Η κάθε ξένη γλώσσα, ως ξεχωριστός κώδικας επικοινωνίας, φέρνει τους μαθητές σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, κοινωνικούς σχηματισμούς και τρόπους σκέψης. Διαμορφώνεται έτσι μια πολυπολιτισμική συνείδηση, η οποία κάνει αποδεκτό και σεβαστό το διαφορετικό, το άλλο, το μακρινό, ενώ συγχρόνως διαπλάθονται και ενισχύονται οι αξίες που χαρακτηρίζουν την εθνική ταυτότητα. Αυτή η συνείδηση οδηγεί σε κοινωνική ισορροπία και διασφαλίζει την ταυτότητα του καθενός ξεχωριστά, γίνεται η βάση μιας νέας κουλτούρας πανανθρώπινων αξιών, όπου τα τοπικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όχι μόνο δεν απειλούνται, αλλά συνθέτουν με τη διαφορετικότητά τους το γενικό''. (Αρχικό κείμενο, ξένες γλώσσες, σελ. 255.)



ελεύθερα να διαμορφώνουν το αξιακό τους σύστημα. Στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση το αξιακό σύστημα οφείλει να δομείται στον άξονα των ελληνικών εθνικών και ορθόδοξων χαρακτηριστικών, τα οποία συγκροτούν και τον αντίστοιχο κώδικα πρόσβασης και ερμηνείας του παγκόσμιου⁵⁵⁹.

β) δίνει μια μάλλον ειδυλλιακή εικόνα για τις αντιθέσεις και τις αντιφάσεις που διαπερνούν τη σχέση τοπικού - παγκόσμιου στην έλευση της πλανητικής εποχής⁵⁶⁰. Εκτός τούτου θεωρούμε ότι η σχέση αυτή, έτσι όπως γίνεται αντιληπτή στο αναλυτικό πρόγραμμα υπακούει σε μια γενική αρχή, αυτή της απροσδιοριστίας⁵⁶¹, η οποία είναι διάχυτη στο κείμενο. Η αρχή αυτή νοείται εδώ όχι ως ασάφεια ή γενικότητα, αλλά ως παράθεση διαφορετικών, αντιθετικών χαρακτηριστικών, χωρίς φανερή αξιολογική ιεράρχηση⁵⁶².

⁵⁵⁹ "Μια τέτοια στρατηγική, πρέπει να εστιάζεται στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, καλλιεργώντας παράλληλα και την ταυτότητα του Ευρωπαϊού πολίτη". (Πρόλογος του προέδρου του Π. Ι., ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, ΥΠΕΠΘ, όπ. π., σελ. 3, επίσης στο ίδιο, σελ. 9 όπου αναφέρεται ότι στην καλλιέργεια της εθνικής και της θρησκευτικής συνείδησης καθώς και στη σελ. 281: "η ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά".) Αντίστοιχα πρέπει να είναι και τα διδακτικά περιεχόμενα: "...τα κείμενα και τα θέματα επιλέγονται με βάση ειδικά επεξεργασμένες προδιαγραφές, με κοινό παρονομαστή ορισμένες έννοιες και αξίες, όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναισθημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα και η διάρκεια του ελληνισμού..." (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, ΥΠΕΠΘ, όπ. π., σελ. 60.)

⁵⁶⁰ Για το θέμα αυτό βλ. Δεμερτζής, Ν. *Ο λόγος του Εθνικισμού*, όπ. π., σελ. 333 κ. εξ.

⁵⁶¹ Ο όρος είναι δανεισμένος από τον Bauman (όπ. π., σελ. 57).

⁵⁶² Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η αντίληψη για τον τρόπο συγκρότησης των αξιών αλλά και για τη γνώση. Ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης θεωρείται "η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων, και αξιών" (η υπογράμμιση δική μας, ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 5) και "η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του αφ' ενός με τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών (η υπογράμμιση δική μας) και αφ' ετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων". (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 6.) Πιο κάτω: "Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία τη δική του άποψη για τον κόσμο (η υπογράμμιση δική μας) που θα πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει και να ζήσει". (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 10.) Αναφορικά με τη γνώση: "Ταυτόχρονα η ανάδειξη της γνώσης ως κυρίαρχου χαρακτηριστικού της εποχής μας - η οποία συνηθίζεται να αποκαλείται «εποχή της γνώσης και της πληροφορίας» - απαιτεί την ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης τόσο στο χώρο της οικονομίας και της παραγωγής, όσο και της πρόληψης και αποκατάστασης των διαφόρων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο αυτό που υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές ότι, δηλαδή, η μάχη της εξέλιξης και της προόδου των κοινωνιών ήδη δίδεται στο χώρο της εκπαίδευσης (αρχικό κείμενο, σελ. 1-2) και παρακάτω: "Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή, η οποία είναι σημαντική και για την επίτευξη των σκοπών και στόχων της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, συμβάλλει ουσιαστικά στη μετακίνηση από το γνωσιοκεντρικό και τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης προς το μαθητοκεντρικό". (Αρχικό κείμενο, σελ. 16.) Επίσης: "Οι συνεχείς ανακαλύψεις και καινοτομίες στα διάφορα πεδία της επιστήμης και της τεχνολογίας επιφέρουν συνεχή αναθεώρηση της γνώσης...". (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 5.) "Με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων της γνώσης, περιορίζεται ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας και αξιοποιείται στο μέγιστο δυνατό βαθμό ο σχολικός χρόνος." (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 16.) Επίσης: "Η πληθώρα των γνώσεων, με τις οποίες κατακλύζεται ο σύγχρονος άνθρωπος και η γρήγορη απαξίωσή τους, επιβάλλει η διδασκαλία να μην έχει γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα. (Αρχικό κείμενο, σελ. 284.) Ακόμα:

Η απροσδιοριστία είναι εξ ορισμού στοιχείο της ευελιξίας. Δεν νοείται ευελιξία μέσα σ' ένα αυστηρά και με σαφήνεια προσδιορισμένο σύστημα αξιών. Αντίθετα, κυριαρχεί η ικανότητα μεταπήδησης από το ένα σύστημα αξιών στο άλλο ή η λογική του Bastler, στην οποία αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Όσο πιο απροσδιόριστοι είναι οι άξονες και οι αρχές πάνω στις οποίες δομείται ένα τέτοιο αξιακό σύστημα τόσο εντονότερη γίνεται η ατομική προσπάθεια για τη συγκρότησή του. Η αισθητική πρόσληψη και ο συμβολισμός διευκολύνουν την προσπάθεια αυτή. Όσο εντείνεται η ατομική προσπάθεια, τόσο το παραγόμενο "προϊόν" φαντάζει προσωπικό δημιούργημα. Αν, τώρα, ως αξιακό σύστημα ορισθεί το σύνολο των αρχών και των κανόνων που προσδιορίζουν την ανθρώπινη πράξη, είναι προφανές ότι το αποτέλεσμα των ανθρώπινων ενεργειών θεωρείται ως προσωπική επιτυχία ή αποτυχία του υποκειμένου, αποσυσχετίζεται από τις κοινωνικές του αναφορές. Γίνεται προϊόν της τύχης ή της ατυχίας του, της προσπάθειας που έχει ή δεν έχει καταβάλλει και των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και αδυναμιών που φέρει ως οργανισμός. Η αξιολόγηση των αξιών και των συμπεριφορών στοχεύει κατά τη γνώμη μας, στο να εδραιώσει την πεποίθηση αυτή καθιστώντας **μετρήσιμα και μη συγκρίσιμα** τα παραπάνω μεγέθη.

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από έντονες αναφορές στα πολιτισμικά στοιχεία. Ο πολιτισμός, άλλωστε, αποτελεί μια απ' τις θεμελιώδεις έννοιες (μαζί με τις αντίστοιχες σύστημα, δομή, ομοιότητα - διαφορά, αλληλεπίδραση, επικοινωνία) πάνω στις οποίες στηρίζεται η διαθεματική προσέγγιση και διαπερνά συνολικά τη λογική του νέου αναλυτικού προγράμματος⁵⁶³. Ωστόσο δεν διακρίνεται με σαφήνεια το περιεχόμενο του όρου πολιτισμός.

Είναι γνωστό ότι έχουν προταθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις για τον πολιτισμό, όπως υλικός - πνευματικός, λαϊκός - λόγιος, κατώτερος - ανώτερος, εγχώριος - επείσακτος, παραδοσιακός - σύγχρονος, γνήσιος / αυθεντικός - πλαστός / "φτιασιδωμένος"⁵⁶⁴. Αναφορικά με το περιεχόμενό του άλλοτε συγχέεται με την

“δεν επιτρέπει στη διδασκαλία της Γεωλογίας και της Γεωγραφίας να έχει γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό που πρέπει κυρίως να εξασφαλίζει στο μαθητή η διδακτική μεθοδολογία είναι η κατάλληλη προσέγγιση και αξιοποίηση της γνώσης, ώστε να ερμηνεύει φαινόμενα ή διαδικασίες που έχουν σχέση με το περιβάλλον του, τόσο στη διάρκεια των σπουδών του όσο και αργότερα ως πολίτης”. (Αρχικό κείμενο, σελ. 1533.) Το ίδιο τονίζεται και σε άλλα σημεία. (Βλ. ενδ. αρχικό κείμενο, σελ. 1389.)

⁵⁶³ ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., τ. Β', σελ. 788. Βλ. Επίσης Συμβούλιο των Ε. Κ., συμπεράσματα του Συμβουλίου της 21ης Ιουνίου 1994, σχετικά με την πολιτιστική και καλλιτεχνική διάσταση της παιδείας, επίσημη εφημερίδα αριθ. C 229 της 18/08/1994.

⁵⁶⁴ Τσουκαλάς, Κ. *Παράδοση και εκσυγχρονισμός*, όπ. π., σελ. 255.



κουλτούρα και υπονοεί τα πάντα, άλλοτε ορίζεται ως το σύνολο της πνευματικής και υλικής ζωής ή ως το σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών, ως ανθεκτικά στο χρόνο "αξιόλογα" χαρακτηριστικά της ανθρώπινης δημιουργίας κ.λ.π.⁵⁶⁵.

Προκειμένου να ορισθεί με σαφήνεια το περιεχόμενο του όρου, χρησιμοποιούμε την έννοια του πολιτισμικού παραδείγματος⁵⁶⁶, το οποίο γίνεται αντιληπτό γνωσεολογικά και οντολογικά και ορίζεται: α) ως η μορφολογική δομή της κουλτούρας στα πλαίσια ενός σχετικά αυτόνομου κοινωνικού μορφώματος και των υποδιαιρέσεών του μέχρι το επίπεδο του ατομικού υποκειμένου και β) ως η ιστορικά διαφορετική διάρθρωση των συστατικών στοιχείων της κουλτούρας (γνώσεις, ιδέες, αξίες, σύμβολα και νοήματα, κοινωνικές σχέσεις και θεσμοί - συνολική ανθρώπινη δράση). Η δομή των συστατικών στοιχείων εξαρτάται από το περιεχόμενό τους και αντίστροφα, το περιεχόμενο επηρεάζεται από τη διάρθρωση των μορφών και των συστατικών στοιχείων της κουλτούρας.

Σύμφωνα με τον F. Jameson⁵⁶⁷ ο ύστερος καπιταλισμός χαρακτηρίζεται από: α) την απάλειψη της διάκρισης ανάμεσα στην υψηλή και τη μαζική εμπορική κουλτούρα και β) "την εμφάνιση νέου τύπου κειμένων έμπλεων μορφών, κατηγοριών και περιεχομένων" ανάλογων με εκείνα που καταγγέλλθηκαν ως υποπροϊόντα από τη σχολή της Φρανκφούρτης. Κατά τον Μ. Περνιόλα η διαδικασία προσπολιτισμού της κοινωνίας που αναπτύχθηκε με το διαφωτισμό, μεταβάλλεται σε πολιτιστικοποίηση⁵⁶⁸. Όπως ήδη φάνηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, η μεταβολή αυτή, η οποία συνιστά ένα νέο πολιτισμικό παράδειγμα, με την έννοια που το ορίσαμε παραπάνω, προκύπτει από την οργανική άρθρωση του οικονομικού με το συμβολικό. Στο βαθμό που η ανάλυση αυτή ευσταθεί, υποθέτουμε ότι αγγίζει και το πολιτιστικό πεδίο εκπαίδευση. Ένας - ίσως ο καταλληλότερος - χώρος να ερευνηθεί η υπόθεση αυτή είναι το αναλυτικό πρόγραμμα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα προτείνει και προκρίνει συγκεκριμένα περιεχόμενα, τα οποία απευθύνονται σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (μαθητές). Υπ' αυτή την έννοια αποτελεί οργανικό υποσύνολο της ευρύτερης μορφολογικής δομής του πολιτιστικού παραδείγματος με ιδιαίτερα ειδικά χαρακτηριστικά. Έχει, επομένως, σημασία να ανιχνευθούν εκείνα τα στοιχεία που απαντούν στο ερώτημα αν και προς

⁵⁶⁵ Βλ. Gidden, A. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 68, 486. Hebdige, D. *Υπο-κουλτούρα: Το νόημα του στύλ*, Γνώση, Αθήνα 1985, σελ. 16 κ. εξ.,

⁵⁶⁶ Πλειός, Γ. *Κινούμενη εικόνα και καλλιτεχνική επικοινωνία*, όπ. π., σελ. 37-42.

⁵⁶⁷ Jameson F. *Το μεταμοντέρνο...* όπ. π., σελ. 35.

⁵⁶⁸ Περνιόλα, Μ. *Η κοινωνία των ομοιωμάτων*, όπ. π., σελ. 56.



ποια κατεύθυνση μεταβάλλεται σταδιακά από τη δεκαετία του '70 και μετά στο ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο το Α. Π. στα πλαίσια της ευρύτερης αλλαγής του πολιτιστικού παραδείγματος, ως συνέπεια των αλλαγών στην παραγωγή και την κοινωνική οργάνωση.

Προκειμένου να αναζητηθεί αυτό συγκρίναμε τα αναλυτικά προγράμματα του 1976, 1982 και 2001. Μέτρο σύγκρισης αποτέλεσαν οι έννοιες "παράδοση", "παρελθόν" "πολιτισμός", "πολιτιστικός" και αναζητήθηκε η συχνότητα εμφάνισής τους σε τέσσερα διδακτικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: τη Γλώσσα, την Ιστορία, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή⁵⁶⁹. Επειδή στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2002 πολλά περιεχόμενα αναφέρονται και στο ΔΕΠΠΣ και στα επί μέρους Α. Π. Σ., δεν ελήφθησαν υπ' όψη οι σχετικές αναφορές στο ΔΕΠΠΣ. Επίσης δεν πάρθηκαν υπ' όψη οι σχετικά πρόσφατοι όροι "πολυπολιτισμικός" και διαπολιτισμικός.

Πίνακας 4: Συνολικές αναφορές στις τέσσερις έννοιες⁵⁷⁰

Αναφορές	Παράδοση/ παραδοσιακός			Παρελθόν			Πολιτισμός			πολιτιστικός		
	'76	'82	'02	'76	'82	'02	'76	'82	'02	'76	'82	'02
Αναλυτικό πρόγραμμα												
Γλώσσα	0	2	7	0	0	1	0	0	3	0	0	2
Ιστορία	1	9	8	1	5	2	12	16	37	2	8	10
Μελέτη Περιβ.	1	8	24	0	5	4	4	5	31	1	31	23
Αγωγή Πολ.	0	0	1	0	0	0	1	0	5	2	3	12
Συν. Αναφορές	2	19	40	1	10	7	17	21	76	5	42	47

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω συγκριτικό πίνακα, οι αναφορές στην παράδοση, το παρελθόν αλλά κυρίως στον πολιτισμό και τα πολιτισμικά

⁵⁶⁹ Η σύγκριση έγινε από τα εξής κείμενα: Για το Α. Π. του 1976 χρησιμοποιήθηκε η έκδοση του ΥΠΕΠΘ "Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου" (Π.Δ. 1034/12.11.1977 - ΦΕΚ 347), Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1977. Για το Α. Π. του 1982 η έκδοση του ΥΠΕΠΘ "Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου", ΟΕΔΒ, Αθήνα 1987, για τα μαθήματα της Γλώσσας, της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Για το μάθημα της ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν τα Π.Δ. ΦΕΚ 197/1987 για τη Γ' Δημοτικού, ΦΕΚ 203/1987 για τη Δ' Δημοτικού, ΦΕΚ 186/1987 για την Ε' Δημοτικού και ΦΕΚ 226/1989 για την ΣΤ' Δημοτικού. Στο Α. Π. του 1976 συμπεριλάβαμε και τα φυσιογνωστικά μαθήματα, αφού η "σπουδή του περιβάλλοντος" αφορούσε μόνο τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού

⁵⁷⁰ Σχετικές παραπομπές βλ. στο Παράρτημα.



χαρακτηριστικά εμφανίζονται με αύξουσα συχνότητα στα τρία τελευταία αναλυτικά προγράμματα και σε ότι αφορά την παράδοση και τον πολιτισμό είναι πιο έντονες στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι το πολιτιστικό στοιχείο αποκτά στην εκπαίδευση βαρύνουσα σημασία. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από τη συγκριτική μελέτη είναι το περιεχόμενο της αναφοράς "πρώτοι πολιτισμοί". Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1982⁵⁷¹ ως πρώτοι πολιτισμοί αναφέρονται αυτοί της Μέσης Ανατολής, ενώ στο αντίστοιχο του 2002⁵⁷² όπως και σ' αυτό του 1976⁵⁷³ αναφέρονται ως πρώτοι πολιτισμοί ο κυκλαδικός, ο μινωικός και ο μυκηναϊκός πολιτισμός. Επίσης στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1976⁵⁷⁴ σημειώνεται ότι η διαπραγμάτευση του κυκλαδικού, μινωικού και μυκηναϊκού πολιτισμού πρέπει να γίνει περιληπτικά. Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο είναι η σαφής διάκριση ανάμεσα στο λαϊκό και τον ανώτερο πολιτισμό στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1976⁵⁷⁵, διάκριση που υπονοείται χωρίς να αναφέρεται ρητά στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 και απουσιάζει απ' αυτό του 2002.

Ακολουθώς κατατάχθηκαν οι αναφορές παράδοση - παραδοσιακός και πολιτισμός - πολιτιστικός με κριτήριο α) το αν αναφέρονται σε λόγια ή λαϊκά περιεχόμενα και β) τη συχνότητα αναφοράς στον ελληνικό και τον ξένο πολιτισμό. Πρέπει να σημειώσουμε ότι με τους όρους παραδοσιακός και λαϊκός πολιτισμός εννοούμε α) στοιχεία ενός τρόπου παραγωγής που ανταποκρίνεται σε προκαπιταλιστικά χαρακτηριστικά (αγροτική παραγωγή - βιοτεχνία), β) αξίες, κανόνες και ρυθμίσεις που δεν ανταποκρίνονται στα ορθολογικά προτάγματα του διαφωτισμού (μύθοι, θρύλοι, παραδόσεις) και γ) τοπικού ή προφορικού χαρακτήρα συνήθειες. Αν και τα χαρακτηριστικά αυτά παρά την κυριαρχία του νεωτερικού εκσυγχρονισμού διατηρήθηκαν, εν τούτοις δεν αποτέλεσαν προνομιακό πεδίο ενασχόλησης και άντλησης περιεχομένων στο κοινό σχολείο.

Η κατάταξη αυτή παρουσίασε ορισμένες δυσχέρειες, λόγω του ότι πολλές φορές στο κείμενο οι αναφορές στις παραπάνω έννοιες γίνονται ουδέτερα. Για να ξεπεραστεί το εμπόδιο αυτό συσχετίστηκαν οι εν λόγω αναφορές με τους στόχους και τις αντίστοιχες προτεινόμενες δραστηριότητες, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο πεδίο αναφέρονται. Το κριτήριο, δηλαδή, με το οποίο κατατάσσονται είναι: α) η ρητή

⁵⁷¹ Α.Π. 1982, όπ. π., Μελέτη Περιβάλλοντος σελ. 207.

⁵⁷² Α.Π. 1982, όπ. π., σελ. 233.

⁵⁷³ Α. Π. 1976, όπ. π., σελ. 28.

⁵⁷⁴ Α. Π. 1976, όπ. π., σελ. 28.

⁵⁷⁵ Α. Π. 1976, όπ. π., σελ. 34.



αναφορά στη λαϊκή παράδοση ή στο λαϊκό πολιτισμό, β) η συγκεκριμένη αναφορά σε αντίστοιχες δραστηριότητες που σχετίζονται με την καθημερινή κουλτούρα, με εμπειρίες και βιώματα τοπικού και μερικού χαρακτήρα (π. χ. γιορτή μελιτζάνας) και γ) η αναφορά σε μη καταγεγραμμένες (προφορικές) παραδόσεις ή πολιτιστικές συνήθειες. Όσες αναφορές δε σχετίζονται με τα προηγούμενα κριτήρια, δε λαμβάνονται υπ' όψη.

Η σύγκριση αυτή ενέχει τον κίνδυνο να μην ανταποκρίνονται ακριβώς οι έννοιες στις προτεινόμενες δραστηριότητες, αφού οι τελευταίες είναι ενδεικτικές. Θεωρούμε όμως ότι αυτές οι ενδεικτικές δραστηριότητες εκφράζουν ως ένα βαθμό και τη φιλοσοφία - κατεύθυνση των συντακτών και κατ' επέκταση των σκοπών και των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 5: Αναφορές σε ελληνικό και ξένο πολιτισμό - παράδοση

Αναφορές	Αναφορές σε λαϊκό πολιτισμό και λαϊκή παράδοση			Αναφορές σε πολιτισμούς και παραδόσεις άλλων λαών		
	1976	1982	2001	1976	1982	2001
Αναλ. Πρόγραμμα						
Γλώσσα	0	2	5	0	0	1
Ιστορία	1	5	18	0	0	9
Μελέτη Περιβ.	1	15	76	0	2	9
Κοιν & Πολ. Αγωγή	0	0	6	0	0	10
Σύνολο	2	22	105	0	2	29

Όπως προκύπτει από την παραπάνω σύγκριση των στοιχείων, στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2002 οι αναφορές στη λαϊκή παράδοση και το λαϊκό πολιτισμό είναι έντονες σε σχέση με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα από τις συνολικά 163 αναφορές οι 105 αναφέρονται σε ή σχετίζονται με λαϊκά χαρακτηριστικά. Στο αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 μόνο οι 22 από τις συνολικά 124 αναφορές σχετίζονταν με λαϊκά περιεχόμενα. Η συγκριτική μελέτη μας έδειξε ότι οι αναφορές στον πολιτισμό που εμπεριέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 χαρακτηρίζονται από μια γραμμική εξέλιξη προς τον πολιτισμό ως ανώτερο



στάδιο της κοινωνικής εξέλιξης και της ανθρώπινης δημιουργίας, αφού πολλές από τις αναφορές έχουν το νόημα της "πολιτιστικής ανόδου", της "πολιτιστικής προόδου" και της "πολιτιστικής ανάπτυξης και εξέλιξης", λογική που απουσιάζει από αυτό του 2002. Στο τελευταίο υμνείται ο λαϊκός πολιτισμός ως έχει.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι σχετικές αναφορές στο παρελθόν είναι περισσότερες στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 (10) απ' ότι στο αντίστοιχο του 2002 (7). Η μελέτη μας έδειξε ότι στο τελευταίο οι αναφορές στο παρελθόν αντικαθίστανται με φράσεις όπως "άλλοτε και τώρα", ή "παλιότερα και σήμερα". Αυτό ίσως αποτελεί ένα στοιχείο που δείχνει την υποχώρηση της γραμμικής αντίληψης του χρόνου. Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο είναι οι ελάχιστες αναφορές στα παραδοσιακά - πολιτιστικά στοιχεία στο μάθημα της Γλώσσας, η οποία παρατηρείται τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 όσο και σ' αυτό του 2002. Απομένει να δούμε τα περιεχόμενα των νέων βιβλίων που θα κυκλοφορήσουν ⁵⁷⁶. Στο βαθμό που η ανάλυσή μας ευσταθεί, αναμένεται η στροφή στα λαϊκά - παραδοσιακά χαρακτηριστικά να είναι εμφανής και έντονη.

Ο προηγούμενος πίνακας είναι αρκετά διαφωτιστικός όσον αφορά τις αναφορές στους ξένους πολιτισμούς. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι πολλές απ' αυτές τις αναφορές - όπως φαίνεται στις σχετικές παραπομπές - γίνονται με βάση τον ελληνικό πολιτισμό και την επίδρασή του στους άλλους.

Οι σύντομες προηγούμενες παρατηρήσεις ίσως θα μπορούσαν να στηρίζουν την άποψη ότι μέσα από το νέο πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να αποδίδεται μεγάλη σημασία στο ένδοξο παρελθόν, με την έννοια της επιστροφής στις "μεγάλες αφηγήσεις" της παράδοσης και του λαϊκού πολιτισμού. Οι συχνότερες αναφορές στην επίδραση του ελληνικού πολιτισμού στους ξένους λειτουργούν ανακουφιστικά για το λαϊκό πολιτισμό, συντελούν στη νομιμοποίησή του και συμβάλλουν στη μετάλλαξή του. Το μεγαλείο του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και το "καλλιέλαιο δέντρο της ορθοδοξίας" ⁵⁷⁷ επανεφευρίσκονται στο λαϊκό στοιχείο, το ανανοηματοδοτούν και το αναδιαμορφώνουν μειώνοντας την εντροπία του. Έτσι

⁵⁷⁶ Η Α. Φραγκουδάκη επισημαίνει ότι "θεωρητικά, τα αναγνωστικά χρησιμεύουν για τη μετάδοση γνώσεων ιδεολογικά ουδέτερων ... όμως ... περιέχουν ... μια ολόκληρη κοσμοαντίληψη". (Φραγκουδάκη, Α. *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, Θεμέλιο, Αθήνα 1979, σελ. 12.)

⁵⁷⁷ Αρχικό κείμενο, σελ. 162: "Το μάθημα των Θρησκευτικών θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν τον αναστάνα Χριστό, τη μόνη και αδιάψευστη ελπίδα του κόσμου. Να γνωρίσουν τους μεγάλους πατέρες της Εκκλησίας, τους μεγάλους οικουμενικούς διδασκάλους. Να εγκεντριστούν σαν νέοι βλαστοί στο καλλιέλαιο δέντρο της Παράδοσής μας και να ζήσουν αυθεντικά".

συσσωρεύεται ενέργεια, η οποία και το καθιστά αποφασιστικό παράγοντα για την παραγωγή αλλά και τη συγκρότηση του κοινωνικού.

Η επιστροφή στο μεγάλο παρελθόν και την παράδοση δεν αποτελεί γνώρισμα μόνο του νέου αναλυτικού προγράμματος. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η συγκριτική μελέτη των G. Whity, S. Power και D. Halpin⁵⁷⁸, όπου επίσης επισημαίνεται ότι τα προς μετάδοση περιεχόμενα τονίζουν ολοένα και εντονότερα την κληρονομιά και την παράδοση.

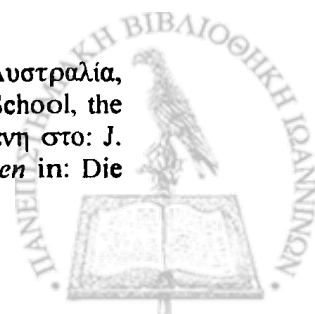
Οι αναφορές στις προηγούμενες έννοιες που αναζητήθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 έγιναν με βάση τα σχετικά ΦΕΚ που ψηφίστηκαν και εφαρμόστηκαν σταδιακά στη δεκαετία του '80. Η μελέτη έδειξε ότι οι αυξημένες αναφορές στις έννοιες αυτές δεν προκύπτουν ξαφνικά στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2002. Στα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας λ. χ. που αναθεωρούνται περιορισμένα κατά τη δεκαετία του '90 εμφανίζεται αύξουσα αναφορά στις προηγούμενες έννοιες (οι συνολικές αναφορές στον πολιτισμό στα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας το 2001 έχουν αυξηθεί από 24 σε 43). Αυτό, όμως, δεν παρατηρείται σε πολλά γνωστικά αντικείμενα.

Βεβαίως και απαιτείται περαιτέρω ανάλυση προκειμένου να διαπιστωθεί το είδος και η ποιότητα των πολιτιστικών χαρακτηριστικών έτσι όπως προτείνονται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών σε συνάρτηση με το νέο ρόλο του σχολείου. Αυτό είναι θέμα ξεχωριστής μελέτης. Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης νομίζουμε ότι αρκεί η διαπίστωση του σημαίνοντα ρόλου αλλά και του λαϊκού-παραδοσιακού χαρακτήρα του πολιτιστικού παράγοντα στην εκπαίδευση, η οποία επιβεβαιώνει και τις θεωρητικές μας παραδοχές σχετικά με τις κοινωνικές μεταβολές και τις εθνικές ιδιαιτερότητες στον ύστερο καπιταλισμό.

5.6.2. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα επισημαίνεται ότι το μοντέλο που κυριαρχεί μέχρι σήμερα στην εκπαίδευση είναι η αυτοτελής διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων τα οποία είναι χωρισμένα κατά επιστημονικό κλάδο, γεγονός που

⁵⁷⁸ Πρόκειται για τη μελέτη που διεξήχθη σε πέντε χώρες του ΟΟΣΑ (Αγγλία - Ουαλία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, ΗΠΑ και Σουηδία) με τίτλο "Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market, Buckingham- Philadelphia: Open University Press, 1998, σχολιασμένη στο: J. Klausenitzer: *Privatisierung im Bildungswesen, Eine internationale Studie gibt zu bedenken* in: Die Deutsche Schule, N. 91, 1999, s. 509.



συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας μονοδιάστατης αντίληψης και στον κατακερματισμό της γνώσης⁵⁷⁹. Σε ορισμένες περιπτώσεις δίνεται η ευκαιρία διεπιστημονικής προσέγγισης δηλαδή της επεξεργασία του κάθε θέματος απ' τη σκοπιά διαφορετικών επιστημών και τη σύνθεση της γνώσης, όπως π. χ. στην Περιβαλλοντική Αγωγή. Αυτές όμως οι δραστηριότητες επειδή έχουν προαιρετικό χαρακτήρα δε διασφαλίζουν "εσωτερική συνοχή" και "ενιαία οριζόντια ανάπτυξη περιεχομένων". Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται οριζόντια σύνδεση των επί μέρους γνωστικών περιεχομένων, ήτοι "κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία εννοιών οι οποίες ανήκουν στον ίδιο ή σε διαφορετικούς τομείς της επιστήμης, με τρόπο που να προσδιορίζονται οι μεταξύ τους σχέσεις και να αναδεικνύονται τα σημεία τομής τους". "«Η Διαθεματική Προσέγγιση» θα δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών, τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής"⁵⁸⁰.

Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται η "διαθεματική προσέγγιση" μπορεί να εκτείνεται προς δύο συμπληρωματικές μεταξύ τους κατευθύνσεις: α) τη δημιουργία ανεξάρτητων "διαθεματικών" περιοχών από διάφορα επιστημονικά πεδία και β) με την οριζόντια σύνδεση των αυτοτελώς διδασκόμενων διδακτικών αντικειμένων είτε με παράλληλη και διαδοχική διδασκαλία εννοιών που συναντώνται σε περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα είτε μέσα από την εκπόνηση διαθεματικών projects στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας.

Αυτή η νέα αντίληψη οδηγεί στην ανάγκη αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτό σημαίνει: α) προσδιορισμός των σχέσεων μεταξύ των γνώσεων, β) προσδιορισμός του περιεχομένου, της έκτασης και των δεξιοτήτων κάθε διδακτικού αντικειμένου κατά βαθμίδα και τάξη, γ) προσδιορισμός του τρόπου σύνδεσης ενός διδακτικού αντικειμένου με άλλα διδακτικά αντικείμενα και δ) προσδιορισμός των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων για το μαθητή.

⁵⁷⁹ ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Ενέργεια 2.1.1., χ.χ., σελ. 6-7.

⁵⁸⁰ ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, ΥΠΕΠΘ, όπ. π., σελ. 10.



Η συζήτηση γύρω απ' την ολιστική προσέγγιση της γνώσης δεν είναι καινούργια⁵⁸¹. Είναι γνωστή από την εποχή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας και αναφέρεται στο παιδαγωγικό ερώτημα για το πώς μπορούν τα επί μέρους φαινόμενα να ενταχθούν στην αδιαίρετη ολότητα του κόσμου.⁵⁸² Η σημερινή κριτική στην κατά γνωστικά αντικείμενα δομημένη διδασκαλία επικεντρώνεται σε τρία σημεία⁵⁸³:

- Η σχολική μάθηση δε μπορεί να είναι του είδους ``η τέχνη για την τέχνη``. Η διδασκαλία που προσανατολίζεται στα περιεχόμενα και τις μεθόδους και όχι στον κόσμο της εμπειρίας και του βιώματος του μαθητή είναι εξωτερικά προσδιορισμένη και γι' αυτό απόμακρη (αφορά το υποκείμενο).
- Η προετοιμασία του μαθητή με βάση τα κατά επιστημονικό κλάδο γνωστικά αντικείμενα δεν ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα, αφού η λύση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή του ζωή απαιτεί ολιστική προσέγγιση (αφορά το αντικείμενο).
- Οι κατά γνωστικό αντικείμενο δομημένες γνώσεις είναι μέρη μιας αδιαίρετης ολότητας του κόσμου, γι' αυτό το λόγο δεν επιτρέπεται η διδασκαλία να προσκολλάται στα μέρη αλλά να προσπαθεί να εξηγήσει το Όλο (αφορά την οργάνωση του τρόπου προσέγγισης).

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι οι γνώσεις που μεταδίδεται στο σχολείο μέσω των τυπικών 45λεπτων με αφαιρετικό τρόπο είναι αποκομμένες από τη ζωντανή πραγματικότητα (``νεκρή`` ύλη- *toter Stoff*). Ως τέτοιες δε μπορούν να επιδράσουν διαμορφωτικά στο σύστημα αξιών και να προσανατολίσουν την ανθρώπινη δράση, αφού δεν συνδέουν ``το κεφάλι με το χέρι και την καρδιά``. Αντί να παρακινούν τους μαθητές σε αναζήτηση, τους οδηγούν στο κυνήγι του βαθμού⁵⁸⁴.

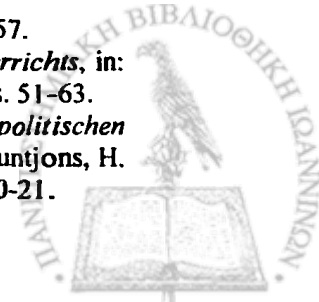
Για τους παραπάνω λόγους υποστηρίζεται ότι είναι απαραίτητο να αναδιαμορφωθεί η κατά γνωστικά αντικείμενα οργάνωση και μετάδοση των γνώσεων

⁵⁸¹ Για μια ιστορική αναδρομή βλ. Γρόλλιος, Γ. *Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 67, Αύγουστος - Οκτώβριος 2003. Εσφαλμένα κατά την άποψή μας ο Γ. Γρόλλιος ταυτίζει την προτεινόμενη από το Α. Π. διαθεματικότητα με τη διεπιστημονικότητα.

⁵⁸² Hintz, D. u. a. *Neues Schulpädagogisches Wörterbuch*, Weinheim und München 1993, s. 157.

⁵⁸³ Recus, J. *Lernen in Bezügen - Vom Sinn fachüberschreitend - fachverbindenden Unterrichts*, in: *Schule im Wandel*, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Informationsschrift Nr. 49, 1995, s. 51-63.

⁵⁸⁴ Schilmoeller, R. ``*Fächerübergreifender Unterricht*`` - *Recht und Grenzen einer bildungspolitischen Forderung*, in *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 73 Jahrgang, s. 91-93. Guntjons, H. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*, Julius Klinkhart Verlag, Bad Heilbrunn 2001, s. 20-21.



στην κατεύθυνση της διαθεματικής προσέγγισης. Ο πλέον συνήθης τρόπος τέτοιας οργάνωσης της διδασκαλίας είναι η συγκέντρωση περιεχομένων γύρω από ένα θέμα, το οποίο χαρακτηρίζεται επιστημονικά ουδέτερο, ώστε να μπορεί να ενσωματώσει με επιλεκτικό τρόπο αντικείμενα από διάφορες γνωστικές περιοχές (π. χ. ``η ζωή στα παραθαλάσσια μέρη``, ``το νερό`` , `` η λαχαναγορά``). Η ολιστική διδασκαλία (Gesamtunterricht) υπακούει στην αντίληψη ότι τα παιδιά δε μπορούν να σκεφτούν με βάση τη διαίρεση σε γνωστικές περιοχές και ακριβώς γι' αυτό το λόγο είναι ακατάλληλη μια επιστημονικά προσανατολισμένη διδασκαλία. Αντίθετα πρέπει να είναι σύμφωνη με τον ολιστικό ενιαίο τρόπο με τον οποίο το παιδί βιώνει τον κόσμο.

Απ' την άλλη πλευρά ο αντίλογος είναι ισχυρός. Αυτός ο ουδέτερος χαρακτήρας οδηγεί συχνά σε μια συγκεχυμένη ποικιλία ειδικών γνώσεων και σημασιών⁵⁸⁵ αλλά και προκαλεί ερωτηματικά σχετικά με το κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν μέσα απ' αυτού του είδους την οργάνωση τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις διάφορες γνωστικές περιοχές.

Σύμφωνα με τον J. Recus⁵⁸⁶ η άρση των ορίων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές και η διάταξη της ύλης σε ενιαία διδακτικά αντικείμενα με την έννοια των κύκλων ζωής (Lebenskreise) οδηγούν σε μια υπόρρητη μεταφυσική, ειδικά όταν τα φαινόμενα της φύσης εμφανίζονται ως δώρα στους ανθρώπους. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο A. Lammers⁵⁸⁷. Αναλύοντας τη διαθεματική προσέγγιση στο θέμα ``νερό``, παρατηρεί ότι αν η επεξεργασία ενός θέματος οδηγεί μέσω της χρονικής και προσθετικής (αθροιστικής) σύνδεση της γνώσης σε μια ολιστική σκέψη (ganzheitliches Denken), που εμπεριέχει προσανατολισμούς για τη ζωή, τότε πρέπει να υποθέσουμε ότι κυριαρχεί μια εσωτερική συγγένεια (innere Verwandtschaft) ανάμεσα στους επί μέρους κλάδους, η οποία εγγυάται μια ολική συνάφεια (Gesamtzusammenhang) της γνώσης και του κόσμου. Μια τέτοια αντίληψη του κόσμου ως μια εύτακτη ενότητα (geordnete Einheit) χαρακτηρίζεται ως μια τελεολογική θέση, σύμφωνα με την οποία κάθε πράγμα φέρει μεθ' εαυτού έναν σκοπό και κατευθύνει τη νοηματοδότησή του (Sinnrichtung) μέσα σ' έναν μεταφυσικό ολικό σκοπό (Gesamtzweck).

⁵⁸⁵ Recus, J. *Lernen in Bezügen - Vom Sinn fachüberschreitend - fächerverbindenden Unterrichts* όπ. π., σελ. 53. Νούτσος, Μπ. *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Η ιδεολογία του αχταρμά*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 67. Αύγουστος - Οκτώβριος 2003, σελ. 24 κ. εξ.

⁵⁸⁶ Recus, J. *Lernen in Bezügen - Vom Sinn fachüberschreitend - fächerverbindenden Unterrichts* όπ. π., σελ. 54.

⁵⁸⁷ Lammers, A. *Zur Möglichkeit und Notwendigkeit fach-überschreitenden Unterricht*, in Recus, J. (Hrsg.) *Grundfragen des Unterrichts*, Juventa, Weinheim und München 1998, s. 199.

Αυτή η γνωστή και ως πλατωνική αντίληψη διαρρηγνύεται στον ύστερο μεσαίωνα και οδηγεί στην ανάπτυξη των επιστημών. Στο βαθμό που επανακάμπτει διαμορφώνει μια διαφορετική αντίληψη για τον επιστημονικό λόγο και για τη σχέση του με την κοινωνική οργάνωση και συγκρότηση.

Η αξίωση για προσαρμογή σε μια τέτοια ολοποιητική εικόνα αντιφάσκει στις διακηρύξεις αλλά και τον τρόπο οργάνωσης των πλουραλιστικών κοινωνιών⁵⁸⁸. Αν η αγωγή και η διδασκαλία αποβλέπει στο να καταστεί ικανός ο μαθητής να προσδιορίζει τη σχέση ανάμεσα στη γνώση, την κρίση και τη δράση με δικά του κριτήρια, τότε τα περιεχόμενα και τα θέματα δε μπορούν να θεωρηθούν καθ' εαυτά ως υπερ- ή διαθεματικά, αλλά μόνο σε σχέση με τις μαθησιακές δραστηριότητες των μαθητών, ως υπερθεματικά ερωτήματα και σκέψεις και ως διαθεματικές κρίσεις και αξίες. Μ' αυτή την έννοια είναι περισσότερο ζητήματα μεθόδου και δεν αφορούν τη διδακτική με τη στενή έννοια⁵⁸⁹.

Οι J. Recus και A. Lammers προτείνουν μια συμβιβαστική λύση ανάμεσα στην ολιστική προσέγγιση και την αυστηρή επιστημονική οργάνωση. Θεωρούν ότι το διδακτικό αντικείμενο πρέπει να προσεγγιστεί και να διαπραγματευθεί με βάση μεθοδολογικές επιστημονικές αρχές και ακολουθώντας να συσχετιστεί με προσωπικά βιώματα, προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Άρα η ύλη δε μπορεί να οργανωθεί διαθεματικά αλλά η υπέρβαση των επιστημονικά διαχωρισμένων περιοχών πρέπει να γίνει στο τελευταίο στάδιο της επεξεργασίας⁵⁹⁰.

Την ίδια άποψη εκφράζουν οι Μ. Φερρό και Φ. Ζαμμέ⁵⁹¹. Υποστηρίζουν ότι ο ερμητικά κλειστός χαρακτήρας των επιστημονικών περιοχών πρέπει να σπάσει, αλλά "αυτό πρέπει να γίνει στο μυαλό όσων το εφαρμόζουν και όχι των μαθητών, οι οποίοι αλλιώς θα αποπροσανατολιζόνταν".

Παρόμοια πορεία φαίνεται να προτείνει και η Φ. Κοσσυβάκη⁵⁹², αν και επιλέγει τον όρο διαθεματική προσέγγιση. Η διαθεματικότητα αφορά εδώ μόνο την επιλογή μιας θεματικής περιοχής. Η επεξεργασία που προτείνεται στηρίζεται στη λογική των επί μέρους επιστημών. Κατά τη γνώμη μας πρόκειται για διεπιστημονική

⁵⁸⁸ Schultheis, K. *Ästhetisierung als Regression oder Chance?* In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 73. Jahrgang, s. 335.

⁵⁸⁹ Recus, J. *Lernen in Bezügen - Vom Sinn fachüberschreitend - fächerverbindenden Unterrichts* όπ. π., σελ. 56.

⁵⁹⁰ Lammers, A. *Zur Möglichkeit ...*, όπ. π., σελ. 210.

⁵⁹¹ Φερρό, Μ. / Ζαμμέ, Φ. *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας*; Μεταίχιμο, Αθήνα 2000, σελ. 57.

⁵⁹² Κοσσυβάκη, Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 173-175.



επεξεργασία ενός ευρύτερου θέματος. Άλλωστε η συγγραφέας δεν θέτει επιστημολογικούς διαχωρισμούς ανάμεσα στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα.

Σε μια σχετικά πρώιμη για τα ελληνικά δεδομένα μελέτη, ο Χ. Θεοφιλίδης επιχειρεί να τεκμηριώσει την ανάγκη της διαθεματικής προσέγγισης μέσα από την πλατωνική αντίληψη, τη μορφολογική ψυχολογία αλλά και τη φιλοσοφία του πραγματισμού και του υπαρξισμού⁵⁹³, χωρίς να κάνει διάκριση ανάμεσα στις έννοιες διαθεματικότητα - διεπιστημονικότητα, και επομένως χωρίς να αιτιολογεί γιατί η διεπιστημονική προσέγγιση δεν είναι ικανή συνθήκη για τη διαμόρφωση ολικής εικόνας.

Αντίθετα ο Η. Ματσαγγούρας επιχειρεί να οριοθετήσει τις έννοιες διεπιστημονικότητα - διαθεματικότητα⁵⁹⁴. Η πρώτη ορίζεται ως τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος στον οποίο διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα και επιχειρείται η μεταξύ τους συσχέτιση, ενώ η δεύτερη ως κατάργηση των διακριτών μαθημάτων ως πλαισίων επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης και αντικατάστασής τους μέσα από την ολιστική προσέγγιση της γνώσης με τη διερεύνηση προβλημάτων και καταστάσεων που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών. Παρά τη σαφή διάκριση ο ερευνητής υποστηρίζει ότι οι έννοιες "έχουν σημαντικές ομοιότητες μεταξύ τους, αλλά και μερικές διαφορές". Ωστόσο δεν εκφράζει επιφύλαξη ως προς το θεωρητικό σχήμα αλλά ως προς τα αποτελέσματά του και συγκεκριμένα: α) κάτω από ποιες συνθήκες, σε ποιο βαθμό και με ποια συχνότητα είναι προτιμότερη η μία ή η άλλη προσέγγιση και β) η εφαρμογή μιας προωθημένης διαθεματικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προβληματική λόγω της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Ο Σ. Αλαχιώτης⁵⁹⁵ υποστηρίζει ότι η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης διαφοροποιείται από τη διαθεματική στο βαθμό που το υπό εξέταση θέμα απαιτεί εκτός από επιστημονική και μη επιστημονική προσέγγιση, όπως π. χ. η συμβολή της τέχνης. Θεωρούμε ότι αυτό είναι το κριτήριο με το οποίο μπορούμε να διαχωρίσουμε

⁵⁹³ Θεοφιλίδης, Χ. *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Λευκωσία 1987, σελ. 14, 37-45.

⁵⁹⁴ Ματσαγγούρας, Η. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, όπ. π., σελ. 111-112, του ιδίου: *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, Π. Ι., Αθήνα 2002, τ. 7, σελ. 24.

⁵⁹⁵ Αλαχιώτης, Σ. *Η συζήτηση για την παιδεία και η πρόταση για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*, Το Βήμα, 3 Μαρτίου 2002.

τις δύο προσεγγίσεις⁵⁹⁶. Επομένως ως διαθεματικότητα θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη με επιστημονικά και αισθητικά κριτήρια προσέγγιση της γνώσης και συνακόλουθα του τρόπου οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων⁵⁹⁷. Έτσι π. χ. η επιστήμη της χημείας επεκτείνεται ως την "άλισίβα" της προνεωτερικής εποχής⁵⁹⁸. Άρα το νέο στοιχείο που προστίθεται εδώ και έχει καταλυτικές συνέπειες για τη σχολική - και όχι μόνο - γνώση είναι η αμφισβήτηση της κυριαρχίας του επιστημονικού λόγου και του αντίστοιχου τρόπου προσέγγισης της γνώσης και κατά συνέπεια η αμφισβήτηση του επιστημονικού λόγου ως κυρίαρχου στην παραγωγή της⁵⁹⁹.

Αν η σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι τυχαία αλλά εκφράζει κυρίαρχες επιλογές⁶⁰⁰ δικαιούμαστε να υποθέσουμε ότι η εμφάνιση της αισθητικής αγωγής για πρώτη φορά στην δεύτερη θέση της σειράς των διδακτικών αντικειμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα ενισχύει το παραπάνω συμπέρασμα⁶⁰¹. Η σημασία στην αισθητική αγωγή φαίνεται και από το γεγονός ότι από το σχολικό έτος 2003-2004 έχουν δημιουργηθεί

⁵⁹⁶ Beck, C. *Ästhetisierung des Denkens*, όπ. π., σελ. 88 κ. εξ.

⁵⁹⁷ Αλαχιώτης Σ. *Πως θα είναι το σχολείο του μέλλοντος*, Εφημ. Το Βήμα, 24-02-2002. "Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν, μέσα από τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία, οι προεκτάσεις που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα και σε άλλους τομείς των επιστημών, της τέχνης, των αξιών και των στάσεων, για να ουσιαστικοποιηθεί η διαθεματική προσέγγιση, η οποία με τον τρόπο αυτόν υπερβαίνει τη διεπιστημονικότητα και καθίσταται γενικότερος όρος και στόχος". Θεωρούμε ότι η άποψη αυτή είναι βαρύνουσας σημασίας, διότι προέρχεται από τον πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

⁵⁹⁸ Μαρσαγγούρας, Η. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, όπ. π., σελ. 51.

⁵⁹⁹ Εδώ ανακύπτουν μια σειρά θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με την τέχνη και γενικά την αισθητική στην ύστερη νεωτερικότητα και που δε μπορούν να διαπραγματευθούν σ' αυτή τη μελέτη. Στο βαθμό που η αντίληψη για την τέχνη και τη λειτουργία της ξεφεύγει από τη χεγγελιανή της σύλληψη και επανακαθορίζει τη σχέση της με τον κόσμο στον άξονα του πόθου και της μη καθολικότητας (βλ. Χεγκελ: *Αισθητική*, Αναγνωστίδης, Αθήνα χ. χ. σελ. 24-27), το αισθητικό στοιχείο αποκτά χρηστικό, "εξατομικευμένο" χαρακτήρα. Αυτό οφείλεται στη κυριαρχία της κατανάλωσης, η οποία προϋποθέτει το συμβολικό στοιχείο. Το τελευταίο συντελεί στη διάρρηξη της νεωτερικής ολοποιητικής εικόνας για τον κόσμο. Από αυτή την άποψη είναι χαρακτηριστικό το κύμα του κονστρουκτιβισμού στην τέχνη που αναπτύχθηκε κυρίως στη Ρωσία τις δεκαετίες του 20 και του 30, -εποχές που ακμάζει το καθεστώς της μαζικής παραγωγής- σύμφωνα με το οποίο αμφισβητείται η τέχνη για την τέχνη και η αισθητική διάσταση συνδέεται με πρακτικές λειτουργίες της καθημερινής ζωής. (Δεμερτζής, Ν. *Πολιτική Επικοινωνία*, όπ. π., σελ. 138-140.) Αυτό υποδηλώνει και η παρατήρηση του O. Marquard ότι "όσο πιο μοντέρνος γίνεται ο σύγχρονος κόσμος, τόσο πιο αναπόφευκτο γίνεται το Αισθητικό". (αναφέρεται στο : Beck, C. *Ästhetisierung des Denkens*, όπ. π., σελ. 75.) Άλλωστε όπως υποστηρίζει ο Welsch, η νεωτερικότητα δεν ήταν μόνο ορθολογική, αλλά συνιστούσε μια διπλή φιγούρα αποτελούμενη από ορθολογισμό (Rationalität) και συναισθηματικότητα (Emotionalität). (Welsch, W. *Unsere postmoderne Moderne*, όπ. π., σελ. 87). Η προσπάθεια ερμηνείας της κυριαρχίας του αισθητικού με νεωτερικούς όρους προϋποθέτει τη διάκριση ανάμεσα σε υψηλή και λαϊκή τέχνη. Μια τέτοια προσέγγιση επιχειρεί ο Marcuze προσπαθώντας να εναρμονίσει την τέχνη ως λυτρωτική διαδικασία κάθαρσης με τη στροφή στην υποκειμενικότητα. (Marcuze, H. *Η αισθητική διάσταση*, Θυαματοτρόπιο, Αθήνα χ.χ., σελ. 22-23.)

⁶⁰⁰ Νούτσος, Χ. *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης...*, όπ. π., σελ. 80-87.

⁶⁰¹ Αυτό ισχύει στο Α. Π. Στο Ωρολόγιο παραμένει η σειρά ως είχε. Πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι στο αρχικό κείμενο η αισθητική αγωγή κατείχε την πρώτη θέση.



στα γραφεία εκπαίδευσης θέσεις υπευθύνων αισθητικής αγωγής⁶⁰². Η αισθητικοποίηση προβάλλει στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα με πολλούς ακόμα τρόπους:

- Με την προσωποποίηση της γνώσης: Σημαντικό είναι ό,τι έχει σχέση με το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή και τη χρηστική του εμβέλεια.
- Με τον τονισμό της εμπειρίας, της δημιουργικότητας και της φαντασίας.
- Με τις απολαυστικές διαδικασίες στο σχολικό περιβάλλον: ευχάριστη ατμόσφαιρα, παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας, "χρώματα κι αρώματα"⁶⁰³, συναισθηματική επικοινωνία.
- Με τον αυξημένο ρόλο της εικόνας τόσο στις διδακτικές διαδικασίες όσο και στα σχολικά εγχειρίδια. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εικόνα σύμφωνα με τις προδιαγραφές των σχολικών εγχειριδίων καταλαμβάνει το 50-60% του συνολικού χώρου της κάθε σελίδας⁶⁰⁴.
- Με τις λεπτομερείς οδηγίες σχετικά με την εμφάνιση των βιβλίων, τη μορφή, το είδος και την έκταση της εικονογράφησης.

Η επανάκαμψη του αισθητικού στοιχείου καθιστά την ευελιξία απαραίτητη. Κάθε τι που επιλέγεται να διδαχθεί οφείλει να συγκεκριμενοποιηθεί αναφορικά με τον δέκτη του. Η γνώση που θα παραχθεί από τον καθένα δέκτη είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο συναντώνται η προσωπική εμπειρία, το ατομικό ενδιαφέρον, τα κίνητρα και οι υποκειμενικοί στόχοι με το γνωστικό αντικείμενο. Αυτό που διδάσκεται, "φιλτράρεται" από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του κάθε υποκειμένου. Τα ιδιαίτερα αυτά γνωρίσματα αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα από την έτοιμη γνώση, αφού αν δεν λειτουργήσουν ως "καλοί αγωγοί" αποκλείεται η γονιμοποίησή της. Οποιαδήποτε γνώση τότε παραμένει εξωτερική και αδιάφορη ως προς το υποκείμενο. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο τόσο η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή όσο και ο τρόπος με τον οποίο διδακτικό αντικείμενο και υποκείμενο

⁶⁰² Υπ. απόφαση αρ. πρωτ. 69259/Γ7/10-72003. Αφορά στην ίδρυση θέσεων "υπευθύνων πολιτιστικών θεμάτων και καλλιτεχνικών αγώνων".

⁶⁰³ Η φράση αναφέρεται στον οδηγό για την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης, βιβλίο για το δάσκαλο, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 2001, σελ. 11, επίσης στο : Ματσαγγούρας, Η. *Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 6, Αθήνα 2002, σελ. 17.

⁶⁰⁴ Για το ρόλο της εικόνας βλ. Πλειός Γ. *Ο ρόλος της εικόνας στην κρίση του σχολείου του κοινωνικού κράτους*, όπ. π., σελ. 163-183, του ιδίου: *Ο Λόγος της εικόνας, ιδεολογία και πολιτική*, Παπαζήσης, Αθήνα 2001. Βρεττός, Γ. *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο*, έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα 1999, σελ. 24-28.

έρχονται σε επαφή παίζει σημαντικότερο ρόλο απ' την κατοχή και την πρακτόρευση της γνώσης απ' την πλευρά του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει, όπως θα δούμε παρακάτω, ότι μεταβάλλονται θεμελιώδη μέχρι σήμερα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας.

Η εισαγωγή του αισθητικού στοιχείου ως παράγοντα συνδιαμόρφωσης της γνώσης παράγει την ποικιλία των γνωστικών αποτελεσμάτων. Αυτό που κάθε φορά αποστάζεται ως γνώση είναι αποτέλεσμα όχι τόσο του ποσοστού συμμετοχής του επιστημονικού και του αισθητικού όσο, κυρίως, του τρόπου άρθρωσής τους. Μ' αυτή την έννοια μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι οι μαθητές εκείνοι που προέρχονται από οικογένειες στις οποίες κυριαρχεί ο επιστημονικός (νεωτερικός) τρόπος σκέψης, συγκροτούν τη γνώση διαφορετικά απ' αυτούς που είναι βυθισμένοι στην κουλτούρα των Μ.Μ.Ε. και τον πολιτισμό της εικόνας. Στο βαθμό που δίνεται απ' την πλευρά του σχολείου ιδιαίτερη σημασία στην αισθητική διάσταση, είναι λογικό τα παιδιά των οικογενειών που σκέφτονται και λειτουργούν αντίστοιχα να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα⁶⁰⁵. Η διαφορά, κατά τη γνώμη μας, βρίσκεται όχι στην αποτελεσματικότητα καθ' εαυτή αλλά στα πεδία στα οποία εντοπίζεται, στον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται και στους χώρους, στους οποίους αναγνωρίζεται κοινωνικά. Πίσω από τους τυπικά ίδιους "τίτλους πολιτιστικής ευγένειας"⁶⁰⁶ (εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια) κρύβονται τεράστιες κοινωνικές διαφορές. Αποτελεσματικό π. χ. μπορεί να είναι το Δημοτικό Σχολείο Ανέζας που δίνει ιδιαίτερη σημασία στις παραδοσιακές εκδηλώσεις (χορούς, λαϊκές συνήθειες, προκαπιταλιστικούς τρόπους οικογενειακής παραγωγής) και παράγει μέσα από κει αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες μέσω των οποίων γίνεται γνωστό σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Εξ ίσου αποτελεσματικό μπορεί να είναι και το σχολείο μιας άλλης περιοχής που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις Νέες Τεχνολογίες. Το αποτέλεσμα δε μπορεί να θεωρηθεί μόνο με κριτήριο το ότι και τα δύο σχολεία δημιουργούν αλλά και με τη σχέση της δημιουργίας αυτής - της διαμορφωμένης δηλαδή ταυτότητας - με τη συνολική κοινωνική συγκρότηση και τη θέση που καταλαμβάνει στον κορμό της παραγωγής και της κοινωνικής ιεραρχίας.

⁶⁰⁵ Σύμφωνα με τον P. Bourdieu, το σχολικό κεφάλαιο ορίζεται ως "το εγγυημένο προϊόν των συσσωρευμένων αποτελεσμάτων της πολιτιστικής μεταβίβασης" τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια. (Bourdieu, P. *Η Διάκριση*, Πατάκης, Αθήνα 2002, σελ. 65.)

⁶⁰⁶ Bourdieu, P. *Η Διάκριση*, όπ. π., σελ. 65.



Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις προτείνεται το "άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία". Όπως είδαμε αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στις εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές στην καθημερινή ζωή, τις οποίες μεταφέρουν στο σχολείο. Το τελευταίο πρέπει να τις λάβει σοβαρά υπ' όψη του και να τις επεξεργαστεί στα πλαίσια της "δόκιμης" γνώσης (bewahrtes Wissen)⁶⁰⁷. Ωστόσο μια τέτοια αντίληψη, σύμφωνα με τον R. Nemitz⁶⁰⁸, εμπεριέχει δυο προβληματικές παραδοχές: α) την ύπαρξη ουδέτερων εμπειριών, ανεξάρτητων από τη θεωρία (theoriefreie Erfahrungen) και β) το ότι οι εμπειρίες των μαθητών μπορούν μέσα από τα μεταδιδόμενα στο σχολείο γνωστικά σχήματα να συστηματοποιηθούν θεωρητικά. Η πρώτη παραδοχή, κατά τον Nemitz, αποτελεί μια θετικιστική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η εμπειρία αποτελεί την πρώτη ύλη (Rohstoff) για περαιτέρω (θεωρητική) επεξεργασία. Τέτοιες ουδέτερες εμπειρίες δεν υπάρχουν, αφού κάθε εμπειρία, δεδομένο ή γεγονός γίνεται αντιληπτό μέσα σ' ένα ήδη υπάρχον θεωρητικό σχήμα. Μέσα σε τέτοια σχήματα, τα οποία μπορεί να μην είναι σαφώς ξεκαθαρισμένα στο μυαλό των μαθητών- και όχι μόνο- αποκτώνται και οι καθημερινές εμπειρίες.

Ο R. Nemitz συμφωνεί - επικαλούμενος και τις μελέτες του P. Willis - με την άποψη ότι το σχολείο είναι σε θέση, καλύτερα απ' τους μαθητές, να δώσει μια σαφή θεωρητική αντίληψη των πραγμάτων, υπό την προϋπόθεση ότι οι νέες δομές της γνώσης και ο τρόπος που τίθενται τα προβλήματα έχουν εισαχθεί στα αναλυτικά προγράμματα και "στα κεφάλια των δασκάλων". Κατά τη γνώμη μας αν το σχολείο αποδεχθεί τις εμπειρίες των μαθητών για να τις προσαρμόσει στο συνδυαστικό - εναρμονιστικό νεωτερικό σχήμα σκέψης, τότε θα παραμείνει όχι μόνο ξένο προς τη ζωή αλλά και εχθρικό απέναντί της⁶⁰⁹. Αντίθετα, αν αποδεχθεί τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, διερευνήσει και γνωστοποιήσει στους μαθητές - στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό - τα θεωρητικά σχήματα εντός των οποίων συγκροτούνται οι εμπειρίες τους καθώς και τις συνέπειές τους για την καθημερινή σκέψη και δράση, τότε μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να στοχαστεί γι' αυτά που γνωρίζει ή δε γνωρίζει.

⁶⁰⁷ Klemm, K. / Tillmann, K. - J. *Bildung für das Jahr 2000, Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*, Reinbek 1985, s. 142, 165.

⁶⁰⁸ Nemitz, R. *Bitte an den Regen nach unten zu fallen*, όπ. π., σελ. 74-75.

⁶⁰⁹ Τον κίνδυνο αυτό διαβλέπει ο H. V. Hentig όταν υποστηρίζει ότι γίνονται προτάσεις για να διατηρηθεί μέσω των αλλαγών η λειτουργία του σχολείου ως είχε. (Hentig, v. H. *Die Schule Neu Denken*, όπ. π., σελ. 158.)



Η αναπόφευκτη, σύμφωνα με την προβληματική της μελέτης αυτής, (επανα)-διείσδυση του αισθητικού στοιχείου στη διαμόρφωση του γνωστικού αποτελέσματος καθιστά αναγκαία την αποδοχή του, αμφισβητώντας ταυτόχρονα τις κυρίαρχες νεωτερικές απόψεις για τον τρόπο συγκρότησης της γνώσης. Αυτό, κατά τη γνώμη μας, εκφράζει και η διστακτική εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Άλλωστε και σε ευρωπαϊκό επίπεδο φαίνεται να υπάρχει ανάλογος προβληματισμός για τη διαμόρφωση των Α. Π. με βάση τη διαθεματικότητα⁶¹⁰. Σε κάθε περίπτωση - τουλάχιστον αναφορικά με την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση - φαίνεται ότι έχει διαμορφωθεί μια νέα τάση και όχι μια σταθερή κατάσταση.

5.6.3. Η εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογιών

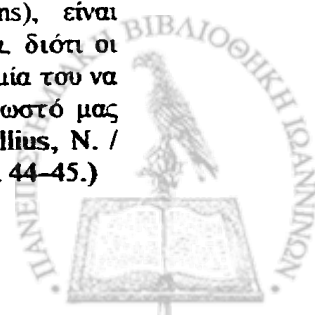
Εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες δίπλα στις μέχρι σήμερα γνωστές πολιτισμικές τεχνικές (ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση) αναδύεται αυτή του "ψηφιακού λόγου"⁶¹¹. Το βασικό χαρακτηριστικό του ψηφιακού λόγου είναι η τεχνολογική εικόνα. Δεν πρόκειται για μία ακόμα τεχνική που προστίθεται απλά στις ήδη υπάρχουσες. Αναδιαμορφώνει και αναδιατάσσει τις προηγούμενες στον άξονα της τεχνολογικής, κυρίως, εικόνας⁶¹². Η κυριαρχία της τελευταίας οφείλεται στο γεγονός ότι εδράζεται στην απλή καθημερινή εικόνα, η οποία παράγεται στον κόσμο της κυκλοφορίας των εμπορευμάτων και κυρίως στην κατανάλωση⁶¹³. Ο κόσμος γίνεται αντλήσιμος σε μια εικονοροή, η οποία επαναφέρει το παλιό πρόβλημα της σχέσης

⁶¹⁰Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. *Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική*, στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, Π. Ι., τ. 7, Αθήνα 2002, σελ. 56, 64. Η συγγραφέας τονίζει ότι η ελληνική εκδοχή της διαθεματικότητας αποτελεί "μια πολύ προοδευτική πρόταση σε χρόνο που πολλές από τις ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν ακόμα αρχίσει να προετοιμάζονται για ένα τέτοιο εγχείρημα".

⁶¹¹Κοσσυβάκη, Φ. *Η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση - Μύθος και πραγματικότητα: Μια παιδαγωγική και κοινωνικοπολιτική προσέγγιση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα Π. Τ. Δ. Ε., Ιωάννινα 1995, Ανάτυπο Νο 8, σελ. 88.

⁶¹²Το πρόβλημα γύρω από την εικόνα είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο θέμα, το οποίο - απ' όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε - μέχρι σήμερα δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς από τη σκοπιά της παιδαγωγικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον J. - C. Ammann, η σκέψη με εικόνες είναι κάτι διαφορετικό από τη σκέψη για τις εικόνες. Η σκέψη για την εικόνα είναι ένας Λόγος (Diskurs) που μεταδίδει γνώσεις σχετικές με την ιστορία ή το μύθο που αναπαρίσταται, το χρόνο που συνέβη ή που αποτυπώθηκε. Η σκέψη σε εικόνες μοιάζει με ρευστοποίηση της γνώσης (Verflüssigung des Wissens), είναι προσπάθεια να δει κανείς πίσω απ' τον καλλιτέχνη. Η σκέψη σε εικόνες είναι σπουδαία, διότι οι εικόνες μεταδίδουν περιεχόμενα, τα οποία δε μπορούν να μεταδοθούν διαφορετικά. Η αδυναμία του να διαβάσει κανείς εικόνες δεν είναι, κατά τον Ammann, λιγότερο προβληματική από το γνωστό μας αναλφαριθμητισμό. (Ammann, C. - J. *Vom Lesen in Bildern und Denken in Bildern*, in: Killius, N. / Kluge, J. / Reisch, L. (Hrsg.) *Die Bildung der Zukunft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003, s. 44-45.)

⁶¹³Πλειός, Γ. *Ο ρόλος της εικόνας στην κρίση του σχολείου...όπ. π.*, σελ. 163 κ. εξ.



ανάμεσα στο πρωτότυπο και το αντίγραφο⁶¹⁴, αν δεν οδηγεί στην εξαφάνιση του πρωτοτύπου, στη διαρκή παραγωγή αντιγράφων.

Στη θεωρητική έρευνα συναντούμε δύο αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με τις επιδράσεις των νέων τεχνολογιών στα παιδιά και κατ' επέκταση στην εισαγωγή και χρήση τους στο σχολείο. Η πρώτη τονίζει τις αρνητικές συνέπειες που έχει η πολύωρη ενασχόληση με τον υπολογιστή ή την τηλεόραση για τη σωματική και ψυχική εξέλιξη του παιδιού (έλλειψη κινητικών δραστηριοτήτων, χειραγώγηση, περιορισμός της ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες ή άλλα ομαδικά παιχνίδια, εξάρτηση από το "μηχάνημα", παθητική συμπεριφορά, επιθετικότητα, απόδραση σε φανταστικούς κόσμους, αδυναμία ελέγχου του είδους και της ποιότητας των όσων βλέπει το παιδί). Η δεύτερη υποστηρίζει ότι δεν είναι τα μέσα καθ' εαυτά που δημιουργούν το πρόβλημα αλλά ο τρόπος χρήσης τους⁶¹⁵.

Κατά τη γνώμη μας, οι νέες τεχνολογίες είναι κοινωνικό προϊόν και ως τέτοιο επηρεάζει και επηρεάζεται από τους ανθρώπους. Σύμπυκνώνουν και διαχέουν τη συνολική κουλτούρα μιας κοινωνίας, αντικαθρεφτίζουν και αναπαράγουν τα σχήματα σκέψης και τη σχέση με τη γνώση σε μια συγκεκριμένη εποχή. Το ζήτημα, επομένως, δεν είναι να σταθούμε συνολικά θετικά ή αρνητικά απέναντί τους, αλλά να ανιχνεύσουμε τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν τους (και διαμορφώνονται από τους) κοινωνικούς θεσμούς, επηρεάζουν την κοινωνική συγκρότηση και επηρεάζονται ταυτόχρονα απ' αυτή⁶¹⁶.

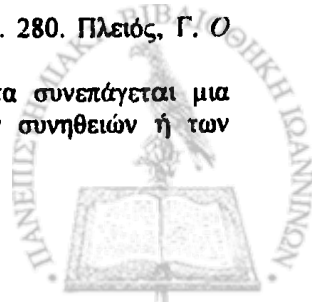
Αναφορικά με το σχολείο ο v. Hentig σημειώνει ότι "θα μεταβάλλεται τόσο περισσότερο όσο λιγότερο ασχολείται με τον υπολογιστή"⁶¹⁷. Η κυριαρχία της νέας αυτής "πολιτισμικής τεχνικής" καθιστά το σχολείο απόμακρο και ξένο προς τον σύγχρονο τρόπο σκέψης. Αν η σχολική εκπαίδευση εξακολουθήσει να διατηρεί τον "παραδοσιακό" της προσανατολισμό αναφορικά με τη μετάδοση και την απόκτηση της γνώσης θα περιθωριοποιηθεί. Αν επιχειρήσει να ανταγωνιστεί τις νέες τεχνολογίες θα αποτύχει και θα καταστεί περιττή. Πρόκειται για τη σύγκρουση δύο διαφορετικών τρόπων σκέψης και αντίληψης του κόσμου με εμφανή τη μειονεκτική θέση του σχολείου έτσι όπως το γνωρίσαμε μέχρι σήμερα. Σε κάθε περίπτωση το

⁶¹⁴ Περνιόλα, Μ. *Η κοινωνία των ομοιωμάτων*, όπ. π., σελ. 38.

⁶¹⁵ Καμαριανός, Ι. *Εξουσία, ΜΜΕ και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 2002, σελ. 280. Πλειός, Γ. *Ο ρόλος της εικόνας στην κρίση του σχολείου ...*, όπ. π., σελ. 166.

⁶¹⁶ Ο Ν. Πόστμαν σημειώνει ότι "μία σημαντική τεχνολογική αλλαγή πάντα συνεπάγεται μια αναπροσαρμογή των ηθικών μας αρχών, της κοινωνικής ζωής, των ψυχικών συνθηθειών ή των πολιτικών μας πράξεων". (Πόστμαν, Ν. *Η πυξίδα του μέλλοντος*, όπ. π., σελ. 89.)

⁶¹⁷ Hentig, v. H. *Die Schule neu Denken*, όπ. π., σελ. 32.



σχολείο πρέπει να τις λάβει υπ' όψη του και αυτό είναι το στοιχείο που αλλάζει και το χαρακτήρα του⁶¹⁸. Σύμφωνα με τον Ν. Πόστμαν⁶¹⁹, τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας και κυρίως η τηλεόραση επιδρούν στη διαμόρφωση των παιδιών με τρόπο ανάλογο αυτού της ανακάλυψης της τυπογραφίας.

Η εισαγωγή, επομένως, των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση έχει δεν έχει απλά μόνο έναν τεχνοκρατικό χαρακτήρα που αναφέρεται στο είδος, την ποσότητα και την ποιότητα των μέσων, τον τρόπο παραγωγής και χρήσης "λογισμικών", το χρόνο και τον τρόπο ενασχόλησης των μαθητών και γενικά τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανασυγκροτεί το εκπαιδευτικό σχήμα και αναδιαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα⁶²⁰. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η εισαγωγή τους συμβαδίζει με αισθητικές μορφές πρόσληψης της γνώσης, με ευχάριστες, ψυχαγωγικές, δημιουργικές δραστηριότητες. Το τοπίο, ωστόσο, σήμερα είναι αρκετά θολό. Όπως σημειώνει ο Α. Giddens, δε γνωρίζουμε ακόμα τις πραγματικές συνέπειες των Νέων Τεχνολογιών. Θα υποκαταστήσουν οι υπολογιστές και τα CD - ROMS το βιβλίο; Θα υπονομεύσουν και θα μεταβάλλουν το πρόγραμμα σπουδών; Θα διαμορφωθεί μια τάξη χωρίς τοίχους;⁶²¹

Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα με την εισαγωγή της πληροφορικής εισάγονται νέες παιδαγωγικές στρατηγικές⁶²² και ευνοείται η σύγχρονη παιδαγωγική μεθοδολογία⁶²³. Η πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο δεν αποτελεί ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο⁶²⁴ αλλά η χρήση της διαχέεται στο συνολικό πρόγραμμα,

⁶¹⁸ Βρεττός, Ι. *Θεωρίες της Αγωγής*, Τόμ. Α', Αθήνα 2004, σελ. 107-108.

⁶¹⁹ Πόστμαν, Ν. *Η πυξίδα του μέλλοντος*, όπ. π., σελ. 220-221.

⁶²⁰ Καμαριανός, Ι. *Εξουσία, ΜΜΕ και Εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 243: "Οι δυνατότητες της ψηφιακής μηχανής και του λόγου που αυτή η μηχανή - ο Η/Υ - εισάγει στη σχολική τάξη διαφοροποιούν τόσο τη σχολική γνώση όσο, κυρίως, την εκπαιδευτική οργάνωση και ρυθμίζουν την εκπαιδευτική σχέση". Επίσης στο ΔΕΠΠΣ επισημαίνεται ότι "Για την επιτυχία αυτού του σκοπού, δεν αρκεί μόνο ο εξοπλισμός των σχολείων με την απαραίτητη τεχνολογική υποδομή, αλλά κυρίως η εφαρμογή νέας παιδαγωγικής στρατηγικής και η ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων πληροφορικής για την υποστήριξη όλων των γνωστικών αντικειμένων." (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 8.)

⁶²¹ Giddens, Α. *Κοινωνιολογία*, όπ. π., σελ. 562-564.

⁶²² "Η εισαγωγή και χρήση τους όμως στην εκπαιδευτική πράξη δεν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί υπό το πρίσμα ενός απλού τεχνικού εκσυγχρονισμού", αλλά "να γίνει με παιδαγωγικές προϋποθέσεις οι οποίες θα εξασφαλίζουν την ανθρωπιστική παιδεία για την κοινωνία που οραματιζόμαστε". (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 8.)

⁶²³ ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ όπ. π., σελ. 8. "Με τις Νέες Τεχνολογίες ενισχύεται η εξατομικευμένη εκπαίδευση".

⁶²⁴ Σε καμία περίπτωση δεν νοείται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως γνωστικού αντικείμενου (λαμβάνομένου, επιπλέον, υπόψη ότι δε διατίθεται χρόνος στο αντίστοιχο ωρολόγιο πρόγραμμα). Σκοπός είναι ο μαθητής να μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας παρά για τη χρήση τους. (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 489.)



επηρεάζει δηλαδή το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων⁶²⁵. Η επίκληση της αναγκαιότητας επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού τεκμηριώνεται στον κίνδυνο που προκύπτει από την αλόγιστη χρήση της πληροφορικής⁶²⁶. Αντιλαμβάνεται δε τον υπολογιστή ως συμπληρωματικό και όχι αναδιαρθρωτικό εργαλείο⁶²⁷.

Η πρόταση του αναλυτικού προγράμματος όπως προκύπτει από τις παραπάνω επισημάνσεις είναι ένας συνδυασμός της ανθρωπιστικής παιδείας και του σύγχρονου μιντιακού περιβάλλοντος. Το δεύτερο γίνεται αντιληπτό μάλλον ως αναγκαίο κακό. Οι μαθητές πρέπει να το χρησιμοποιήσουν κριτικά αλλά και να προβληματιστούν αναφορικά με τις συνέπειές του⁶²⁸.

Σε κάθε περίπτωση η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αφού επιβάλλει διδακτικές δραστηριότητες και πρακτικές όχι αθροιστικά αλλά αποκλείοντας κάποιες άλλες.

Παρ' ότι από μια πρώτη ματιά οι Νέες Τεχνολογίες φαίνεται να αντιφάσκουν με τον παραδοσιακό - λαϊκό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών περιεχομένων, αν τα παρατηρήσουμε με κριτήριο την εικόνα λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά. Δεν πρόκειται δηλαδή για δύο διαφορετικές πορείες- μία προς τα μπροστά και μια προς τα πίσω. Προϋποθέτουν και ενισχύουν την αισθητική πρόσληψη και τον μερικό - τοπικό - αποσπασματικό χαρακτήρα (πληροφορία) των διδακτικών αντικειμένων και αλληλοσυμβάλλουν στη διαμόρφωση της "προσωπικής κοσμοθεωρίας".

⁶²⁵ "... οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι εντελώς «διαφανείς» για το μαθητή και υλοποιούνται με διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (ολιστική προσέγγιση). (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 489.)

⁶²⁶ Για την εισαγωγή της Πληροφορικής, εκτός από το σωστό σχεδιασμό της, υπάρχει ανάγκη επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης αλλά και κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να περιορισθούν οι υπαρκτοί κίνδυνοι αρνητικών επιπτώσεων από τον ανεξέλεγκτο - εμπειρικό πειραματισμό σε τόσο μικρές και τρυφερές ηλικίες. (ΔΕΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 489.)

⁶²⁷ Ο υπολογιστής ως εργαλείο έρχεται να συμπληρώσει και όχι να αντικαταστήσει λειτουργίες οι οποίες αποδεδειγμένα βοηθούν στη νοητική ανάπτυξη των μαθητών (ΔΕΠΣ - ΑΠΣ, ΥΠΕΠΘ όπ. π., σελ. 489.)

⁶²⁸ Αλαχιώτης Σ. Πώς θα είναι το σχολείο του μέλλοντος, όπ. π. Συγκεκριμένα αναφέρει: "Τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής για να μην υποφέρει από παραμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, από τον ηλεκτρονικό αναλφαριθμητισμό στην κοινωνία της πληροφορίας...".

5.6.4. Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα εισάγει μια εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία και το διαφοροποιεί από τα προηγούμενα. Πρόκειται για τη θέσπιση "ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων", η οποία εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου με χρόνο τουλάχιστον δύο ώρες την εβδομάδα, ανάλογα με την τάξη. Ο σκοπός της εισαγωγής της είναι τριπλός⁶²⁹:

- Απέναντι στις μέχρι σήμερα ανελαστικές και μονομερείς προσεγγίσεις με τον πολυκερματισμό της ύλης προτείνει την ολιστική διαθεματική προσέγγιση που ευνοεί τη διαφοροποίηση, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και μαθητών. Έτσι:

-Χαλαρώνουν οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και υποχωρεί η αξιολογική διάκριση σε "πρωτεύοντα" και "δευτερεύοντα" μαθήματα.

-Εμπλουτίζεται η σχολική ζωή με συναίσθημα και φαντασία με "χρώματα κι αρώματα".

-Ευνοούνται οι χειροκατασκευαστικές ικανότητες των μαθητών, διότι η διδασκαλία δεν περιορίζεται στη διαμεσολαβημένη μετάδοση γνώσης αλλά στην ενεργό συμμετοχή τους με πολύπλευρες χειρωνακτικές-πνευματικές δραστηριότητες. Επιχειρείται μ' αυτό τον τρόπο η άρση της κλασικής διαίρεσης στην ανθρώπινη δραστηριότητα.

-Ενεργοποιούνται οι κριτικές ικανότητες και η δημιουργικότητα των μαθητών. Η μάθηση αποκτά ουσιαστικό χαρακτήρα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού.

-Προτάσσεται η ομαδική εργασία και η συνεργατική μάθηση, η οποία στο "παραδοσιακό" σχολείο είναι υποβαθμισμένες.

-Καλλιεργούνται στάσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τη "μάθηση της μάθησης", τη διαβίου εκπαίδευση, τις ικανότητες, δεξιότητες και κίνητρα που απαιτεί η κοινωνία "της γνώσης και της πληροφορίας".

⁶²⁹ Ματσαγγούρας, Η. *Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*, όπ. π., σελ. 15-30. Αλαχιώτης, Σ. *Η ευέλικτη ζώνη του σχολείου*, στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Π. Ι. Αθήνα, 2002, σελ. 5-13. ΔΕΠΠΣ.- ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 13. ΥΠΕΠΘ *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης*, βιβλίο για το δάσκαλο, Αθήνα 2001, σελ. 10-11.



- Απαντά στην ανάγκη επεξεργασίας θεμάτων που προκύπτουν είτε από τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών είτε από τη σύγχρονη πραγματικότητα και που δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν στο Α. Π., εξασφαλίζοντας το χρονικό-μεθοδολογικό θεσμικό πλαίσιο υλοποίησής τους. Έτσι:

-Κινητοποιούνται τα ατομικά ενδιαφέροντα των μαθητών, αποκτούν χώρο ανάδειξης και έκφρασης οι ιδιαίτερες κλίσεις και δυνατότητες του κάθε μαθητή.

-Εντάσσονται οι μαθητές στην κοινωνική προβληματική με το να διαπραγματεύονται "ζωντανά" θέματα, να διαπιστώνουν ελλείψεις, να προτείνουν λύσεις.

-Ενισχύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, οι οποίες ελέγχονται χαλαρά.

-Επιτυγχάνεται η σύνδεση του σχολείου με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία, όπως αυτή παρουσιάζεται στην καθημερινότητά της.

-Διευκολύνεται η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς.

- Συγκροτεί έναν δυναμικό πόλο που στοχεύει σταδιακά να μεταβάλλει συνολικά τη σχολική ζωή. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά προσδίδουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ιδιαίτερα στη διδακτική πράξη νέα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Επηρεάζουν την αντίληψη για το αναλυτικό πρόγραμμα, τη μάθηση, το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Συγκροτούν μια "ανατρεπτική" αντίληψη για την παιδαγωγική διαδικασία και μεταβάλλουν το σχολείο σε "εργαστήριο ανακάλυψης του κόσμου".⁶³⁰

Ωστόσο είναι απορίας άξιο γιατί η Ευέλικτη Ζώνη, αφού έχει τόσα πολλά πλεονεκτήματα καταλαμβάνει τόσο μικρό χώρο στο σχολικό πρόγραμμα (2-4 ώρες την εβδομάδα); Κι ακόμα, πως είναι δυνατόν το μικρό αυτό ποσοστό να ανατρέψει τον "παραδοσιακό" τρόπο λειτουργίας του σχολείου που υποστηρίζεται από το υπόλοιπο 90% του αναλυτικού προγράμματος;⁶³¹

Κατά την άποψή μας, η ευέλικτη ζώνη αποτελεί ένα πεδίο πειραματικής εφαρμογής μιας εκδοχής του μελλοντικού σχολείου, ένα βήμα προς τα εμπρός διττά περιορισμένο: από την παλινδρόμηση ανάμεσα στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα⁶³² και από τη δυσπιστία απέναντι στην τοπική κοινωνία και το

⁶³⁰ Κουλουμπαρίτση Α. *Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις*, στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, Π. Ι. Αθήνα 2002, τ. 6, σελ. 58.

⁶³¹ Κοσσυβάκη Φ. Εισήγηση σε διημερίδα στο Μ. Δ. Δ. Ε., Μάιος 2003, προς δημοσίευση.

⁶³² Η παλινδρόμηση αυτή είναι φανερή από το γεγονός ότι η ευέλικτη ζώνη αποτελεί μια καθαρή μορφή διαθεματικότητας ενώ στα επί μέρους γνωστικά αντικείμενα (ΑΠΣ), η διαθεματικότητα συγχέεται με τη διεπιστημονικότητα.

δάσκαλο. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο είναι περιορισμένη, κεντρικά σχεδιασμένη και ελεγχόμενη.

Ανεξάρτητα από το πώς γίνονται αντιληπτά τα παραπάνω χαρακτηριστικά της Ευέλικτης Ζώνης, στην ουσία επιβεβαιώνουν τη διερευνητική μας υπόθεση: ότι επιχειρείται δηλαδή, με άξονα την ευελιξία να μεταβληθεί ριζικά το σχολείο.

5.6.5. Το πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτυπώνει τη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος αναφορικά με τους σκοπούς της αγωγής και τη φύση της γνώσης. Η εξέτασή του, επομένως, πρέπει να γίνεται σε συνάρτηση με το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα από το οποίο πηγάζει και το οποίο υπηρετεί. Η παραδοχή αυτή θέτει ταυτόχρονα και τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί η μορφή, το είδος και η δομή του σχολικού εγχειριδίου.

Ο όρος σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει τα βιβλία του μαθητή, του δασκάλου, καθώς και τα σχετικά βοηθητικά τετράδια εργασιών των μαθητών. Διαφοροποιείται από το διδακτικό εγχειρίδιο, διότι το τελευταίο αναφέρεται μόνο στο βιβλίο βάσει του οποίου ο μαθητής επεξεργάζεται τη διδακτέα ύλη. Στο σχολικό εγχειρίδιο δεν περιλαμβάνεται κάθε σχολικό βιβλίο που χρησιμοποιείται στο σχολείο και σχετίζεται με το διδακτικό εγχειρίδιο, πολύ δε περισσότερο βοηθήματα από το ελεύθερο εμπόριο⁶³³.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι όροι σχολικό εγχειρίδιο και διδακτικό εγχειρίδιο διαφοροποιούνται. Η ύπαρξη ενός και μοναδικού διδακτικού εγχειριδίου για κάθε διδακτικό αντικείμενο χωρίς να συνοδεύεται από τετράδια εργασιών και αντίστοιχο βιβλίο του δασκάλου, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων. Στα εγχειρίδια αυτά η ύλη αποτελεί λεπτομερέστερη προέκταση των γενικών αρχών του αναλυτικού προγράμματος και είναι κατά κανόνα δομημένη σε διδακτικές ενότητες, των οποίων την έκταση και το χρόνο διδασκαλίας προσδιόριζε ο εκπαιδευτικός⁶³⁴. Η γνώση προσφέρεται στους μαθητές ως αντικειμενική και αδιαμφισβήτητη αλήθεια. Οι τελευταίοι οφείλουν να την ιδιοποιηθούν με τη βοήθεια του δασκάλου.

⁶³³ Καψάλης, Α. / Χαραλάμπους, Δ.: *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Εκφραση, Αθήνα 1995, σελ. 113-114.

⁶³⁴ Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, όπ. π., σελ. 377.



Τα εγχειρίδια αυτά επικρίθηκαν διότι ενισχύουν τη μετωπική διδασκαλία και την αυθεντία του εκπαιδευτικού, προωθούν την ομοιομορφία, καταδικάζουν το μαθητή σε παθητική στάση, ευνοούν την αποστήθιση και περιορίζουν την ερευνητική διάθεση⁶³⁵.

Η στροφή στα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα οδηγεί σε μια διαφορετική αντίληψη περί του σχολικού εγχειριδίου. Το τελευταίο παύει να μονοπωλεί τις μαθησιακές δραστηριότητες στο σχολείο. Για το ίδιο γνωστικό αντικείμενο προτείνονται διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις και γράφονται αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Το κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του να επιλέγει όποιο θεωρεί καταλληλότερο. Αλλάζει επίσης η μορφή τους: έχουν πλούσια εικονογράφηση και είναι πιο ελκυστικά στα παιδιά⁶³⁶.

Το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο χρονολογείται στην ελληνική εκπαίδευση από το 1882. Προσπάθειες καθιέρωσης περισσότερων του ενός διδακτικών εγχειριδίων για κάθε διδακτικό αντικείμενο συναντώνται στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης με τη μορφή της προμήθειας από το ελεύθερο εμπόριο σύμφωνα με τις προτιμήσεις του δασκάλου τόσο πριν την καθιέρωση του ενός επισήμου και δωρεάν διανεμόμενου εγχειριδίου, όσο και στις μεταρρυθμίσεις του 1917 και του 1927⁶³⁷.

Η κυριαρχία του ενός διδακτικού εγχειριδίου έχει την αφετηρία της στο μεταξικό νόμο 952/1937, σύμφωνα με τον οποίο ιδρύεται ο ΟΕΣΒ (Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων) και τα διδακτικά βιβλία υποτάσσονται άμεσα στην κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία. Η πρακτική αυτή ακολουθείται μέχρι το 1982. Από τότε εισάγεται η λογική του σχολικού εγχειριδίου (βιβλίο για το δάσκαλο, τετράδια εργασιών και ασκήσεων για τους μαθητές). Παρά το γεγονός ότι τα διδακτικά εγχειρίδια αυτά εμπεριέχουν μια διαφορετική αντίληψη για τον τρόπο αντιδιαστολής του μαθητή με τα διδακτικά περιεχόμενα (ενεργητική μάθηση αντί της παθητικής αποδοχής), το είδος και η δομή των περιεχομένων καθορίζονται με απόλυτη ακρίβεια κατά διδακτικές ενότητες ωριαίας διδασκαλίας. Ο τρόπος διδασκαλίας, αν και

⁶³⁵ Κοσσυβάκη Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 137.

⁶³⁶ Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, όπ. π., σελ. 378.

⁶³⁷ Καψάλης, Α. / Χαραλάμπους, Δ. *Σχολικά εγχειρίδια...*, όπ. π., σελ. 54-55, 68 κ. εξ. Φραγκουδάκη, Α. *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, όπ. π., σελ. 139. Η μεταρρύθμιση του 1917 καινοτομεί εγκρίνοντας απεριόριστο αριθμό εγχειριδίων για κάθε μάθημα, ενώ αυτή του 1927 μέχρι τέσσερα.



ενδεικτικός, είναι ένας και μοναδικός⁶³⁸. Η πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των περιεχομένων είναι ανύπαρκτη. Επομένως η σύνδεση των διδακτικών περιεχομένων με τις ανάγκες των μαθητών και την τοπική κοινωνία είναι αδύνατη, παρά τις διακηρύξεις "για ανοιχτό στην κοινωνία και τη ζωή σχολείο".

Από αυτή την άποψη τα σχολικά εγχειρίδια του 1982 συνιστούν μια "sui generis" αντίληψη. Εκφράζουν μια ανταρχική θεώρηση ως προς το περιεχόμενο και τη διδασκαλία, αντίστοιχη των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων και μια σύγχρονη θεώρηση για τον ενεργητικό τρόπο επεξεργασίας της ύλης από το μαθητή. Ακριβώς για το λόγο αυτό εγκρίνεται και κυκλοφορεί ένα και μόνο σχολικό εγχειρίδιο.

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα επισημαίνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια βρίσκονται σε διάσταση με τις διακηρύξεις του Ν1566/85 και του Π.Δ. 583/82⁶³⁹. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα εκφράζει μια πιο προωθημένη αντίληψη. Θεωρεί ότι και το ίδιο το Π.Δ. 583/82 βρίσκεται σε αναντιστοιχία με τις σύγχρονες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο οφείλει να αναδιαμορφωθεί⁶⁴⁰. Σ' αυτό το νέο πλαίσιο τίθενται οι προδιαγραφές για τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων και βοηθημάτων.

Στο τέλος του σχολικού έτους 2000-2001 το Υπουργείο Παιδείας απέστειλε εγκύκλιο στα σχολεία όλης της χώρας προκειμένου οι δάσκαλοι-κατά σχολείο- να επιλέξουν ένα από τα δύο εγκεκριμένα εγχειρίδια του μαθήματος της Φυσικής για την Ε' τάξη⁶⁴¹. Με την έναρξη του διδακτικού έτους 2001-2002, τα σχολεία παρέλαβαν τα βιβλία επιλογής τους. Όπως είναι λογικό θα ανέμενε κανείς τόσο την επέκταση της διαδικασίας αυτής και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όσο και τη διεύρυνση δυνατότητας επιλογών⁶⁴². Το σχολικό έτος 2002-2003 στάλθηκε στα σχολεία

⁶³⁸ Κοσσυβάκη, Φ. *Τα αναλυτικά προγράμματα στα δημοτικά σχολεία. Η εμπειρία της Ελλάδας-εφαρμογή, δυσκολίες, προβλήματα και προοπτικές*, Εισήγηση στο 10^ο πανελλήνιο συνέδριο ΔΟΕ - ΠΟΕΔ με θέμα *Τα αναλυτικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ, Αθήνα 1997, σελ. 104.

⁶³⁹ Φλουρής, Γ. *Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών στόχων ...*, όπ. π., σελ. 334 κ. εξ.

⁶⁴⁰ "Είναι λοιπόν απαραίτητος ένας νέος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, κάτω από το πρίσμα των νέων δεδομένων αλλά και των επιθυμητών επιδιώξεων. Ο σχεδιασμός αυτός πρέπει να οδηγεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και να απαντά στις προκλήσεις της εποχής". (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 1.)

⁶⁴¹ Γ1/361/23-4-2001 εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ με θέμα "Αποστολή διδακτικών βιβλίων". Σε κάθε σχολική μονάδα διατίθενται δύο αντίτυπα από κάθε βιβλία για να μελετήσεις και να απαντήσεις μέχρι 25-5-2001 ποιο θα επιλέξει να διδάξει το ερχόμενο σχολικό έτος.

⁶⁴² Φαίνεται ότι η άποψη αυτή θεωρήθηκε σχεδόν αυτονόητη και από έγκυρους ερευνητές από επιστημονικούς χώρους πέραν της παιδαγωγικής. Ο Θ. Πελαγίδης π.χ. αναφέρει ότι με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που προωθείται "Η ανάπτυξη των βιβλιοθηκών και σύγχρονων εργαστηρίων, καθώς και η αντικατάσταση του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου από το θεσμό του



εγκύκλιος σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι μπορούσαν να συνεχίσουν και στο επόμενο διδακτικό έτος με τα εγχειρίδια που είχαν επιλέξει.⁶⁴³ Με την έναρξη του σχολικού έτους 2003-2004 διανεμήθηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας και ανεξάρτητα από τις επιλογές των δασκάλων το ένα εκ των δύο σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Φυσικής, χωρίς να αιτιολογηθεί η επιλογή αυτή. Παράλληλα φαίνεται ότι έχει "παγώσει" κάθε διαδικασία που σχετίζεται με τη συγγραφή και διάθεση περισσότερων του ενός σχολικών εγχειριδίων για κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Με βάση την πορεία των ελληνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων⁶⁴⁴ ίσως θα είχε κανείς σοβαρούς λόγους να υποθέσει ότι το πολλαπλό εγχειρίδιο δε συνιστά παρά μόνο μια ρητορική εξαγγελία. Άλλωστε η παραδοχή ότι και το τελευταίο αναλυτικό πρόγραμμα είναι κλειστού τύπου, σχεδιάζεται δηλαδή κεντρικά, υπακούει στην ίδια λογική με το προηγούμενο: ακριβής, αναλυτικός προσδιορισμός των περιεχομένων και ελευθερία στη διαπραγμάτευσή τους. Σ' αυτή τη λογική δεν υπάρχει χώρος για πολλαπλό εγχειρίδιο. Αν πράγματι αυτό συμβαίνει, τότε τίθενται εν αμφιβόλω πολλές από τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται το νέο αναλυτικό πρόγραμμα.

5.6.6. Η δημιουργία και χρήση εργαστηρίων και βιβλιοθηκών

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το νέο αναλυτικό πρόγραμμα επιχειρεί να τροποποιήσει την παιδαγωγική και διδακτική πράξη προς μια ορισμένη κατεύθυνση. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της κατεύθυνσης είναι η ενεργός συμμετοχή και δράση του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να αναδιαρθρωθούν οι μορφές και τα μέσα αντιδιαστολής του μαθητή με τη γνώση.

πολλαπλού σύγχρονου βιβλίου (η υπογράμμιση δική μας - Β. Μ.), υποστηρίζουν την εξάλειψη της παθητικής μάθησης και απομνημόνευσης προς όφελος της ενεργού μάθησης και του πολυεγγραμμτισμού". (Πελαγίδης Θ. *Η ελληνική οικονομία στην εποχή της "Νέας Πολιτικής"* Παπαζήσης, Αθήνα 2001, σελ. 143.)

⁶⁴³ Φ. 1031/Γ1/31-1-2002 εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ με θέμα "Χρήση βιβλίων Φυσικής Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' του δημοτικού σχολείου". Διευκρινίζεται ότι οι μαθητές που θα φοιτήσουν κατά το σχολικό έτος 2002-2003 στην Ε' τάξη θα διδαχτούν το βιβλίο της ίδιας συγγραφικής ομάδας που επέλεξαν και κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, ενώ οι μαθητές που θα φοιτήσουν κατά το σχολικό έτος 2002-2003 στην ΣΤ' τάξη θα διδαχτούν το βιβλίο της ίδιας συγγραφικής ομάδας που διδάχτηκαν και στην Ε' τάξη.

⁶⁴⁴ Είναι γνωστό ότι και στην Εισηγητική Έκθεση του της μεταρρύθμισης του 1975 προβλέπονταν η έγκριση τουλάχιστον τριών διδακτικών εγχειριδίων για κάθε μάθημα με δυνατότητα επιλογής από τους εκπαιδευτικούς, πρόταση η οποία δεν υλοποιήθηκε. (Ζαμπέτα, Ε. *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 175.)

Η επίτευξη αυτού του στόχου προσδίδει στο σχολικό εργαστήριο σημαντικό ρόλο διότι είναι ο χώρος μέσα στον οποίο ο μαθητής πειραματίζεται, ερευνά, διαπιστώνει, δημιουργεί, αποκτά "ζωντανή" σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα.

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα επισημαίνει την ανάγκη δημιουργίας σχολικών εργαστηρίων όχι μόνο για το μάθημα της φυσικής όπως κατά κανόνα ίσχυε- όπου ίσχυε- μέχρι σήμερα αλλά και για τη διδασκαλία των εικαστικών και την πληροφορική. Οι χώροι αυτοί πρέπει να είναι ευρύχωροι, να τηρούν τους κανόνες υγιεινής, να διαθέτουν βιβλιοθήκες, βιντεοθήκες, απαραίτητα υλικά και εργαλεία, δυνατότητες προβολής κ. λ. π.⁶⁴⁵. Στην περιγραφή του τέλειου εργαστηρίου προστίθεται μια παράγραφος που προκαλεί ερωτηματικά: "Όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα μόνιμου και εξοπλισμένου εργαστηρίου, δημιουργούμε συνθήκες εργαστηρίου μεταφέροντας, στο μέτρο του δυνατού, τα απαραίτητα μέσα και υλικά στις κοινές αίθουσες"⁶⁴⁶. Ίσως δεν πρόκειται μόνο για πρόταση επίλυσης με έναν παλιό γνωστό τρόπο του κλασικού προβλήματος της "υλικοτεχνικής υποδομής" αλλά για τη διαμόρφωση της σχολικής τάξης σε χώρο- εργαστήριο.

5.6.7. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε συνάγεται ότι το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, διακρίνεται από τρία κυρίως αντιφατικά χαρακτηριστικά:

1. Τον κεντρικό του σχεδιασμό και τη σημασία που αποδίδει στην ελευθερία επιλογών της σχολικής μονάδας.
2. Την επίκληση στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τα πλουραλιστικά χαρακτηριστικά της σημερινής κοινωνίας και τη σημασία στον παραδοσιακό - λαϊκό πολιτισμό αναγνωσμένο στη βάση του ελληνισμού και της ορθοδοξίας.
3. Τη διστακτική και περιορισμένη εισαγωγή της διαθεματικότητας σε μια προσπάθεια συνύπαρξης της διαθεματικής και της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης.

Οι μεταρρυθμιστικές τάσεις που εισάγονται με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα είναι, για μια ακόμη φορά, έξωθεν (βλ. άνωθεν), από "ειδικούς" επιβαλλόμενες. Η συζήτηση λ. χ. για τη διαθεματική προσέγγιση ή την ευέλικτη ζώνη, απ' όσο

⁶⁴⁵ ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 138

⁶⁴⁶ ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 138.



γνωρίζουμε, δεν είχε ανοιχτεί επαρκώς - τουλάχιστον μέχρι την εκπόνηση του νέου αναλυτικού προγράμματος - στους χώρους που ασχολούνται με την παιδαγωγική και τη διδακτική επιστήμη αλλά και ευρύτερα στα σχολεία. Η ερήμην του κόσμου της εκπαιδευτικής πράξης εισαγωγή καινοτόμων χαρακτηριστικών οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάγκη ταχύρυθμης φροντιστηριακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι τελευταίοι να πεισθούν για την αναγκαιότητα αλλά και για τον τρόπο εφαρμογής τους. Όπως όμως έχει φανεί από μελέτες, παρόμοιες αντιλήψεις που χαρακτηρίζονται από την αντιμετώπιση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων είναι αναποτελεσματικές⁶⁴⁷.

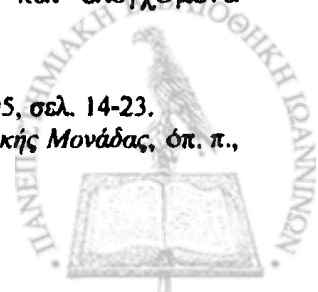
Ενώ φαίνεται να τονίζεται η παιδαγωγική και διδακτική ελευθερία του εκπαιδευτικού στην επιλογή των διδακτικών περιεχομένων και των τρόπων διαπραγμάτευσής τους, ταυτόχρονα ορίζονται μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναλυτικότερα τόσο τα περιεχόμενα όσο και οι διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές που οφείλουν να ακολουθηθούν αλλά και η κατανομή του διδακτικού χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο. Ίσως η αντίφαση αυτή να οφείλεται στη διάχυτη αναγκαιότητα για την επαναπόδοση του εκπαιδευτικού και του σχολείου γενικότερα στην τοπική κοινωνία και την επιφύλαξη της κεντρικής εξουσίας να συναινέσει σε μια τέτοιου είδους εξέλιξη.

Πρέπει, επίσης, να λάβουμε υπ' όψη μας και το γεγονός ότι το νέο αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσεται στο συνολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμό, ενίσχυση της ευνοιοκρατίας κ.λ.π.⁶⁴⁸, εντός του οποίου μπορεί να ακυρωθεί ακόμα και η βασική φιλοσοφία των σχετικών νόμων.

Τα χαρακτηριστικά αυτά ερμηνεύουν τις διστακτικές και περιορισμένες καινοτομίες. Ωστόσο ένα αναλυτικό πρόγραμμα δε μπορεί να κριθεί μόνο απ' τη θεωρητική του σύλληψη και αποτύπωση αλλά και από την πρακτική του εφαρμογή. Αν και είναι πρόωρο να γίνει μια τέτοια συνολική αποτίμηση, οι αντιφάσεις που εντοπίστηκαν προηγουμένως είναι μάλλον ετεροβαρείς και τείνουν προς την πλευρά του κεντρικού σχεδιασμού και του ελληνορθόδοξου παρελθόντος. Αυτό είναι πιθανόν να οδηγήσει σε μια πιο συντηρητική στροφή - αναφορικά με τα περιεχόμενα και τις διαδικασίες - το ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Η ενσωμάτωση του σχολείου στην τοπική κοινωνία επιχειρείται μέσα από κεντρικά σχεδιασμένα και ελεγχόμενα

⁶⁴⁷ Hargreaves, A. - Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Πατάκης, Αθήνα 1995, σελ. 14-23.

⁶⁴⁸ Ανδρέου, Α. *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, όπ. π., σελ. 76.



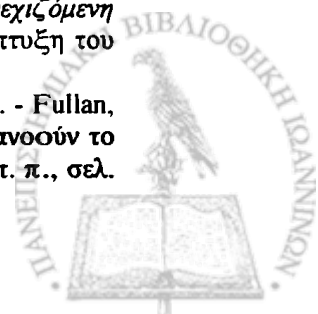
περιεχόμενα. Από τη σκοπιά της ευελιξίας μια τέτοια εξέλιξη θα προσδώσει αναπόφευκτα βαρύτητα κυρίως στη μορφή, στα τεχνικά της στοιχεία, αποτρέποντας την επέκτασή της στο περιεχόμενο της διδακτικής πράξης. Αυτό θα έχει σοβαρές συνέπειες για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αφού θα κληθεί να προσανατολίσει το έργο του σε έναν διαδικαστικής μορφής επαγγελματισμό, όπου απλά θα αναζητεί την ευελιξία μόνο στους τρόπους εφαρμογής των εντολών και όχι στα περιεχόμενα και τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία⁶⁴⁹. Όπως έχουν δείξει οι M. Apple και S. Jungck⁶⁵⁰, ο κεντρικός σχεδιασμός με τον λεπτομερή προσδιορισμό των διδακτικών διαδικασιών οδηγεί στον εκφυλισμό των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην εντατικοποίηση της εργασίας τους. Θα μπορούσε να προσθέσει κανείς ότι αυτό συνεπάγεται την αλλοτρίωση του εκπαιδευτικού από το προϊόν της εργασίας του και τη συνέχιση του γραφειοκρατικού τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

6. Η Διδασκαλία

Στη θεωρητική έρευνα είναι γνωστό ότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός, γενικός ορισμός της έννοιας διδασκαλία. Το περιεχόμενο που δίνεται στην έννοια σχετίζεται τόσο με θεωρητικές αφετηρίες από τη Διδακτική και την Παιδαγωγική επιστήμη όσο και με γενικότερες φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές και ιδεολογικοπολιτικές παραδοχές. Ίσως το μόνο κοινό σημείο είναι ότι πρόκειται για σκόπιμη και συστηματική διαδικασία διαμεσολάβησης ανάμεσα στο άτομο και τη σύνολη κουλτούρα μιας κοινωνίας σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Αυτό σημαίνει ότι είναι μια "έννοια κέλυφος" της οποίας το περιεχόμενο μεταβάλλεται ή διαφοροποιείται ιστορικά, ανάλογα με τις αφετηριακές θέσεις και τις γενικότερες αντιλήψεις και πεποιθήσεις σχετικά με τη γνώση, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση. Το τι επιλέγεται κάθε

⁶⁴⁹ Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας θεώρησης είναι η άποψη που διατυπώνει ο Π. Ξωχέλλης: "Απαιτούνται επίσης αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού με κύριο άξονα τη μετατόπιση του κέντρου βάρους στη διδακτική διαδικασία, από την παροχή γνώσεων στην οργάνωση διαδικασιών μάθησης και στην καλλιέργεια της αυτενέργειας και των ικανοτήτων του μαθητή για αντιμετώπιση των νέων συνθηκών". (Ξωχέλλης, Π. *Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, στο: *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, πρακτικά διεθνούς συμποσίου, Θεσσαλονίκη 15-16 Δεκεμβρίου 2000, σελ. 10.)

⁶⁵⁰ Apple, M. - Jungck, S. *Διδασκαλία, τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη*, στο: Hargreaves, A. - Fullan, M. *όπ. π.*, σελ. 47-52. Πρέπει να σημειωθεί ότι στη μελέτη αυτή οι Apple και Jungck κατανοούν το σχολείο του ύστερου καπιταλισμού με όρους της τεύλορικής οργάνωσης της παραγωγής (όπ. π., σελ. 45).



φορά για να διδαχθεί (περιεχόμενο), το πώς το περιεχόμενο μετατρέπεται σε διδάξιμη γνώση (μέθοδος) και το για ποιο σκοπό διδάσκεται ένα συγκεκριμένο αντικείμενο αποτελούν πεδία με βάση τα οποία μπορεί να οριστεί η διδασκαλία. Ανάλογα με το που δίνεται κάθε φορά βαρύτητα ορίζεται και το είδος της διδασκαλίας.

Ωστόσο ανάμεσα στα τρία αυτά πεδία υπάρχει μια οργανική ενότητα αφού το τι και το πώς δεν είναι μεταξύ τους ανεξάρτητα⁶⁵¹. Επί πλέον η αιτιολόγηση (το γιατί) νομιμοποιεί τις δύο προηγούμενες περιοχές. Επομένως το ιστορικό-αναλυτικό κριτήριο με βάση το οποίο μπορούμε να προσδιορίσουμε το χαρακτήρα της διδασκαλίας δεν είναι η περιοχή στην οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση αλλά το είδος της οργανικής σχέσης ανάμεσα στα τρία αυτά στοιχεία της διδασκαλίας.

Έχει τονιστεί ότι η διδασκαλία δεν συντελείται σε κοινωνικό κενό, ούτε μπορεί να κατανοηθεί ως κοινωνικό φαινόμενο αν περιοριστεί στις διαδικασίες ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή⁶⁵². Οι ορίζουσες της διδασκαλίας προσδιορίζονται ιστορικά και κοινωνικά, είναι λιγότερο ή περισσότερο επεξεργασμένες συγκεκριμενοποιήσεις κοινωνικών αφαιρέσεων και ως τέτοιες είναι δύσκολο να κατανοηθούν. Η ευελιξία π. χ. στην εκπαιδευτική πράξη είναι η προσπάθεια ορισμού και συγκεκριμενοποίησης της συμπύκνωσης των διαδικασιών που συντελούνται στην παραγωγή και την κοινωνική οργάνωση. Αν περιοριστεί κανείς στην "ύλοποίηση μιας εξόφθαλμης κοινωνικής απαίτησης" οδηγείται στην ιδεαλιστική αντίληψη ότι ο επαναπροσδιορισμός των διδακτικών περιεχομένων και των διαδικασιών στο σχολείο είναι απόρροια της ιδέας της ευελιξίας και όχι προϊόν του τρόπου συγκρότησης ενός κοινωνικού σχηματισμού σ' ένα συγκεκριμένο ιστορικό στάδιο. Έτσι μπορεί να οδηγηθεί στην αναζήτηση νομιμοποιητικών στοιχείων από άλλα ιστορικά πλαίσια με εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο ή να τα αναγάγει μονοσήμαντα στην εξέλιξη της επιστήμης. Σε κάθε περίπτωση χάνονται από το οπτικό πεδίο οι κοινωνικές αναφορές και αυτό στομώνει την ανάλυση, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική και διδακτική πράξη να εργαλειοποιούνται, οι αλλαγές να φαντάζουν ως αυτονόητες και ο κοινωνικός έλεγχος ως προοδευτική απαίτηση και εκσυγχρονισμός.

⁶⁵¹ "Τα παραπάνω σημαίνουν ότι η διδακτέα ύλη θα πρέπει να εναρμονίζεται με τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας. Το «τι» (γνωστικό αντικείμενο) και το «πώς» (μέθοδος και μέσα) δε διαχωρίζονται στη διδακτική πράξη, και μόνο μ' αυτόν το συγκερασμό το γνωστικό αντικείμενο γίνεται μορφωτικό αγαθό για το μαθητή". (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, όπ. π., σελ. 19.)

⁶⁵² Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, σελ. 35.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και για αναλυτικούς λόγους μπορούμε να εντοπίσουμε δύο διαστάσεις της διδασκαλίας επάλληλα προσδιορισμένες: Τις κοινωνικές της αναφορές στον άξονα των οποίων δομείται και τις πρακτικές της εφαρμογές στο σχολείο, στον άξονα των οποίων υλοποιείται.

Αν η γνώση θεωρηθεί ως υπάρχουσα έξω από το υποκείμενο, η μάθηση ως η διαδικασία υιοθέτησης αυτής της γνώσης από το υποκείμενο, η μέθοδος ως ο προσφορότερος τρόπος προσπέλασης της γνώσης και ο εκπαιδευτικός ως ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και τον μαθητή, τότε έχουμε μια συγκεκριμένη οριοθέτηση της διδασκαλίας. Αντίθετα, αν η γνώση είναι προϊόν συγκερασμού της επιστήμης και της εμπειρίας, αν η μάθηση θεωρηθεί ως γονιμοποίηση των δύο προηγούμενων στοιχείων και η μέθοδος ως διευκόλυνση αυτής της διαδικασίας, αν ο εκπαιδευτικός είναι συμπαραστάτης και βοηθός σε μια πορεία αναζήτησης της γνώσης και διαμόρφωσης κοσμοεικόνας από τον μαθητή, τότε μεταβάλλεται ριζικά η αντίληψη για τη διδασκαλία.

Με βάση τις θεωρητικές παραδοχές της μελέτης μας, η πρώτη άποψη προσδιορίζει τη διδασκαλία στο σχολείο του ώριμου καπιταλισμού (κοινό σχολείο) και η δεύτερη το σχολείο του ύστερου καπιταλισμού. Η διάκριση αυτή είναι τυπολογική. Συνήθως σε εποχές μετάβασης από τον έναν στον άλλο τύπο συνυπάρχουν για μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα γνωρίσματα και των δύο τύπων. Από την ιστορία της παιδαγωγικής γνωρίζουμε ότι η ερβαρτιανή διδασκαλία, παρά τη σφοδρή κριτική που της ασκήθηκε από την προοδευτική παιδαγωγική και την αναντιστοιχία της προς τις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν με το πέρασμα στον 20ό αιώνα, διατήρησε πολλά από τα χαρακτηριστικά της για πολύ καιρό και στο ελληνικό σχολείο τα διατηρεί ακόμα. Στην πράξη δε μπορεί να διακρίνει κανείς απολύτως "καθαρές" μορφές της μιας ή της άλλης κατηγορίας. Τον πρώτο τύπο τον αποκαλούμε ανελαστική διδασκαλία και το δεύτερο ευέλικτη διδασκαλία.

Η στροφή στο δεύτερο τύπο της διδασκαλίας παρατηρείται από τη δεκαετία του '70 και μετά, όπου η προσανατολισμένη στην επιστήμη παιδαγωγική και διδακτική δίνει χώρο στο μαθητή και τις ανάγκες του⁶⁵³. Η στροφή αυτή, εμφανής στον W. Klafki⁶⁵⁴ ήδη από τη δεκαετία του 60, δίνει ιδιαίτερη έμφαση όχι στον προσανατολισμό του μαθητή σ' ένα μελλοντικό γνωστικό αντικείμενο, αλλά στο

⁶⁵³ Wächter, D. J. *Bildung und Wissenschaft - Wissenschaftsorientierung als pädagogische Aufgabe*, in: Recus, J. (Hrsg.) *Grundfragen des Unterrichts*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1998, s. 33-34.

⁶⁵⁴ Klafki, W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Beltz, Weinheim - Basel, 1985.



καθήκον από την πλευρά του σχολείου να δια φωτίσει το μαθητή σχετικά με τους κοινωνικά προσδιορισμένους περιορισμούς και να τον παρακινήσει στη διεύρυνση των οριζόντων του⁶⁵⁵. Η αρχή του προσανατολισμού στην επιστήμη δεν αμφισβητείται από τον Klafki, αλλά συμπληρώνεται μ' αυτή του προσανατολισμού στο μαθητή. Έτσι τα διδακτικά περιεχόμενα γίνονται ενδιαφέροντα, κατανοητά, παραγωγικά και δημιουργικά. Ο προσανατολισμός στο μαθητή σχετίζεται με την καθημερινή πραγματικότητα και τον κόσμο του παιδιού. Μόνο ένας τέτοιος συνδυασμός είναι σημαντικός για την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού και ταυτόχρονα για την κατανόηση της πραγματικότητας, έτσι μπορεί ο μαθητής να αποκτήσει ικανότητες για κριτική σκέψη και δράση. Άλλωστε ο επιστημονικός προσανατολισμός της αγωγής δε μπορεί να απαντήσει σε ερωτήματα που σχετίζονται με αισθητικές ή ηθικές αξίες⁶⁵⁶.

Ωστόσο, η αμφισβήτηση της κυριαρχίας της επιστήμης στην επιλογή των διδακτικών περιεχομένων και τη διαπραγμάτευσή τους ή μ' άλλα λόγια η σημασία που δίνεται στο ευχάριστο κλίμα, την αισθητική πρόσληψη και τις παιγνιώδεις διαδικασίες μάθησης δε μπορεί να οδηγήσει στην ανυπαρξία επιστημονικών κριτηρίων και την αυθαίρετη επιλογή διδακτικών αντικειμένων που δε νομιμοποιούνται επιστημονικά. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σ' ένα σχολείο της αυθαιρεσίας⁶⁵⁷.

Το θεωρητικό πρόβλημα που δημιουργείται εδώ είναι το πώς μπορεί να συνδυαστεί το εμπειρικό, το βιωματικό και το αισθητικό με το επιστημονικό. Κατά τη γνώμη μας η σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική μεταθέτουν την απάντηση στον εκπαιδευτικό και το μαθητή⁶⁵⁸. Οι τελευταίοι μέσα από διαδικασίες "αυτοποίησης" (Autopoiesis)⁶⁵⁹ αναλαμβάνουν την ευθύνη για το πώς θα συγκεράσουν τα

⁶⁵⁵ Klafki, W. *Thesen zur "Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts* in: Pädagogische Rundschau, 38, s. 82- 83.

⁶⁵⁶ Schilmoeller, R. *Wissenschaftsorientierter Unterricht - ein Weg zur Bildung?* In: Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1 / 1995, s. 48.

⁶⁵⁷ Wächter, D. *Bildung und Wissenschaft- Wissenschaftsorientierung als pädagogische Aufgabe*, όπ. π., σελ. 44.

⁶⁵⁸ Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, έκθεση της επιτροπής οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπ. π., σελ. 7, όπου τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί "σήμερα λειτουργούν περισσότερο ως μέντορες που καθοδηγούν τους μαθητές καθώς ο καθένας τους ακολουθεί το δικό του δρόμο προς τη γνώση. Η κατάρτιση πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους επιμορφωτές ... να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές τους όχι μόνο για να μάθουν τις επαγγελματικές δεξιότητες που απαιτούνται αλλά και για να αναλάβουν την ευθύνη γι' αυτόν τον μοναδικό και προσωπικό δρόμο ο οποίος και μόνο μπορεί να τους παράσχει τις απαιτούμενες ικανότητες στην κοινωνία και την εργασία σήμερα".

⁶⁵⁹ Για την έννοια της αυτοποίησης βλ. Maturana, H. / Varela, F. *Το δέντρο της γνώσης*, Κάτοπτρο, 1992, σελ. 75. Σούλης, Σ. *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*, Gutenberg,

επιστημονικά και τα αισθητικά στοιχεία σ' ένα λειτουργικό σύνολο, το οποίο θα χρησιμεύει ως πυξίδα στη συνολική κοινωνική τους δραστηριότητα⁶⁶⁰.

Η μετάθεση της απάντησης στο υποκείμενο συντελείται και διευκολύνεται μέσα από την "εξατομίκευση" της διδασκαλίας, τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με το αντικείμενο, την κατάσταση και τις ανάγκες των μαθητών, την αυτενέργεια και την αυτονομία στη δράση των μαθητών, την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Τα παραπάνω συγκροτούν το νέο πεδίο της ευελιξίας στο σχολικό μικρόκοσμο και όπως θα δούμε στη συνέχεια παίζουν καταλυτικό ρόλο στη συγκρότηση του επαγγελματικού προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

6.1. Εξατομίκευση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας

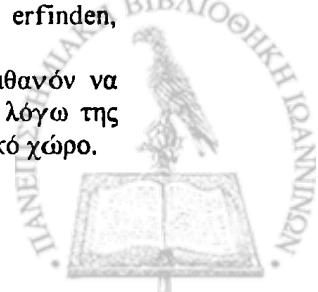
Ο H. Rauschenberger⁶⁶¹, αναφερόμενος στην εξατομικευμένη διδασκαλία (individualisierter Unterricht), υποστηρίζει ότι οι μεταβολές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στην οικογένεια, την εργασία, τον ελεύθερο χρόνο και τα Μ.Μ.Ε. έχουν επιφέρει ριζικές μεταβολές στη διδασκαλία. Η τελευταία εξακολουθεί να απευθύνεται σε ομάδες ή σχολικές τάξεις, αλλά η παιδαγωγική δίνει ιδιαίτερη σημασία στο άτομο. Η παραδοσιακή (hergebrachte) διδασκαλία διαμόρφωνε την ύλη και τις μεθόδους ξεκινώντας από μια συνολική, γενική εκτίμηση για την ομάδα. (π. χ. οι μαθητές έμαθαν στη δευτέρα τάξη τις τέσσερις πράξεις μέχρι το 100, άρα στην τρίτη θα προχωρήσουμε από κει και πάνω). Ο μαθητής τροφοδοτούνταν με ύλη που απευθυνόταν μεν στον καθέναν ατομικά αλλά αφορούσε ολόκληρη την τάξη. Στο βαθμό που "έβγαινε" ένα μέρος της ύλης, προχωρούσαμε στο επόμενο.

Αυτό που διαφοροποιεί τη σημερινή διδασκαλία είναι το γεγονός ότι η προηγούμενη διαδικασία αποτελεί μόνο το πρώτο στάδιο. Η ύλη προσφέρεται σε όλους αλλά το αμέσως επόμενο βήμα είναι η πρώτη διαπίστωση του δασκάλου σχετικά με το πώς οι μαθητές αντιδρούν και επεξεργάζονται αυτή την ύλη. Η εικόνα που συνήθως προκύπτει είναι πολύ διαφορετική από μαθητή σε μαθητή. Ανάλογα με τις δυσκολίες του καθενός ο δάσκαλος παρεμβαίνει, ενισχύει, διαπιστώνει αδυναμίες

Αθήνα 1997, κυρίως το υποκεφάλαιο "Η διαδικασία του ποιείν στο αυτοποιητικό σύστημα" σελ. 102-105, Rein - Huschke, R. *Lernen, Leben, Überleben*. In Voss, R. (Hrsg.) *Die Schule neu erfinden*, Luchterhand Verlag, Neuwind - Kriftel - Berlin 1999, s. 42 κ. εξ.

⁶⁶⁰ Αν η παραπάνω επισήμανση είναι ορθή, τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι είναι πιθανόν να κυριαρχήσει η εμπειρική - αισθητική διάσταση, η οποία είναι ευκολότερα προσπελάσιμη λόγω της εξοικείωσης του μαθητή με αντίστοιχες μορφές στην καθημερινή του ζωή πέρα από το σχολικό χώρο.

⁶⁶¹ Rauschenberger, K. *Erzieherisches Denken ...*, όπ. π., σελ. 139-143.



και ελλείψεις, προβαίνει στη λήψη υποστηρικτικών μέτρων ώστε κανένας μαθητής να μη μείνει πίσω από ένα ορισμένο επίπεδο που είναι απαραίτητο για μια κοινή διδασκαλία. Έτσι το μάθημα από υποχρεωτική ύλη (Pflichtpensum) για όλους, γίνεται προσφορά στον καθένα.

Η αφετηρία αυτής της διαδικασίας κατά τον Rauschenberger οφείλεται στο ότι λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών και των δυσκολιών που έχουν ορισμένοι μαθητές κυρίως της πρώτης τάξης να παραμείνουν σιωπηλοί στην αίθουσα, να καθίσουν στις θέσεις τους, να περιορίσουν τις προσωπικές τους επιθυμίες ή να ακούσουν μέχρι το τέλος μια ιστορία από τη δασκάλα, η τελευταία έπρεπε να τους αντιμετωπίζει ξεχωριστά. Ωστόσο ο Rauschenberger δε φαίνεται να απαντά πειστικά στο ερώτημα γιατί άλλαξε ο σημερινός μαθητής και συμπεριφέρεται έτσι.

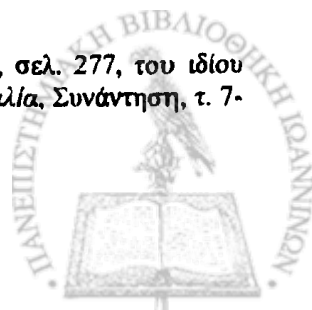
* Ο Η. Ματσαγγούρας⁶⁶² υποστηρίζει ότι ως εξατομικευμένη διδασκαλία ορίζεται η προσαρμογή του περιεχομένου, του ρυθμού, των μεθόδων και των διαδικασιών στις ατομικές δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Θεωρεί ότι ο όρος εξατομίκευση είναι στενότερος απ' αυτόν της διαφοροποίησης, αφού ο τελευταίος αναφέρεται τόσο στο μικροεπίπεδο της τάξης, όσο και στο μακροεπίπεδο του σχολικού συστήματος. Αντίθετα ο Klafki⁶⁶³ υποστηρίζει ότι οι όροι εξατομίκευση και διαφοροποίηση σχεδόν ταυτίζονται, αφού και οι δύο αναφέρονται σε εκείνες τις διαδικασίες που σχετίζονται με τις ατομικές ικανότητες κλίσεις και ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή.

Ο U. Beck⁶⁶⁴ παρατηρεί ότι πολλοί ταυτίζουν την εξατομίκευση (Individualisierung) με την ατομικότητα (Individuation), άρα με την διαμόρφωση της προσωπικότητας (Personwerdung), που σημαίνει μοναδικότητα (Einmaligkeit), επομένως χειραφέτηση (Emanzipation). Αυτή η γραμμική συσχέτιση προκαλεί εννοιολογικές συγχύσεις. Διερευνώντας την έννοια ο Beck επισημαίνει ότι ο νεωτερικός εκσυγχρονισμός (Modernisierung) δεν οδηγεί μόνο στη διαμόρφωση μιας κεντρικής κρατικής βίας στη συγκέντρωση του κεφαλαίου την κινητικότητα, τη μαζική κατανάλωση κ.λ.π. αλλά και σε μια τριπλού χαρακτήρα εξατομίκευση: α) απελευθέρωση από ιστορικά προϋπάρχουσες κοινωνικές δεσμεύσεις, β) απώλεια της παραδοσιακής ασφάλειας - σιγουριάς αναφορικά με τη δράση (Handlungswissen),

⁶⁶² Ματσαγγούρας, Η. *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, τ. Β' Gutenberg, Αθήνα 1999, σελ. 277, του ίδιου *Θεωρία της Διδασκαλίας*, Αθήνα 1993, σελ. 247, επίσης: *Εξατομικευμένη διδασκαλία*, Συνάντηση, τ. 7-9, 1985-86.

⁶⁶³ Klafki, W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, όπ. π., s. 119.

⁶⁶⁴ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 207.



την πίστη και τις κυρίαρχες νόρμες και γ) ένα νέο είδος κοινωνικών δεσμεύσεων (soziale Einbindungen). Η θεώρηση αυτή, ωστόσο, διαμορφώνει ένα γενικό ανιστορικό μοντέλο της εξατομίκευσης. Η παραπάνω διάσταση οφείλει να συμπληρωθεί με μια δεύτερη για να διαφοροποιηθεί εννοιολογικά: την κατάσταση της ζωής (Lebenslage), που έχει αντικειμενικό χαρακτήρα και της συνείδησης (Bewusstsein) που έχει υποκειμενικό. Το σχήμα που προτείνει έχει ως εξής⁶⁶⁵:

Πίνακας 6

	Κατάσταση ζωής (αντικειμενική)	Συνείδηση/ ταυτότητα (υποκειμενική)
Απελευθέρωση		
Απώλεια σταθερότητας		
Είδος των ελέγχων		

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα του Beck, η εξατομίκευση πρέπει να συσχετιστεί με τους νέους τρόπους ζωής και διαμόρφωσης της ταυτότητας του υποκειμένου. Αυτή η διαδικασία που ορίζεται ως “κατηγοριακή μεταβολή” (Kategorialer Wandel)⁶⁶⁶ των σχέσεων ατόμου – κοινωνίας στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες καθιστά το άτομο εξαρτημένο από τη αγορά, τη μόρφωση, την κατανάλωση, από κοινωνικο- δικαϊκές ρυθμίσεις και φροντίδες, από κάθε είδους διαφημιστικές προσφορές, δυνατότητες και μόδες στην ιατρική, την παιδαγωγική και την ψυχολογική φροντίδα και συμβουλευτική⁶⁶⁷. Δεν πρόκειται για τη “νεκρανάσταση του ηρωικού υποκειμένου” αλλά για νέες δεσμεύσεις και νέες δυνατότητες που προκύπτουν από την απελευθέρωση αυτή⁶⁶⁸.

Η H. Bilden⁶⁶⁹ υποστηρίζει ότι η εξατομίκευση είναι κοινωνική κατηγορία και δεν αναφέρεται στις ατομικές διαδικασίες ανάπτυξης με την έννοια της ατομοποίησης αλλά προσδιορίζει τα νέα κοινωνικά πλαίσια για ατομική εξέλιξη και

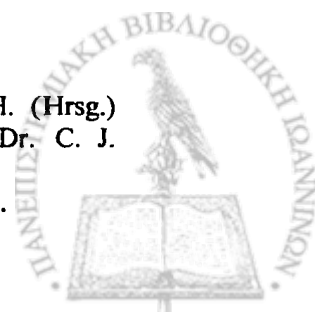
⁶⁶⁵ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 207.

⁶⁶⁶ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 205.

⁶⁶⁷ Beck, U. *Risikogesellschaft*, όπ. π., σελ. 210.

⁶⁶⁸ Keupp, H. *Auf der Suche nach der verlorenen Identität*, in Keupp, H. / Bilden H. (Hrsg.) *Verunsicherungen, das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel*, Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Goettigen - Toronto - Zürich 1989, s. 64.

⁶⁶⁹ Bilden, H. *Verunsicherungen, das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel*, όπ. π., σελ. 21-25.



ατομική δράση καθώς και τις νέες ευκαιρίες - δυνατότητες αλλά και αξιώσεις - απαιτήσεις που προβάλλονται στα άτομα.

Σύμφωνα με την προβληματική της μελέτης αυτής η εξατομίκευση ως κοινωνική κατηγορία εκπηγάζει από την κατανάλωση, η οποία διαρρηγνύει τη μαζική βιομηχανική κουλτούρα του ώριμου καπιταλισμού, αναδιαμορφώνει τις κοινωνικές σχέσεις στον άξονα της εικόνας και επαναφέρει την κυριαρχία του συμβολικού και του αισθητικού στην ανθρώπινη εργασία και επικοινωνία, μεταλλάσσοντας ταυτόχρονα τους κοινωνικούς θεσμούς. Η θεώρηση αυτή δεν περιγράφει μόνο τη διαδικασία, αλλά διανοίγει ταυτόχρονα και το πεδίο για να ερευνηθούν και να ερμηνευθούν οι άξονες πάνω στους οποίους συγκροτείται η ατομικότητα στην ύστερη νεωτερικότητα.

Από τις παραπάνω αναφορές προκύπτει ότι είναι σκόπιμο να διαχωρίζουμε τις έννοιες εξατομίκευση και διαφοροποίηση. Ειδικά στη διδασκαλία μιλάμε για διαφοροποίηση του τρόπου προσέγγισης των διδακτικών αντικειμένων ανάλογα με τις κλίσεις, δυνατότητες ενδιαφέροντα και ανάγκες του μαθητή. Δεν πρόκειται απλά για την προσαρμογή της διδασκαλίας στα μέτρα του μαθητή. Αυτό το γνωρίζουμε εδώ και πολλές δεκαετίες μέσα από την ανάπτυξη της ψυχολογίας και τη συμβολή της στην παιδαγωγική και τη διδακτική⁶⁷⁰. Η διδασκαλία εξ' ορισμού απευθύνεται σε άτομα. Από την εποχή της Montessori γνωρίζουμε τις προσπάθειες για ενεργό συμμετοχή του υποκειμένου να κατακτήσει τη γνώση όχι απλά με συμβουλές και νουθεσίες αλλά με ατομική δράση⁶⁷¹. Η έννοια της διαφοροποίησης στα πλαίσια της εξατομίκευσης αποκτά εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο. Για τη Montessori και γενικά για την προοδευτική παιδαγωγική το Όλον ήταν δεδομένο και κατά κανόνα μη αμφισβητήσιμο. Η προσπάθεια στρεφόταν στο πως θα εσωτερικευθεί. Το "να πηγαίνετε στην εκκλησία της επιλογής σας"⁶⁷² διαφέρει από το "φτιάξτε την

⁶⁷⁰ Ο Εξαρχόπουλος τόνιζε ότι "μάθησις δε σημαίνει παθητικής εισδοχής και εντύπων εν τη μνήμη γνώσεων, ετοιμών προσφερομένων, αλλ' αυτενεργόν πρόσκτησιν και βαθείαν κατανόησιν αυτών..." (Εξαρχόπουλος, Ν. *Γενική Διδακτική*, τόμ. πρώτος, Ρούγκας, Αθήνα 1946, τέταρτη έκδοση σελ. 131.) Επίσης: "Αντιθέτως η παιδαγωγούσα διδασκαλία μεταξύ των αρχών της καταριθμεί και ταύτην: Να λαμβάνηται υπ' όψιν η ατομικότης εκάστου των διδασκομένων παιδών". (Οπ. π., σελ. 256.) Και αλλού: "Εν τω νέω όμως σχολείω απαιτείται, όπως κατά την πρόσκτησιν των γνώσεων εργάζεται ο παις δι' απασών αυτού των δυνάμεων". (Εξαρχόπουλος, Ν. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. Β', όπ. π., σελ. 72.)

⁶⁷¹ Ortling P. *Maria Montessori und die nach ihr benannten Schulen*, in Winkel, R. (Hrsg.) *Reformpädagogik konkret*, Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg 1997, s. 27κ. εξ. Mühlbauer, K. *Impulse der Reform - Pädagogik für eine Pädagogik - Reform, Grundgedanken der Pädagogik M. Montessori*, στο *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001, σελ. 481-499.

⁶⁷² Διαφημιστικό σύνθημα της δεκαετίας του 50 στην Αμερική. Αναφέρεται στο Ουόλτζερ, Μ. *Περί ανεκτικότητας*, όπ. π., σελ. 85.

εκκλησία της επιλογής σας'', αν και η διαφορά αυτή είναι ναρκοθετημένη⁶⁷³. Ο σημερινός μαθητής είναι ελεύθερος να επιλέξει μέσα από την κοινωνικά οριοθετημένη ποικιλία που του προσφέρεται, να συνθέσει το δικό του ''παζλ''. Ταυτόχρονα είναι υποχρεωμένος να το κάνει αυτό ελλείψει έτοιμου μακροκοινωνικού προτύπου. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο δεν αρκεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας απ' τον εκπαιδευτικό και μόνο. Η συμμετοχή του μαθητή είναι εξ ίσου αναγκαία και απαραίτητη. Ίσως έτσι μπορεί να φωτιστεί καλύτερα το πεδίο της ευελιξίας.

Εκτός τούτου όλες οι ''κρυφές'' περιοχές του ατόμου πρέπει να ανιχνευτούν, όλες οι δυνατότητές του πρέπει να ''αξιοποιηθούν''. Αυτό φέρνει την παιδαγωγική μπροστά σε νέα διλήμματα: Ως ποιο βαθμό είναι ηθικά επιτρεπτό να εξαναγκάζονται οι μαθητές - και όχι μόνο - σε ''αυτοποίηση'' (Autopoiesis) μέσα σ' ένα κλίμα ρευστότητας και αβεβαιότητας, κατά πόσο η διαδικασία αυτή τους επιβαρύνει ψυχολογικά, ποια χαρακτηριστικά θα χρησιμοποιηθούν ως σχετικά σταθερά σημεία αναφοράς και με ποιον τρόπο, τι συνέπειες θα έχουν όλα αυτά για τον αυριανό άνθρωπο; Τα ερωτήματα αυτά δε μπορούν να απαντηθούν στα πλαίσια αυτής της μελέτης. Ίσως δεν είναι καν δυνατόν ν' απαντηθούν σήμερα, δεδομένου ότι το τοπίο διαμόρφωσης της νέας κοινωνικής πραγματικότητας είναι ακόμα ημιτελές.

6.2. Μοντέλα και Μέθοδοι Διδασκαλίας

Η έννοια του μοντέλου συναντάται στις φυσικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες ως σχηματοποιημένη απεικόνιση ιδεών και θεωριών με αναλογικό ή συμβολικό τρόπο⁶⁷⁴. Το μοντέλο ενέχει δύο διαφορετικές λειτουργίες: να βοηθήσει την επιστημονική έρευνα στην κατεύθυνση, τη συνοχή και τις σχέσεις που διερευνά και να καταστήσει δυνατή την επιστημονική διατύπωση και κατασκευή των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με την εξήγηση, πρόβλεψη ή έλεγχο συγκεκριμένων γεγονότων⁶⁷⁵.

Στη διδακτική θεωρία επικρατεί σύγχυση αναφορικά με τη χρήση των όρων μοντέλο, μέθοδος και στρατηγική διδασκαλίας, οι οποίοι χρησιμοποιούνται συχνά

⁶⁷³ Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 161.

⁶⁷⁴ Κοσσυβάκη, Φ. *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 260. Ματσαγγούρας Η. *Στρατηγικές διδασκαλίας*, τ. Β', όπ. π., σελ. 142.

⁶⁷⁵ Döring, K. *Lehrerverhalten: Theorie - Praxis - Forschung*, Belz Verlag, Weinheim und Basel, 1980, s. 191.



ως ταυτόσημοι⁶⁷⁶. Ο Θ. Εξαρχάκος⁶⁷⁷ ορίζει τη διδακτική μέθοδο ως "οργανωμένο σύστημα γνώσεων, στάσεων και ενεργειών" με συγκεκριμένη φιλοσοφία και τεχνική. Τον ορισμό αυτό αποδέχεται και ο Θ. Τριλλιανός⁶⁷⁸. Ο όρος διδακτικό μοντέλο χρησιμοποιείται άλλοτε με στενότερη και άλλοτε με ευρύτερη έννοια. Στην πρώτη περίπτωση αναφέρεται στις μορφές οργάνωσης της διδακτικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια μια ωριαίας διδασκαλίας⁶⁷⁹. Με την ευρύτερη έννοια προσδιορίζει το σύνολο των οργανωτικών, διδακτικο-μαθησιακών και αποτιμητικών στοιχείων της διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση το διδακτικό μοντέλο εμπεριέχει μια γενικότερη αντίληψη που σχετίζεται παιδαγωγικοφιλοσοφικές αντιλήψεις αναφορικά με τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, την επιλογή των περιεχομένων και των διαδικασιών και τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή⁶⁸⁰.

Κατά τη γνώμη μας, η μέθοδος διδασκαλίας διαχωρίζεται από το μοντέλο κατά το ότι είναι απόρροια των θεωρητικών αρχών του τελευταίου, αναφέρεται σε επί μέρους θεματικές περιοχές και άπτεται κυρίως της υλοποίησης των γενικών αρχών του μοντέλου. Ένα διδακτικό μοντέλο μπορεί να υλοποιείται με περισσότερες της μιας μεθόδους διδασκαλίας. Π. χ. το μοντέλο της Κριτικής Διδασκαλίας μπορεί να υλοποιηθεί με τη μαθητοκεντρική μέθοδο, τη μέθοδο Projekt ή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το ερβαρτιανό διδακτικό μοντέλο επίσης μπορεί να υλοποιηθεί με τη δασκαλοκεντρική, την πειραματική ή την επιστημονική διδασκαλία. Τα επαναλαμβανόμενα τεχνικά χαρακτηριστικά που συναντώνται σε περισσότερες της μιας μεθόδους διδασκαλίας είναι γνωστά ως μορφές διδασκαλίας. Τέτοιες μορφές μπορεί να είναι η οργάνωση του χώρου, ο τρόπος επεξεργασίας της ύλης, η εργασία σε ομάδες κ. λ. π.

Ως μοντέλα διδασκαλίας μπορούν να θεωρηθούν η ερβαρτιανή διδασκαλία, η Νέα Αγωγή, η Κριτική διδασκαλία και η μεταμοντέρνα αντίληψη, στο βαθμό που αποτελεί ένα νέο παιδαγωγικό παράδειγμα⁶⁸¹.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας όπως εντοπίζονται και αναλύονται στη θεωρία της διδασκαλίας είναι: Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η

⁶⁷⁶ Κοσσυβάκη, Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 178.

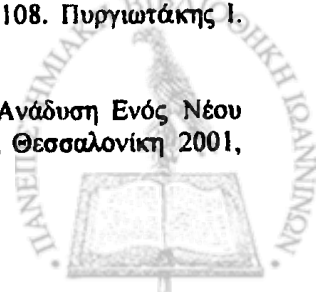
⁶⁷⁷ Εξαρχάκος, Θ. *Διδακτική Μαθηματικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1988, σελ. 159-150

⁶⁷⁸ Τριλλιανός, Θ. *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας*, τόμ. Α', Αθήνα 1998, σελ. 161-162.

⁶⁷⁹ Βλ. Westphalen, K. *Αναμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων*, όπ. π., σελ. 108. Πυργιωτάκης Ι. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*, όπ. π., σελ. 366.

⁶⁸⁰ Μатσαγγούρας, Η. *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Τ. Β', όπ. π., σελ. 144-147.

⁶⁸¹ Μатσαγγούρας, Η. *Πορεία προς τη Μετα - Προοδευτική Παιδαγωγική: Η Ανάδυση Ενός Νέου Εκπαιδευτικού Παραδείγματος*, στο: *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001, σελ. 455.



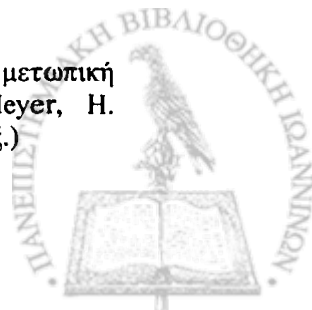
προγραμματισμένη διδασκαλία, η μέθοδος Projekt, η επιστημονική διδασκαλία και η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ομαδοκεντρική διδασκαλία⁶⁸². Τα χαρακτηριστικά, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε μιας έχουν αναλυθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία⁶⁸³. Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε πολύ σύντομα στα βασικά χαρακτηριστικά της κάθε μιας.

- **Δασκαλοκεντρική διδασκαλία.** Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου διδασκαλίας είναι η κυρίαρχη θέση του εκπαιδευτικού στην επιλογή, οργάνωση και παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου, η μετωπική οργάνωση του χώρου, η προσφορά της διδακτέας ύλης και η ιεραρχική σχέση στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Στο βαθμό που αποτελεί κυρίαρχη πρακτική καταπνίγει την εκδήλωση και διευθέτηση των ενοχλητικών παραγόντων, αποτρέπει το διάλογο και συγκροτεί ένα ασφυκτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές αναγκάζονται σε παθητική στάση, συμμόρφωση και υποταγή.
- **Μαθητοκεντρική διδασκαλία.** Εδώ ο δάσκαλος παύει να μονοπωλεί το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές, ανάλογα με την ηλικία και το βαθμό ωριμότητάς τους, συμμετέχουν στην επιλογή και οργάνωση των μαθησιακών διαδικασιών, έχοντας το δάσκαλο ως βοηθό, συνεργάτη και σύμβουλο. Αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, εκδηλώνουν ενδιαφέροντα, αναλαμβάνουν ευθύνες και προτείνουν λύσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία συγκεκριμενοποιούνται και "ζωντανεύουν" τα διδακτικά περιεχόμενα.
- **Προγραμματισμένη διδασκαλία.** Πρόκειται για τη μέθοδο εκείνη, στην οποία τα διδακτικά περιεχόμενα είναι σχεδιασμένα σε βήματα μέσα σ' ένα έτοιμο, αυτοματοποιημένο πρόγραμμα που αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό. Στο μαθητή τίθενται ερωτήματα, στα οποία απαντά και στη συνέχεια ελέγχει την απάντησή του με την απάντηση του προγράμματος. Σε περίπτωση εσφαλμένης απάντησης, του παρέχονται οδηγίες διόρθωσης. Αφού καταφέρει να απαντήσει σωστά, προχωρεί στο επόμενο ερώτημα. Η μέθοδος αυτή παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα άμεσου ελέγχου και διαπίστωσης του τι γνωρίζει ή όχι. Αχρηστεύει, όμως, κάθε πρωτοβουλία και δραστηριότητα⁶⁸⁴. Η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας παρεμποδίζει την κοινωνική μάθηση. Ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που έχουν επινοηθεί

⁶⁸² Ο H. Meyer κατατάσσει τις μεθόδους διδασκαλίας σε δύο γενικές κατηγορίες: τη μετωπική διδασκαλία (Frontalunterricht) και την ομαδική διδασκαλία (Gruppenunterricht). (Meyer, H. Unterrichtsmethoden, Praxisband II, Cornelsen, Frankfurt a. M. 1987, σελ. 182 κ. εξ., 238 κ. εξ.)

⁶⁸³ Κοσσυβάκη Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 262-275.

⁶⁸⁴ Παπιάς, Α. *Σχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα, χ. χ., σελ. 444.



προγράμματα για ομάδες μαθητών, η επικοινωνία είναι διαμεσολαβημένη από το πρόγραμμα. Στο βαθμό που δε γίνεται αντιληπτή ως μέθοδος διδασκαλίας αλλά ως εποπτικό μέσο, μπορεί να αποβεί χρήσιμη στη διδακτική πράξη⁶⁸⁵.

- **Μέθοδος Project.** Σύμφωνα με τον Mayer⁶⁸⁶, Projekt σημαίνει την από κοινού προσπάθεια μαθητών - εκπαιδευτικών να συνδέσουν τη ζωή, τη μάθηση και την εργασία με τέτοιο τρόπο ώστε να επεξεργαστούν ένα πρόβλημα κοινωνικά σημαντικό και σχετιζόμενο με τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων και να οδηγηθούν σε ένα αποτέλεσμα (προϊόν), το οποίο έχει αξία χρήσης (Gebrauchswert) για τους συμμετέχοντες. Στη διαδικασία αυτή συμμετέχουν ισόρροπα η διανοητική και η πνευματική εργασία. Η μέθοδος αυτή⁶⁸⁷:

- Ανοίγει τις πόρτες του σχολείου προς την τοπική κοινωνία.
- Διαρρηγνύει τα στεγανά ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές.
- Αναπτύσσει το ερευνητικό πνεύμα, τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη συνυπευθυνότητα.
- Θέτει στο επίκεντρο το προσωπικό ενδιαφέρον ως κίνητρο για την απόκτηση της γνώσης.
- Παρέχει στο μαθητή πεδίο για αυτόνομη, δημιουργική δράση.

- **Επιστημονική διδασκαλία.** Το βασικό γνώρισμα της μεθόδου αυτής είναι η μεταφορά των επιστημονικών μεθόδων διερεύνησης και κυρίως αυτών που σχετίζονται με το πείραμα στη διδασκαλία. Αφορά τόσο τη χρήση τους από τον εκπαιδευτικό όσο και την απόκτησή τους από τους μαθητές. Στη μέθοδο αυτή είναι φανερό η θεώρηση του σχολείου ως μικρογραφία του πανεπιστημίου.

- **Διαφοροποιημένη διδασκαλία.** Η μέθοδος αυτή παραλαμβάνει τον μαθητή από το σημείο στο οποίο πραγματικά βρίσκεται και όχι από αυτό που υποτίθεται ότι βρίσκεται με βάση την ηλικία ή τις παραδοχές περί μέσου μαθητή. Η διαφοροποίηση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική. Στην πρώτη περίπτωση έχει κάθετο χαρακτήρα και λαμβάνεται υπ' όψη η ηλικία και η επίδοσή του. Αντίθετα στη δεύτερη έχει οριζόντιο χαρακτήρα και γίνεται με βάση τις ελλείψεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Πέρα από τις τυπικές του επιδόσεις σημαντικό ρόλο παίζουν

⁶⁸⁵ Χρυσαφίδης, Κ. *Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί*, Συμυρνωτάκης, Αθήνα 1992, σελ. 117-121.

⁶⁸⁶ Meyer, H. *Schulpädagogik*, B. II, Cornelsen Scriptohr, Berlin 1997, s. 171.

⁶⁸⁷ Κοσσυβάκη, Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 266-268. σελ. Τατατόρη - Τσαλκατίδου Ε. *Η μέθοδος Project στη θεωρία και την πράξη*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2002, σελ. 74-81. Χρυσαφίδης, Κ. *Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1994. Frey, K. *Η "Μέθοδος Project"*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1986.

ικανότητες και δεξιότητες όπως π. χ. η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η πρωτοβουλία, η ετοιμότητα για συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας.

- **Ομαδοκεντρική Διδασκαλία** Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην κατά ομάδες επεξεργασία ενός διδακτικού αντικειμένου. Έχει πολλά κοινά γνωρίσματα με τη μέθοδο Project. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες είτε με βάση δικές τους προτιμήσεις είτε με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου. Στην περίπτωση αυτή οι ομάδες συγκροτούνται με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε μία να περιλαμβάνει μαθητές διαφορετικών επιδόσεων και ικανοτήτων έτσι ώστε αφ' ενός να διαμορφώνεται κλίμα αλληλοβοήθειας και αλληλοκατανόησης, αφ' ετέρου οι πιο αδύνατοι μαθητές να παρακινούνται μέσα από την ομαδική εργασία για συμμετοχή, να αποβάλλουν τυχόν φοβίες και σύνδρομα "αυτοεκπληρούμενης προφητείας", να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Η διατήρηση των ομάδων δεν πρέπει να έχει πολύ μεγάλη χρονική διάρκεια. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές που εργάζονται ομαδικά, και κυρίως όταν η συγκρότηση των ομάδων γίνεται σύμφωνα με τις προτιμήσεις των ίδιων των μαθητών, έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα⁶⁸⁸.

Εκείνο που ίσως χρειάζεται να τονιστεί είναι ότι καμία μέθοδος δε φαίνεται σήμερα να απορρίπτεται παντελώς. Ακόμα και η δασκαλοκεντρική διδασκαλία με τα ερβαρτιανά της χαρακτηριστικά που τόσο έντονα είχε επικριθεί από την προοδευτική παιδαγωγική, θεωρείται σήμερα αναγκαία, αφού η μαθησιακή διαδικασία δε μπορεί να περιοριστεί μόνο στην άντληση θεμάτων από την άμεση επιλογή του μαθητή. Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία προτείνεται ως συμπληρωματική των παιδοκεντρικών στοιχείων⁶⁸⁹. Γενικά φαίνεται ότι όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας οφείλουν να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο και τη σύνθεση της τάξης αν και τον κυρίαρχο ρόλο παίζουν εκείνες οι μέθοδοι που σχετίζονται με τη δράση όπως π. χ. η μέθοδος Project.⁶⁹⁰

⁶⁸⁸ Michailidis, M. Lernen durch Kooperation, eine Untersuchung der Lerneffektivität von Kooperationsprozessen, Dissertation, Universität Tübingen 1999, s. 272-278.

⁶⁸⁹ Μαρσαγγούρας, Η. *Πορεία προς τη Μετα- Προοδευτική Παιδαγωγική: Η Ανάδυση Ενός Νέου Εκπαιδευτικού Παραδείγματος*, όπ. π., σελ. 455.

⁶⁹⁰ Το Project προκρίνεται ως η καταλληλότερη μέθοδος που ερεθίζει το ενδιαφέρον, ενισχύει τη συνεργασία και γενικώς θεωρείται η καταλληλότερη για την απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί η σύγχρονη ελληνική κοινωνία (βλ. Εφαρμογή προγράμματος ευέλικτης ζώνης, Φ. 12.1/739/Γ1/675/17-7-2001 ΥΠΕΠΘ, που συνοδεύεται από κείμενο 33 σελίδων του Π. Ι. σελ. 20-24.



6.3. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι τόσο τα διδακτικά περιεχόμενα όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να διαφοροποιούνται αναφορικά με τον/ τους δέκτες τους. Αυτό σημαίνει ευελιξία και ως προς την επιλογή, ως προς τη διαπραγμάτευση και ως προς το αποτέλεσμα.

Αν η διδασκαλία εστιάσει μόνο στη σύνθεση του "παζλ", χάνει από το οπτικό της πεδίο τους κοινωνικούς προσδιορισμούς αυτής της σύνθεσης. Αν επικεντρωθεί μόνο στους κοινωνικούς προσδιορισμούς, απομακρύνεται από το μαθητή και διατηρεί τα χαρακτηριστικά της τυπικής, αποστεωμένης διδαχής. Επομένως μια σύγχρονη διδασκαλία οφείλει να λάβει υπ' όψη της και τις δύο παραπάνω παραμέτρους έτσι ώστε:

1. Να ανταποκρίνεται στον τρόπο σκέψης, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του σημερινού μαθητή αξιοποιώντας τη γνώση που προσφέρουν οι επιστήμες της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της ψυχολογίας.

2. Να συνοδεύει το μαθητή στη διαδικασία "αυτοποίησης" (Autopoiesis) αποκαλύπτοντάς του όχι μόνο τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του αλλά και τους κοινωνικούς εξαναγκασμούς που προσδιορίζουν τα όρια της "αυτοποίησης".

Κατά τη γνώμη μας, η κριτική διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει αφετηρία προς την κατεύθυνση αυτή, όχι προσθετικά ως μία ακόμα μέθοδος διδασκαλίας αλλά ως θεμελιώδης αρχή (μοντέλο) στη χρήση κάθε διδακτικής μεθόδου. Αν η κριτική θεωρία συνέβαλλε στην αποκάλυψη των μαζικών χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν τον μονοδιάστατο άνθρωπο, οφείλει σήμερα να αποκαλύψει εκείνα τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το ναρκισσιστικό υποκείμενο. Παράλληλα, μέσα από μια τέτοια θεώρηση μπορεί η διδακτική να επανασυνδεθεί με την παιδαγωγική και να γονιμοποιήσει τη διδασκαλία, έτσι ώστε η τελευταία να μην αποτελεί ούτε τέχνη, ούτε τεχνική, αλλά μια κοινωνικοπολιτική δραστηριότητα μέσα στην οποία εντοπίζονται ή αναζητούνται οι κοινωνικές διαμάχες, αντιθέσεις, αντιφάσεις και συγκρούσεις.



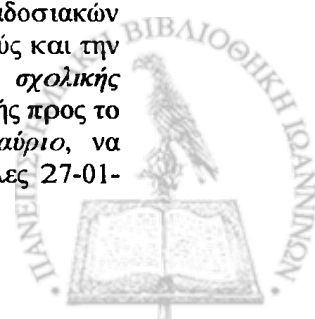
7. Ο Εκπαιδευτικός

Η θεωρητική έρευνα έχει εκτενώς ασχοληθεί με τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Η μελέτη αυτή δε στοχεύει στο να παρουσιάσει τις αντίστοιχες έρευνες ούτε να προβεί σε μια κριτική αποτίμησή τους αλλά να ανιχνεύσει εκείνα τα στοιχεία που προβάλλονται στον εκπαιδευτικό σήμερα και διαφοροποιούν το παιδαγωγικό και διδακτικό του προφίλ.

Αποτελεί αφετηριακή θέση αυτής της μελέτης όπως έχει και αλλού τονισθεί, ότι δεν υπάρχουν "εφ' άπαξ" παιδαγωγικές προδιαγραφές με βάση τις οποίες μπορεί να συγκριθεί και να αποτιμηθεί σε διαφορετικές ιστορικές στιγμές το έργο του εκπαιδευτικού. Κάθε ιστορική εποχή διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και συγκροτείται ο τύπος του εκπαιδευτικού που θεωρείται κατάλληλος να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένους ρόλους και λειτουργίες που του ανατίθενται⁶⁹¹. Οι λειτουργίες αυτές προσδιορίζονται κοινωνικά, θεσπίζονται, νομιμοποιούνται μέσα από την παιδαγωγική και τη διδακτική και απευθύνονται προς τον εκπαιδευτικό. Κάθε αναφορά, επομένως, στο έργο του εκπαιδευτικού οφείλει να γίνεται σε συνάρτηση με το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται και κάθε σύγκριση με το παρελθόν πρέπει να λαμβάνει υπ' όψη της τα διαφορετικά πλαίσια μέσα στα οποία συγκροτούνται οι αξιώσεις και οι προσδοκίες που απευθύνονται στον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τη μέχρι τώρα προβληματική της μελέτης αυτής, επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε τους λόγους για τους οποίους απαιτείται ένα διαφορετικό σχολείο και να εντοπίσουμε εκείνα τα αίτια που διαφοροποιούν την παιδαγωγική και διδακτική πράξη στην ύστερη νεωτερικότητα. Με βάση τη μέχρι τώρα ανάλυση καταλήξαμε στο ότι με άξονα την ευελιξία διαμορφώνεται ένα νέο πεδίο: α) αναφορικά με την αντίληψη για τη γνώση και τον τρόπο προσέγγισής της (μάθηση) που διαφοροποιεί τη διδασκαλία, β) αναφορικά με τα κίνητρα, τις αρχές και τις αξίες που οφείλει να μεταδίδει το σχολείο στο μαθητή και γ) αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με τον κόσμο της εργασίας και την παραγωγή γενικότερα. Είναι ευνόητο ότι

⁶⁹¹ "Η ραγδαία εξάπλωση της πληροφορίας απαιτεί ριζική επανεξέταση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη γνώση, τη "μετάδοσή" της, την "παροχή" της από τους εκπαιδευτικούς και την απόκτησή της από τους μαθητές". (Ε. Ε. Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, Βρυξέλλες 2000, σελ. 5, βλ. επίσης: Επιτροπή των Ε. Κ., Έκθεση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, "Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο, να προωθήσουμε την καινοτομία με τις νέες τεχνολογίες", COM(2000), 23 τελικό, Βρυξέλλες 27-01-2000, σελ. 22.)



το πεδίο αυτό προβάλλεται στον εκπαιδευτικό και απαιτεί ανασυγκρότηση της παιδαγωγικοδιδασκτικής και της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ένας απ' τους σημαντικότερους παράγοντες τόσο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης⁶⁹² όσο και για την πορεία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.⁶⁹³ Έχει τονιστεί ότι καμία μεταβολή στον προσανατολισμό του σχολείου δε μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και πολύ περισσότερο ενάντιά τους.⁶⁹⁴ Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές μεταβολές προσδιορίζει αφ' ενός την ποιότητα των μεταβολών στη διδακτική πράξη, αφ' ετέρου συμβάλλει στην επιτυχία ή την αποτυχία των επιχειρούμενων αλλαγών στο σχολείο. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν σε συνθήκες πλήρους ελευθερίας τις απόψεις τους. Μέσα από συγκεκριμένες οδηγίες, πρακτικές και κατευθύνσεις που μπορεί να προέρχονται είτε από τον σύγχρονο παιδαγωγικό λόγο είτε από την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και από θεωρίες της καθημερινότητας αναδιαμορφώνουν οι ίδιοι τις απόψεις και αντιλήψεις τους για τη φύση και το περιεχόμενο της εργασίας τους.

Είναι γνωστό ότι από τη στιγμή που η εκπαίδευση τίθεται υπό τον έλεγχο του κράτους, οι στόχοι, οι σκοποί και τα περιεχόμενά της καθορίζονται από την πολιτεία. Στην ιστορική τους εξέλιξη, ανάλογα και με τον κάθε κοινωνικό σχηματισμό, άλλοτε προσδιορίζονται "κεντρικά" με μεγαλύτερη ή μικρότερη σαφήνεια οπότε ο εκπαιδευτικός έχει μάλλον διαμεσολαβητικό ρόλο και ελέγχεται ως προς τον ακριβή

⁶⁹² Παπακωνσταντίνου, Π. *Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: το περιεχόμενο της κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού*, στο: Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, όπ. π., σελ. 17. Μπουζάκης, Σ. *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προβλήματα*, Gutenberg, Αθήνα 1989, σελ. 56. Ο συγγραφέας σημειώνει ότι "είναι κοινός τόπος ότι δε μπορείς ν' αλλάξεις την εκπαίδευση αν δεν αλλάξεις τους εκπαιδευτικούς".

⁶⁹³ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνει η Ευρωπαϊκή Ένωση: "...ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στη συνεχιζόμενη διαδικασία προπαρασκευής των νέων στην εξελισσόμενη Ευρώπη. Ο / Η εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν κυρίαρχο ρόλο, καθώς αποτελεί το σημείο επαφής μεταξύ του οικογενειο-κεντρικού κόσμου των νέων και του έξω κόσμου που καθορίζουν κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες. Το έργο της διάνοιξης νέων οριζώντων στη σχολική αίθουσα, της ανάπτυξης της ικανότητας των νέων να είναι δημιουργικοί και ευέλικτοι σε σχέση με τις αλλαγές και τις διαδικασίες εκμάθησης ... στηρίζεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς". (ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Ενημερωτική έκθεση 10, έκτακτη έκδοση, ΣΩΚΡΑΤΗΣ το πρόγραμμα δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης - το σχέδιο εγκολπίου της Επιτροπής, Αθήνα 10-04-1995, σελ. 20.)

⁶⁹⁴ Ξωχέλης, Π. *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1984, σελ. 108, επίσης: Φ. 3/447/91696/Γ1/2-9-2003 εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας: "Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος μοχλός για κάθε ανανεωτική προσπάθεια και τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι αυτός που υλοποιεί εκπαιδευτικές πολιτικές, εφαρμόζει σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και μετατρέπει το σχολείο σε εργαστήριο παροχής γνώσεων και διαμόρφωσης προσωπικότητας. Δεν παραγνωρίζουμε λοιπόν το γεγονός ότι η οποιαδήποτε παρέμβαση για την αναβάθμιση του σχολείου προϋποθέτει την ενίσχυση και στήριξη του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να διαθέτει σύγχρονο επιστημονικό εξοπλισμό για να ανταποκριθεί στο πολύμορφο έργο του".

βαθμό πρακτόρευσής τους, άλλοτε τίθενται τα πλαίσια μέσα στα οποία οφείλει να κινηθεί.⁶⁹⁵ Τότε επλέγει ο ίδιος τα περιεχόμενα και διαμορφώνει τις διαδικασίες μέσα στα πλαίσια των σκοπών και των στόχων που ορίζονται από την πολιτεία. Στη δεύτερη περίπτωση ο έλεγχος περιστέλλεται μέσα από τις πρωτοβουλίες και τις ατομικές δραστηριότητες αλλά και εντείνεται στο βαθμό που διαχέεται στις κοινωνικές ομάδες που σχετίζονται με το σχολείο (γονείς, τοπική κοινωνία). Το παράδειγμα του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικό. Ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που δίνει σημαντικές πρωτοβουλίες και δυνατότητες σχεδιασμού των εκπαιδευτικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα, την τοπική κοινωνία και τον εκπαιδευτικό, αναγκάζεται να προχωρήσει στη δεκαετία του 90 σε συγκεντρωτικές ρυθμίσεις προκειμένου να προωθήσει τους νέους στόχους, αφού η εκπαιδευτική κουλτούρα που κυριαρχεί εμποδίζει την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών⁶⁹⁶.

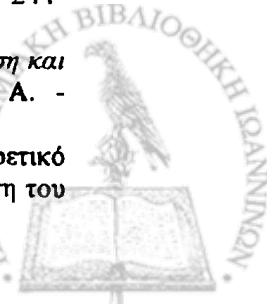
Υποστηρίζεται, σύμφωνα με την παραπάνω λογική, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις δύο περιπτώσεις είναι διαφορετικός. Στην πρώτη περίπτωση είναι παθητικός - διαμεσολαβητικός, στη δεύτερη ενεργητικός - διαμορφωτικός⁶⁹⁷. Με βάση την προσέγγισή μας, ο παθητικός - διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στο σχολείο του ανταγωνιστικού και του ώριμου καπιταλισμού και ο ενεργητικός - διαμορφωτικός στο σχολείο του ύστερου καπιταλισμού.⁶⁹⁸

⁶⁹⁵ Ο W. Boehm εντοπίζει τρεις ιστορικές εικόνες του δασκάλου: Το δάσκαλο ως βοηθό της φύσης (als Gehilfe der Natur), ως πράκτορα της κοινωνίας (als Agent der Gesellschaft) και ως αντιπρόσωπο για την πραγματοποίηση του ανθρωπισμού (als Repraesentant verwirklichten Menschentums). Τις εικόνες αυτές ο Boehm τις αντιλαμβάνεται ως διαχρονικά σχήματα και αυτό το στοιχείο, κατά τη γνώμη μας, τον εμποδίζει να δει την εξέλιξη της εικόνας του δασκάλου από το διαφωτισμό και μετά. (Boehm, W. *Das Bild des Lehrers im Wandel der Geschichte*, in: Groeschel, H. (Hrsg.) *Die Bedeutung der Lehrerpersoenlichkeit für Erziehung und Unterricht*, Ehrenwirth, München 1980, s. 10-19.) Κατά τον ίδιο τρόπο ο W. Boensch διαπιστώνει αναφορικά με τα διδακτικά περιεχόμενα και τις μαθησιακές διαδικασίες τρεις αντίστοιχες εικόνες δασκάλων: Το δάσκαλο ως εκπρόσωπο των μαθησιακών περιεχομένων (als Repraesentant von lerninhalten), ως διαμεσολαβητή ανάμεσα στην καθημερινή ζωή και το μαθητή (als Mittler zwischen Alltag und Schueler) και ως πράκτορα μιας χειραφετητικά προσανατολισμένης αγωγής και αντίστοιχης κατασκευής του αναλυτικού προγράμματος (als Agent eines emanzipatorischen Erziehungsinteresse und entsprechender curriculerer Konstruktion). (Boensch, M. *Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen?*, in: Groeschel, H. (Hrsg.) *Die Bedeutung der Lehrerpersoenlichkeit für Erziehung und Unterricht*, όπ. π., σελ. 68-75.)

⁶⁹⁶ Μπουζάκης, Σ. *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Gutenberg, Αθήνα 1993, σελ. 73. Ρουσάκης, Ι. - Καζαμίας, Α. *Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη νέα Ευρώπη: Μια "μετανεωτερική" θεώρηση των σχέσεων τοπικού - κεντρικού*, στο: Βάμβουκας, Μ. - Χουρδάκης, Α. (Επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη, Τάσεις και προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 244-246.

⁶⁹⁷ Καζαμίας, Α. / Κασσωτάκης, Μ. / Κλάδης, Δ. *Προβληματισμοί γύρω από τη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, στο: Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 448.

⁶⁹⁸ Σύμφωνα με τον Α. Καζαμία αναφορικά με τον εκπαιδευτικό χρειάζεται σήμερα ένα "αιρετικό νεωτερικό όραμα, ... ένας νέος λόγος για τη μεταμόρφωση και αναδόμηση, όχι τη μεταρρύθμιση του



7.1. Τυπολογίες των εκπαιδευτικών

Για τον εκπαιδευτικό έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες, όπως "συντηρητικός" - "προοδευτικός"⁶⁹⁹, με "αστική" ή "σοσιαλιστική" συνείδηση⁷⁰⁰, "Λογότροπος" - "Παιδότροπος" ή αγχώδης - αδιάφορος - διαμεσολαβητής - συνετός⁷⁰¹. Με βάση τις αφετηρίες επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος ο P. Struck⁷⁰² διακρίνει επτά τύπους εκπαιδευτικών:

- Τον εξειδικευμένο επιστήμονα (π. χ. δάσκαλο ξένης γλώσσας, Φυσικής, Μαθηματικών) που ενδιαφέρεται κυρίως για την επιστήμη του και δεν παρωθείται στο επάγγελμα από ενδιαφέρον για το μαθητή.
- Τον κοινωνικοπολιτικά προσανατολισμένο, που ενεργοποιείται συνδικαλιστικά, ενδιαφέρεται για την πορεία του σχολείου και τη σχέση του με την κοινωνία αλλά δε δίνει βαρύτητα στην κάθε ατομική περίπτωση.
- Τον εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται απλά για ένα καλό επάγγελμα με πολλές διακοπές και ικανοποιητική αμοιβή.
- Το δάσκαλο που σπουδάζει παιδαγωγικά χωρίς να στοχεύει στην απόκτηση μιας θέσης επαγγελματία δασκάλου.
- Το δάσκαλο που ωθείται σε παιδαγωγικές σπουδές από τις δικές του άσχημες σχολικές εμπειρίες, με την επιθυμία να διορθώσει το αρνητικό κλίμα που ο ίδιος βίωσε.
- Τον "παιδόφιλο" (Paedophile), που αντιμετωπίζει ψυχολογικά, επικοινωνιακά ή και σεξουαλικά προβλήματα. Η κατηγορία αυτή αισθάνεται άνετα στις συναναστροφές με πολύ νέους ανθρώπους.
- Τον μαθητοκεντρικό (Schülerzentrierte), που διακατέχεται από "παιδαγωγικό έρωτα", είναι ο καλύτερος δάσκαλος και συναντάται στα σημερινά σχολεία σε ποσοστό 10-20%.

σημερινού δασκάλου". (Καζαμίας, Α. *Ο αυτοδύναμος δάσκαλος. Ένα αιρετικό νεωτερικό πρόταγμα*, στο 8^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε. - Π.Ο.Ε.Δ., Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Αθήνα 1995, σελ. 43.)

⁶⁹⁹ Ξωχέλης, Π. *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1984, σελ. 108.

⁷⁰⁰ Σακκάς, Δ. *Ο σωστός δάσκαλος και οι κίνδυνοι φθοράς του*, Τα Εκπαιδευτικά, αρ. 1, 1985, σελ. 43-61, του ίδιου: *Ο ρόλος του δασκάλου*, Θέματα Παιδείας, ΚΜΕ, αρ. 4, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1982, σελ. 9-55.

⁷⁰¹ Πυργιωτάκης, Ι. *Έλληνες Δάσκαλοι*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992, σελ. 16-20, του ίδιου: *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, όπ. π., σελ. 229-232. Για μια συνολική κριτική των τυπολογιών αυτών βλ. Νούτσος, Μπ. *Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι*, Ο Πολίτης, τ. 79, Μάιος 1987, σελ. 67-71.

⁷⁰² Struck, P. *Neue Lehrer braucht das Land*, όπ. π., σελ. 62-65.

Ο Η. Ματσαγγούρας⁷⁰³ διακρίνει ανάμεσα στον τεχνοκράτη και το στοχαστικοκριτικό δάσκαλο. Υποστηρίζει ότι ο πρώτος είναι προϊόν της θετικιστικής αντίληψης⁷⁰⁴ και ανεπαρκής για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας στις πλουραλιστικές κοινωνίες⁷⁰⁵. Ο στοχαστικοκριτικός δάσκαλος ορίζεται ως ο αντίποδας του τεχνοκράτη, ο οποίος "...προβληματίζεται, εκτός από το μεθοδολογικό, και για τις φιλοσοφικές, επιστημολογικές, κοινωνικές, ηθικές και άλλες θεωρητικές παραδοχές"⁷⁰⁶. Τα χαρακτηριστικά του στοχαστικοκριτικού δασκάλου είναι η κριτική θεώρηση αυτονόητων θέσεων και καθιερωμένων πρακτικών, το αίσθημα ευθύνης και η "ολοκληρωτική και ενθουσιώδης αφιέρωση στις επιδιώξεις της εκπαίδευσης"⁷⁰⁷.

Κατά τη γνώμη μας οι τυπολογίες "Παιδότροπος - Λογότροπος" ή "προοδευτικός - συντηρητικός" επιχειρούν να συλλάβουν με παιδαγωγικούς-ψυχολογικούς όρους, αποκομμένους από τις κοινωνικές τους αναφορές, τη μετάλλαξη του ρόλου του σχολείου - άρα και του δασκάλου. Η τυπολογία του P. Struck είναι ψυχολογίζουσα και αχρονική. Επιχειρεί με περιγραφικούς όρους να συλλάβει την ποικιλία και την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου, ανάγοντάς την σε εσωτερικό χαρακτηριστικό των μελλοντικών δασκάλων.

Η τυπολογία του Η. Ματσαγγούρα είναι ενδιαφέρουσα με την έννοια ότι διακρίνει έναν τύπο σύγχρονου δασκάλου που δεν εφαρμόζει απλά εντολές, αλλά σκέφτεται πάνω σ' αυτό που πράττει. Ωστόσο το διάζευγμα "τεχνοκράτης - στοχαστικοκεντρικός" δεν αποκλείει το γεγονός και ο τεχνοκράτης να στοχάζεται πάνω σ' αυτό που κάνει, να το στηρίζει σε θεωρητικές παραδοχές ή να έχει γενικότερες ανησυχίες. Το ζητούμενο δεν είναι να έχει ο δάσκαλος θεωρητικές αφετηρίες και φιλοσοφικές και άλλες παραδοχές, αλλά τι είδους είναι αυτές και πως επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του στοχαστικοκριτικού δασκάλου, η "ολοκληρωτική και ενθουσιώδης αφιέρωση στις επιδιώξεις της εκπαίδευσης", πέρα από το μεταφυσικό του χαρακτήρα, αντιφάσκει στον στοχαστικοκριτικό δάσκαλο.

⁷⁰³ Ματσαγγούρας, Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας, στο: Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. Ελληνική Εκπαίδευση... όπ. π., σελ. 456-475.

⁷⁰⁴ Ματσαγγούρας, Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος..., όπ. π., σελ. 476.

⁷⁰⁵ Ματσαγγούρας, Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος..., όπ. π., σελ. 477.

⁷⁰⁶ Ματσαγγούρας, Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος..., όπ. π., σελ. 459.

⁷⁰⁷ Ματσαγγούρας, Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος..., όπ. π., σελ. 461.



Όπως παρατηρεί ο Μπ. Νούτσος, η τυπολογία είναι μια θεωρητική κατασκευή που χρειάζεται να στηριχθεί: α) σε θεωρητική βάση και β) εμπειρικά στο έδαφος της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας⁷⁰⁸.

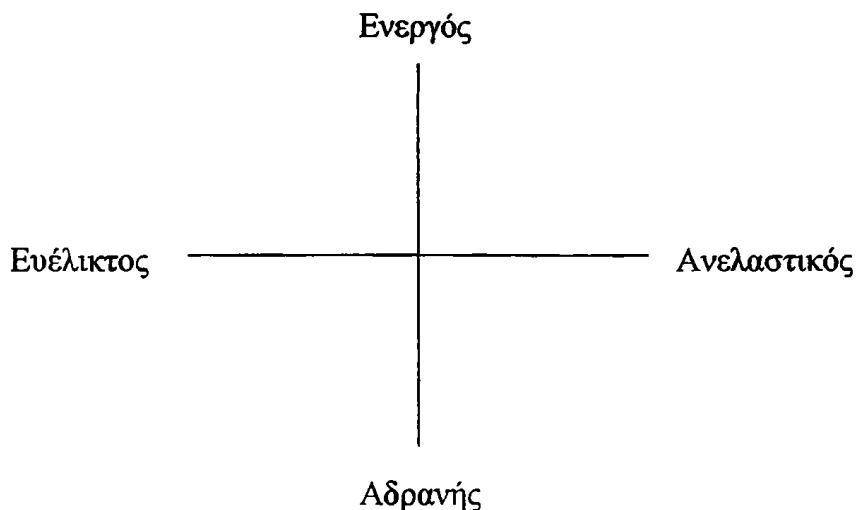
Με βάση τη μέχρι τώρα προβληματική της μελέτης μας, μπορούμε να διακρίνουμε δύο τύπους εκπαιδευτικών που ανταποκρίνονται σε δύο διακριτές μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Στον ανελαστικό εκπαιδευτικό, που ανταποκρίνεται στο σχολείο του ώριμου καπιταλισμού και τον ευέλικτο, που αντιστοιχεί στο σχολείο του ύστερου καπιταλισμού. Η τυπολογία αυτή επιχειρεί να συλλάβει τα νέα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού μέσα στο αλλαγμένο κοινωνικό περιβάλλον. Προφανώς δε νοείται ο πρώτος τύπος ως "συντηρητικός" και ο άλλος ως "προοδευτικός". Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο ανελαστικός εκπαιδευτικός εκφράζει έναν παρωχημένο τύπο δασκάλου και ο ευέλικτος τον σύγχρονο. Ο πρώτος διαμορφώνει τον πολίτη του φορντισμού και του έθνους - κράτους με τα ομοιόμορφα μακροκοινωνικά χαρακτηριστικά και ο δεύτερος τον σύγχρονο Bastler. Η διάκριση αυτή μας δίνει τη δυνατότητα να ερευνήσουμε - κατ' αρχή - αν ο σημερινός Έλληνας εκπαιδευτικός του δημοτικού σχολείου είναι ευέλικτος ή όχι και επομένως σ' ένα δεύτερο επίπεδο να ανιχνεύσουμε - εφ' όσον διαπιστώσουμε - τα χαρακτηριστικά, το είδος και την ποιότητα της ευελιξίας στο δημοτικό σχολείο. Πρόκειται, δηλαδή για την κατασκευή υποκατηγοριών στο εσωτερικό της κάθε κατηγορίας.

Τα γενικότερα θεωρητικά πλαίσια που στηρίζουν την τυπολογία αυτή έχουν αναλυθεί σε προηγούμενα κεφάλαια της μελέτης μας. Και οι δύο τύποι δασκάλων που διακρίναμε μπορεί να χαρακτηρίζονται από τυπικό - διεκπεραιωτικό ή διαμορφωτικό πνεύμα. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε τον αδρανή εκπαιδευτικό και στη δεύτερη τον ενεργητικό. Ο ανελαστικός εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αδρανής (π. χ. διεκπεραίωση της ύλης, εξασφάλιση κλίματος πειθαρχίας, υπακοής, υποταγής) ή ενεργός - στοχαστικοκριτικός (εξειδίκευση των κεντρικών κατευθύνσεων και προσαρμογή τους στο κλίμα της τάξης, διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην επεξεργασία των διδακτικών περιεχομένων). Το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και με τον ευέλικτο εκπαιδευτικό. Αυτός μπορεί να είναι αδρανής (π. χ. τυπική διεκπεραίωση των διαδικασιών της ευέλικτης ζώνης, όπως αυτές προγραμματίζονται ή προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) ή ενεργός

⁷⁰⁸ Νούτσος, Μπ. *Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι*, Ο Πολίτης, τ. 79, Μάιος 1987, σελ. 70.

- στοχαστικοκριτικός (επεξεργασία, προσαρμογή ή και μεταβολή των διδακτικών περιεχομένων σύμφωνα με το κλίμα του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών του, ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών που δεν υπαγορεύονται κεντρικά). Από τα παραπάνω προκύπτει το ακόλουθο σχήμα:

Σχήμα 2



Ακολουθώς θα αναφερθούμε στην προσπάθεια που επιχειρείται για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και στα καθήκοντα που του ανατίθενται προκειμένου να ανιχνεύσουμε τα χαρακτηριστικά του ευέλικτου εκπαιδευτικού.

7.2. Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 και μετά παρατηρείται θεσμική αναβάθμιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σ' όλες σχεδόν τις χώρες της Ε. Ε.⁷⁰⁹ αλλά και στην Αμερική⁷¹⁰. Παρά την αναβάθμιση αυτή η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται ανεπαρκής συγκριτικά με το έργο που τους εναποτίθεται στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας⁷¹¹. Άλλωστε η εκπαίδευση και η

⁷⁰⁹ Nave, G. *Οι εκπαιδευτικοί, προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, όπ. π. σελ. 89 κ. εξ., 107.

⁷¹⁰ Cribles, L. *Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 1, Januar - Februar 1998, s. 41 κ. εξ.

⁷¹¹ Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, έκθεση της επιτροπής, *οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, όπ. π., ασελ. 7: "Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτών είναι καθοριστικό στοιχείο για την παρακίνηση των μαθητών και για την επιτυχία τους. Η κατάρτιση που θα είναι προσανατολισμένη στο μέλλον είναι πλέον αναγκαία - η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απέκτησαν τα προσόντα τους 25 ή περισσότερα χρόνια πριν, ενώ η αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους σε πολλές περιπτώσεις δεν ακολούθησε το ρυθμό της αλλαγής. Έχει επίσης αλλάξει ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Δεν είναι πλέον η μοναδική πηγή γνώσεων τις οποίες διαδίδουν σε ένα ακροατήριο πλήρως σεβασμού για το δάσκαλο..."



κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας που έθεσε η έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, στην οποία επίσης τονίζεται η ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών⁷¹².

Επειδή σήμερα δεν αμφισβητείται ο θεσμός της εκπαίδευσης αλλά οι λειτουργίες που επιτελούνται μέσα σ' αυτόν και κυρίως τα outputs, τίθενται στον εκπαιδευτικό μια σειρά από υποχρεώσεις, αξιώσεις και προσδοκίες, πολλές από τις οποίες είναι πρωτόγνωρες. Ο σημερινός δάσκαλος πρέπει να είναι ικανός να διαμορφώνει τα διδακτικά περιεχόμενα και τις διαδικασίες, να αντιμετωπίζει και να βοηθάει τους μαθητές του εξατομικευμένα, να εξειδικεύει τη δράση του σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της περιοχής του σχολείου στο οποίο κάθε φορά υπηρετεί, να συνεργάζεται με διάφορους εξωσχολικούς φορείς που έχουν ή αποκτούν λόγο στις ενδοσχολικές διαδικασίες, να παρακολουθεί την εξέλιξη της επιστήμης, να είναι κοινωνικός λειτουργός, λειτουργός συμβουλευτικής, φύλακας κ.λ.π. Δεδομένου δε ότι οι περισσότερες απ' τις απαιτήσεις αυτές είναι προϊόν των δύο τελευταίων δεκαετιών, είναι λογικό να συμπεράνει κανείς ότι ένα μεγάλο μέρος των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση να ανταποκριθεί σ' αυτές. Σύμφωνα με τον P. Struck⁷¹³, η εκπαίδευση των δασκάλων στη Γερμανία είναι ανεπαρκής: α) αναφορικά με τις σημερινές δομές, β) ως προς τη διαμόρφωση των περιεχομένων, γ) απόμακρη από την πραγματικότητα λόγω του μονόπλευρου προσανατολισμού σε ειδικές γνώσεις (Fachwissen), δ) δεν αντιστοιχεί στην κοινωνική προβληματική και ε) παραβλέπει τις κοινωνικές απαιτήσεις.

Ο προβληματισμός σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην αρχική κατάρτιση και στην κατάρτιση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα πανεπιστήμια καταρτίζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ως φορείς γνώσης. Η επιστήμη εμφανίζεται ως αντικειμενικό αίτημα, ως ουδέτερη παρατήρηση, ως μη έχουσα σχέση με τα υποκειμενικά ενδιαφέροντα. Τα ερωτήματα των φοιτητών απορρίπτονται ως αντιεπιστημονικά. Έτσι οι φοιτητές αντί

⁷¹² Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας, Βρυξέλλες Μάιος 2000, σελ. 50: "Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη διέρχονται ένα άνευ προηγουμένου μεταβατικό στάδιο, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκώς σύνθετες απαιτήσεις. Όσο μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας και επιλογής παρέχονται στους μαθητές, τόσο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδείξουν μεγαλύτερη ευελιξία έναντι των μεταβαλλόμενων αναγκών και προσδοκιών των μαθητών. Επιδεινούμενες ενίοτε λόγω σοβαρών οικογενειακών και κοινωνικών προβλημάτων, οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες θέτουν νέες προκλήσεις. Πολλοί καθηγητές δεν διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση ή την εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στο μεταβαλλόμενο αυτό ρόλο".

⁷¹³ Struck, P. *Neue Lehrer braucht das Land*, όπ. π. σελ. 69.

να χρησιμοποιήσουν την επιστήμη ως μέσον για αυτόνομη απόκτηση γνώσης, την αντιμετωπίζουν ως πηγή ετερονομίας και αδιαφορίας⁷¹⁴.

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση κινείται προς δύο κατευθύνσεις: στην απαλλαγή από τις διδακτικές υποχρεώσεις για μετεκπαίδευση - μεταπτυχιακό στα πανεπιστήμια και την παράλληλη επιμόρφωση. Η τελευταία διακρίνεται στην εκτός ωραρίου διδασκαλίας (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα, όπως π. χ. η εξομοίωση ή διάφορα σεμινάρια), η οποία σχεδιάζεται από κεντρικά όργανα (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και απευθύνεται αδιαφοροποίητα προς τους εκπαιδευτικούς και στην ενδοσχολική. Το κριτήριο με το οποίο διακρίνουμε τις δύο μορφές παράλληλης επιμόρφωσης είναι τον αν το περιεχόμενό τους σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες και τις απαιτήσεις μιας ή περισσότερων σχολικών μονάδων, μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών τους και με ενεργό συμμετοχή και συνδιαμόρφωση του περιεχομένου ή το αν σχεδιάζεται κεντρικά, εστιάζοντας σε πιθανά ενδιαφέροντα θέματα και οι εκπαιδευτικοί καλούνται υποχρεωτικά ή προαιρετικά να την παρακολουθήσουν⁷¹⁵. Έρευνες δείχνουν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι πιο αποτελεσματική αλλά και η πιο προτιμητέα από την πλευρά των εκπαιδευτικών⁷¹⁶.

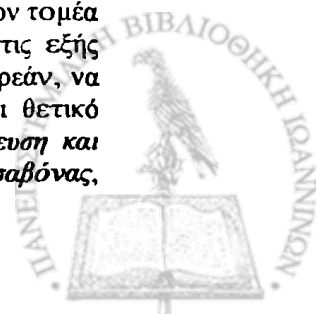
7.2.1. Οι κατευθύνσεις της αναβάθμισης

Ο προβληματισμός τόσο για την αρχική κατάρτιση όσο και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στρέφεται γύρω από δύο βασικούς άξονες: το χειρισμό

⁷¹⁴ Rotermund, M. *Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung*, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Juli - August 2001, s. 582.

⁷¹⁵ Η Ζ. Παπαναούμ - Τζήκα υποστηρίζει ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση: α) είναι ενδοϋπηρεσιακή και παράλληλη με την εργασία, β) διεξάγεται στα πλαίσια του προσωπικού ή του επαγγελματικού χρόνου, γ) αφορά το διδακτικό προσωπικό της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και δ) γίνεται με πρωτοβουλία του σχολείου. (Παπαναούμ - Τζήκα, Ζ. *Το έργο "ενδοσχολική επιμόρφωση": ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου*, στο *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση ...*, όπ. π., σελ. 40.)

⁷¹⁶ Χαραλάμπους, Η. - Μιχαηλίδου Μ. *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δημοτικής στην Κύπρο. Πραγματικότητες και προοπτικές.*, 14^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ - ΠΟΕΔ, Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ, Αθήνα 2001, σελ. 102. Την σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τονίζει και η Ε.Ε. "Κάθε χώρα θα πρέπει να καταστρώσει έως το 2005 ένα σχέδιο δράσης στον τομέα της συνεχούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού που να ανταποκρίνεται σαφώς στις εξής προκλήσεις: η δράση θα πρέπει να είναι ουσιαστικά ενισχυμένη...αλλά και να παρέχεται δωρεάν, να διοργανώνεται κατά το χρόνο εργασίας (όπως σε πολλά άλλα επαγγέλματα) και να έχει θετικό αντίκτυπο για την εξέλιξη των διαφόρων σταδιοδρομιών". (Επιτροπή των Ε. Κ., "Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010". *Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας*, COM (2003) 685 τελικό, Βρυξέλλες 11.11.2003, σελ. 17.)



της ανομοιομορφίας και την αποτελεσματικότητα⁷¹⁷.

7.2.1.1. Χειρισμός της ανομοιομορφίας

3111

Όπως έχουμε ήδη αναλύσει, η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα παράγει ανομοιομορφίες. Ο εκπαιδευτικός καλείται να τις διαχειριστεί τόσο σε ενδοσχολικό όσο και σε εξωσχολικό επίπεδο εντός του κοινωνικού πλαισίου που διαμορφώνεται στο καθεστώς της ευελιξίας. Αναφορικά με το πρώτο: ο εκπαιδευτικός δεν έχει πλέον μπροστά του ένα ομοιογενές παθητικό ακροατήριο, αλλά άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ξεχωριστές εμπειρίες και βιώματα, άτομα που αντιδρούν διαφορετικά στα ίδια ερεθίσματα. Ο μαθητής πρέπει να πλησιαστεί ως ιδιαίτερη, ξεχωριστή προσωπικότητα, την οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να σεβαστεί, να ενισχύσει, να βοηθήσει στη διαμόρφωσή της.

Σε εξωσχολικό επίπεδο ο χειρισμός της ανομοιομορφίας αναφέρεται στις διαφορετικές προσδοκίες και αξιώσεις των γονέων, των φορέων της τοπικής κοινωνίας αλλά και των θεσμών που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ασκούν επίδραση στο σχολείο και απευθύνουν προς αυτό διαφορετικά έως και αντιφατικά αιτήματα (π. χ. σύλλογοι, εκκλησία, επιχειρήσεις). Τα παραπάνω σημαίνουν για το δάσκαλο:

- Τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης ως προς τη γνώση και τη μάθηση⁷¹⁸.
- Τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη⁷¹⁹.
- Την οργανική ένταξη των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, φορείς των οποίων είναι οι μαθητές από διαφορετικά εθνικά, εθνοτικά και πολιτισμικά πεδία, σ' ένα λειτουργικό όλον⁷²⁰.

⁷¹⁷ Charlot, B. *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στο σχολείο που αλλάζει, στο Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*, Πρακτικά συνεδρίου ΟΑΜΕ, Θεσσαλονίκη 20-21 Νοεμβρίου 1992, έκδοση ΟΑΜΕ, Αθήνα 1993, σελ. 24-25.

⁷¹⁸ Κοσσυβάκη, Φ. *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, όπ. π. σελ. 22, Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, όπ. π., σελ. 448.

⁷¹⁹ Κωνσταντίνου, Χ. *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, όπ. π., σελ. 96, Μαυροσκούφης, Κ. *Το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας και οι Εκπαιδευτικοί*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 40, 1998, σελ. 71-72.

- Την επιλογή περιεχομένων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών⁷²¹.
- Τη λειτουργία του σχολείου με βάση τις διαφορετικές προσδοκίες και απαιτήσεις των γονέων, της τοπικής κοινωνίας και κυρίως του κόσμου των επιχειρήσεων.

Ο χειρισμός της ανομοιομορφίας είναι εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Προϋποθέτει: α) την αποδοχή της από την πλευρά του εκπαιδευτικού, β) τη γνώση του ότι η ανομοιομορφία είναι μορφή συγκρότησης του κοινωνικού υποταγμένη σε σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας. Δεν πρόκειται δηλαδή για πολυχρωμία που διαμορφώνεται μέσα σε συνθήκες απόλυτης ελευθερίας, γ) ικανότητες επιλογής και προσαρμογής των διδακτικών αντικειμένων και μεθόδων διδασκαλίας στο κλίμα της ανομοιομορφίας και δ) τη συνολική λειτουργία και ένταξη του σχολείου στο καθεστώς της ανομοιομορφίας.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι ίσως ο εκπαιδευτικός εκείνος που έμαθε να λειτουργεί στη λογική της ομοιομορφίας, της αδιαφοροποίητης αντιμετώπισης και προσφοράς, όπως κατά κανόνα έχουν εκπαιδευτεί οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τουλάχιστον μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 80 στη χώρα μας, αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός δε λειτουργεί σε κοινωνικό κενό. Δρα και κινείται μέσα στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και όχι μόνο στο σχολείο. Είναι πιθανόν να σκέφτεται και να λειτουργεί και με βάση την ανομοιομορφία. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι έχει οπωσδήποτε ενσωματώσει στην παιδαγωγική και διδακτική του συμπεριφορά συνειδητά μεθόδους και πρακτικές που σχετίζονται με τη διαχείριση της ανομοιομορφίας.

7.2.1.2. Αποτελεσματικότητα

Ο όρος αποτελεσματικότητα (όπως και οι σχετικοί μ' αυτόν αποδοτικότητα, ποιότητα κ. λ. π.) προέρχεται κυρίως από την οικονομία, εισάγεται στην εκπαίδευση από τη δεκαετία του '70⁷²² και κυριαρχεί από τις αρχές της δεκαετίας του '90.

⁷²⁰ Δαμανάκης, Μ. *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα*, στο: Βάμβουκας, Μ. - Χουρδάκης, Α. (Επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, τάσεις και προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 80.

⁷²¹ Κοσσυβάκη, Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή διδασκαλία*, όπ. π., σελ. 156-157.

⁷²² Πασιαρδής, Π. - Πασιαρδή, Γ. *Αποτελεσματικό σχολείο και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Art of Text, Θεσσαλονίκη 1993, σελ. 3.



Χρησιμοποιείται με εξαιρετική ασάφεια δηλώνοντας άλλοτε το γενικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, (αναφέρεται κυρίως στη διεύθυνση και λειτουργία του σχολείου), άλλοτε τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις παιδαγωγικές-διδασκτικές διαδικασίες στην τάξη και άλλοτε το προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας (output)⁷²³.

Από τη στιγμή που το σχολείο μπήκε στη λογική της διαχείρισης σύμφωνα με τα πρότυπα της επιχείρησης, είναι λογικό να απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να είναι αποτελεσματικοί και μάλιστα με το μικρότερο δυνατό κόστος⁷²⁴. Η αποτελεσματικότητα εκτείνεται από τον τρόπο διαχείρισης των πόρων που διατίθενται για κάθε σχολείο μέχρι το αν οι μαθητές έμαθαν να διαβάζουν, να γράφουν και να λογαριάζουν, αν κατέκτησαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που με βάση το πρόγραμμα προβλέπεται να κατακτήσουν.

Ως αποτελεσματικό σχολείο θα μπορούσαμε να ορίσουμε το σχολείο που παράγει ποιοτικό εκπαιδευτικό προϊόν. Ο ορισμός αυτός είναι γενικός και ταυτόχρονα δημιουργεί ασάφειες ως προς το δεύτερο σκέλος του, πως ορίζεται δηλαδή το ποιοτικό προϊόν.⁷²⁵ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι εξ ορισμού στόχος του σχολείου είναι η αποτελεσματικότητα, η παραγωγή δηλαδή τέτοιων εκροών που θα μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον και να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του. Διαφορετικά δεν θα είχε λόγω ύπαρξης ως θεσμός. Στο σχολείο του ώριμου καπιταλισμού οι εκροές χαρακτηρίζονταν από ομοιογένεια και ομοιομορφία, από τη διαμόρφωση κοινών standards για όλον τον πληθυσμό που αποφοιτούσε από κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Το προϊόν αυτό ήταν αποτελεσματικό διότι ανταποκρίνονταν στον τρόπο οργάνωσης της παραγωγής και της κοινωνικής συγκρότησης. Όπως ήδη φάνηκε, στον ύστερο καπιταλισμό το εκπαιδευτικό προϊόν ορίζεται με βάση την αξιοποίηση των υποκειμενικών δυνατοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων του κάθε μαθητή, την καλλιέργεια εκείνων των προσόντων και των κινήτρων που είναι απαραίτητα για την οργανική του ένταξη στο σημερινό διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον. Ιστορικά, λοιπόν, διαφοροποιείται το αποτέλεσμα των εκροών, άρα η αποτελεσματικότητα αποκτά διαφορετικό

⁷²³ Για μια συνολική επισκόπηση των σχετικών ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα βλ. Ξωχέλης, Π. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1989, σελ. 73 κ. εξ.

⁷²⁴ Charlot, B. *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στο σχολείο που αλλάζει*, όπ. π., σελ. 29.

⁷²⁵ Για το σχετικό προβληματισμό βλ. Παμουκτσόγλου, Α. *Αποτελεσματικό σχολείο: χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 5, Αθήνα 2001, σελ. 81-90

περιεχόμενο. Αποτελεσματικό σχολείο σήμερα είναι αυτό που προσφέρει μια ευρεία γκάμα διαφοροποιημένου εργατικού δυναμικού με τέτοιες ικανότητες και κίνητρα ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στο σύγχρονο ευέλικτο οικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Μ' αυτή την έννοια ο όρος αποτελεσματικότητα, κατά την άποψή μας, μάλλον αναφέρεται στο αντίθετό του, στην αναποτελεσματικότητα δηλαδή του σχολείου που εξακολουθεί να λειτουργεί με όρους και προϋποθέσεις του ώριμου καπιταλισμού και που είναι τόσο πιο αναποτελεσματικό όσο περισσότερο συνεπές είναι σ' αυτούς τους όρους και τις προϋποθέσεις.

Η μέγιστη αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται με το συντονισμό και τη σύγκλιση όλων των παραγόντων που συντελούν στην παραγωγή του εκπαιδευτικού προϊόντος (οργάνωση και διοίκηση, διδασκαλία και μάθηση) στον κοινό στόχο που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Αναφορικά με τον αποτελεσματικό δάσκαλο ο F. Oser⁷²⁶ διακρίνει επτά μοντέλα αποτελεσματικότητας:

1. Το μοντέλο των στόχων: Οι σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τους συγκεκριμένους στόχους που θα πρέπει να υλοποιήσουν οι υποψήφιοι δάσκαλοι σχολείο και φροντίζουν ώστε οι τελευταίοι να τους κατακτήσουν. Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει ότι οι στόχοι που τίθενται στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γίνονται αποδεκτοί από τους φοιτητές, οι οποίοι και ταυτίζονται μ' αυτούς.
2. Το μοντέλο της αποτελεσματικότητας χωρίς θεωρία. Σύμφωνα μ' αυτό στο σπίτι το σχολείο και την τάξη οφείλει να γίνεται ό,τι παράγει αποτελέσματα, αδιάφορο αν, που και πως στηρίζεται θεωρητικά.
3. Το μοντέλο της σχολικής κουλτούρας και του κοινωνικού κλίματος. Ό,τι απαιτείται κοινωνικά δε σημαίνει ότι οφείλει να γίνεται στο σχολείο. Αυτό όμως που αποφασίζεται να γίνει οφείλει να λαμβάνει χώρα μέσα σ' ένα καλό σχολικό κλίμα απελευθερωμένο από άγχος, σε ανθρωπιστική ατμόσφαιρα.
4. Το οργανωτικό μοντέλο. Εδώ κυριαρχεί η ομαδική εργασία που ενδυναμώνει τις ατομικές ικανότητες. Το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως "αυτοποιητικό"

⁷²⁶ Oser, F. *Die Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung*, στο: *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, πρακτικά διεθνούς συμποσίου, Θεσσαλονίκη 15-16 Δεκεμβρίου 2000, σελ. 69-72.



σύστημα, η δε σχετική αυτονομία του σχολείου δεν προκύπτει ούτε από παιδαγωγικά ιδεώδη ούτε από κοινωνικές προσαγές.

5. Το οικονομικό μοντέλο. Το βάρος εδώ δίνεται στον εφοδιασμό της οικονομίας με το απαραίτητο δυναμικό, προσφέροντας ταυτόχρονα το καλύτερο υλικό για μάθηση. Το σχολείο προβάλλεται στην τοπική κοινωνία και τους γονείς μέσω των εκδηλώσεων που οργανώνει και προσελκύει το καλύτερο δυναμικό σε δασκάλους.
6. Το μοντέλο του ελλείμματος ή της ενίσχυσης. Το σχολείο πρέπει να αναπληρώσει ό,τι το κοινωνικό περιβάλλον και η οικογένεια έχει παραλείψει. Οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδευτούν σε νέες τεχνολογίες, να ειδικευτούν σε ορισμένους επιστημονικούς τομείς.
7. Το μοντέλο της παραγωγικής επαγγελματικότητας (Professionsgenerierung). Το μοντέλο αυτό, το οποίο ο Oser θεωρεί ως το πλέον ενδεδειγμένο, εστιάζει κυρίως στην εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων και δίνει βαρύτητα όχι στη λειτουργία του σχολείου αλλά στα περιεχόμενα, τις ικανότητες, την ετοιμότητα που αποκτάει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός και τη θέλησή του να υλοποιήσει στην πράξη ό,τι απέκτησε στην εκπαίδευσή του, ώστε να βελτιώσει τη διδασκαλία. Παιδαγωγικά στηρίζεται στην ενότητα της μη χαλάρωσης της μάθησης και τις ευχάριστες διαδικασίες στο σχολείο (nicht entspanntes Lernen und Spass in einem). Το ενδιαφέρον δε στρέφεται στην ευημερία του εκπαιδευτικού αλλά των μελλοντικών μαθητών. Το μοντέλο αυτό προσιδιάζει σ' αυτό του γιατρού ή του ψυχοθεραπευτή.⁷²⁷

Ο P. Struck⁷²⁸ υποστηρίζει ότι ένας εκπαιδευτικός που γνωρίζει και αποδέχεται τους μαθητές του όπως αυτοί είναι, είναι παιδαγωγικά και κοινωνικά αποτελεσματικότερος από κάποιον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό που γυρίζει από τάξη σε τάξη και διδάσκει μερικές ώρες την εβδομάδα ένα αντικείμενο. Η αποτελεσματικότητα εντοπίζεται στην ένταση (Intensivitaet) της παιδαγωγικής σχέσης. Αυτή η σχέση μπορεί να καλλιεργήσει κίνητρα και να παρακινήσει τους μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης. Αυτό μπορεί να συμβεί μόνο όταν ένας δάσκαλος (ή δύο μαζί σε "Co- Teaching") έχει την ευθύνη μιας τάξης και ασχολείται μαζί της τουλάχιστον δύο ως τρεις ώρες την ημέρα.

⁷²⁷ Oser, F. *Die Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung*, όπ. π., σελ. 72.

⁷²⁸ Struck, P. *Neue Lehrer braucht das Land*, όπ. π. σελ. 11-12.



Σύμφωνα με την προβληματική της παρούσας μελέτης η αποτελεσματικότητα αναφέρεται σ' όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου: Από την οργάνωση και τη διοίκηση, τις σχέσεις που διαμορφώνει με την τοπική κοινωνία, την επιλογή περιεχομένων και διαδικασιών, τις μορφές και τους τρόπους επικοινωνίας ανάμεσα στους μετέχοντες στην παιδαγωγική πράξη. Η εστίαση σε μια από τις παραπάνω πτυχές μπορεί μόνο για αναλυτικούς λόγους να διαχωριστεί. Ως αποτελεσματικό σχολείο μπορούμε να ορίσουμε το σχολείο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί και ως αποτελεσματικό δάσκαλο αυτόν που διαμορφώνει τις κατάλληλες προϋποθέσεις να ανταποκριθεί το προϊόν του σχολείου (μαθητής) στις απαιτήσεις αυτές. Λόγω δε: α) των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε περιβάλλοντος εντός του οποίου λειτουργεί ένα σχολείο και β) των αντιφάσεων που χαρακτηρίζουν τη μετάβαση από το "κρατικό" στο "κοινωνικό" σχολείο είναι δύσκολο να προσδιοριστεί μια "συνταγή" για τον αποτελεσματικό δάσκαλο. Αυτό καθιστά την ευελιξία απαραίτητη προϋπόθεση.

7.3. Η μετάλλαξη του περιεχομένου της υπαλληλικής σχέσης των εκπαιδευτικών: Απόδοση λόγου σε τοπικούς, εθνικούς και υπερεθνικούς φορείς κοινωνικού ελέγχου

Όπως είδαμε, η νεωτερικότητα με τους μηχανισμούς αποσύνδεσης διαμόρφωσε μια συγκεκριμένη αντίληψη για τη σχέση τοπικού - γενικού. Από τη στιγμή που το σχολείο περνάει στον απόλυτο κρατικό έλεγχο, ο εκπαιδευτικός ορίζει την επαγγελματική του σχέση μονοσήμαντα με το κράτος. Ανεξάρτητα από τον τρόπο που αναλύθηκε η σχέση αυτή - ως δαδούχος στην ιστορική πορεία του έθνους ή ως εξάρτημα ενός ιδεολογικού μηχανισμού επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας- διακρίνονταν από τα χαρακτηριστικά: α) της μόνιμης, πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης β) της αφαίρεσης του ελέγχου από την τοπική κοινωνία ή άλλους εξωκρατικούς φορείς, γ) της απόδοσης λόγου στη διοίκηση και το κράτος. Στη δεκαετία του '80 ο προβληματισμός γύρω απ' τα ζητήματα αυτά είναι έντονος σε παγκόσμιο επίπεδο.

Μέχρι σήμερα η επαγγελματική σχέση των εκπαιδευτικών με το κράτος, αναφορικά με την μόνιμη, πλήρη και αποκλειστική απασχόληση, δε φαίνεται να έχει



μεταβληθεί. Τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας - τουλάχιστον για την ελληνική πραγματικότητα - δε μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι η σχέση ανάμεσα στους αναπληρωτές και τους μόνιμα απασχολούμενους μεταβάλλεται ουσιαστικά⁷²⁹. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται, βέβαια, και το φαινόμενο της μη μόνιμης και μη πλήρους απασχόλησης εκπαιδευτικών (ωρομίσθιοι), κυρίως στο ολοήμερο σχολείο. Προς το παρόν όμως η έκτασή του δε φαίνεται να είναι μεγάλη αν και είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια το ποσοστό αυτό δεδομένης και της δυνατότητας πρόσληψης ωρομισθίων από τους γονείς ή την τοπική αυτοδιοίκηση.

Αντίθετα, όπως είδαμε, η τοπική κοινωνία, κυρίως μέσω των γονέων, αλλά και η υπερεθνική (π.χ. Ευρωπαϊκά Προγράμματα ή κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής) αποκτούν σημαντικό λόγο στο σχολείο και στο έλεγχο⁷³⁰ του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αποδίδει λόγο και στην τοπική κοινωνία και σε υπερεθνικά όργανα - προς το παρόν προαιρετικά μέσω της εθελοντικής συμμετοχής στα αντίστοιχα προγράμματα. Ταυτόχρονα παραμένει κρατικός υπάλληλος, αποδίδει, δηλαδή, λόγο και στο κράτος. Αυτή η τριαδική μορφή κοινωνικού ελέγχου χαρακτηρίζεται από τη διάκριση ανάμεσα στο περιεχόμενο και τη διαδικασία⁷³¹. Το κράτος ρυθμίζει μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής: α) τα πλαίσια εντός των οποίων η τοπική και υπερεθνική κοινωνία παρεμβαίνει στο σχολείο και β) προσδιορίζει, μέσω του κυρίαρχου παιδαγωγικού λόγου, τα outputs. Η τοπική και η υπερεθνική κοινωνία, εντός των πλαισίων αυτών, διαμορφώνουν τους συγκεκριμένους όρους για την επιλογή των περιεχομένων. Ο τρόπος με τον οποίο τα προσδιορισμένα από την τοπική και υπερεθνική κοινωνία περιεχόμενα επιλέγονται και υλοποιούνται εντός των πλαισίων που χαράσσει η εκπαιδευτική πολιτική και ο κυρίαρχος παιδαγωγικός λόγος, αφήνεται στον εκπαιδευτικό. Διανοίγεται έτσι ένα νέο ευρύ πεδίο δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού με ποικιλίες δυνατοτήτων (ευελιξία). Στο βαθμό που αγνοείται ή παραγνωρίζεται ο έλεγχος από το κράτος ή τους τοπικούς και υπερεθνικούς φορείς, υπερτονίζεται το πεδίο δραστηριότητας του

⁷²⁹ Το σώμα των αναπληρωτών καλύπτει για το έτος 1999-2000 το 12,88 % του συνολικού αριθμού των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. (Σταμέλος, Γ. *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα 2002, σελ. 102.) Επίσης, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι το σώμα των αναπληρωτών κυμαίνεται γύρω στο 10 %.

⁷³⁰ Ο έλεγχος νοείται εδώ με την κοινωνιολογική έννοια του όρου.

⁷³¹ Η διάκριση αυτή βασίζεται στον F. Jameson. Σύμφωνα με την ανάλυσή του, στην εποχή του πολυεθνικού καπιταλισμού, εξαφανίζεται η δυνατότητα της απόστασης από τα πράγματα και μαζί μ' αυτή η ικανότητα της κριτικής. Έτσι "όλα μπορούν κάλλιστα να θεωρηθούν τμήμα του συστήματος, εφ' όσον αδυνατούν να βρεθούν σε απόσταση ως προς αυτό". (Jameson, F. *Το μεταμοντέρνο*, όπ. π., σελ. 93). Αυτή η "ανικανότητα" επιτρέπει τη διάσταση ανάμεσα στο περιεχόμενο και τη διαδικασία.

εκπαιδευτικού και η ποικιλία των δυνατοτήτων φαντάζει ως αυτονομία. Στο βαθμό που υπερτονίζεται το πλαίσιο και ο τοπικός ή υπερεθνικός έλεγχος, αγνοείται ή εξαφανίζεται το πεδίο αυτό των δραστηριοτήτων. Κατά τη γνώμη μας πρόκειται για δύο πλευρές, οι οποίες δε μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητες η μια από την άλλη, διότι έτσι, αναφορικά και με το ρόλο του εκπαιδευτικού, οδηγούμαστε σε παιδαγωγικούς "μετανεωτερικούς" διθυράμβους ή σε συμπεράσματα του τύπου "τίποτε δεν άλλαξε". Απ' όσο γνωρίζουμε το πεδίο αυτό, έτσι όπως το ορίσαμε, δεν έχει μέχρι σήμερα ερευνηθεί⁷³².

7.4. Η νέα επαγγελματική ταυτότητα

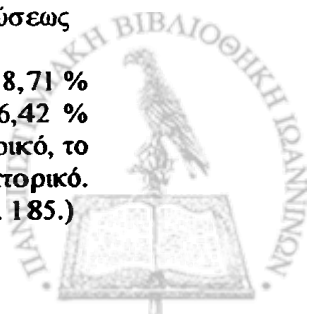
Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 80 στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν αποκλειστικά απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Ένα μικρό μέρος αποκτούσε δεύτερο πτυχίο, κατά κανόνα από την Πάντειο, αφού μέχρι το 1975 η πρόσβαση στην σχολή αυτή ήταν ελεύθερη για τους πτυχιούχους των παιδαγωγικών ακαδημιών. Ένα επίσης μικρό μέρος παρακολουθούσε τη διετή μετεκπαίδευση⁷³³ στο πανεπιστήμιο και από το 1972 στο Μ.Δ.Δ.Ε.⁷³⁴. Ένας πολύ μικρός αριθμός μετεκπαιδευόνταν κυρίως μέσω του Ι.Κ.Υ. σε διάφορες χώρες του εξωτερικού ή σπούδαζαν εργαζόμενοι παράλληλα ως Έλληνες δάσκαλοι σε σχολεία του εξωτερικού (κυρίως Γερμανία)⁷³⁵. Οι μετεκπαιδευόμενοι και οι έχοντες αποκτήσει δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό από το εξωτερικό στελέχωναν τη δημόσια εκπαίδευση ή τις παιδαγωγικές ακαδημίες. Το κυρίως σώμα των δασκάλων παρέμεινε ως το τέλος της υπηρεσιακής του ζωής με τα

⁷³² Μια πρώτη επισήμανση ενός τέτοιου προβληματισμού γίνεται από τον Γ. Σταμέλο. (Σταμέλος, Γ. *Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό: Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει*, στο Ουζούνης, Κ. - Καραφύλλης, Α. *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, όπ. π., σελ. 83 κ. εξ. Επίσης για μια προσπάθεια θεωρητικής θεμελίωσης της μετάλλαξης του ρόλου του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις απόψεις του Φουκώ, βλ. Καζαμίας, Α. *Ο αυτοδύναμος Δάσκαλος*, όπ. π., σελ. 38-45.)

⁷³³ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κατά το χρονικό διάστημα 1922-1964 μετεκπαιδεύτηκαν στο πανεπιστήμιο που είχε για το διάστημα αυτό την εποπτεία της μετεκπαίδευσης συνολικά 2069 δάσκαλοι. (Μαντάς, Π. *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π. Τ. Νηπιαγωγών, Ιωάννινα 2001, σελ. 60.)

⁷³⁴ Ν. Δ. 1222/1972 "περί μετεκπαιδύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Δημοτικής εκπαίδευσεως και αναδιοργανώσεως του διδασκαλείου Δημοτικής εκπαίδευσεως".

⁷³⁵ Μέχρι το σχολικό έτος 1988 το σύνολο των μετεκπαιδευομένων δασκάλων ανερχόταν στο 18,71 % του συνολικού πληθυσμού από το οποίο μόνο το 6,47 % ήταν γυναίκες. Απ' αυτούς το 6,42 % μετεκπαιδευόνταν στο ΜΔΔΕ, το 7,23 % στη ΣΕΛΔΕ, το 0,67 είχαν μετεκπαίδευση στο εξωτερικό, το 4,69 % ήταν κάτοχοι άλλου διπλώματος, το 0,11 % είχαν Master και το 0,02 % διδακτορικό. (Ζαμπέτα, Ε. *Η Εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (1974-1989)*, όπ. π., σελ. 185.)



ίδια προσόντα και με μόνη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης την κατάληψη της θέσης του διευθυντή.

Η ομοιογένεια από πλευράς σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας διαρρηγνύεται από τη δεκαετία του '80 α) με την κατάργηση των παιδαγωγικών ακαδημιών και την ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων⁷³⁶ και β) με την εφαρμογή του Ν.1566/85, με βάση τον οποίο διορίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δάσκαλοι ειδικοτήτων (Αγγλικών, Φυσικής Αγωγής, Μουσικής και Καλλιτεχνικών) πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (με εξαίρεση ορισμένες περιπτώσεις δασκάλων Μουσικής που εκπαιδεύονται σε δημόσια ή ιδιωτικά ωδεία). Επίσης, για γνωστούς λόγους, ένα μέρος αποφοίτων άλλων πανεπιστημιακών σχολών και Τ.Ε.Ι. κατευθύνθηκε προς τις παιδαγωγικές ακαδημίες ή αργότερα με κατατακτήριες εξετάσεις στα παιδαγωγικά τμήματα και διορίστηκε στην πρωτοβάθμια. Οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων βρίσκονται σήμερα στο σχολείο. Στη μετεκπαίδευση, το διάστημα αυτό, εκτός από το Μ.Δ.Δ.Ε. ιδρύονται οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και τα Π.Ε.Κ. Πολλοί δάσκαλοι έχουν μετεκπαιδευτεί στα διδασκαλεία που ιδρύθηκαν στα παιδαγωγικά τμήματα όλων των πανεπιστημίων της χώρας από το 1995 και μετά. Ένα μεγάλο μέρος παρακολούθησε τα προγράμματα εξομοίωσης είτε εντός των παιδαγωγικών τμημάτων είτε δια των παιδαγωγικών τμημάτων⁷³⁷. Αρκετοί έχουν εκπαιδευτεί ως δάσκαλοι σε άλλες χώρες. Ένας αριθμός έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ή βρίσκεται στη διαδικασία αυτή.

Οι παραπάνω γενικές επισημάνσεις⁷³⁸ μας δείχνουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις σπουδές του έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά. Παράλληλα, οι δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης έχουν σχετικά αυξηθεί μέσα από το θεσμό των σχολικών συμβούλων και των προϊσταμένων εκπαίδευσης, των επιμορφωτών, των υπευθύνων διαφόρων προγραμμάτων ή των συνεργατών των παιδαγωγικών τμημάτων.

⁷³⁶ Ν.1268/1982, άρθρο 46, Π. Δ. 320/1983.

⁷³⁷ Μυλωνάς Θ. *Το Π.Δ. 130/90 για την αξιολόγηση και οι ποικίλες διαφοροποιήσεις του κατά την εφαρμογή*, στο: Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν., Νικόδημος, Σ. (Επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα 1999, σελ. 383-387.

⁷³⁸ Το θέμα της ανομοιογένειας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο ως προς την αρχική εκπαίδευση όσο, κυρίως, ως προς την ενδοσηπηρεσιακή χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, η οποία είναι εκτός των σκοπών και των στόχων της παρούσας μελέτης. Εδώ απλά επισημαίνεται η ανομοιογένεια στη βάση της υπόθεσης ότι είναι πιθανόν αυτή να διαφοροποιεί τις απόψεις, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Στο βαθμό που από την εμπειρική έρευνα που ακολουθεί διαπιστωθεί στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών με διαφορετικά πτυχία ή μετεκπαίδευση, αυξάνει η σημασία μιας τέτοιας έρευνας.

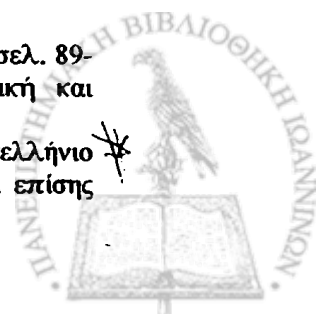
Η τάση βελτίωσης του επιπέδου, των τίτλων και της ποιότητας σπουδών που παρέχονται στους μελλοντικούς δασκάλους παρατηρείται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο⁷³⁹. Η κατεύθυνση, όμως, φαίνεται να διχάζει τις επιλογές των κρατών - μελών. Ορισμένες χώρες δίνουν σημασία στη μεγαλύτερη εξειδίκευση, άλλες στην απόκτηση γενικότερων δεξιοτήτων, όπως π. χ. γνώση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, επαφή των εκπαιδευτικών με διαφορετικές κουλτούρες, ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με τη διαφορετικότητα και μετάδοση των ικανοτήτων αυτών στους μαθητές. Ο προβληματισμός αυτός αναπτύχθηκε και στη χώρα μας. Η απάντηση που δόθηκε ήταν ένας συγκερασμός των δύο προηγούμενων αντιλήψεων: πολυδύναμος εκπαιδευτικός με εξειδίκευση⁷⁴⁰.

Σύμφωνα με την προβληματική της μελέτης αυτής η κατεύθυνση προς τον πολυδύναμο ή τον εξειδικευμένο δάσκαλο εξαρτάται από τη γενικότερη αντίληψη για τη σχέση του σχολείου με την παραγωγή που επικρατεί στην κάθε χώρα, αντίληψη που σχετίζεται με τον τρόπο και το είδος συμμετοχής της κάθε χώρας στον νέο παγκόσμιο καταμερισμό της εργασίας στην ύστερη νεωτερικότητα. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος, να αναθεωρεί τις αντιλήψεις του και να προσαρμόζει τις πρακτικές του στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις. Μια ευέλικτη επαγγελματική ταυτότητα προϋποθέτει: α) την εξάλειψη της δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας, τουλάχιστον έτσι όπως γίνεται αντιληπτή στη χώρα μας: ως φυσική παρουσία (ωράριο εργασίας), τυπική διεκπεραίωση (ανακοίνωση της διδακτέας ύλης) και αποτίμηση (βαθμολογία), β) τη διάθεση για συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση και γ) την ενεργό διαμεσολάβηση ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία.

Μια τέτοια ταυτότητα υπόσχεται αναβάθμιση του κοινωνικού status του εκπαιδευτικού. Ως αποτελεσματική θα αμειφθεί και θα καταξιωθεί κοινωνικά. Το αν ο σημερινός Έλληνας δάσκαλος συναινεί στην απόκτηση μιας τέτοιας ταυτότητας, τι συνέπειες θα έχει στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή, ποιών κοινωνικών ομάδων τα συμφέροντα εξυπηρετεί, είναι ζητήματα που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς, απ' όσα γνωρίζουμε, στη χώρα μας.

⁷³⁹ Nave, G. *Οι εκπαιδευτικοί, προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, όπ. π. σελ. 89-93. Brinkmann, G. *Lehrerbildung in Europa: Tendenzen und Irrwege*, στο: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001, σελ. 157-167.

⁷⁴⁰ Δημητρίου, Α. *Νέες επιστήμες μάθησης και η δια βίου εκπαίδευση των δασκάλων*, 14^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ - ΠΟΕΔ, Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ, Αθήνα 2001, σελ. 66, βλ. επίσης Πρακτικά 8^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου ΔΟΕ - ΠΟΕΔ, όπ. π., σελ. 246.



7.5. Προς μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική – διδακτική κουλτούρα;

Η σχετική αυτονομία του σχολείου στον ώριμο καπιταλισμό είχε ως συνέπεια τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας⁷⁴¹, η οποία παρά τις διαφορές που πιθανόν να είχε στις διάφορες κοινωνίες χαρακτηρίζονταν από κοινά γνωρίσματα αναφορικά με τη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με το κράτος και την καλλιέργεια μακροκοινωνικών χαρακτηριστικών με ανθρωπιστικό κυρίως προσανατολισμό. Τα τελευταία υλοποιούνταν μέσα από ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο προσδιόριζε και προωθούσε ομοιόμορφες παιδαγωγικές και διδακτικές δραστηριότητες. Συγκροτούσε μια κοινή αντίληψη για τη γνώση, τη μάθηση και τη διδασκαλία, αλλά και για τη σχέση του ανθρώπου με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Ο τρόπος υλοποίησης αφήνονταν στον εκπαιδευτικό υπό δύο προϋποθέσεις, οι οποίες αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενο: α) να μην αμφισβητεί τα κυρίαρχα μακροκοινωνικά χαρακτηριστικά (πατρίς, θρησκεία οικογένεια ή τα επιτεύγματα του σοσιαλιστικού κράτους) και β) να μην αντιπροτείνει αντίστοιχα "αντίπαλα"⁷⁴². Από κει και πέρα είχε ελεύθερο χώρο δραστηριοποίησης και με ανοιχτή και με κλειστή την πόρτα. Δεν υποστηρίζουμε ότι ο τρόπος, οι μέθοδοι και τα μέσα οργάνωσης των παιδαγωγικών και διδακτικών δραστηριοτήτων ήταν ασήμαντα. Απλά δεν ήταν κυρίαρχα⁷⁴³. Αυτό το ομολογεί και ο Ν. Εξαρχόπουλος⁷⁴⁴. Η ελευθερία του εκπαιδευτικού ήταν η ελευθερία επιλογής μέσων και μεθόδων για

⁷⁴¹ Ως εκπαιδευτική κουλτούρα ορίζεται το σύνολο των πρακτικών, των αξιών, των στάσεων και των αντιλήψεων, των προσδοκιών και των προσανατολισμών του εκπαιδευτικού συστήματος. (Καζαμίας, Α. *Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*, στο Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση*, όπ. π., σελ. 58.)

⁷⁴² Πρβλ. τα πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων, το γνωστό Berufsverboten ή τα γκουλάγκ. Επίσης τη γνωστή έκφραση του Γ. Παπανδρέου, ότι οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με τα όσα κεντρικά σχεδιάζονται "μπορούν να κατέχουν τας απόψεις των αλλά όχι και τας θέσεις των".

⁷⁴³ Δεν είναι τυχαίο που μεγάλοι παιδαγωγοί όπως π.χ. ο Kerschensteiner δεν ασχολήθηκαν καθόλου με τις μεθόδους διδασκαλίας.

⁷⁴⁴ "Η δε ανωτέρω γενομένη υφ' ημών περιγραφή της πορείας της διδασκαλίας (εννοεί την τριμερή πορεία - Β. Μ.) θεωρητέα ως παρέχουσα γενικώτατον πλαίσιον εντός του οποίου πρέπει να καταλείπεται πλήρης ελευθερία κινήσεων και εις τον μαθητήν και εις τον διδάσκαλον ..., ο δε διδάσκαλος να έχη ελεύθερον ευρύτατον στάδιον ενεργείας προς καλλιτεχνικήν διάρθρωσιν της διδασκαλίας και προσαρμογήν αυτής προς τε τας δυνάμεις των παιδων, την φύσιν και τας απαιτήσεις της εκάστοτε διδασκομένης ύλης.." (Εξαρχόπουλος, Ν. *Γενική Διδακτική*, Ρούγκας, Αθήνα 1946, σελ. 149). Επίσης: "Ενώ δηλαδή προς καθορισμόν των σκοπών της αγωγής και της διδασκαλίας, κατάρτισμόν του προγράμματος και καθόλου ορθήν ρύθμισιν της όλης λειτουργίας του σχολείου συμμετάσχουσι και άλλοι παράγοντες, έστιν ότε εν μείζονι μοίρα ή ο διδάσκαλος, η εκλογή και εφαρμογή της ορθής διδακτικής μεθόδου αφιέται εις την ελευθέραν αυτού προαίρεσιν. Ούτος θεωρείται ο αμέσως υπεύθυνος δια την διεξαγωγήν του έργου του διδάσκειν" (όπ. π., σελ. 251).

την υλοποίηση των σκοπών της αγωγής έτσι όπως αυτοί υπαγορεύονταν από εκείνους που ήταν " εν μείζονι μοίρα ή ο διδάσκαλος".⁷⁴⁵ Ακόμα και η κυριαρχία της μεθόδου⁷⁴⁶ στη θεωρητική συζήτηση υποδηλώνει το αυτονόητα αποδεκτό του είδους των περιεχομένων.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργάνωνε τις δραστηριότητές του, το στοιχείο αυτό ενοποιούσε τις δραστηριότητες στο σχολείο και συγκροτούσε την αντίστοιχη διδακτική κουλτούρα⁷⁴⁷. Η κουλτούρα αυτή δε διαμορφώνονταν αποκλειστικά στο σχολείο. Ήταν προϊόν της αντίστοιχης κυρίαρχης κουλτούρας και ως τέτοιο καλλιεργούνταν και στις σχολές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Για όσο διάστημα υπήρχε ισορροπία, δεν ετίθετο ζήτημα. Το πρόβλημα ανακύπτει από τη στιγμή που η κυρίαρχη κουλτούρα μεταβάλλεται και οι σχολικές πρακτικές παραμένουν ίδιες. Τότε ακριβώς παρατηρείται δυσαρμονία ανάμεσα σ' αυτούς που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και σ' αυτούς που ήδη υπηρετούν⁷⁴⁸. Οι εντάσεις είναι πιο έντονες όταν η κυρίαρχη κουλτούρα χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ανομοιομορφία και οι αντίστοιχες σχολικές πρακτικές παραμένουν αγκυλωμένες και υπηρετούν ομοιόμορφα σχήματα του παρελθόντος.

Οι λόγοι για τους οποίους παρατηρείται η διάσταση αυτή δεν είναι η διχοτομία προοδευτικό πανεπιστήμιο - συντηρητικό σχολείο, εκτός αν με τον όρο προοδευτικός εννοούμε σύγχρονος. Το πανεπιστήμιο είναι πιο ευαίσθητο από το σχολείο στην κοινωνική έρευνα άρα στον εντοπισμό και την επεξεργασία των νέων τάσεων που ανακύπτουν κάθε φορά στην κοινωνική εξέλιξη, επομένως στην

⁷⁴⁵ Gerstenmaier, J. - Hamdurger, F. *Erziehungssoziologie*, όπ. π., σελ. 33. " Aufgrund der Dominanz des Bürokratiemodells ist faktisch jedoch die Freiheit des Lehrers auf die Methodefreiheit eingeschränkt".

⁷⁴⁶ Πετρουλάκης, Ν. *Το μεθοδολογικόν πρόβλημα*, Αθήνα 1960, σελ. 11. Στο δάσκαλο απομένει "εν και μόνο εν", δηλαδή "η ακολουθητέα μέθοδος".

⁷⁴⁷ Ως διδακτική κουλτούρα ορίζεται "ένα πλέγμα πεποιθήσεων, αξιών, συνηθειών και πρακτικών δράσης" που αναπτύσσεται από τους εκπαιδευτικούς. (Ματσαγγούρας, Η. *Η κουλτούρα της σχολικής Μονάδας ως Ρυθμιστικός Παράγοντας Αποτυχίας και Αποκλεισμού*, στο Κωνσταντίνου, Χ. - Πλεός, Γ. (Επιμ.) *Σχολική αποτυχία ...* όπ. π., σελ. 211.) Η κουλτούρα αυτή δεν διαμορφώνεται απλά από την υποταγή στους σκοπούς και τους στόχους του Α. Π. αλλά διαμεσολαβείται από τις προσωπικές στάσεις, αξίες και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με τα διδακτικά περιεχόμενα καθώς και από το "επαγγελματικό συλλογικό" που διαμορφώνεται από το συνδικαλιστικό κίνημα, τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, τις σχέσεις με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

⁷⁴⁸ Θεωρούμε ότι αυτή τη "στιγμή" περιγράφουν οι Α. Γκότοβος και Γ. Μαυρογιώργος, χωρίς όμως να αναφέρονται στο κοινωνικό πλαίσιο που παράγει τη διαφοροποίηση. Αυτό, άλλωστε, είναι απολύτως λογικό διότι την εποχή αυτή δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα έντονα η σχετική επιστημονική συζήτηση. (Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*, στο: Γκότοβος, Θ. / Μαυρογιώργος, Γ. / Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, όπ. π., σελ. 105 κ. εξ.)

Σ.Σ.
C. S. S.

παραγωγή και συγκρότηση νέων παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων, μεθόδων και πρακτικών. Από αυτή την άποψη διάσταση ανάμεσα στους νεοεισερχόμενους και τους ήδη υπηρετούντες θα υπάρξει πάντα.

Αυτό που εδώ και δύο δεκαετίες αμφισβητείται είναι η ελευθερία του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει τις διαδικασίες έτσι όπως είχε μάθει. Η επίκληση της μη επαρκούς κατάρτισης είναι ιδεολόγημα, το οποίο μπορεί για την ελληνική πραγματικότητα να αποτελεί επιχείρημα. Όμως η αμφισβήτηση αγγίζει όλον τον ευρωπαϊκό χώρο, ακόμα και τις χώρες εκείνες που αποτελούσαν πρότυπο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.⁷⁴⁹ Δεν πρόκειται επομένως, για ανεπαρκή κατάρτιση αλλά για διαφορετική κατάρτιση⁷⁵⁰.

Αυτή η κατάρτιση μπορεί να γίνει στις παραγωγικές σχολές εκπαιδευτικών σχετικά εύκολα. Το πρόβλημα είναι έντονο στους ήδη υπηρετούντες και κυρίως σ' εκείνους που έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας και πολλά ακόμα να διανύσουν στην εκπαίδευση. Η αξίωση για επαναπροσανατολισμό της διδακτικής κουλτούρας⁷⁵¹ έχει υλικές βάσεις και ταυτόχρονα λειτουργεί ιδεολογικά. Στο βαθμό που έχει υλικές βάσεις, προκύπτει δηλαδή ως ανάγκη ανεξάρτητα από το πώς εκφράζεται (τα παιδιά έχουν γίνει πιο ατίθασα, δε σέβονται το δάσκαλό τους, δε μπορούν να καθίσουν ήσυχα, "χαζεύουν" και δε ακούνε το μάθημα κ.λ.π.), οι ίδιοι οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αμφισβητήσουν ή τουλάχιστον να προβληματιστούν αναφορικά με το είδος και τον τρόπο της διδασκαλίας τους. Αυτό διευκολύνει τις διαδικασίες αναπλαισίωσης της διδακτικής κουλτούρας στην κατεύθυνση της ευελιξίας. Ταυτόχρονα και στο βαθμό που θίγει "κεκτημένα" ή επιβάλλει νέες διδακτικές πρακτικές συναντά την άρνηση ή και την αντίσταση των εκπαιδευτικών. Η

⁷⁴⁹ Το ίδιο συνέβη και στην εποχή της αμφισβήτησης της ερβαρτιανής παιδαγωγικής από το νέο σχολείο. Όπως σημειώνει ο Ν. Εξαρχόπουλος, είναι χαρακτηριστικό "ότι αι ιδέαι αύται (εννοεί τις απόψεις της προοδευτικής παιδαγωγικής για την εκπαίδευση του δασκάλου - Β. Μ.) ανέκυψαν το πρώτον και επεβλήθησαν εις τας χώρας εκείνας, εις τας οποίας ελειτούργουν τα τελειότατα διδασκαλεία". (Εξαρχόπουλος, *Ν. Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. Β' Ελικών, Ε' έκδοση, Αθήνα 1950, σελ. 69.)

⁷⁵⁰ "Μέσα από σύγχρονα και διαρκή προγράμματα επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν, αν βελτιώσουν τις γνώσεις τους, να παρακολουθήσουν τις σύγχρονες εξελίξεις και να αξιοποιήσουν τις δυνάμεις και τις ικανότητές τους ώστε να ανταποκριθούν στον κρίσιμο ρόλο τους. (ΥΠΕΠΘ, *Εκπαίδευση 2000 - Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων*, Εισαγωγή του Υπ. Παιδείας Γ. Αρσένη, 3^η έκδοση, σελ. 6.)

⁷⁵¹ Αυτή τη νέα διδακτική κουλτούρα την αποκαλεί ο Δ. Ματθαίου μεταρρυθμιστική κουλτούρα. Το ΥΠΕΠΘ έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή. Για το σκοπό αυτό το Π. Ι. κατάρτισε το 1999 πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης ύψους 23,5 δις δρχ. (Ματθαίου, Δ. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Πρακτικά Ημερίδας με θέμα Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έκδοση Π. Ι., Αθήνα 1999, σελ. 45 κ. εξ.)

εμφάνιση της νέας διδακτικής κουλτούρας ως γενικά “καλής” και “σωστής”, ως αναγκαία ανταπόκριση σ’ έναν κόσμο που αλλάζει μπορεί να κάμψει ως ένα βαθμό τις αντιστάσεις. Παράλληλα όμως εργαλειοποιεί εκ νέου τη διδακτική πράξη, αφού εμποδίζει το δάσκαλο να προβληματιστεί σχετικά με τις κοινωνικές αναφορές αυτής της διδακτικής κουλτούρας.

Τα τελευταία χρόνια η συμμετοχή ενός μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών σε προαιρετικά προγράμματα (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, αγωγή καταναλωτή, ευρωπαϊκά προγράμματα) καθώς και η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου αλλά και το ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους που συνοδεύεται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες πέραν του ωραρίου εργασίας και για τις οποίες προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι μπορούν να εργαστούν και στο ολοήμερο σχολείο⁷⁵² αλλά και οι προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω του προγράμματος που προαναφέρθηκε είναι πιθανόν να θέτουν υπό αμφισβήτηση την “παλιά” κουλτούρα άρα και την αποφασιστική της επίδραση τόσο στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού όσο και στη διατήρηση της εκπαιδευτικής και διδακτικής κουλτούρας αλλά και του διδακτικού στυλ⁷⁵³.

Από αυτή την άποψη είναι, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερα σημαντικό να ερευνηθούν οι αντίστοιχες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου.

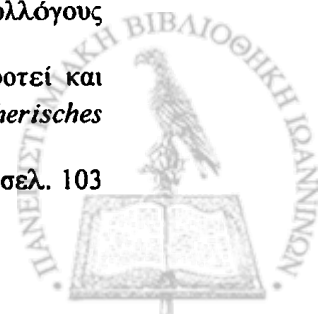
7.6. Οι έρευνες για τον Έλληνα εκπαιδευτικό

Τα τελευταία 25 χρόνια έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο αρκετές έρευνες σχετικά με τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Π. Ξωχέλης⁷⁵⁴ διαπιστώνει από τα τέλη της δεκαετίας του ’70 ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

⁷⁵² Βλ. Φ.12/676/61336/Φ1/13-6-2002 και Φ. 13/1/812/77250/Γ1/23-7-2002 εγκυκλίου του ΥΠΕΠΘ, στις οποίες αναφέρεται ότι στο ολοήμερο σχολείο σε όλες τις τάξεις εφαρμόζεται πρόγραμμα πρόσθετων δραστηριοτήτων (αθλητισμός, χορός κ.λ.π.). Για τη δραστηριότητα αυτή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται από άλλους φορείς (δήμους, συλλόγους γονέων κ.λ.π.).

⁷⁵³ Ως διδακτικό στυλ ορίζεται ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συγκροτεί και διαμορφώνει τα μεταδοτικά σχήματα (Vermittlungsformen). (Rauschenberger, H. *Erzieherisches Denken* ..., όπ. π. σελ. 136.)

⁷⁵⁴ Ξωχέλης, Π. *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1984, σελ. 103 κ. εξ.



του Δημοτικού Σχολείου είναι επιστημονικά ανεπαρκής και ότι οι δάσκαλοι χαρακτηρίζονται από έλλειψη κριτικού προβληματισμού σε εκπαιδευτικά θέματα. Επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται "συντηρητικά" αναφορικά με τους στόχους του σχολείου. Από αυτή την άποψη θεωρεί απαραίτητο να καταρτιστούν και να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να αποκτήσουν ελεύθερη και δημιουργική σκέψη, να αποκτήσουν ετοιμότητα να οργανώνουν υπεύθυνα τις μαθησιακές διαδικασίες.

Ο Ι. Πυργιωτάκης⁷⁵⁵ διαπίστωσε δέκα χρόνια αργότερα ότι οι δάσκαλοι θεωρούν σε ποσοστό πάνω από 70% ως παρεμποδιστικούς παράγοντες στο έργο τους μεταξύ άλλων την αντίφαση ανάμεσα στο σχολείο και τα όσα γίνονται στην κοινωνία, τις υπερβολικές αξιώσεις της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς, τις αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης σε ποσοστό από 50-70% οι δάσκαλοι θεωρούν ότι το έργο τους παρεμποδίζεται από την υποτίμηση του έργου του σχολείου από την κοινωνία, από τις παράλογες απαιτήσεις των γονέων, από τη συχνή ανάθεση εξωσχολικών καθηκόντων στον εκπαιδευτικό και από το μειωμένο κύρος του εκπαιδευτικού. Ο ερευνητής επισημαίνει ότι υπάρχει διαταραγμένη σχέση ανάμεσα στους δασκάλους και το κοινωνικό σύνολο. Η σχέση αυτή ορίζεται ως αντίθεση ανάμεσα σ' αυτά που επιδιώκουν οι δάσκαλοι και σ' εκείνα που κατά τη γνώμη τους επιδιώκονται από την κοινωνία.⁷⁵⁶ Η σχέση αυτή ερμηνεύεται ως παράγωγο της "ιδεαλιστικής" αντίληψης, σύμφωνα με την οποία το σχολείο θεωρείται ως χώρος κοινωνικής αναμόρφωσης και εντοπίζεται στη φύση του εκπαιδευτικού ρόλου. Σύμφωνα με την προβληματική της παρούσας μελέτης, τα στοιχεία αυτά δείχνουν την εμμονή των δασκάλων σε αντιλήψεις που θεωρούνται από την κοινωνία ξεπερασμένες.

Στην ίδια έρευνα ένα ποσοστό της τάξης του 41,1% και του 33,7% αντίστοιχα θεωρεί ως παρεμποδιστικούς παράγοντες τα αναχρονιστικά αναλυτικά προγράμματα και τα ακατάλληλα βιβλία των μαθητών. Ανεξάρτητα από την ερμηνεία που δίνει ο ερευνητής, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των δασκάλων δεν τα θεωρεί ως παρεμποδιστικούς παράγοντες. Αναφορικά δε με τα βιβλία το ποσοστό που δεν τα θεωρεί ως εμπόδιο είναι αντιστρόφως ανάλογο της ηλικίας.

⁷⁵⁵ Πυργιωτάκης, Ι. *Ελληνες δάσκαλοι*, όπ. π., σελ. 143.

⁷⁵⁶ Πυργιωτάκης, Ι. *Ελληνες δάσκαλοι*, όπ. π., σελ. 129.



Από έρευνα του Χ. Κωνσταντίνου⁷⁵⁷ που πραγματοποιήθηκε το 1995-96 σε πρωτοετείς φοιτητές σχετικά με τις απόψεις τους για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει ότι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία δεν ευνοεί τη μαθησιακή διαδικασία, δεν προάγει την παιδαγωγική σχέση και δεν ευνοεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως δημόσιος υπάλληλος και όχι ως παιδαγωγός. Σε άλλη έρευνα του ίδιου ερευνητή που διεξήχθη το 1998⁷⁵⁸ προκύπτει ότι οι δάσκαλοι χαρακτηρίζονται από αυταρχικές πρακτικές σε ποσοστό 85,75%. Συγκεκριμένα στις πρακτικές των δασκάλων κυριαρχούν "οι διαταγές, οι εντολές, οι απαγορεύσεις, οι οδηγίες, η απαίτηση σιωπής, ησυχίας και ακινησίας καθώς και οι μη λεκτικές εκφάνσεις των παραπάνω παραμέτρων", οι ανακριτικές ερωτήσεις που περιορίζουν το μαθητή σε παθητικό ρόλο, η περιθωριοποίηση του μαθητή, η συμμόρφωσή του σύμφωνα με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, η κυριαρχία του άμεσου ή έμμεσου μονόλογου κ. λ. π.⁷⁵⁹ Συνολικά από την εν λόγω έρευνα προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός του Δημοτικού σχολείου χαρακτηρίζεται από πρακτικές αυταρχισμού και ομοιομορφίας που συνθέτουν ένα αμάλγαμα ερβαρτιανών και νεωτερικών μορφών παιδαγωγικής επικοινωνίας, οι οποίες βρίσκονται σε ευθεία αντίθεση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις αλλά και τις αλλαγμένες συνθήκες κάτω απ' τις οποίες καλείται σήμερα το σχολείο να λειτουργήσει.

Σε πρόσφατη έρευνα της Φ. Κοσσυβάκη⁷⁶⁰ αναφορικά με τη διδακτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του "μετανεωτερικού" σχολείου, διαπιστώνεται ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από θετική αυτοαντίληψη και στην πλειοψηφία τους αισθάνονται ικανοί να ανταποκριθούν στους νέους ρόλους που τους ανατίθενται⁷⁶¹.

⁷⁵⁷ Κωνσταντίνου, Χ. Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή, όπ. π., σελ. 205 κ. εξ., του ίδιου: *Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή*, στο: Κωνσταντίνου, Χ. / Πλειός, Γ. (Επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, όπ. π., σελ. 155-167, εδώ: σελ. 159.

⁷⁵⁸ Κωνσταντίνου, Χ. *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα 2001, σελ. 62 κ. εξ.

⁷⁵⁹ Κωνσταντίνου, Χ. *Η πρακτική του εκπαιδευτικού ...* όπ. π., σελ. 65-67.

⁷⁶⁰ Κοσσυβάκη, Φ. *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, Όρια*, Gutenberg, Αθήνα 2003. Αν και η έρευνα αυτή έχει αρκετά κοινά στοιχεία με την παρούσα, εστιάζει το ενδιαφέρον της κυρίως στις αλλαγές που απαιτούνται στις ενδοσχολικές διαδικασίες. Αντίθετα η παρούσα επιχειρεί να συνδέσει τις ενδοσχολικές διαδικασίες με τις γενικότερες κοινωνικές μεταβολές.

⁷⁶¹ Κοσσυβάκη, Φ. *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού...* όπ. π., σελ. 202.



Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι α) οι απαιτήσεις που προβάλλονται σήμερα στον εκπαιδευτικό αναφορικά με το ρόλο του μεταβάλλονται, β) η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιείται σημαντικά αναφορικά με τις σπουδές τους, γ) οι εμπειρικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια διαπιστώνουν παιδαγωγικές- διδακτικές συμπεριφορές και πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί δε συνάδουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου και ταχέως μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο αποδέκτες αλλά και υποκείμενα των σύγχρονων εξελίξεων. Από αυτή την άποψη και με βάση την προβληματική της μελέτης μας είναι πιθανόν α) να μην έχουν επηρεαστεί από τις σύγχρονες εξελίξεις και να λειτουργούν με βάση ανελαστικές στάσεις και πρακτικές β) να υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε ευέλικτες στάσεις και σε ανελαστικές πρακτικές και γ) να διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι πρακτικές τους προς την κατεύθυνση της ευελιξίας. Τα σημεία αυτά δείχνουν την ανάγκη συγκεκριμένης διερεύνησης των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση αυτή γίνεται στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης.



8. Συμπεράσματα Πρώτου Μέρους

Η ανάλυση που προηγήθηκε μας έδειξε ότι στην ύστερη νεωτερικότητα διαμορφώνεται μια νέα σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από:

1. Την απώλεια της σχετικής αυτονομίας του σχολείου, την άμεση υποταγή του στην τοπική και υπερεθνική κοινωνία και την επιχείρηση. Ο κρατικός έλεγχος μετατίθεται από τα περιεχόμενα στις διαδικασίες και διαχέεται στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και κυρίως στην οικογένεια.
2. Τη διαμόρφωση μιας χρηστικής αντίληψης για τη γνώση, την ανάδειξη της σημασίας της "μάθησης της μάθησης" και της δια βίου εκπαίδευσης.
3. Την τάση ανάδειξης του αισθητικού στοιχείου σε αποφασιστικό παράγοντα για τη συγκρότηση της γνώσης, σε συνδυασμό με την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση.
4. Την ανάγκη καλλιέργειας νέων κινήτρων και ικανοτήτων για την ένταξη στο παραγωγικό σύστημα.
5. Τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών περιεχομένων λόγω της διάχυσης των ορίων ανάμεσα στον "άνωτερο" και το λαϊκό πολιτισμό και της στροφής προς λαϊκές παραδοσιακές αξίες.
6. Την απώλεια της επιλεκτικής - κατανομητικής λειτουργίας του σχολείου και την αδυναμία ακριβούς, σταθερού προσδιορισμού των προσόντων που πρέπει να καλλιεργεί.
7. Τη διαμόρφωση κλίματος ανομοιογένειας και ανομοιομορφίας στο σχολείο, που αποτρέπει τον μακροκοινωνικό προσανατολισμό σε ομοιόμορφα ιδεολογικοποιητικά και κοινωνικοποιητικά πρότυπα.
8. Τη διείσδυση της οικογένειας στο σχολείο.

Τα χαρακτηριστικά αυτά που αποδόθηκαν με το γενικό τίτλο ευελιξία στην εκπαίδευση, επαναπροσδιορίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και αναδιαμορφώνουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι το σύγχρονο σχολείο προσανατολίζεται:

1. Στη διασφάλιση των όρων και των προϋποθέσεων που θα επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας προσωπικότητας ικανής να προσαρμόζεται και να δραστηριοποιείται στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, να "διαβάζει" με το δικό της τρόπο το σύγχρονο κόσμο, υπεύθυνη για την ίδια της τη μοίρα.



2. Στην ανάδειξη της εμπειρίας και του βιώματος ως θεμελιωδών στοιχείων για την απόκτηση της γνώσης.
3. Στην επιλογή, το σχεδιασμό και τη διαπραγμάτευση των διδακτικών περιεχομένων σύμφωνα με: α) τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή, β) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας και γ) το συγκερασμό των δύο προηγούμενων παραμέτρων με την οικογένεια και την επιχείρηση.
4. Στην ποικιλία στη χρήση διδακτικών μεθόδων ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο και το έμπυχο υλικό.

Ο νέος παιδαγωγικοδιδακτικός προσανατολισμός προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος:

1. Μετατρέπεται από καθοδηγητής - διαμορφωτής μακροκοινωνικών προτύπων σε συμπαραστάτη - συνοδό του μαθητή στην πορεία του προς την "αυτοποίηση" (Autopoiesis).
2. Αποδέχεται τη διαφορετικότητα και τη χρησιμοποιεί δημιουργικά.
3. Αποδίδει λόγο στην τοπική κοινωνία και την οικογένεια.
- 5) Απομακρύνεται από την τυπική δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία και γίνεται εμπνευστής καινοτόμων παιδαγωγικών και διδακτικών δραστηριοτήτων στο σχολείο.
6. Ενημερώνεται διαρκώς σε ό,τι σχετίζεται με την παιδαγωγικοδιδακτική του κατάρτιση και φροντίζει για την αυτοεξέλιξή του.
7. Ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο προσαρμόζεται στην τοπική κοινωνία και ταυτόχρονα συμβάλλει στην ίδια της την εξέλιξη.

Αναφορικά με τα παιδαγωγικά και διδακτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου διαπιστώσαμε ότι αυτό χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατισμό, φορμαλισμό, λογοκοπία και αυταρχισμό. Οι πρόσφατες καινοτομίες αλλά και οι διακηρύξεις για τη μεταρρύθμιση του σχολείου, όπως εκφράζονται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, χαρακτηρίζονται από την αντίφαση ανάμεσα στον κεντρικό σχεδιασμό και τη σημασία στην αυτονομία της σχολικής μονάδας καθώς και στον ελληνορθόδοξο και λαϊκό - παραδοσιακό προσανατολισμό.

Από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών για τον Έλληνα δάσκαλο του δημοτικού σχολείου φάνηκε ότι: α) υπάρχει διάσταση ανάμεσα στα όσα επιδιώκει ο εκπαιδευτικός και σ' αυτά που απαιτεί η κοινωνία και β) οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος είναι πειθαρχικού - σωφρονιστικού χαρακτήρα.



Από τη μέχρι τώρα ανάλυση και την τυπολογία που προτείναμε προκύπτει ότι το σύγχρονο σχολείο απαιτεί έναν ευέλικτο εκπαιδευτικό. Αυτό ακριβώς θα διερευνηθεί στην εμπειρική έρευνα που ακολουθεί.



Μέρος Δεύτερο

Η έρευνα



Κεφάλαιο Πρώτο

Η μεθοδολογία της έρευνας

1. Ο στόχος της έρευνας

Στη θεωρητική έρευνα του πρώτου μέρους έγινε μια προσπάθεια ανίχνευσης των μεταβολών που συντελούνται από τη δεκαετία του '70 και μετά, των αιτίων τους αλλά και των συνεπειών τους στην εκπαίδευση, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Διαπιστώθηκε ότι τόσο η παιδαγωγική θεωρία όσο και η εκπαιδευτική πολιτική προτείνουν και αξιώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναδιατάσσονται και μεταβάλλονται οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί προσανατολισμοί. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η εκπαιδευτική - διδακτική πράξη οφείλει να διακρίνεται από ευέλικτα χαρακτηριστικά τόσο στις ενδοσχολικές όσο και στις εξωσχολικές της διαστάσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά μεταβάλλουν τους κλασικούς τρόπους διδασκαλίας, τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία αλλά και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι για την υλοποίηση των αλλαγών στον προσανατολισμό του σχολείου απαιτείται αντίστοιχα ένας ευέλικτος εκπαιδευτικός που θα έχει τις ικανότητες, την ετοιμότητα και τα κίνητρα να αναστοχάζεται, να αναθεωρεί, να προσαρμόζει ή και να μεταβάλλει τις εκπαιδευτικές - διδακτικές του πρακτικές. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο ο σημερινός δάσκαλος του Δημοτικού σχολείου ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις αυτές. Πιο συγκεκριμένα:

1. Πώς διαμορφώνονται οι στάσεις των σημερινών δασκάλων του δημοτικού σχολείου απέναντι στα ευέλικτα ή τα ανελαστικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής - διδακτικής πράξης;



2. Πώς εκφράζονται οι στάσεις τους σε σχέση με:

α. το Αναλυτικό Πρόγραμμα

β. τη διδασκαλία

γ. τους νέους προσανατολισμούς του σχολείου.

3. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις στάσεις των δασκάλων στα ευέλικτα - ανελαστικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής - διδακτικής πράξης και τις στάσεις και γνώμες τους αναφορικά με το ρόλο του σχολείου σε σχέση με:

α. την τοπική κοινωνία και την οικονομία. Πιο συγκεκριμένα:

- τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στην οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου
- τη σχέση σχολείου - επιχείρησης

β. την παράδοση και την ορθοδοξία

γ. τη σχέση τους με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα:

- ως προς τη χρηματοδότηση δραστηριοτήτων
- ως προς τη δυνατότητα επιλογής σχολείου
- ως προς την ικανοποίηση από τη συνεργασία τους
- ως προς τη συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου καθώς και τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

3. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί και πώς τις δικαιολογούν; Εξαρτώνται οι στάσεις τους απέναντι στις μεθόδους διδασκαλίας από τη στάση τους στα ευέλικτα ή τα ανελαστικά χαρακτηριστικά;

4. Υπάρχουν στο σημερινό ελληνικό σχολείο εκείνες οι αντικειμενικές προϋποθέσεις (βιβλιοθήκες, εργαστήρια, εξοπλισμός σε Νέες Τεχνολογίες) που συμβάλλουν στη μετατροπή του σχολείου σε χώρο μάθησης;

5. Πώς διαμορφώνεται η σχέση ανάμεσα σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές στο σημερινό πρωτοβάθμιο σχολείο; Διαφοροποιεί η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τις στάσεις των δασκάλων;

6. Έχουν οι σημερινοί δάσκαλοι την ετοιμότητα τις ικανότητες και τα κίνητρα να ανταποκριθούν στο νέο παιδαγωγικό - διδακτικό τους ρόλο; Πιο συγκεκριμένα: Πώς τοποθετούνται σχετικά με:

- τη δια βίου εκπαίδευση



- τη βελτίωση της παιδαγωγικοδιδασκτικής τους κατάρτισης
- την αξιολόγηση του έργου τους
- την επιλογή των μαθητών από το δάσκαλο και αντιστρόφως
- το βαθμό ανησυχίας για τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις
- τις καινοτομίες στο σχολείο
- τη στάση της πολιτείας απέναντι στις προτάσεις τους για τη βελτίωση του έργου του σχολείου
- την οικονομική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

7. Διαφοροποιούνται οι στάσεις των δασκάλων ως προς τα παραπάνω σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα, τη θέση που κατέχουν (διευθυντής, μόνιμος, αναπληρωτής), τις σπουδές τους, το είδος του σχολείου που υπηρετούν, την περιοχή του σχολείου, την οικογενειακή τους κατάσταση;

Στην έρευνα αυτή δε μπορούμε να απαντήσουμε με ερευνητικά δεδομένα στο αν ο σημερινός Έλληνας εκπαιδευτικός του Δημοτικού σχολείου είναι ενεργητικός ή παθητικός ευέλικτος/ ανελαστικός, αφού το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με στόχο να διερευνήσει τις δύο βασικές κατηγορίες (ευέλικτος - ανελαστικός). Με βάση τα δεδομένα αυτής της εργασίας μπορεί άλλη εργασία να προχωρήσει στη διερεύνηση των υποκατηγοριών, όπως τις προτείναμε στη σχετική τυπολογία.

2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε ως καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων το γραπτό ερωτηματολόγιο απ' ευθείας συμπληρωμένο από το άτομο χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Τα πλεονεκτήματά του συνίστανται στο ότι εξασφαλίζει την ανωνυμία, μπορεί να αποσταλεί σε μακρινές περιοχές, είναι οικονομικό συγκριτικά με άλλα μέσα, εξουδετερώνει την πιθανή επίδραση του ερευνητή στον ερωτώμενο και παρέχει άνεση χρόνου για να απαντηθεί. Έχει, ωστόσο, και σοβαρά μειονεκτήματα, όπως η έλλειψη δυνατότητας διευκρίνισης σημείων τα οποία πιθανόν δεν κατανοεί ο ερωτώμενος, αδυναμία ελέγχου του



προσωπικού χαρακτήρα της απάντησης καθώς και περιορισμένο αριθμό επιστροφής.⁷⁶²

Προκειμένου να περιορίσουμε κατά το δυνατόν τα αρνητικά αυτά χαρακτηριστικά διενεργήσαμε δύο πιλοτικές έρευνες με προσωπική παρουσία κατά τη συμπλήρωση, ώστε να εντοπιστούν και να διορθωθούν ερωτήματα που ήταν ασαφή ή οι ερωτώμενοι δεν τα κατανοούσαν. Η πρώτη πιλοτική έρευνα έγινε στο διδασκαλείο Ιωαννίνων (Α' έτος) τον Μάιο του 2002 και η δεύτερη σε σχολεία της Άρτας τον Οκτώβριο του ίδιου έτους. Ο πληθυσμός αυτός αποκλείστηκε από τη διαδικασία επιλογής του οριστικού δείγματος. Καταγράψαμε τις απορίες και τις παρατηρήσεις των δασκάλων και βελτιώσαμε ή απορρίψαμε ερωτήματα. Όπως, όμως, φάνηκε εκ των υστέρων, υπήρξαν αρκετές απορίες που εκφράστηκαν είτε με μη απάντηση σε κάποιο ερώτημα είτε με ερωτηματικό δίπλα από το σχετικό ερώτημα. Τα στοιχεία αυτά όμως στο δείγμα ήταν περιορισμένα.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται 22 ερωτήματα που αναφέρονται σε ατομικά, δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των δασκάλων. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 80 ερωτήματα που αναφέρονται στις στάσεις των δασκάλων σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία, τον προσανατολισμό του σχολείου, τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία, την οικονομία και τους γονείς και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Τα ερωτήματα δεν κατηγοριοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις παραπάνω θεματικές περιοχές αλλά διασπάρθηκαν τυχαία. Αυτό έγινε για να μην επηρεαστούν οι επί μέρους απαντήσεις από μια γενική στάση που μπορεί να έχει κανείς αναφορικά με τις θεματικές αυτές περιοχές. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει πραγματικά ερωτήματα και ερωτήματα γνώμης, τα οποία αναφέρονται στις ίδιες θεματικές περιοχές.

Ως στάση ορίζεται η θέση που παίρνει το άτομο απέναντι σε κοινωνικά φαινόμενα και η οποία πιθανόν να ενεργοποιήσει μια συμπεριφορά.⁷⁶³ Πρόκειται για αποκτημένη θετική ή αρνητική προδιάθεση, η οποία είναι έμμεσα παρατηρήσιμη

⁷⁶² Φίλιας, Β. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα 2003, σελ. 147. Μπρούζος, Α. *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες*, όπ. π., σελ. 119-120. Bell, J. *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 121 κ. εξ. Παρασκευόπουλος, Ι. *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ. 2, έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα 1993, σελ. 99 κ. εξ. Στραβάκου, Π. *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2003, σελ. 137-138.

⁷⁶³ Καψάλης, Α. *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Διαμόρφωση και μεταβολή στάσεων, προκαταλήψεων και εικόνων του εχθρού*, στο: *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση ...*, όπ. π., σελ. 303-304. Για την έννοια της συμπεριφοράς βλ. Δήμου, Γ. *Απόκλιση και στιγματισμός*, όπ. π., σελ. 18-24.

μέσω της συμπεριφοράς.⁷⁶⁴ Αυτό δε σημαίνει πως κάθε συμπεριφορά είναι προϊόν στάσης, αφού η πρώτη μπορεί να επηρεάζεται από θεσπισμένες κανονικότητες ή πιθανές κυρώσεις⁷⁶⁵. Ωστόσο αυτό δε μπορεί να συμβαίνει για μεγάλο χρονικό διάστημα, διότι τότε προκαλείται το φαινόμενο της δυσαρμονίας. Συνήθως τέτοιες αποκλίσεις ανάμεσα στη στάση και τη συμπεριφορά εμφανίζονται και δικαιολογούνται σε μεταβατικά στάδια.⁷⁶⁶ Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη μελέτη αυτή, διότι η βασική υπόθεση που τέθηκε και επιχειρήθηκε να τεκμηριωθεί είναι ότι το σχολείο μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον κινείται σε μια πορεία μεταβολής της σχέσης του με το κράτος, την τοπική κοινωνία και την οικονομία, μια πορεία που επηρεάζει και αναμορφώνει τις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες που συντελούνται σ' αυτό. Απ' αυτή την άποψη είναι πιθανό αλλά και λογικό να υπάρχει απόκλιση ανάμεσα σε στάσεις και γνώμες ή συμπεριφορές των δασκάλων. Δηλαδή οι δάσκαλοι μπορεί να έχουν διαμορφώσει θετική στάση στην ευελιξία, αλλά να μην εκδηλώνουν τη στάση αυτή σ' όλες τις πτυχές των δραστηριοτήτων τους ή αντίστροφα να τείνουν σε αρνητική στάση στην ευελιξία και σ' ορισμένες πτυχές του έργου τους να εμφανίζουν ευέλικτη συμπεριφορά.

Αν η στάση θεωρηθεί ως εσωτερική κατάσταση που υπάρχει στο άτομο και τείνει να επηρεάζει τις προτιμήσεις και τις επιλογές του⁷⁶⁷ πρέπει να σημειωθεί πως δεν πρόκειται για μια παγιωμένη κατάσταση αφού τα στοιχεία που τη συνθέτουν (γνωστικά, συναισθηματικά και βουλητικά στοιχεία) μεταβάλλονται, αλληλοεπηρεάζονται και αναδιαμορφώνουν τη στάση.⁷⁶⁸ Επομένως η στάση είναι "απόκριση" στα όρια μιας περίπτωσης. Γι' αυτό οι στάσεις πρέπει να συνδυάζονται

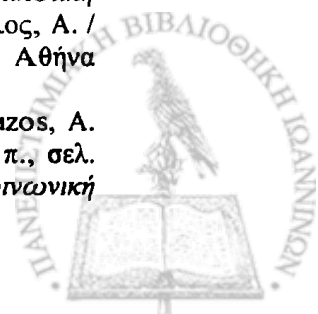
⁷⁶⁴ Arnold, W. / Eysenck J. H. / Meili, R. *Lexikon der Psychologie*, Band 1, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1987, s. 437. Brouzos, A. *Schulberatung in Griechenland: Eine Untersuchung über Beratungsbedürfnisse von Schülern der Lyzeen*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden – Baden 1990, s. 192. Μπρούζος, Α. *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2002, σελ. 121-122.

⁷⁶⁵ Γεώργας, Δ. *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Α' δ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σελ. 133-139.

⁷⁶⁶ Δήμου, Γ. *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα, Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*, Gutenberg, Αθήνα 1999, σελ. 26.

⁷⁶⁷ Φλουρής, Γ. - Καλλογιαννάκη, Π. *Η Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία: Μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των ελλήνων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, στο: Κοσμόπουλος, Α. / Υφαντή, Α. / Πετρουλάκης, Ν. *Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996, σελ. 370.

⁷⁶⁸ Triandis, H. *Einstellungen und Einstellungsänderung*, Belz, Weinheim 1975, s. 35. Brouzos, A. *Schulberatung in Griechenland*, όπ. π. Μπρούζος, Α. *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες*, όπ. π., σελ. 122. Καψάλης, Α. *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο...*, όπ. π., σελ. 304. Γεώργας, Δ. *Κοινωνική Ψυχολογία*, όπ. π. σελ. 126 κ. εξ.



“με ισχύουσες κοινωνικές νόρμες και ατομικές συνήθειες”⁷⁶⁹, προκειμένου να οδηγήσουν σε ασφαλέστερη πρόγνωση της συμπεριφοράς.

Η γνώμη εκφράζει τη μια πλευρά της στάσης, τη γνωστική της διάσταση. Ακριβώς για το λόγο αυτό μπορεί να μην ταυτίζεται πάντα με τη στάση. Π. χ. ένα άτομο μπορεί να εκφράσει θετική γνώμη για μια απεργιακή κινητοποίηση και να δείχνει μια συντηρητική, “κανονιστική” στάση απέναντι στα πολιτικά προβλήματα⁷⁷⁰

Για τους λόγους που εκτέθηκαν παραπάνω επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου και γνώμες των δασκάλων έτσι ώστε να τις συγκρίνουμε με τις στάσεις τους.

Ο πιο συνήθης τρόπος μέτρησης των στάσεων είναι οι κλίμακες, οι κλίμακες Bogardus, Thurstone, Likert, Guttman.⁷⁷¹ Επιλέξαμε την κλίμακα Likert, διότι θεωρείται η πλέον κατάλληλη για να εκμαιεύσει στάσεις.⁷⁷² Δίπλα από την κάθε πρόταση υπάρχει μια πενταβάθμια κλίμακα που αναφέρεται στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας, από την οποία οι ερωτώμενοι επιλέγουν μόνο μια από τις δυνατότητες απάντησης.

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ο συνολικός ερευνητικός πληθυσμός ανέρχεται σε 49.850 άτομα⁷⁷³ συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, στα οποία συνυπολογίζονται και οι απόντες. Επειδή όμως ειδικά στην εκπαίδευση και κυρίως στην Πρωτοβάθμια κατά κανόνα οι απόντες αναπληρώνονται, θεωρούμε ότι δε συντρέχει λόγος να αφαιρέσουμε το ποσοστό αυτό.

Θεωρήσαμε ότι ένας αριθμός από 1500 ερωτηματολόγια από τους εν ενεργεία δασκάλους αποτελεί ένα ικανοποιητικό δείγμα, η συλλογή του οποίου έχει ως εξής:

Η χώρα κατανέμεται σε 9 γεωγραφικά διαμερίσματα, όπως φαίνεται στον πίνακα 1. Από κάθε διαμέρισμα βρίσκουμε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ’ αυτό σε σχέση με το σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού της χώρας. Το κάθε διαμέρισμα συμμετέχει στο ερωτηματολόγιο με ποσοστό ανάλογο της

⁷⁶⁹ Καψάλης, Α. Κοινωνικοποίηση στο σχολείο ..., όπ. π., σελ. 304. Γεώργας, Δ. Κοινωνική Ψυχολογία, όπ. π., σελ. 138. Οι συγγραφείς αναφέρονται στη σχετική έρευνα του Χ. Τριάντη.

⁷⁷⁰ Jevreau, K. Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, Τυπωθήτω, Αθήνα 1996, σελ. 105.

⁷⁷¹ Βλ. ενδεικτικά Φύλιας, Β. Εισαγωγή στη μεθοδολογία ..., όπ. π., σελ. 167 κ. εξ.

⁷⁷² Bell, J. Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, όπ. π., σελ. 208.

⁷⁷³ Ε.Σ.Υ.Ε., στοιχεία με τη λήξη του σχολικού έτους 1998-99.

σχέσης της προς το συνολικό ερευνητικό πληθυσμό. (Αν π. χ. ένα διαμέρισμα συμμετέχει στο συνολικό πληθυσμό με 5%, θα πάρουμε αντίστοιχα 5% επί του συνόλου του δείγματός μας που ανέρχεται στα 1500 ερωτηματολόγια, ήτοι 75). Ακολούθως βρίσκουμε το ποσοστό συμμετοχής της αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής στο κάθε γεωγραφικό διαμέρισμα. Ανάλογα με το ποσοστό αυτό κατανέμουμε και τον αριθμό ερωτηματολογίων, που προσδιορίσαμε προηγουμένως. Αν, δηλαδή, στο γεωγραφικό διαμέρισμα του παραδείγματός μας η σχέση ανάμεσα στις τρεις περιοχές είναι 20, 30 και 50% αντίστοιχα, το ποσοστό αυτό επί το 75 θα μας δώσει τον αριθμό των ερωτηματολογίων που θα συλλέξουμε από κάθε περιοχή. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που προκύπτει για κάθε περιοχή παίρνεται από το νομό που επιλέξαμε τυχαία. Αποκλείστηκαν από το δείγμα οι νομοί εκείνοι που δεν περιείχαν σχολεία και στις τρεις περιοχές (αγροτικές, ημιαστικές και αστικές) όπως π.χ. ορισμένα νησιά του Αιγαίου και του Ιονίου. Επίσης συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα χωρίς τη διαδικασία της τυχαίας επιλογής οι περιοχές της Αττικής, της Θεσσαλονίκης και της Πάτρας, διότι θεωρήσαμε ότι ευρίσκονται στον πυρήνα του προβληματισμού γύρω από τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση αλλά και διότι το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού πληθυσμού συγκεντρώνεται σ' αυτές τις περιοχές. Εκτός από τις περιοχές που προαναφέρθηκαν επιλέχθηκαν τυχαία η Ξάνθη, η Κέρκυρα, τα Τρίκαλα, τα Ιωάννινα, το Ηράκλειο και η Λέσβος. Τελικά, για τεχνικούς λόγους, αποστείλαμε συνολικά 1600 ερωτηματολόγια.

Εκτός από τα σχολεία απευθυνθήκαμε και στα διδασκαλεία των παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημίων της Αθήνας, της Πάτρας και των Ιωαννίνων (Α' έτος), στα οποία και αποστείλαμε 200 ερωτηματολόγια. Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου - Μαρτίου 2003 στα σχολεία και Απριλίου - Μαΐου στα Διδασκαλεία.

Τελικά επιστράφηκαν 1176 ερωτηματολόγια από τα σχολεία, ποσοστό 73,5 % και 98 από τα διδασκαλεία, ποσοστό 49% και σύνολο ερωτηματολογίων 1274. Το πολύ μικρό ποσοστό επιστροφής από τα διδασκαλεία και παρά την προσωπική μας παρουσία εκεί ίσως οφείλεται στο χρονικό διάστημα που επιλέχτηκε για να διανεμηθεί (μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα). Μετά το "καθάρισμα" των



Πίνακας 1: Κατανομή του ερευνητικού πληθυσμού και του δείγματος

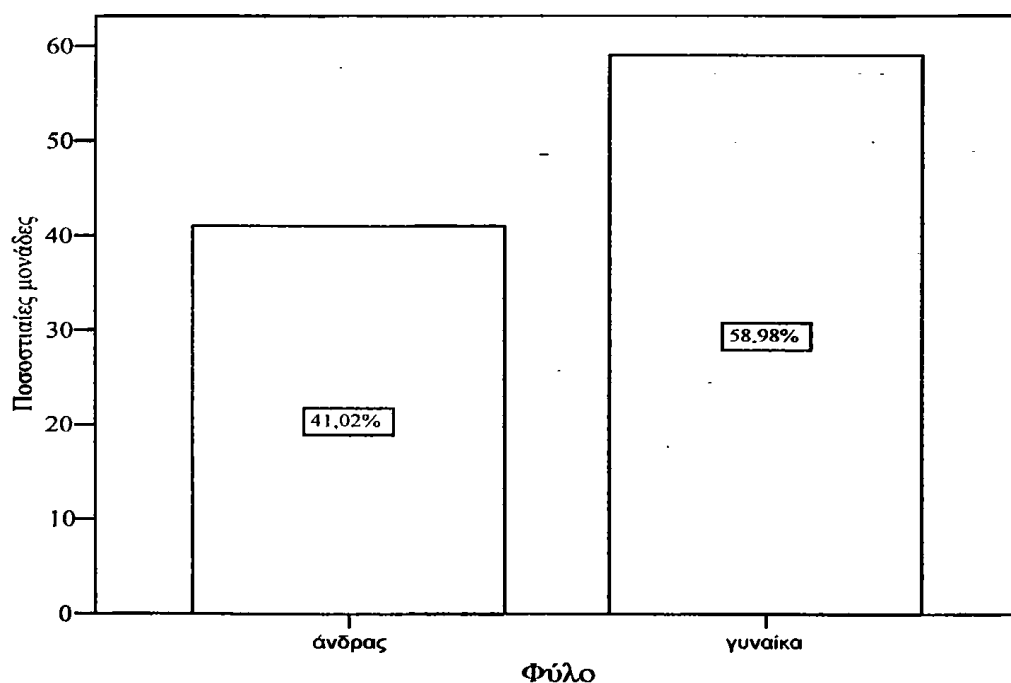
Γεωγραφικό Διαμέρισμα	Ερευνητικός πληθυσμός	Σύνολο Ερωτηματολογ	Αστικός. Πληθυσμός	Αριθμός ερωτηματολογ.	Ημιαστικός πληθυσμός	Αριθμός ερωτηματολογ.	Αγροτικός Πληθυσμός	Αριθμός ερωτηματολογ.
Θράκη	2.578	79	1.142	35	455	14	981	30
(Ξάνθη)	5,17%		44,3%		17,65%		38,05%	
Μακεδονία	10.452	314	5.656	170	2.134	64	2.662	80
(Θεσ/νίκη)	20,96%		54,11%		20,42%		25,47%	
Ήπειρος	1.730	52	766	23	262	8	702	21
(Ιωάννινα)	3,47%		44,27%		15,15%		40,58%	
Θεσσαλία	3.769	113	2.060	62	680	20	1.029	31
(Τρίκαλα)	7,56%		54,66%		18,04%		27,3%	
Στ. Ελλάδα	19.119	575	15.374	462	2.319	70	1426	43
(Αττική)	38,35%		80,41%		12,13%		7,46%	
Πελοπόννησος	5.186	156	2.592	78	886	27	1.708	51
Αχαΐα	10,4%		49,98%		17,08%		32,94%	
Κρήτη	3.233	97	1.631	49	514	15	1.088	33
(Ηράκλειο)	6,49%		50,45%		15,9%		35,65%	
Ν. Αιγαίου	2.707	81	1008	30	575	17	1124	34
(Λέσβος)	5,4%		37,24%		21,24%		41,52%	
Ν. Ιονίου	1076	33	353	11	196	6	527	16
(Κέρκυρα)	2,16%		32,8%		18,2%		49%	
Σύνολο	49850	1500	30.582	920	8.021	241	11247	339
	100%		61,34%	61,33%	16,09%	16,07%	22,57%	22,60%



ερωτηματολογίων αποκλείστηκαν ως αναξιόπιστα 38 ερωτηματολόγια. Το τελικό σύνολο που επεξεργαστήκαμε είναι 1236 ερωτηματολόγια. Το ποσοστό αυτό αν και υπολείπεται σημαντικά του αριθμού που απεστάλησαν θεωρείται ικανοποιητικό.⁷⁷⁴ Ένας από τους λόγους της ικανοποιητικής επιστροφής ίσως είναι η συναδελφική αλληλεγγύη αλλά και η πολύχρονη παρουσία και δράση μας στον κλάδο. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1 το ποσοστό του δείγματος που προσπαθήσαμε να συλλέξουμε από κάθε μία περιοχή είναι απολύτως αντίστοιχο με την κατανομή του ποσοστού του συνολικού ερευνητικού πληθυσμού, τόσο κατά νομό, όσο και κατά περιοχή του κάθε νομού.

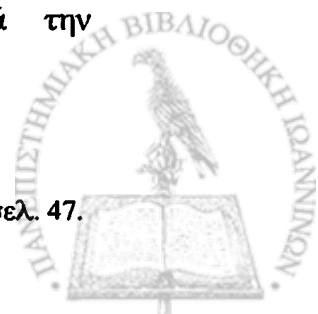
4. Η ταυτότητα και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος

Διάγραμμα 1
Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

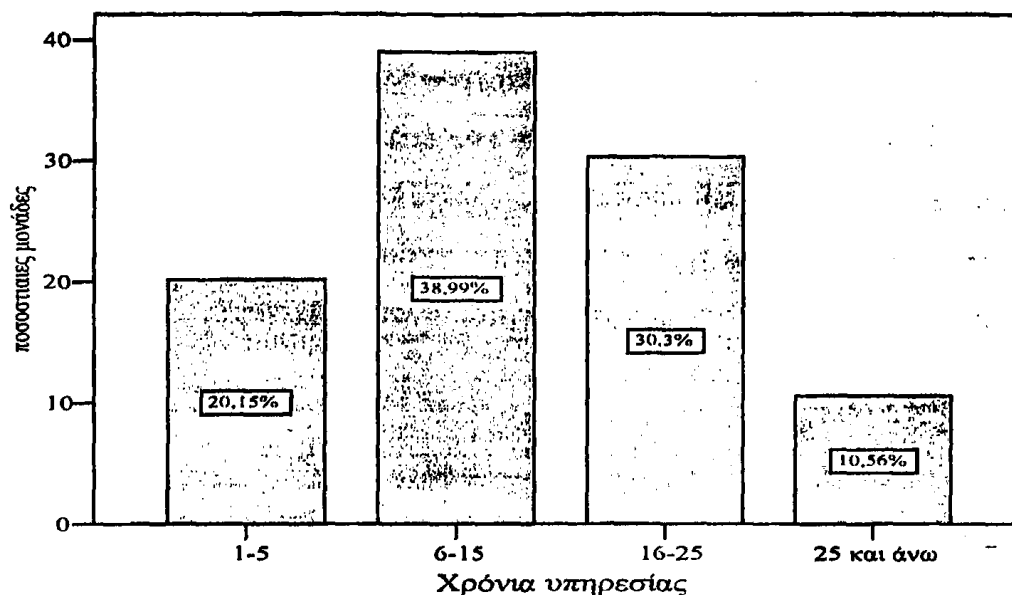


Η κατά φύλο κατανομή του συνολικού ερευνητικού πληθυσμού όπως προκύπτει από τα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε.⁷⁷⁴ είναι 42,26% (21.084) για τους άνδρες και 57,74% (28.766) για τις γυναίκες. Η απόκλιση της μιας ποσοστιαίας μονάδας στο δείγμα μας (Διάγραμμα 1) θεωρούμε ότι δεν επηρεάζει σημαντικά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

⁷⁷⁴ Ξωχέλλης, Π. *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1984, σελ. 47.

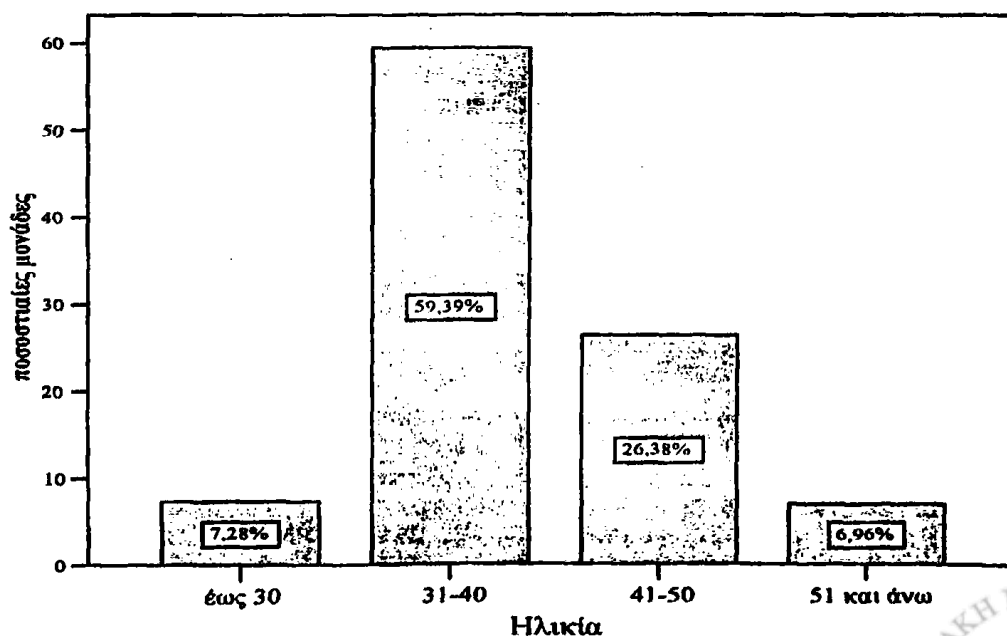


Διάγραμμα 2
Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας



Όπως βλέπουμε στο Διάγραμμα 2, σχεδόν το 60% του δείγματος έχει μέχρι 16 χρόνια υπηρεσίας, ενώ μόνο το 10,56% πάνω από 25 χρόνια. Στο βαθμό που το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός πληθυσμός του ελληνικού δημοτικού σχολείου δεν είναι γερασμένος, όπως ο αντίστοιχος των άλλων ευρωπαϊκών κρατών.⁷⁷⁵

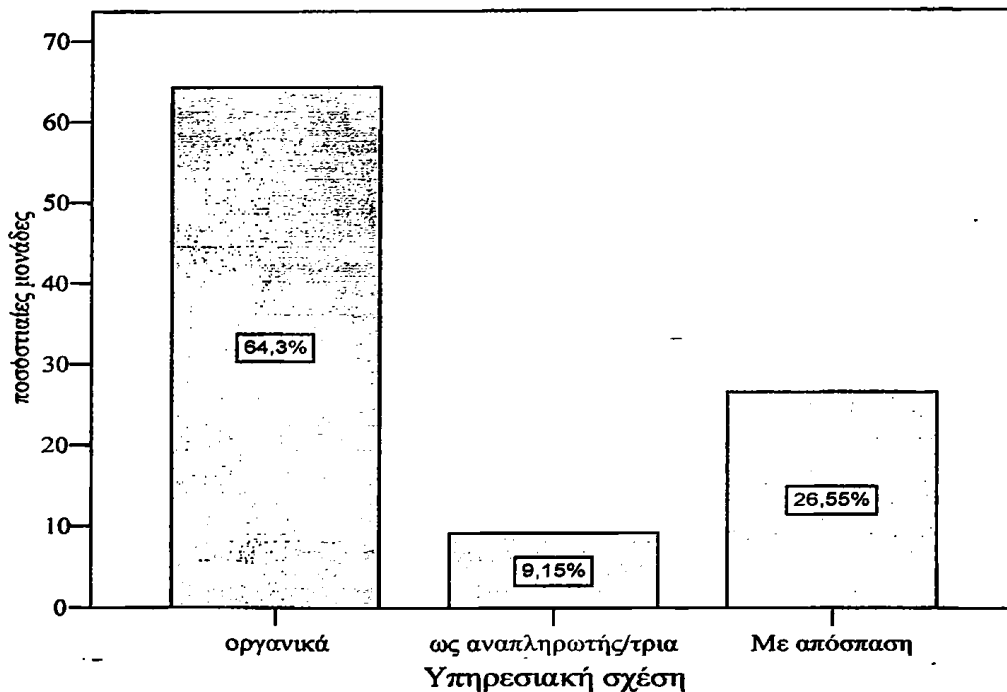
Διάγραμμα 3
Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία



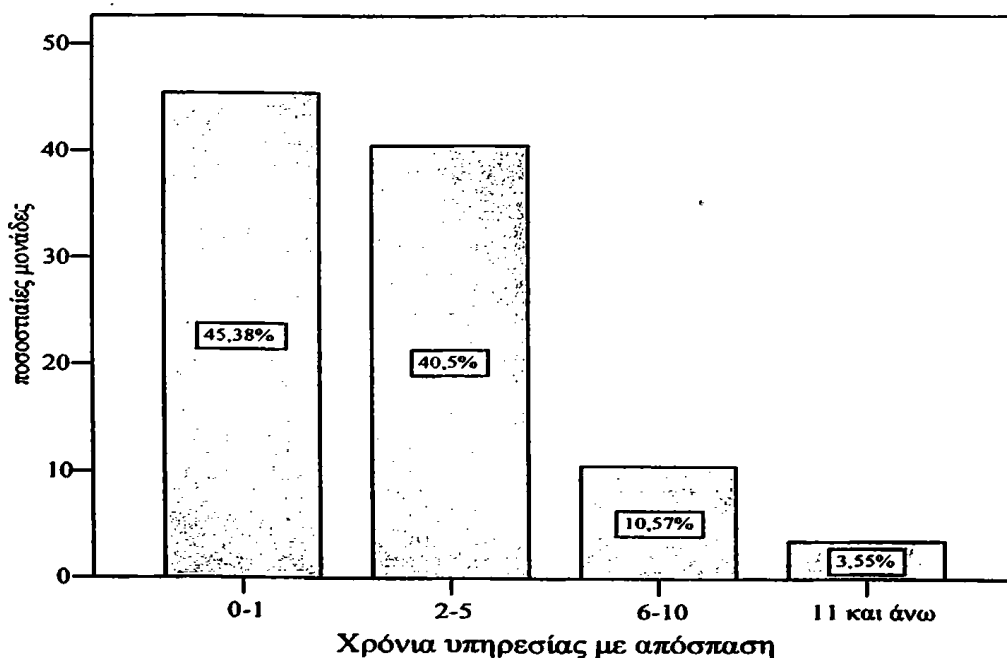
⁷⁷⁵ Ο P. Struck παρατηρεί ότι οι πιο νέοι δάσκαλοι στη Γερμανία είναι γύρω στην ηλικία των 50 ετών. (Struck, P. *Neue Lehrer braucht das Land*, όπ. π., σελ. 5.)

Το ίδιο φαίνεται και στο Διάγραμμα 3. Το 67% περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει ηλικία μέχρι 40 έτη, ενώ μόνο το 7% περίπου είναι ηλικίας άνω των 51 ετών.

Διάγραμμα 4
Κατανομή του δείγματος ως προς την υπηρεσιακή σχέση



Διάγραμμα 5
Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας με απόσπαση



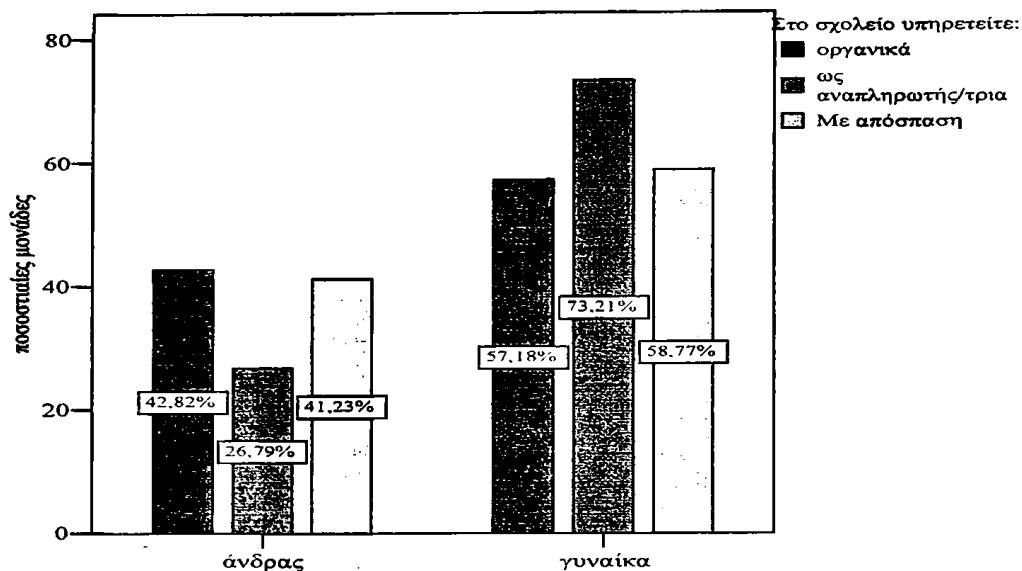
Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4 ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (26,55%) είναι αποσπασμένοι. Οπωσδήποτε οι αποσπάσεις λύνουν κοινωνικά προβλήματα. Ωστόσο από την εμπειρία μας γνωρίζουμε ότι γίνονται αποσπάσεις από σχολείο σε σχολείο ακόμα και στα πλαίσια μικρών επαρχιακών πόλεων και σε πολλές περιπτώσεις για εξαιρετικά ασήμαντους λόγους. Οι αποσπάσεις δημιουργούν, συνήθως, μια αίσθηση προσωρινότητας του εκπαιδευτικού στο σχολείο, εμποδίζουν τον προγραμματισμό σε βάθος χρόνου, δυσχεραίνουν την ένταξη του εκπαιδευτικού στο κλίμα της σχολικής μονάδας, περιορίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών και αδυνατίζουν τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το σχολείο.⁷⁷⁶ Αν τώρα συνυπολογίσουμε και το ποσοστό των αναπληρωτών, οι οποίοι εξ ορισμού είναι προσωρινοί στη σχολική μονάδα και τους νεοδιόριστους που δεν έχουν προλάβει να εξοικειωθούν με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας ή που επιθυμούν να μετατεθούν σε σχολείο της αρεσκείας τους (π. χ. δάσκαλοι των ολιγοθεσίων σχολείων),⁷⁷⁷ παρατηρούμε ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός που ίσως υπερβαίνει το 40% του συνολικού εκπαιδευτικού πληθυσμού βρίσκεται σε "προσωρινή σχέση" με το κλίμα της σχολικής μονάδας και αυτό είναι ανασταλτικός παράγοντας για την ενσωμάτωση του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Φαίνεται επίσης ότι η διάρκεια της απόσπασης για το μεγαλύτερο μέρος κυμαίνεται από 2-5 σχολικά έτη (Διάγραμμα 5).

⁷⁷⁶ Ανδρέου, Α. *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης Της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, όπ. π., σελ. 118, Struck, P. *Neue Lehrer braucht das Land*, όπ. π., σελ. 58-59. Ο Struck θεωρεί ότι τέτοιου είδους προβλήματα μπορεί να αποφευχθούν αν η σχολική μονάδα αποκτήσει τη δυνατότητα επιλογής του προσωπικού που της είναι απαραίτητο.

⁷⁷⁷ Μπρούζος, Α. *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες*, όπ. π., σελ. 191.

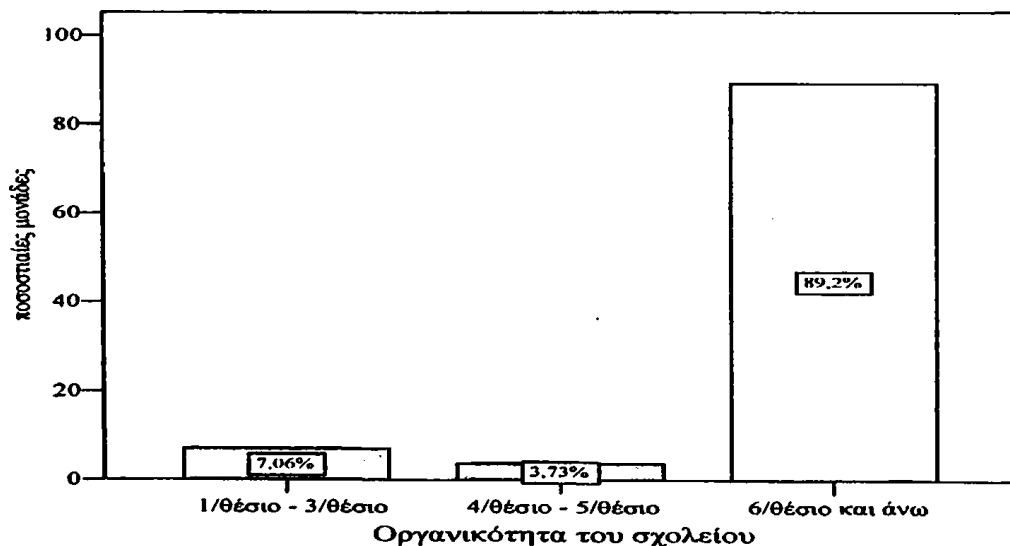


Διάγραμμα 6
Σχέση μεταξύ φύλου και υπηρεσιακής σχέσης



Στο Διάγραμμα 6 παρατηρούμε ότι οι άνδρες αναπληρωτές είναι πολύ λιγότεροι σε σχέση με τις γυναίκες. Με τις επιφυλάξεις που έχουν ήδη αναφερθεί μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι διαφαίνεται και στην έρευνα αυτή η τάση να εξελιχθεί το εκπαιδευτικό επάγγελμα σε γυναικείο. Αυτό προκύπτει και από την τάση που διαφαίνεται την τελευταία 20ετία. Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 1982-83 οι γυναίκες αποτελούσαν το 47,8% του συνόλου των εκπαιδευτικών την πρωτοβάθμιας και οι άνδρες το υπόλοιπο⁷⁷⁸, ενώ σήμερα φαίνεται ότι τα ποσοστά έχουν αντιστραφεί (βλ. Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 7
Κατανομή του δείγματος ως προς την οργανικότητα του σχολείου

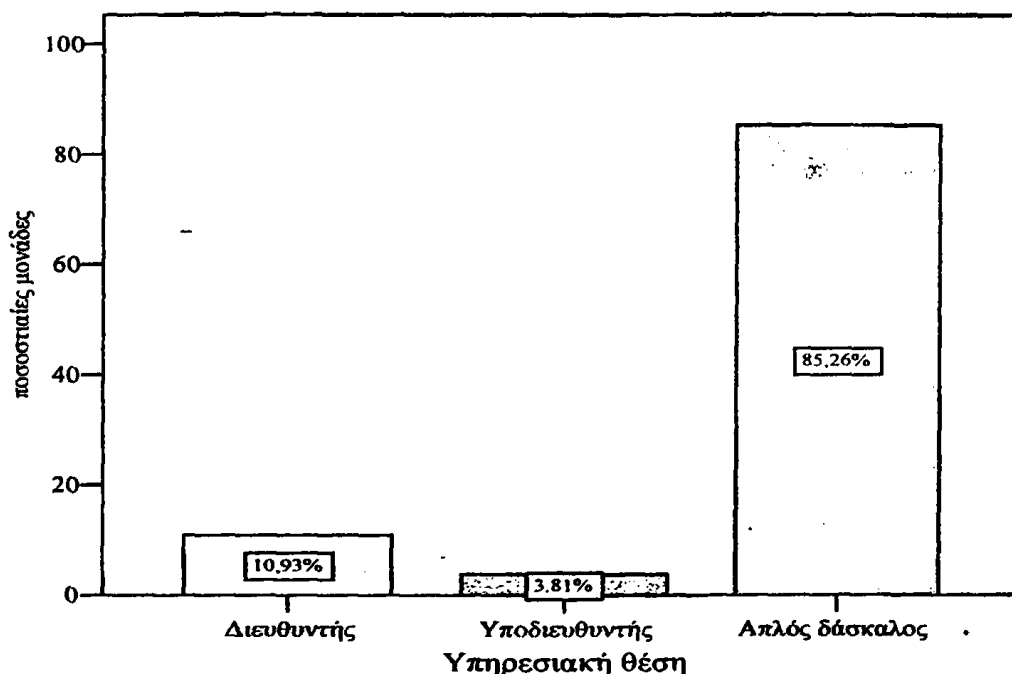


⁷⁷⁸ Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία, όπ. π., σελ. 18.



Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δε μπορεί να ισχύει για την οργανικότητα των σχολείων δεδομένου ότι η επιλογή τους έγινε με βάση τις περιοχές (αγροτική, ημιαστική, αστική, μεγαλούπολη). Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 9 η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας υπηρετούν σε σχολεία 6/θέσια και άνω.

Διάγραμμα 8
Κατανομή του δείγματος ως προς την υπηρεσιακή θέση



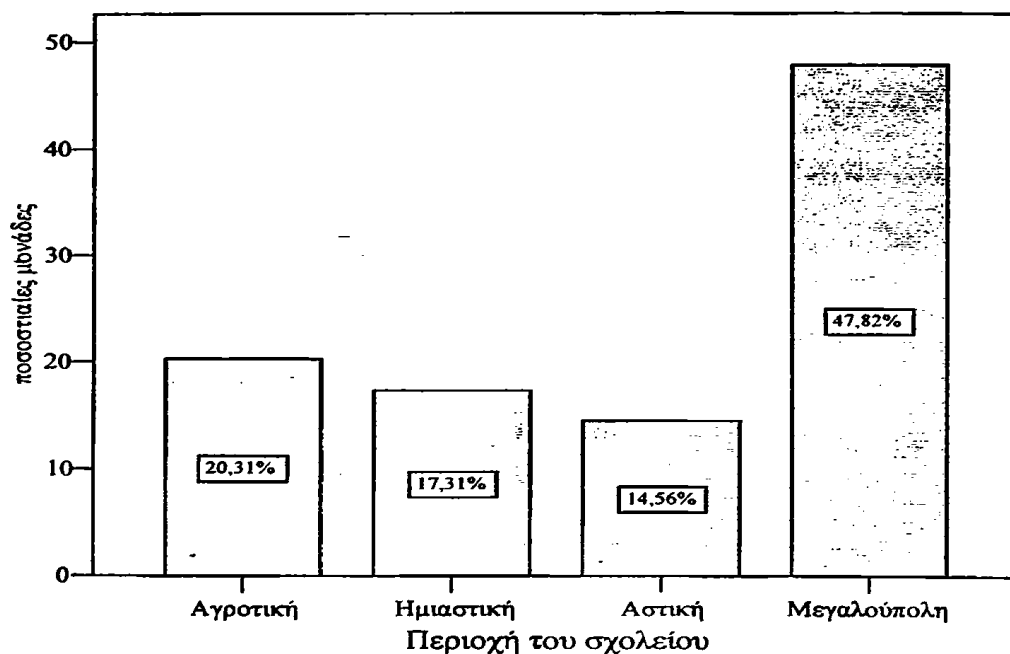
Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε., οι διευθυντές αποτελούν το 12,75% και οι υποδιευθυντές το 2,93%. Στους διευθυντές όμως υπολογίζονται και τα στελέχη της εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Προϊστάμενοι Γραφείων), των οποίων το ποσοστό ανέρχεται περίπου στους 595⁷⁷⁹ Επομένως, αν αφαιρεθεί αυτό το ποσοστό η απόκλιση δεν είναι εξαιρετικά σημαντική, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 8. Ας σημειωθεί ότι στο δείγμα υπάρχει μια σχετικά μεγαλύτερη εκπροσώπηση των υποδιευθυντών αλλά ο σχετικά μικρός τους αριθμός (47) δεν μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την έρευνα.

Η κατανομή του συνολικού ερευνητικού πληθυσμού κατά περιοχές έτσι όπως προκύπτει από τα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε. είναι 22,5% για τις αγροτικές περιοχές, 16,1% για τις ημιαστικές και 61,4% για τις αστικές - μεγαλουπόλεις. Στο δείγμα μας

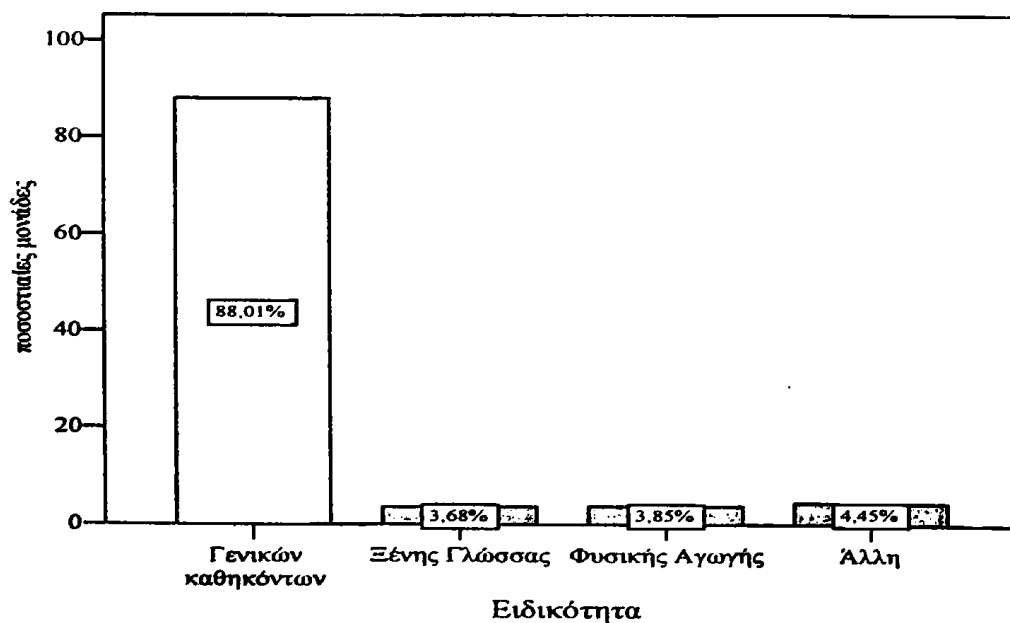
⁷⁷⁹ Στοιχεία με τη λήξη του διδ. έτους 1995-96, από Ανδρέου, Α. *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, όπ. π., σελ. 255.

υπάρχει μια απόκλιση των δύο περίπου ποσοστιαίων μονάδων στις αγροτικές περιοχές (βλ. Διάγραμμα 9) η οποία πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από δασκάλους μονοθεσίων σχολείων δε διασφαλίζει την ανωνυμία. Θεωρούμε όμως ότι η απόκλιση αυτή είναι σχετικά μικρή για να επηρεάσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Διάγραμμα 9
Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή του σχολείου

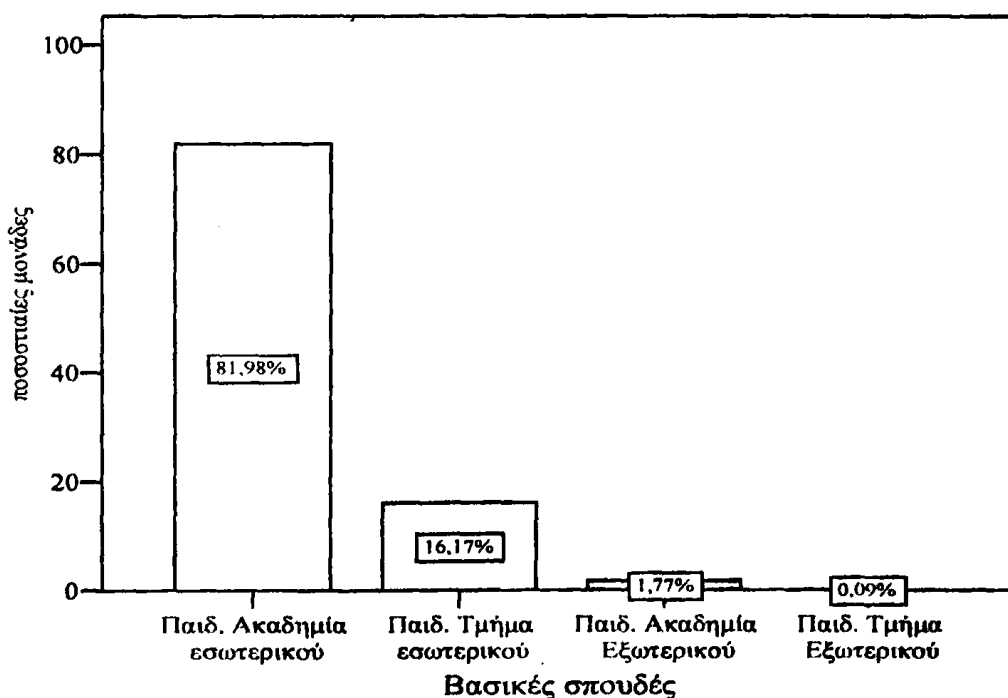


Διάγραμμα 10
Κατανομή του δείγματος ως προς την ειδικότητα



Σημαντικά μικρότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που περιλαμβάνεται στο δείγμα μας (Διάγραμμα 10). Συγκεκριμένα το συνολικό ποσοστό στον ερευνητικό πληθυσμό είναι 5,19% (2.859) για τους εκπαιδευτικούς Ξένης Γλώσσας, 4,89% για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής και 1,22% για τους εκπαιδευτικούς της Μουσικής. (Οι τελευταίοι καθώς και οι εκπαιδευτικοί των Καλλιτεχνικών, λόγω του μικρού αριθμού, συμπτύχτηκαν με την κατηγορία "Άλλη", στην οποία περιλαμβάνονται διάφορες άλλες ειδικότητες που σχετίζονται κυρίως με το ολοήμερο σχολείο). Η απόκλιση στο ποσοστό των εκπαιδευτικών Ξένης Γλώσσας και Φυσικής Αγωγής οφείλεται: α) κατά ένα μέρος στο γεγονός ότι στα ολιγοθέσια σχολεία δεν προβλέπονται παρόμοιες ειδικότητες, β) στο ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί υπηρετούν σε περισσότερα του ενός σχολεία για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους και είναι πιθανόν να συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο σ' ένα απ' αυτά και γ) από τις επισκέψεις μας στα σχολεία αποκομίσαμε την εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί αυτών των ειδικοτήτων είναι μάλλον πιο απρόθυμοι σε τέτοιου είδους συνεργασίες.

Διάγραμμα 11
Κατανομή του δείγματος ως προς τις βασικές σπουδές



Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προέρχονται από τις παιδαγωγικές ακαδημίες (Διάγραμμα 11). Το σύνολο αυτών που δηλώνουν σπουδές σε παιδαγωγική Ακαδημία του εξωτερικού προέρχονται από τη Γιουγκοσλαβία

Το 10,8% (134) δηλώνει ότι έχει πτυχίο άλλης πανεπιστημιακής σχολής. Το 11,8% (146) μετεκπαίδευση, το 27,9% (345) εξομοίωση, το 2,4% μεταπτυχιακό (30) και το 0,2% διδακτορικό (2). Εννοείται, βεβαίως, ότι τα ποσοστά αυτά δεν είναι αθροιστικά με την έννοια ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει περισσότερα του ενός από τα παραπάνω προσόντα. Απ' αυτούς που έχουν πτυχίο άλλης πανεπιστημιακής σχολής οι 26 προέρχονται από την Πάντειο, 24 από ΑΣΟΕΕ - Οικονομικό, 16 από το τμήμα Νηπιαγωγών, 12 από τη Νομική, 10 από ΦΠΨ, 7 από τη Φιλοσοφική, 7 από τη Θεολογία, 5 από Αγγλική Φιλολογία, 3 από το Μαθηματικό, 3 από πανεπιστήμια του εξωτερικού, 3 από τη Γαλλική Φιλολογία, 2 από το Βιολογικό και οι υπόλοιποι από διάφορα άλλα τμήματα.

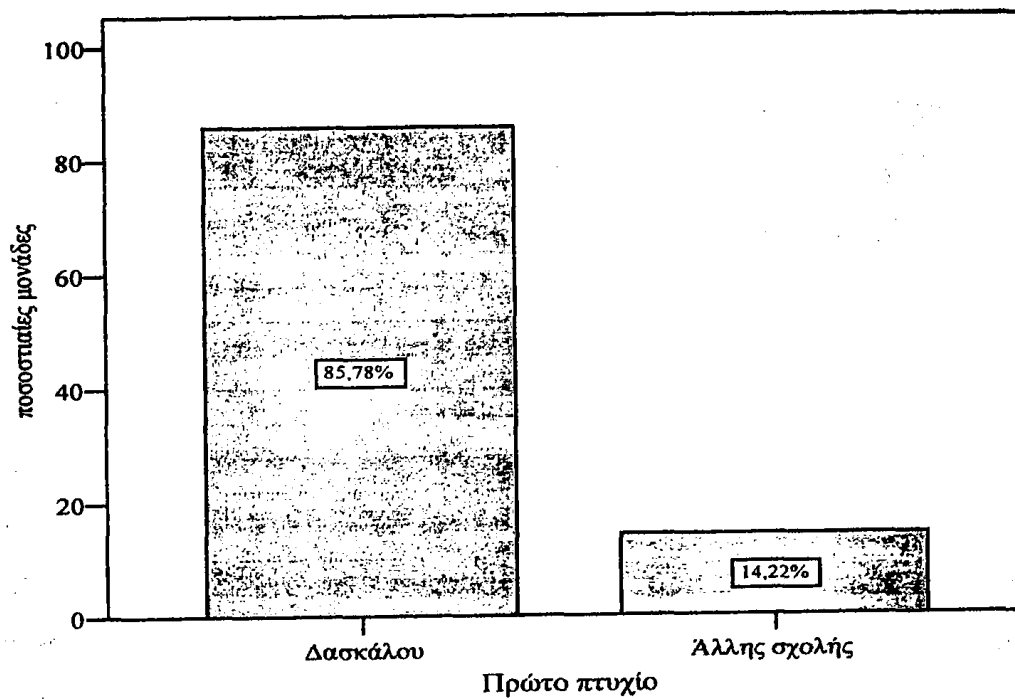
Το 8,8% (109) δηλώνει ότι βρίσκεται σε διαδικασία μετεκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια που συλλέξαμε από τα Διδασκαλεία είναι 96, η διαφορά, όπως και προσωπικά διαπιστώσαμε, οφείλεται στο ότι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι επισκέπτονται τα σχολεία που έχουν οργανική θέση και εκεί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Απ' αυτούς το 6,8% (84) είναι στο Α' έτος και το 1,8% (22) στο Β', ενώ 3 δε δηλώνουν έτος φοίτησης.

Το 79,5% (983) απαντά ότι το πρώτο του πτυχίο είναι πτυχίο δασκάλου, το 13,2 (163) δηλώνει πτυχίο άλλης σχολής ενώ το 7,3% δεν απαντάει. Η διαφορά στα πτυχία άλλων σχολών οφείλεται στο ότι εδώ απαντούν οι δάσκαλοι ειδικοτήτων αλλά συμπεριλαμβάνονται και 24 απαντήσεις με πτυχίο Τ.Ε.Ι.

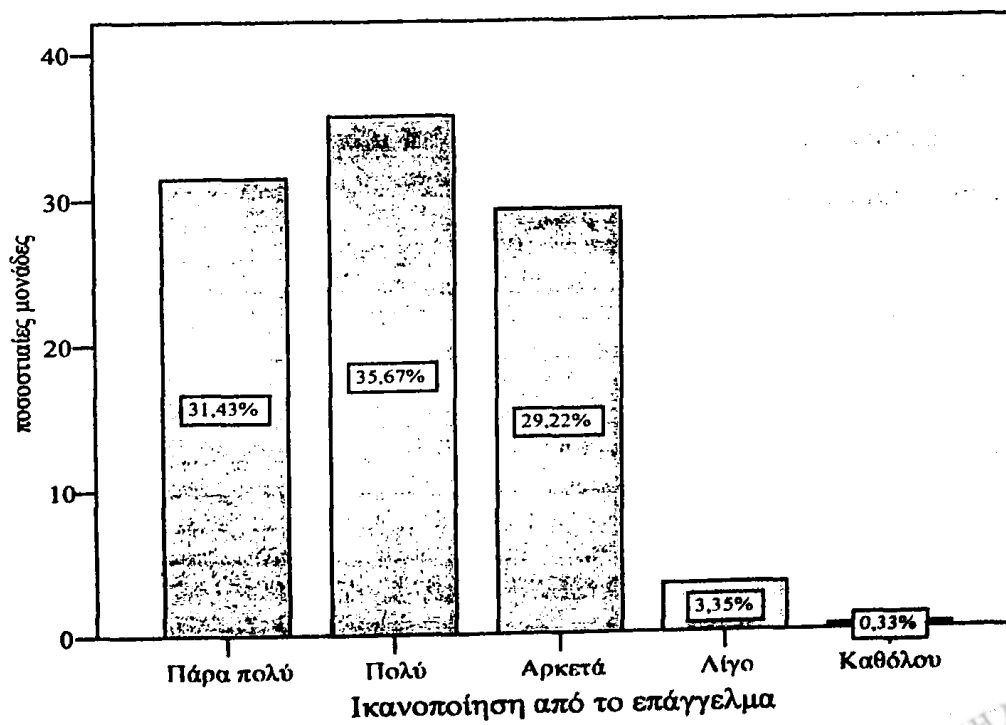
Όπως βλέπουμε στο Διάγραμμα 12 υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό που οδηγήθηκε στο εκπαιδευτικό επάγγελμα έχοντας ήδη άλλο πτυχίο πανεπιστημιακής σχολής.



Διάγραμμα 12
Κατανομή του δείγματος ως προς το πρώτο πτυχίο



Διάγραμμα 13
Κατανομή του δείγματος ως προς την ικανοποίηση από το επάγγελμα

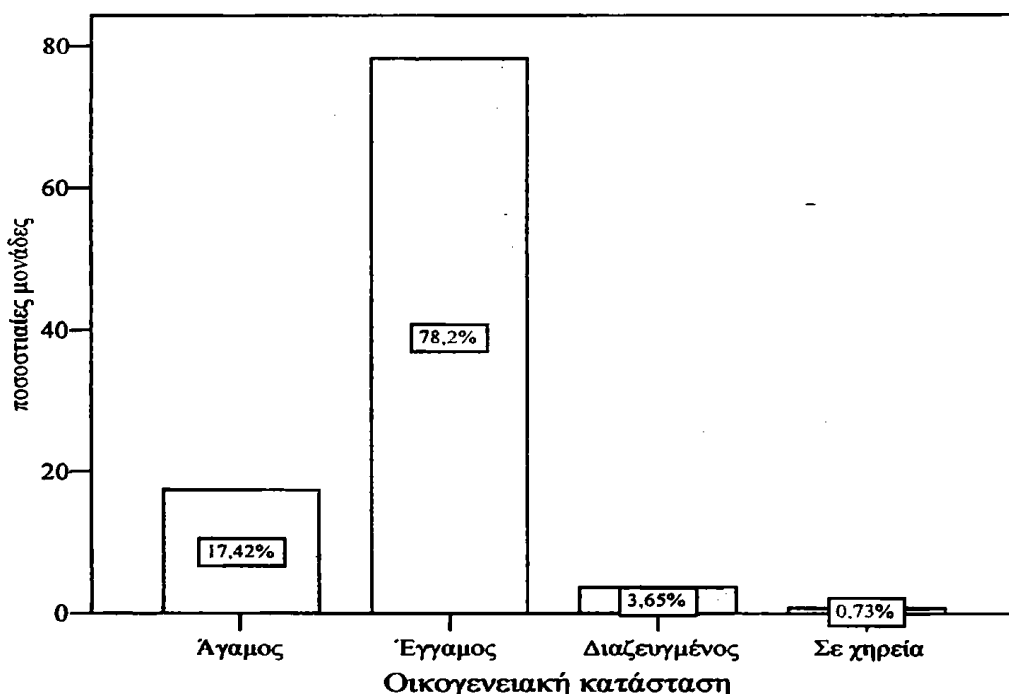


Στο Διάγραμμα 13 βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Τα ποσοστά ικανοποίησης συνάδουν με άλλες αντίστοιχες έρευνες και επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα αυτό.⁷⁸⁰

Το δείγμα μας δείχνει ότι η οικογενειακή κατάσταση (Διάγραμμα 14) των ελλήνων εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου είναι χαρακτηριστική της νεοελληνικής οικογένειας με ελάχιστα διαζύγια. Το 74,2% απαντάει ότι έχει παιδιά. Απ' αυτούς το 15,9% δηλώνει ότι έχει ένα παιδί, το 47,2% δύο, το 7,6% τρία και το 2,4% τέσσερα και άνω.

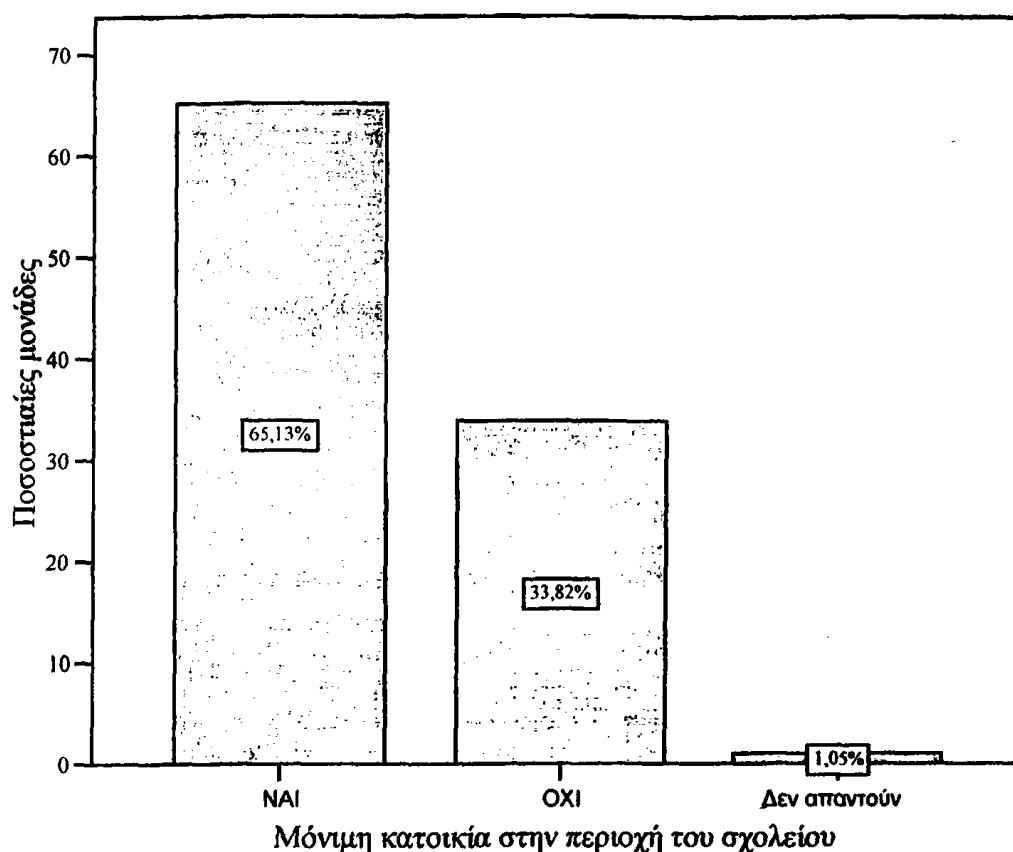
Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό (65,1%) δηλώνει ότι διαμένει μόνιμα στην περιοχή του σχολείου, ενώ το 33,8% απαντά αρνητικά και το 1,1% δεν απαντά (Διάγραμμα 15).

Διάγραμμα 14
Κατανομή του δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση



⁷⁸⁰ Από αντίστοιχη έρευνα του Ε. Δημητρόπουλου που διεξήχθη στο διάστημα 1991-92 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) είναι σε ποσοστό 19,5% πολύ ικανοποιημένοι, 53,5%, 19,9% λίγο ικανοποιημένοι, 5,4% καθόλου, ενώ 1,7% είναι αδιάφοροι. (Δημητρόπουλος, Ε. *Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους;* στο: Χάρης, Π. / Πετρουλάκης, Ν. / Νικόδημος, Σ. (Επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα 1999, σελ. 427. Επίσης από έρευνα του Α. Μπρούζου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. (Μπρούζος, Α. *Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Ελλήνων Δασκάλων*, στο: Καψάλης, Γ. - Κατσίκης, Α. (Επιμ.) *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Α' τόμος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002, σελ. 127-140.)

Διάγραμμα 15
Κατανομή του δείγματος ως προς τη μόνιμη κατοικία στην περιοχή του σχολείου



5. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Οι προτάσεις που αναφέρονται στη στάση των δασκάλων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τις μεταβολές στο σημερινό σχολείο υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση με το πρόγραμμα SPSS προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες (παράγοντες). Μετά την πρώτη παραγοντική ανάλυση απομακρύνθηκαν εκείνες οι προτάσεις που δε φόρτιζαν ικανοποιητικά σε κάποιον παράγοντα. Η παραγοντική ανάλυση των υπολοίπων έδειξε δύο παράγοντες. Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήθηκε είναι η Principal Component Analysis, Μέθοδος περιστροφής (Rotation): Varimax με το κριτήριο Kaiser. Όπως φαίνεται στο σχετικό πίνακα στην πρώτη κατηγορία φορτίζουν 30 ερωτήματα και στη δεύτερη 21 (βλ. πίνακα 5). Οι φορτίσεις είναι μεγαλύτερες από 0,3, όπως είναι αποδεκτό από την έρευνα διεθνώς.⁷⁸¹ Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και ο δεύτερος

⁷⁸¹ Brickenkamp, R. *Die Generelle Interessen - Skala (GIS)*, Verlag für Psychologie - Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen - Toronto - Zürich 1982, s. 13.

στα ευέλικτα. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 13,13 % και ο δεύτερος το 8,47 %, της συνολικής διασποράς, δηλαδή ποσοστό 21,60 %. Στη συνέχεια και αφού αλλάχτηκε η φορά των αρνητικά διατυπωμένων ερωτημάτων, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Στην πρώτη υποκατηγορία ο συντελεστής αυτός είναι 0,86 και στη δεύτερη 0,80. Ακολούθως οι προτάσεις των δύο κατηγοριών (υποκλιμάκων) συμπτύχτηκαν σε δύο νέες μεταβλητές και ελέγχθηκαν ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων

Προτάσεις	Παράγοντες	
	1	2
Σε μια πιθανή διαφωνία των μαθητών μου σχετικά με κάποιο περιεχόμενο παρεμβαίνω στη συζήτηση και εκφράζω τη σωστή και επίσημη θέση.	.591	
Στόχος του σχολείου είναι ο εφοδιασμός του μαθητή με όσο γίνεται περισσότερες γνώσεις.	.560	
Ο ρόλος μου ως επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι να ανακοινώνω στους μαθητές μου τη διδακτέα ύλη με τους τρόπους και τα μέσα που μου παρέχει η πολιτεία.	.552	
Η διδακτέα ύλη πρέπει να σχεδιάζεται κεντρικά από το Παιδ. Ινστιτούτο και να απευθύνεται προς εφαρμογή ομοιόμορφα σε όλα τα σχολεία της χώρας με τις αντίστοιχες οδηγίες.	.535	
Εχω μια σταθερή μέθοδο διδασκαλίας, πάνω στην οποία προσαρμόζω κάθε φορά το περιεχόμενο που διδάσκω.	.527	
Η κατάρτιση της διδακτέας ύλης σε επί μέρους μαθήματα (π. χ. Γλώσσα, Μαθηματικά) βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο της διδασκαλίας.	.517	
Φροντίζω ώστε κάθε διαφωνία των μαθητών μου να εκφράζεται στα πλαίσια των σκοπών και των στόχων του Α.Π.	.515	
Σε κάθε μου ερώτηση περιμένω από τους μαθητές μου σαφή και συγκεκριμένη απάντηση, την οποία γνωρίζω εκ των προτέρων.	.504	
Το σχολείο πρέπει να μεταβιβάζει κυρίως ειδικές γνώσεις χρήσιμες για την επαγγελματική ζωή.	.500	
Μια ομοιογενής (γλωσσικά και πολιτισμικά) σχολική τάξη συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην εκπαίδευση των μαθητών.	.499	
Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπ' όψη του τον μέσο όρο των μαθητών της τάξης και όχι τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.	.471	
Στο σχολείο πρέπει να υπάρχουν αυστηροί κανόνες που θα ρυθμίζουν την εμφάνιση και τη συμπεριφορά των μαθητών.	.459	
Το σχολείο πρέπει να μεταδίδει ένα σώμα γενικών γνώσεων προσδιορισμένο με σαφήνεια για όλους του μαθητές.	.457	
Τα σημερινά διδακτικά εγχειρίδια με βοηθούν να προσαρμόσω τη διδασκαλία στο επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου.	.445	
Όταν ο δάσκαλος λαμβάνει υπ' όψη του τις πολιτισμικές και ατομικές διαφορές των μαθητών του κατά τη διδασκαλία του στην τάξη, αυτό οδηγεί στη χαμηλή επίδοση των λιγότερο ευνοημένων (από κοινωνική και πολιτισμική άποψη) μαθητών.	.437	

Η μαθητοκεντρική διδασκαλία δημιουργεί ένα χαώδες κλίμα στην τάξη.	,414	
Στην τάξη μου επιδιώκω την ομοιομορφία στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών μου και όχι τη διαφοροποίησή τους σε ζητήματα αξιών και κανόνων συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις ατομικές τους προτιμήσεις.	,412	
Προσαρμόζω τις διδακτικές μου δραστηριότητες στο γενικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.	,410	
Το σχολείο παραμένει ακόμη ο βασικός κοινωνικός θεσμός παροχής γνώσεων προς τους νέους.	,409	
Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές της χώρας.	,405	
Το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις γονέων-εκπαιδευτικών- μαθητών.	,391	
Μόνο με αυστηρά διοικητικά μέτρα μπορούν να γίνουν αλλαγές στο σχολείο.	,391	
Τα περισσότερα απ' αυτά που υποστηρίζουν οι θεωρητικοί για τη διδασκαλία είναι αδύνατο να εφαρμοστούν στην πράξη.	,389	
Πιστεύω ότι ο τρόπος που διδάσκω δε διαφέρει ουσιαστικά απ' αυτόν των άλλων συναδέλφων μου.	,385	
Δεν έχει σημασία αν υπάρχουν ένα ή πολλά σχολικά εγχειρίδια για κάθε μάθημα, αρκεί να ανταποκρίνονται στους σκοπούς και τους στόχους που ορίζει η πολιτεία.	,381	
Αποφεύγω τις πρωτοβουλίες και καινοτομίες για να μην έρθω σε σύγκρουση με τους συναδέλφους μου ή με το διευθυντή του σχολείου.	,378	
Οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι απλά θεωρητικές κατασκευές και δεν προσφέρουν τίποτε το ιδιαίτερο στο μαθητή.	,377	
Ενοχλούμαι όταν οι μαθητές μου- μου ασκούν κριτική στον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας.	,356	
Η γνώση που καλείται να μεταδώσει ο δάσκαλος δεν εξαρτάται από τη γνώμη του και τις αξίες του, αλλά αναφέρεται σε αντικειμενικά γεγονότα και γι' αυτό στη διδασκαλία δεν πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η γνώμη του μαθητή.	,355	
Η ιδιωτική ζωή των εκπαιδευτικών οφείλει να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές.	,329	
Το σχολείο πρέπει να αξιοποιεί κάθε ευκαιρία για αλλαγές.		,601
Θεωρώ θετική την καθιέρωση "ευέλικτης ζώνης" στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου ο εκπαιδευτικός δύο έως τέσσερις ώρες την εβδομάδα σχεδιάζει και υλοποιεί δραστηριότητες που δε σχετίζονται με το παραδοσιακό μάθημα.		,543
Ο σημερινός μαθητής πρέπει να μαθαίνει όχι συγκεκριμένες γνώσεις, αλλά "να μαθαίνει πως να μαθαίνει".		,517
Θα ήθελα μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής πράξης να εμπεριέχεται στην "ευέλικτη ζώνη" του νέου Αναλυτικού Προγράμματος.		,511
Οι κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται στην εποχή μας απαιτούν έναν τύπο σχολείου διαφορετικό απ' το σημερινό.		,510
Ο δάσκαλος πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα ώστε να μπορεί ανά πάσα στιγμή να μεταβάλλει διδακτικά αντικείμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας.		,492
Εφαρμόζω σε επαρκή βαθμό τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας (π. χ. μέθοδος project, ομαδοκεντρική διδασκαλία).		,491
Το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει ευέλικτους χαρακτήρες, οι οποίοι να είναι ικανοί		,476

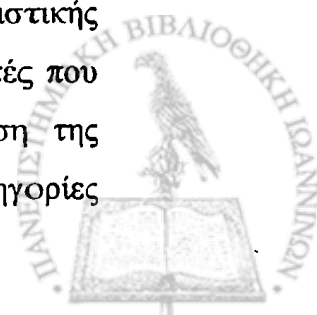
να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος.		
Τι σχολείο πρέπει να εισάγει τους μαθητές στη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών από τα πρώτα κιόλας σχολικά έτη.		,475
Όταν σχεδιάζω το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας παίρνω υπ' όψη μου τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου.		,456
Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία οδηγεί τους μαθητές σε παθητική στάση, συμμόρφωση και υποταγή.		,444
Η διδακτέα ύλη πρέπει να τροποποιείται με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας.		,440
Οι αλλοδαποί μαθητές που επισκέπτονται το ελληνικό σχολείο πρέπει να βοηθηθούν και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία διατηρώντας τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.		,395
Θα ήταν καλό για τους μαθητές μου να επισκεφτούν για ένα εξάμηνο μια χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να διδαχτούν σ' ένα αντίστοιχο σχολείο.		,388
Στο Δημοτικό Σχολείο πρέπει να διδάσκεται ο ευρωπαϊκός πολιτισμός.		,388
Οι ουσιαστικές αλλαγές στο σχολείο επέρχονται με την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού.		,377
Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες και τις δυνατότητες απασχόλησης της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο.		,374
Το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως χώρος παρουσίασης- διδασκαλίας διαφόρων απόψεων και αντιλήψεων και ο μαθητής να επιλέγει ό,τι του ταιριάζει.		,364
Ένα μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να είναι κοινό για όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.		,344
Συνεργάζομαι και συναποφασίζω με τους μαθητές μου για το τι θα διδαχτεί στο επόμενο διάστημα.		,343
Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιεί, όποτε κρίνει ο ίδιος απαραίτητο, τα διδακτικά περιεχόμενα.		,323

Extraction Method: Principal Component Analysis. Μέθοδος περιστροφής: Varimax με το κριτήριο Kaiser. Ποσοστό διασποράς: 1^{ος} παράγοντας = 13,13%, 2^{ος} παράγοντας = 8,47%. Συνολικό ποσοστό διασποράς = 21,60%.

6. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση έγινε σε δύο επίπεδα: μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση με το στατιστικό πακέτο SPSS 12.

Η μονομεταβλητή ανάλυση σχετίζεται με τον υπολογισμό των κατανομών, των μέσων όρων, της τυπικής απόκλισης και άλλων περιγραφικών στατιστικών μέτρων. Η διμεταβλητή ανάλυση αναφέρεται στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τιμών. Λόγω του ότι οι μεταβλητές που προέκυψαν από τη σύμπτυξη των προτάσεων είναι συνεχείς, η σύγκριση της διαφοράς των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών ως προς τις διάφορες κατηγορίες



των ποιοτικών ανεξάρτητων μεταβλητών μπορεί να γίνει με τη χρήση παραμετρικών στατιστικών μεθόδων. Προϋπόθεση για την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων είναι η ύπαρξη κανονικής κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών. Για να διαπιστωθεί η κανονικότητα ή μη της κατανομής αυτών των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το Kolmogorov - Smirnov Test. Ο έλεγχος της κανονικότητας των δύο κατηγοριών έδειξε ότι η υπόθεση της κανονικής κατανομής δεν μπορεί να απορριφθεί με τη χρήση του Kolmogorov - Smirnov test ($p = 0,228$ και $p = 0,053$ αντίστοιχα, δηλαδή $p > 0,05$ και για τις δύο).

Η σύγκριση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές έγινε ως εξής: Στις περιπτώσεις όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δύο κατηγορίες (π. χ. φύλο), χρησιμοποιήθηκε το t-test ανεξαρτήτων ζευγών (Independent- Samples t- test). Οι μεταβλητές εξετάζονται ως προς την ομοιογένεια ή την ανομοιογένεια της διασποράς τους (με τη χρήση του Levene test) και επιλέγεται η αντίστοιχη τιμή του t-test. Όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε περισσότερες από δύο κατηγορίες (π. χ. χρόνια υπηρεσίας), χρησιμοποιήθηκε η Απλή Ανάλυση Διασποράς (Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα One - Way Anova). Εδώ ελέγχεται, μέσω του F-test, η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ή μη ανάμεσα σε μια ανεξάρτητη και μια εξαρτημένη μεταβλητή, αλλά δεν ανιχνεύεται η σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές. Δηλαδή, ελέγχουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση τιμή της εξαρτημένης - συνεχούς τυχαίας μεταβλητής ως προς τα διάφορα επίπεδα της ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής). Δεν μας δηλώνεται όμως ως προς ποια επίπεδα του παράγοντα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό επιτυγχάνεται με τις πολλαπλές συγκρίσεις και ειδικότερα τα τεστ Bonferroni, Scheffe και Duncan για τις περιπτώσεις όπου υπήρχε ομοιογένεια της διασποράς, ενώ για την αντίθετη περίπτωση χρησιμοποιούνται τα κριτήρια Tamhane-T2 και Dunnett-T3.

Για τις περιπτώσεις όπου έγινε σύγκριση μεταξύ δύο ασυνεχών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η συσχέτιση συχνοτήτων (Πίνακας διπλής εισόδου - Crosstabs).

Συνοπτικά η ανάλυση που ακολουθεί διακρίνεται σε δύο στάδια: στο πρώτο διαμορφώνονται οι βασικές κατηγορίες ανάλυσης (στάσεις των δασκάλων απέναντι σε ανελαστικά και ευέλικτα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής - διδακτικής πράξης) και εντοπίζονται οι σχέσεις τους με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές. Στο δεύτερο επιχειρείται η συσχέτιση των κατηγοριών αυτών με άλλες στάσεις και γνώμες των δασκάλων που αφορούν τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία, την

οικονομία, τη σχέση με την παράδοση και την ορθοδοξία, τους γονείς, τη διδασκαλία και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση στοχεύει στον εντοπισμό των διαφορών (ή των ομοιοτήτων) στις απαντήσεις των δασκάλων κάθε κατηγορίας αλλά και στον εντοπισμό των σχέσεων ανάμεσα στην κάθε κατηγορία. Τα ποσοτικά δεδομένα είναι εύκολο να εντοπισθούν από τα στοιχεία που παρατίθενται και γι' αυτό το λόγο δε θα μας απασχολήσουν λεπτομερώς στην πορεία της παρουσίασης.



Κεφάλαιο Δεύτερο

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

1. Ανελαστικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης

1.1. Μονομεταβλητή Ανάλυση

Η πρώτη κατηγορία (υποκλίμακα) αποτελείται από 32 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στα ανελαστικά χαρακτηριστικά της διδακτικής πράξης. Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα αφορούν τρεις θεματικές περιοχές: α) Το αναλυτικό πρόγραμμα, β) τη διδασκαλία και γ) τον προσανατολισμό του σχολείου. Στην πρώτη περιοχή αναφέρονται 6 ερωτήματα (58, 60, 74, 88, 93, 108), τα οποία σχετίζονται με τον κεντρικό σχεδιασμό και την ομοιόμορφη εφαρμογή των Α.Π., την κατάτμηση της διδακτέας ύλης σε επί μέρους γνωστικά αντικείμενα, το σημερινό σχολικό εγχειρίδιο και την πειθάρχηση στους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος. Στη δεύτερη αναφέρονται 15 ερωτήματα (29, 44, 47, 51, 57, 61, 63, 73, 75, 77, 89, 91, 98, 103, 106) τα οποία σχετίζονται με τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις απαντήσεις των μαθητών του, την ομοιογένεια της τάξης, τις μεθόδους διδασκαλίας, την προσαρμογή του στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Στην τρίτη περιοχή αναφέρονται 9 ερωτήματα (23, 27, 28, 37, 45, 49, 50, 97, 100) που σχετίζονται με το αν το σημερινό σχολείο λειτουργεί ικανοποιητικά, αν πρέπει να μεταδίδει κυρίως γνώσεις, τις ίδιες για όλους του μαθητές, αν οι δάσκαλοι επιδιώκουν την ομοιομορφία στη σκέψη και τις συμπεριφορές των μαθητών τους.

Τα ερωτήματα της κατηγορίας αυτής, όπως είναι φανερό, είναι σχεδιασμένα με βάση την αντίληψη ότι το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει ομοιόμορφους,



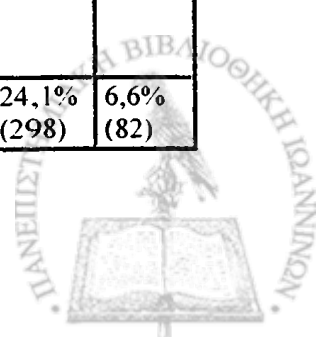
ομοιογενείς μακροκοινωνικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, στοιχεία που όπως φάνηκε απ' την ανάλυση που προηγήθηκε στο πρώτο μέρος αποτελούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολείου του ώριμου καπιταλισμού που αμφισβητούνται σήμερα.

Πίνακας 3: Ανελαστικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης

M	s	r ²	Προτάσεις	1	2	3	4	5
2,84	0,90	0,48	Σε μια πιθανή διαφωνία των μαθητών μου σχετικά με κάποιο περιεχόμενο παρεμβαίνω στη συζήτηση και εκφράζω τη σωστή και επίσημη θέση.	4,8% (59)	32,7% (404)	37,9% (468)	21,6% (267)	2,2% (27)
3,05	1,02	0,42	Στόχος του σχολείου είναι ο εφοδιασμός του μαθητή με όσο γίνεται περισσότερες γνώσεις.	9,4% (116)	15,6% (193)	40,7% (503)	27,9% (345)	5,7% (71)
3,46	0,88	0,45	Ο ρόλος μου ως επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι να ανακοινώνω στους μαθητές μου τη διδακτέα ύλη με τους τρόπους και τα μέσα που μου παρέχει η πολιτεία	1,8% (22)	12,6% (156)	31,2% (386)	45,2% (559)	8,0% (99)
2,88	0,99	0,53	Η διδακτέα ύλη πρέπει να σχεδιάζεται κεντρικά από το Παιδ. Ινστιτούτο και να απευθύνεται προς εφαρμογή ομοιόμορφα, σε όλα τα σχολεία της χώρας, με τις αντίστοιχες οδηγίες.	7,1% (988)	30,2% (373)	34,1% (421)	23,9% (295)	4,2% (52)
3,10	0,89	0,43	Έχω μια σταθερή μέθοδο διδασκαλίας, πάνω στην οποία προσαρμόζω κάθε φορά το περιεχόμενο που διδάσκω.	3,2% (39)	22,3% (276)	38,3% (474)	32,4% (401)	3,1% (38)
2,28	0,80	0,36	Η κατάτμηση της διδακτέας ύλης σε επί μέρους μαθήματα (π. χ. Γλώσσα, Μαθηματικά) βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο της διδασκαλίας.	14,1% (174)	51,3% (634)	26,4% (326)	7,3% (90)	0,2% (3)
3,19	0,92	0,34	Φροντίζω ώστε κάθε διαφωνία των μαθητών μου να εκφράζεται στα πλαίσια των σκοπών και των στόχων του Α.Π.	3,2% (40)	20,3% (251)	31,6% (390)	38,6% (477)	3,3% (41)
3,62	0,83	0,43	Σε κάθε μου ερώτηση περιμένω από τους μαθητές μου σαφή και συγκεκριμένη απάντηση, την οποία γνωρίζω εκ των προτέρων.	1,8% (22)	8,1% (100)	25,5% (315)	55,1% (681)	9,3% (115)
3,47	0,87	0,33	Το σχολείο πρέπει να μεταβιβάζει κυρίως ειδικές γνώσεις χρήσιμες για την επαγγελματική ζωή.	1,6% (20)	11,7% (145)	32,1% (397)	45,7% (565)	8,2% (101)
2,49	1,09	0,36	Μια ομοιογενής (γλωσσικά και πολιτισμικά) σχολική τάξη συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην εκπαίδευση των μαθητών.	19,0% (235)	36,8% (455)	22,6% (279)	17,0% (210)	3,6% (44)
3,23	1,07	0,43	Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπ' όψη του τον μέσο όρο των μαθητών της τάξης και όχι τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.	6,6% (81)	18,2% (225)	30,3% (375)	34,5% (426)	9,8% (121)
3,15	0,94	0,45	Στο σχολείο πρέπει να υπάρχουν αυστηροί κανόνες που θα ρυθμίζουν την εμφάνιση και τη συμπεριφορά των μαθητών.	5,7% (70)	14,2% (176)	44,9% (555)	27,2% (336)	6,5% (80)
2,61	0,88	0,33	Το σχολείο πρέπει να μεταδίδει ένα σώμα γενικών γνώσεων προσδιορισμένο με σαφήνεια για όλους τους μαθητές.	7,7% (95)	40,5% (501)	34,2% (423)	14,7% (182)	1,5% (18)

3.39	0,79	0,36	Τα σημερινά διδακτικά εγχειρίδια με βοηθούν να προσαρμόσω τη διδασκαλία στο επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου.	1,1% (14)	10,7% (132)	40,9% (505)	41,6% (514)	5,0% (62)
3.59	0,94	0,38	Όταν ο δάσκαλος λαμβάνει υπ' όψη του τις πολιτισμικές και ατομικές διαφορές των μαθητών του κατά τη διδασκαλία του στην τάξη, αυτό οδηγεί στη χαμηλή επίδοση των λιγότερο ευνοημένων (από κοινωνική και πολιτισμική άποψη) μαθητών.	3,2 (40)	11,7 (144)	17,6 (217)	55,1 (681)	10,5 (130)
3.6	0,80	0,44	Η μαθητοκεντρική διδασκαλία δημιουργεί ένα χαώδες κλίμα στην τάξη.	1,8% (22)	7,3% (90)	27,3% (337)	55,3% (684)	7,3% (90)
3.63	1,0	0,29	Στην τάξη μου επιδιώκω την ομοιομορφία στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών μου και όχι τη διαφοροποίησή τους σε ζητήματα αξιών και κανόνων συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις ατομικές τους προτιμήσεις.	2,2% (27)	13,9% (172)	19,9% (246)	45,9% (567)	17,4% (215)
3.10	0,92	0,36	Προσαρμόζω τις διδακτικές μου δραστηριότητες στο γενικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.	3,3% (41)	23,4 (289)	35,8 (443)	32,8 (405)	3,6 (45)
2.22	0,87	0,34	Το σχολείο παραμένει ακόμη ο βασικός κοινωνικός θεσμός παροχής γνώσεων προς τους νέους.	18,8% (232)	47,9% (592)	24,4% (301)	7,0% (86)	0,9% (11)
2.96	1,07	0,40	Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές της χώρας.	9,1% (113)	26,7% (330)	27,8% (343)	30,7% (379)	5,1% (63)
3.04	0,68	0,34	Το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις γονέων-εκπαιδευτικών- μαθητών.	1,3% (16)	15,0% (186)	63,1% (780)	16,8% (208)	2,3% (28)
3.99	0,78	0,29	Μόνο με αυστηρά διοικητικά μέτρα μπορούν να γίνουν αλλαγές στο σχολείο.	1,5% (19)	3,2% (39)	11,5% (142)	61,3% (758)	21,4% (265)
2.76	0,91	0,35	Τα περισσότερα απ' αυτά που υποστηρίζουν οι θεωρητικοί για τη διδασκαλία είναι αδύνατο να εφαρμοστούν στην πράξη.	9,1 (112)	26,3 (325)	43,6 (539)	18,4 (228)	1,4% (17)
2.89	0,84	0,33	Πιστεύω ότι ο τρόπος που διδάσκω δε διαφέρει ουσιαστικά απ' αυτόν των άλλων συναδέλφων μου.	2,0 (25)	32,0 (396)	42,2 (521)	21,0 (247)	2,6 (32)
2.75	0,98	0,28	Δεν έχει σημασία αν υπάρχουν ένα ή πολλά σχολικά εγχειρίδια για κάθε μάθημα. αρκεί να ανταποκρίνονται στους σκοπούς και τους στόχους που ορίζει η πολιτεία.	8,2% (101)	36,2% (447)	29,5% (365)	22,6% (279)	2,5% (31)
3.93	0,70	0,39	Αποφεύγω τις πρωτοβουλίες και καινοτομίες για να μην έρθω σε σύγκρουση με τους συναδέλφους μου ή με το διευθυντή του σχολείου.	0,6 (8)	2,8 (35)	15,9 (197)	63,8 (788)	16,7% (207)
3.79	0,55	0,39	Οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι απλά θεωρητικές κατασκευές και δεν προσφέρουν τίποτε το ιδιαίτερο στο μαθητή.	1,1% (14)	4,4% (55)	19,7% (244)	62,1% (767)	11,2% (138)
3.69	0,78	0,34	Ενοχλούμαι όταν οι μαθητές μου- μου ασκούν κριτική στον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας.	1,0% (12)	8,1% (100)	20,5% (253)	60,8% (752)	8,6% (106)
3.89	0,81	0,36	Η γνώση που καλείται να μεταδώσει ο δάσκαλος δεν εξαρτάται από τη γνώμη του και τις αξίες του. αλλά αναφέρεται σε αντικειμενικά γεγονότα και γι' αυτό στη διδασκαλία δεν πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η γνώμη του μαθητή.	1,7 (21)	5,2 (64)	12,6 (156)	62,0 (766)	17,6 (218)
2.91	1,1	0,33	Η ιδιωτική ζωή των εκπαιδευτικών οφείλει να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές.	11,2% (139)	23,6% (292)	33,0% (408)	24,1% (298)	6,6% (82)

M= Μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, r^{tt} = βαθμός δυσκολίας



Όπως προκύπτει από τους πίνακες 6 και 7 και ο Μ. Ο. της κατηγορίας αυτής είναι 3,14 (1 & 2 = θετική στάση, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = αρνητική) και η τυπική απόκλιση $s = 0,40$. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι διάκεινται από ουδέτερα έως αρνητικά απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και η χαμηλή μέση τιμή της τυπικής απόκλισης επιβεβαιώνει τη σχετική συμφωνία στις απόψεις.

Πίνακας 4: Δεκατημόρια μέσων όρων της μεταβλητής "ανελαστικά χαρακτηριστικά"

Δεκατημόρια	10	20	30	40	50	60	70	80	90
Τιμές	2,67	2,87	3	3,1	3,17	3,27	3,40	3,53	3,70

- Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα:**

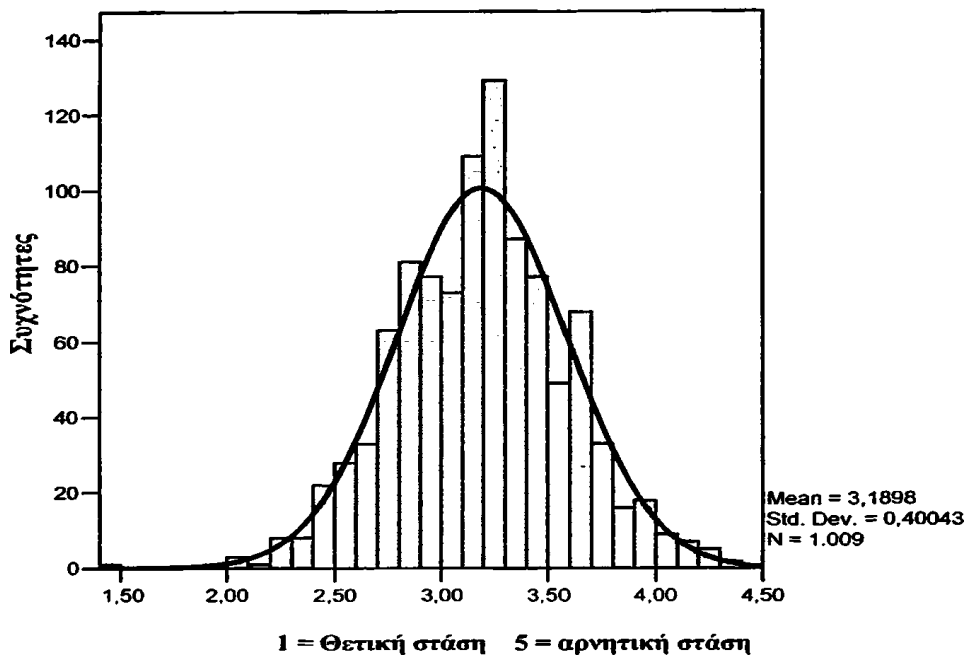
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η κατάτμηση της διδακτέας ύλης σε διακριτά μαθήματα βοηθάει τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα το 65,4% έχει θετική στάση, το 26,4% ουδέτερη ενώ μόνο το 7,6% διαφωνεί.

Το 37,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το Α. Π. πρέπει να σχεδιάζεται κεντρικά από το Π. Ι. και να κατευθύνεται ομοιόμορφα προς εφαρμογή προς όλα τα σχολεία της χώρας, ενώ διαφωνεί το 28,1%. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγάλο ποσοστό (44,4%) ότι τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να ανταποκρίνονται στους σκοπούς και τους στόχους που ορίζει η πολιτεία, ενώ υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό που διαφωνεί (25,1%). Ανεκτικοί επίσης εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί στις διαφωνίες των μαθητών που υπερβαίνουν του σκοπούς και τους στόχους του Α. Π. (41,9%), ενώ συμφωνεί μόνο το 23,5%. Αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο, το 35,8% επιθυμεί το ίδιο για όλους τους μαθητές της χώρας, ενώ το 35,8% διαφωνεί. Επίσης το 46,66% θεωρεί ότι τα σημερινά διδακτικά εγχειρίδια δε βοηθούν στο να προσαρμόσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία στο επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, ενώ συμφωνεί μόνο το 11,8%.



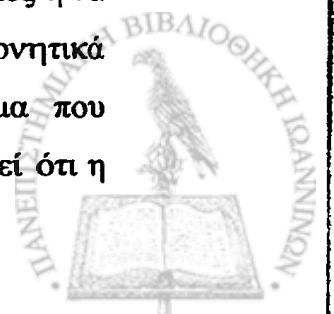
Διάγραμμα 16

Ιστογράμμο στάσεων απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά



- Αναφορικά με τη διδασκαλία:

Το 37,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί τον εαυτό τους ως τον εκφραστή της "ώστης και επίσημης θέσης", ενώ διαφωνεί το 23,8%. Το 53,2% διαφωνεί με την "πρακτόρευση" της διδακτέας ύλης ενώ συμφωνεί μόνο το 14,4% και το 31,2% εμφανίζεται ουδέτερο. Εμφανίζονται επίσης ανεκτικοί στις απαντήσεις των μαθητών τους αφού το 64, 4% δεν περιμένει από τις ερωτήσεις του μια εκ των προτέρων γνωστή απάντηση του μαθητή σε κάποιο ερώτημα. Παράλληλα διαφωνούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (79,6%) ότι ο δάσκαλος μεταβιβάζει αντικειμενικές γνώσεις ανεξάρτητες από τις αξίες του αλλά και από τις αξίες των μαθητών του. Διαφωνούν επίσης σε πολύ μεγάλο ποσοστό ότι κατά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπ' όψη του το μαθητή του "μέσου όρου" (44,3%) αλλά πιστεύουν ότι μια ομοιογενής γλωσσικά και πολιτισμικά τάξη συμβάλλει καλύτερα στην εκπαίδευση των μαθητών (55,8%). Ταυτόχρονα θεωρούν θετικό για τους μαθητές το να λαμβάνει υπ' όψη του ο δάσκαλος τις ατομικές και πολιτισμικές διαφορές. Το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο δε φαίνεται να τους εμποδίζει να εφαρμόσουν καινοτομίες ή να πάρουν πρωτοβουλίες (85,5%). Ένα μεγάλο μέρος (36,4%) απαντά επίσης αρνητικά στην προσαρμογή των διδακτικών του δραστηριοτήτων στο γενικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, το 62,6% θεωρεί ότι η



μαθητοκεντρική διδασκαλία δε δημιουργεί κλίμα αναστάτωσης στην τάξη. Διαφωνούν επίσης ότι οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν προσφέρουν τίποτε το ιδιαίτερο στο μαθητή (73,3%). Αναφορικά με τη χρήση διδακτικών μεθόδων, το 25,6% δηλώνει ότι έχει μια σταθερή μέθοδο διδασκαλίας πάνω στην οποία προσαρμόζει κάθε φορά το διδακτικό αντικείμενο, το 35,5% διαφωνεί ενώ το 38,3% έχει ουδέτερη στάση. Το μεγαλύτερο ποσοστό δε φαίνεται να ενοχλείται από την κριτική που πιθανόν να ασκούν οι μαθητές στον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας (69,4%), ενώ δηλώνει ότι ενοχλείται μόνο το 9,1%. Σχετικά με το διαφοροποιημένο διδακτικό στυλ, το 34% πιστεύει ότι ο τρόπος που διδάσκει δε διαφοροποιείται απ' αυτόν των άλλων δασκάλων, το 23,6% διαφωνεί, ενώ το 42,2% εμφανίζεται ουδέτερο.

- **Αναφορικά με τον προσανατολισμό του σχολείου:**

Το 16,3% θεωρεί ότι το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις σύγχρονες απαιτήσεις, το 19,1% διαφωνεί ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό εκφράζει ουδέτερη στάση (63,1%). Το 63,3% δηλώνει ότι δεν επιδιώκει την ομοιομορφία σε ζητήματα αξιών και κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη.

Σχετικά με τον προσανατολισμό του σχολείου στην παροχή γνώσεων συμφωνεί το 25,0% ενώ διαφωνεί το 33,6%. Το 53,9% διαφωνεί με την παροχή ειδικών γνώσεων χρήσιμων για την επαγγελματική ζωή, ενώ συμφωνεί το 13,3%. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο παραμένει ακόμη ο βασικός κοινωνικός θεσμός παροχής γνώσεων προς τους νέους σε ποσοστό 66,7% ενώ διαφωνεί μόνο το 7,9%. Μοιρασμένες είναι οι στάσεις σχετικά με τον αν η ιδιωτική ζωή του εκπαιδευτικού οφείλει να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές. Το 34,6% απαντά θετικά, το 30,7% αρνητικά ενώ το 33% τηρεί ουδέτερη στάση. Αναφορικά με τις αλλαγές στο σημερινό σχολείο, το 3,7% συμφωνεί με την προώθησή τους με αυστηρά διοικητικά μέτρα, το 82,7% διαφωνεί, ενώ το 11,5% παραμένει ουδέτερο.

Οι Μ. Ο. των τριών περιοχών (αναλυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία, προσανατολισμοί του σχολείου) είναι 2,91 ($s = 0,56$), 3,34 ($s = 0,44$) και 3,13 ($s = 0,47$) αντίστοιχα. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι δάσκαλοι είναι πιο αρνητικοί στα ανελαστικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και στον προσανατολισμό του σχολείου και λιγότερο αρνητικοί στο ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης φαίνεται ότι αναφορικά με το Α. Π. τη θετικότερη στάση εμφανίζουν οι δάσκαλοι σε ό,τι σχετίζεται με την κατάτμηση της διδακτέας ύλης ($M = 2,28$, $s = 0,80$), αναφορικά με τη διδασκαλία στη γλωσσική και πολιτιστική ομοιογένεια της τάξης ($M = 2,49$, $s =$

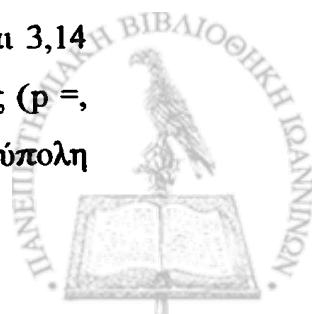
1,09) και αναφορικά με τον προσανατολισμό του σχολείου στην πρόταση ότι το σχολείο παραμένει ο βασικός κοινωνικός θεσμός παροχής γνώσεων στους μαθητές ($M = 2,22$, $s = 0,87$).

1.2. Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της κατηγορίας αυτής με ανεξάρτητες μεταβλητές μας έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας ($F = 14,836$, $df = 3$, $p = ,000$) και την ηλικία ($F = 9,620$, $df = 3$, $p = ,000$). Συγκεκριμένα: α) σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας. Οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν 25 και άνω χρόνια υπηρεσίας και τις υπόλοιπες ομάδες ($p = ,000$). Η ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών εμφανίζει θετικότερη στάση ($M = 2,96$) απ' τις υπόλοιπες κατηγορίες, οι οποίες δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις (1-5 χρόνια $M = 3,17$, 6-15 χρόνια $M = 3,22$, 16-25 χρόνια $M = 3,24$), β) σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας σε αγροτικές περιοχές παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($F = 2,933$, $df = 4$, $p = ,020$) ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν υπηρετήσει 1-3 χρόνια σε αγροτικές περιοχές και σ' όσους έχουν υπηρετήσει πάνω από 15 χρόνια ($p = ,009$, $M. O. 3,23$ και $3,00$ αντίστοιχα), γ) σχετικά με την ηλικία, οι διαφορές εμφανίστηκαν ανάμεσα στο επίπεδο 51 και άνω και στα υπόλοιπα ($p = ,000$). Η ομάδα των εκπαιδευτικών ηλικίας 51 ετών και άνω έδειξε θετικότερη στάση ($M = 2,96$) από τους συναδέλφους της των άλλων κατηγοριών ("Έως 30" $M = 3,21$, "31-40" $M = 3,22$, "41-50" $M = 3,17$).

Από τα προηγούμενα στοιχεία συνάγεται ότι οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά είναι τόσο πιο θετικές όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας ή η ηλικία. Αναφορικά με την ηλικία, η μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται ανάμεσα στους δασκάλους 31-40 και 51 και άνω. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι οι δάσκαλοι που έχουν υπηρετήσει πολλά χρόνια σε αγροτικές περιοχές έχουν πιο θετική στάση απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά από τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στις περιοχές αυτές.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν σχετικά με την περιοχή του σχολείου ($F = 5,519$, $df = 3$, $p = ,001$) και συγκεκριμένα ανάμεσα σ' αυτούς που υπηρετούν σε μεγαλούπολη και σε αγροτικές περιοχές ($p = ,010$, $M. O. 3,24$ και $3,14$ αντίστοιχα), καθώς και ανάμεσα στη μεγαλούπολη και τις ημιαστικές περιοχές ($p = ,015$, $M. O. 3,24$ και $3,14$ αντίστοιχα). Οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε μεγαλούπολη

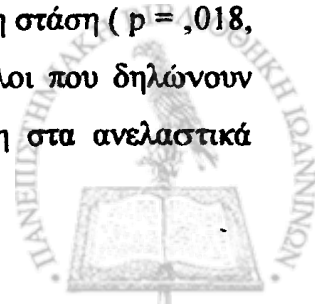


διάκεινται πιο αρνητικά στα ανελαστικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τους συναδέλφους τους των άλλων περιοχών.

Σχετικά με τα προσόντα των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση α) ανάμεσα στους έχοντες πτυχίο άλλης πανεπιστημιακής σχολής και σ' αυτούς που δεν έχουν ($t = 4,491$, $df = 1007$, $p = ,000$ Μ. Ο. 3,35 και 3,17 αντίστοιχα) β) ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν μετεκπαίδευση και σ' αυτούς που δεν έχουν ($t = 6,177$, $df = 1006$ $p = ,000$, Μ. Ο. 3,41 και 3,16 αντίστοιχα) γ) ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό και σ' όσους δεν έχουν ($t = 4,734$, $df = 1007$, $p = ,000$, Μ. Ο. 3,57 και 3,18 αντίστοιχα) δ) ανάμεσα στους υπηρετούντες και σ' αυτούς που βρίσκονται σε διαδικασία μετεκπαίδευσης ($t = 7,097$, $df = 809$, $p = ,000$, Μ. Ο. 3,18 και 3,48 αντίστοιχα). Αντίθετα, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους έχοντες εξομοίωση και τους υπόλοιπους, καθώς και ανάμεσα στους πτυχιούχους των παιδαγωγικών ακαδημιών και των παιδαγωγικών τμημάτων. Επίσης δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν πτυχίο άλλης πανεπιστημιακής σχολής παιδαγωγικού χαρακτήρα (Π. Τ. Νηπιαγωγών ή Φ. Π. Ψ.) και τους έχοντες πτυχίο άλλων σχολών. Από τα ευρήματα αυτά συνάγεται ότι όσο περισσότερα, επιπλέον του βασικού τους πτυχίου, προσόντα έχουν οι εκπαιδευτικοί - με εξαίρεση την εξομοίωση - τόσο πιο αρνητική είναι η στάση τους απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε επίσης αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση ($F = 8,714$, $df = 3$, $p = ,000$). Η σχέση εντοπίστηκε ανάμεσα στα επίπεδα "άγαμος" και "έγγαμος" ($p = ,001$ Μ. Ο. 3,28 και 3,16 αντίστοιχα), αλλά και ανάμεσα στα επίπεδα "έγγαμος" και "διαζευγμένος" ($p = ,038$, Μ. Ο. 3,16 και 3,31 αντίστοιχα). Διαφορά στις απαντήσεις παρατηρήθηκε ανάμεσα σ' όσους έχουν παιδιά και σ' όσους δεν έχουν ($t = -2,794$, $df = 996$, $p = ,005$, Μ. Ο. 3,17 και 3,25 αντίστοιχα). Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με παιδιά δείχνουν θετικότερη στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά απ' τους συναδέλφους τους των άλλων κατηγοριών.

Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα (1 & 2 = θετική απάντηση, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = αρνητική) , εντοπίζεται στατιστικά σημαντική σχέση ($F = 3,844$, $df = 2$, $p = ,022$) ανάμεσα στη θετική και την ουδέτερη στάση ($p = ,018$, Μ. Ο. = 3,17 και 3,24 αντίστοιχα). Φαίνεται εδώ ότι οι δάσκαλοι που δηλώνουν ικανοποίηση απ' το επάγγελμά τους δείχνουν πιο θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά απ' αυτούς που έχουν ουδέτερη στάση.



2. Ευέλικτα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης

2.1. Μονομεταβλητή ανάλυση

Η δεύτερη υποκλίμακα αποτελείται από 21 ερωτήματα. Όπως και στην προηγούμενη, τα ερωτήματα αναφέρονται και εδώ σε τρεις θεματικές περιοχές. Συγκεκριμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρονται 6 ερωτήματα (65, 67, 68, 69, 85, 102), στη διδασκαλία επίσης 6 (30, 34, 39, 48, 56, 62) και στις αξίες και τον προσανατολισμό του σχολείου 9 (24, 32, 38, 59, 66, 84, 86, 92, 107). Το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των ερωτημάτων αυτών είναι η ευελιξία σχετικά με το σχεδιασμό των διδακτικών περιεχομένων, της διδασκαλίας και του προσανατολισμού του σχολείου.

Πίνακας 5: Ευέλικτα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης

M	s	r ⁿ	Προτάσεις	1	2	3	4	5
2.02	0,74	0,43	Το σχολείο πρέπει να αξιοποιεί κάθε ευκαιρία για αλλαγές.	25,0 (309)	49,2 (608)	24,3 (300)	1,2 (15)	-
2.24	0,90	0,44	Θεωρώ θετική την καθιέρωση "ευέλικτης ζώνης" στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου ο εκπαιδευτικός δύο έως τέσσερις ώρες την εβδομάδα σχεδιάζει και υλοποιεί δραστηριότητες που δε σχετίζονται με το παραδοσιακό μάθημα.	19,6% (242)	46,0% (568)	26,3% (325)	5,8% (72)	1,9% (23)
1.62	0,77	0,36	Ο σημερινός μαθητής πρέπει να μαθαίνει όχι συγκεκριμένες γνώσεις, αλλά "να μαθαίνει πως να μαθαίνει".	52,8% (653)	32,8% (405)	11,3% (140)	1,8% (22)	0,2 (2) %
2,73	1,01	0,44	Θα ήθελα μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής πράξης να εμπεριέχεται στην "ευέλικτη ζώνη" του νέου Αναλυτικού Προγράμματος.	10,3% (127)	33,3% (411)	30,3% (374)	21,3% (263)	3,0% (37)
2.25	0,78	0,38	Οι κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται στην εποχή μας απαιτούν έναν τύπο σχολείου διαφορετικό απ' το σημερινό.	15,7% (194)	47,2% (584)	30,7% (379)	4,9% (61)	0,1% (1)
1,75	0,71	0,35	Ο δάσκαλος πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα ώστε να μπορεί ανά πάσα στιγμή να μεταβάλλει διδακτικά αντικείμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας.	37,9% (469)	49,9% (607)	10,0% (124)	1,5% (18)	0,2% (2)
2.48	0,76	0,34	Εφαρμόζω σε επαρκή βαθμό τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας (π. χ. μέθοδος project, ομαδοκεντρική διδασκαλία).	8,3% (102)	42,0% (519)	41,9% (518)	6,5% (80)	0,5% (6)
1,69	0,76	0,35	Το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει ευέλικτους χαρακτήρες, οι οποίοι να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος.	45,6% (564)	41,0% (507)	9,7% (120)	2,2% (27)	0,2% (3)

2,08	0,85	0,21	Το σχολείο πρέπει να εισάγει τους μαθητές στη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών από τα πρώτα κιόλας σχολικά έτη.	25,0% (309)	48,7% (602)	20,0% (247)	5,3% (65)	0,7% (9)
1,73	0,68	0,35	Όταν σχεδιάζω το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας παίρνω υπ' όψη μου τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου.	38,8% (473)	50,6% (626)	9,1% (113)	0,9% (11)	0,2% (2)
2,16	0,93	0,39	Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία οδηγεί τους μαθητές σε παθητική στάση, συμμόρφωση και υποταγή.	26,5% (327)	38,6% (477)	25,7% (318)	7,4% (92)	0,6% (8)
2,55	0,90	0,35	Η διδακτέα ύλη πρέπει να τροποποιείται με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας.	10,4% (129)	40,0% (495)	32,5% (402)	15,0% (186)	0,6% (7)
1,92	0,73	0,32	Οι αλλοδαποί μαθητές που επισκέπτονται το ελληνικό σχολείο πρέπει να βοηθηθούν και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, διατηρώντας τα πολιτισμικά τους στοιχεία.	28,6% (353)	52,8% (652)	16,3% (201)	1,4% (17)	0,4% (5)
2,52	0,83	0,33	Στο Δημοτικό Σχολείο πρέπει να διδάσκεται ο ευρωπαϊκός πολιτισμός.	8,2% (101)	43,0% (531)	37,2% (460)	8,9% (110)	1,5% (18)
2,33	0,99	0,32	Θα ήταν καλό για τους μαθητές μου να επισκεφτούν για ένα εξάμηνο μια χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να διδαχτούν σ' ένα αντίστοιχο σχολείο.	19,5% (241)	43,5% (537)	21,7% (268)	12,5% (154)	1,9% (23)
1,83	0,76	0,23	Οι ουσιαστικές αλλαγές στο σχολείο επέρχονται με την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού.	34,8% (430)	50,5% (624)	11,3% (140)	2,9% (36)	0,2% (3)
2,82	1,03	0,30	Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες και τις δυνατότητες απασχόλησης της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο.	9,1% (113)	31,9% (394)	30,4% (376)	23,6% (292)	4,4% (54)
3,11	0,88	0,24	Το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως χώρος παρουσίας- διδασκαλίας διαφόρων απόψεων και αντιλήψεων και ο μαθητής να επιλέγει ό,τι του ταιριάζει.	3,6% (45)	19,5% (241)	41,1% (508)	32,1% (397)	2,8% (34)
2,5	0,9	0,28	Ένα μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να είναι κοινό για όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.	10,4% (128)	44,7% (552)	30,2% (373)	12,4% (153)	1,5% (19)
3,24	0,81	0,23	Συνεργάζομαι και συναποφασίζω με τους μαθητές μου για το τί θα διδαχτεί στο επόμενο διάστημα.	2,3% (28)	14,1% (174)	42,4% (524)	37,7% (466)	2,3% (29)
2,24	0,83	0,22	Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιεί, όποτε κρίνει ο ίδιος απαραίτητο, τα διδακτικά περιεχόμενα.	16,4% (203)	50,2% (620)	25,4% (314)	6,3% (78)	0,8% (10)

M= μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, r^{II} = βαθμός δυσκολίας

Όπως προκύπτει από τους πίνακες 7 και 10 (M = 2,27 s = 0,37), οι δάσκαλοι τείνουν προς τη θετική στάση απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά. Η χαμηλή τιμή της τυπικής απόκλισης δείχνει το βαθμό συμφωνίας των απόψεων.



Πίνακας 6: Δεκατημόρια μέσων όρων της μεταβλητής "ευέλικτα χαρακτηριστικά"

Δεκατημόρια	10	20	30	40	50	60	70	80	90
Τιμές	1,76	1,96	2,10	2,19	2,29	2,38	2,48	2,57	2,71

- **Αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα:**

Το 65,6% των εκπαιδευτικών θεωρούν θετική την καθιέρωση της ευέλικτης ζώνης αλλά μόνο το 43,6% επιθυμεί διεύρυνσή της. Αναφορικά με τη διεύρυνση της ευέλικτης ζώνης φαίνεται ότι διαφωνεί σχεδόν το ¼ των εκπαιδευτικών (24,3%).

Σχετικά με τις προτάσεις που άπτονται της τροποποίησης των σχολικών εγχειριδίων και των διδακτικών περιεχομένων, το 41% είναι υπέρ της διαφοροποίησης των εγχειριδίων ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περιοχής, το 50,4% υπέρ της τροποποίησης της διδακτέας ύλης από τη σχολική μονάδα και το 66,8% υπέρ της δυνατότητας τροποποίησης από τον εκπαιδευτικό. Παρατηρούμε εδώ μια τάση προσαρμογής των διδακτικών περιεχομένων στις ιδιαίτερες συνθήκες της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, στην οποία ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να έχει τον κύριο λόγο. Σχετικά με την εισαγωγή και χρήση των νέων τεχνολογιών από τις πρώτες τάξεις του σχολείου, το 63,7% έχει θετική γνώμη, ενώ διαφωνεί μόνο το 6%.

- **Αναφορικά με τη διδασκαλία:**

Το 87,8% απαντά θετικά στο ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να μεταβάλλει τόσο τις διδακτικές μεθόδους, όσο και τα διδακτικά αντικείμενα. Απαντούν επίσης θετικά σε ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό (89,4%) στο ότι όταν σχεδιάζουν το περιεχόμενο και τη διδασκαλία, έχουν κατά νου τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Το 50,0% δηλώνει ότι εφαρμόζει τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας ενώ μόνο το 7,0% απαντά αρνητικά. Το 65,1% τοποθετείται αρνητικά απέναντι στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία με θετικό ποσοστό το 8,0%. Το 85, % θεωρεί ότι ο σημερινός μαθητής πρέπει να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, ενώ μόνο το 2,0% απαντά αρνητικά. Ως προς τη συνεργασία με τους μαθητές σχετικά με τη διαμόρφωση των διδακτικών περιεχομένων απαντά θετικά το 16,4%, και αρνητικά το 40,0%.

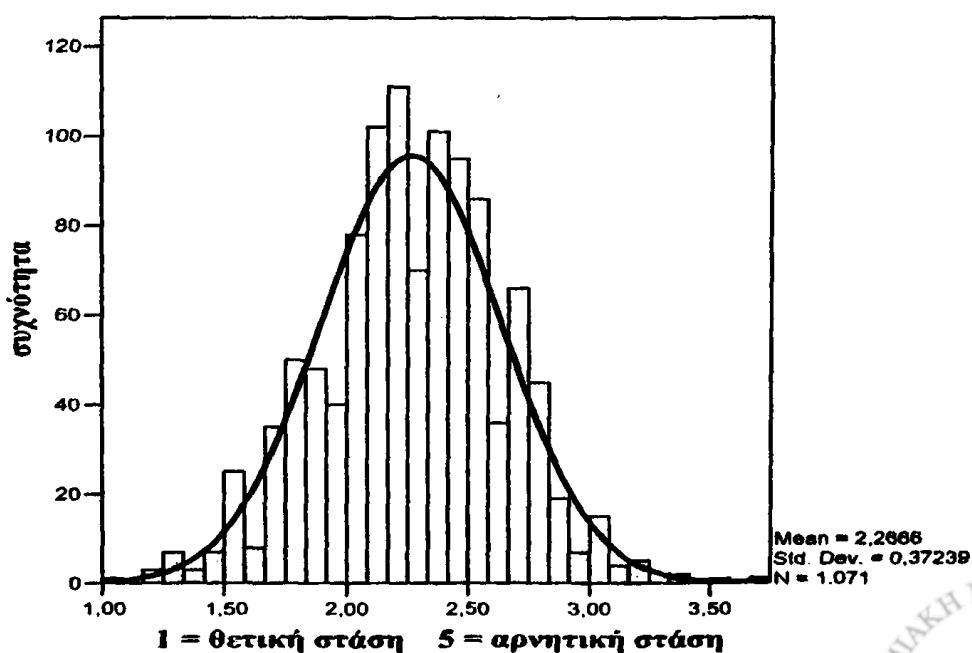
- **Αναφορικά με τον προσανατολισμό του σχολείου:**

Το 74,2% απαντά ότι πρέπει να αξιοποιεί κάθε ευκαιρία για αλλαγές, το 62,9% ότι το σχολείο πρέπει να μεταβληθεί, το 86,6% ότι πρέπει να διαμορφώνει ευέλικτους χαρακτήρες, αλλά μόνο το 23,1% δέχεται ότι το σχολείο πρέπει να



λειτουργεί ως χώρος έκθεσης απόψεων και ο μαθητής να επιλέγει ό,τι επιθυμεί. Το 63,0% θα ήθελε να επισκεφθούν οι μαθητές του ένα αντίστοιχο ευρωπαϊκό σχολείο και να διδαχτούν εκεί για ένα χρονικό διάστημα, το 55,7% συμφωνεί με την ιδέα ενός μερικώς κοινού αναλυτικού προγράμματος των χωρών της Ε.Ε. και το 51,2% είναι υπέρ της διδασκαλίας του Ευρωπαϊκού πολιτισμού στο Δημοτικό σχολείο. Το 81,4% είναι υπέρ της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία με ταυτόχρονη διατήρηση των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών. Τέλος το 85,3% θεωρεί την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού ως προϋπόθεση για κάθε ουσιαστική αλλαγή στο σχολείο. Η σύγκριση των μέσων όρων των ερωτημάτων των τριών υποομάδων (αναλυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία, προσανατολισμός του σχολείου) μας δείχνει, όπως και στην πρώτη υποκατηγορία ότι οι δάσκαλοι είναι πιο ευέλικτοι στη διδασκαλία ($M = 2,16$), απ' ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα ($M = 2,44$) και στον προσανατολισμό του σχολείου ($M = 2,24$). Η θετικότερη στάση αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται στην εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογιών ($M = 2,08$, $s = 0,85$), αναφορικά με τη διδασκαλία στη σπουδαιότητα της μάθησης της μάθησης ($M = 1,62$, $s = 0,77$) και αναφορικά με τον προσανατολισμό του σχολείου στην διαμόρφωση ευέλικτων χαρακτήρων, ικανών να προσαρμόζονται στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον ($M = 1,69$, $s = 0,76$).

Ιστογράμμα στάσεων απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά



2.2. Διμεταβλητή ανάλυση

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν: α) σχετικά με τη θέση που κατέχουν στο σχολείο ($F = 3,587$, $df = 2$, $p = ,028$). Οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στους διευθυντές και τους δασκάλους ($p = ,023$ Μ. Ο. 2,18 και 2,28 αντίστοιχα) β) σχετικά με τις σπουδές και συγκεκριμένα: 1) ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν και πτυχίο άλλης πανεπιστημιακής σχολής και σ' όσους δεν έχουν ($t = -2,033$, $df = 1069$, $p = ,042$, Μ. Ο. 2,20 και 2,27 αντίστοιχα), 2) ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν μετεκπαίδευση και σ' όσους δεν έχουν ($t = -2,358$, $df = 1068$, $p = ,019$, Μ. Ο. 2,19 και 2,28 αντίστοιχα) 3) ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό και σ' όσους δεν έχουν ($t = -3,616$, $df = 1069$, $p = ,000$, Μ. Ο. 2,0 και 2,27 αντίστοιχα) 4) ανάμεσα σ' αυτούς που βρίσκονται σε διαδικασία μετεκπαίδευσης και στους υπηρετούντες στο σχολείο ($t = -5,295$, $df = 856$, $p = ,000$, Μ. Ο. 2,08 και 2,28 αντίστοιχα).

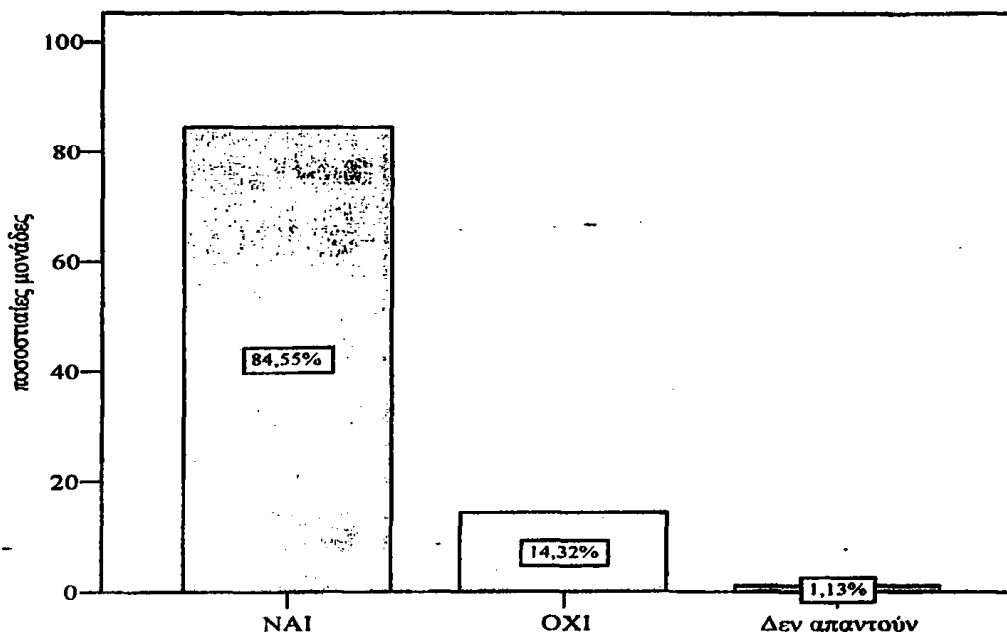
Όπως προκύπτει από τα στοιχεία αυτά οι διευθυντές δείχνουν θετικότερη στάση από τους δασκάλους στα ευέλικτα χαρακτηριστικά. Επίσης φαίνεται ότι οι δάσκαλοι εκείνοι που έχουν επιπλέον προσόντα, εκφράζουν πιο θετική στάση από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι και εδώ δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με την εξομίωση και το βασικό πτυχίο (Παιδαγωγική Ακαδημία ή Παιδαγωγικό Τμήμα). Επίσης δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και την περιοχή του σχολείου, την ικανοποίηση από το επάγγελμα, όπως στην πρώτη κατηγορία.



3. Σχολικές βιβλιοθήκες, Η/Υ και εργαστήρια

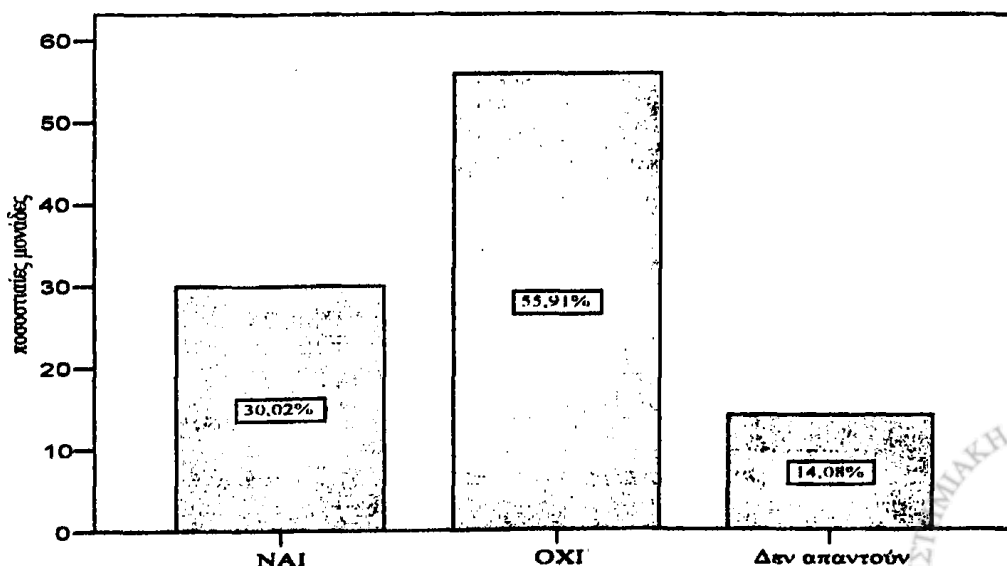
Σχετικά με την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο το 84,5% (1045) των εκπαιδευτικών απαντά θετικά, το 14,3% (177) αρνητικά και το 1,1% (14) δεν απαντά.

Διάγραμμα 18
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο



Ως προς το αν είναι επαρκώς εξοπλισμένη απαντά θετικά το 30%, αρνητικά το 55,9% ενώ το 14,1% δεν απαντά.

Διάγραμμα 19
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς το αν η δανειστική βιβλιοθήκη είναι επαρκώς εξοπλισμένη

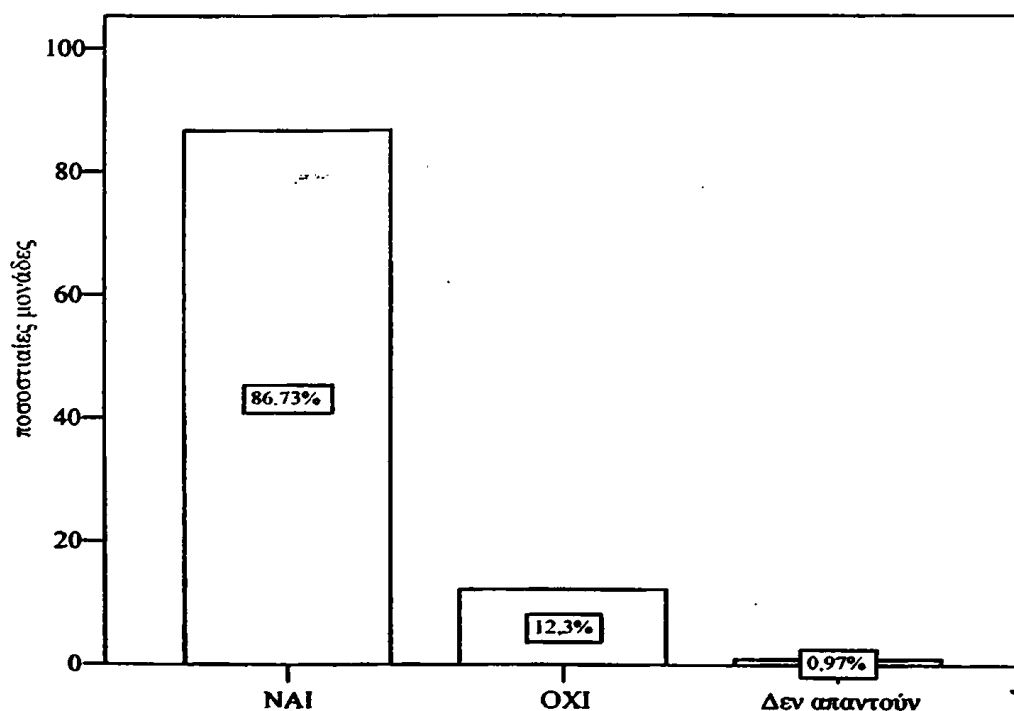


Σχέση παρατηρήθηκε ανάμεσα σ' όσους απαντούν θετικά και τη θέση που κατέχουν στο σχολείο ($\chi^2 = 13,313$, $p = ,001$, $df = 2$, $\Phi = ,112$). Θετικά απαντάει το 20,8% των διευθυντών, το 45,5% των υποδιευθυντών και το 36,6% των δασκάλων. Αναφορικά με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, πράγμα που σημαίνει ότι η εκτίμηση για τον αν είναι επαρκώς εξοπλισμένη η βιβλιοθήκη δε διαφοροποιείται, όσο αφορά το δείγμα αυτό, από άλλους παράγοντες.

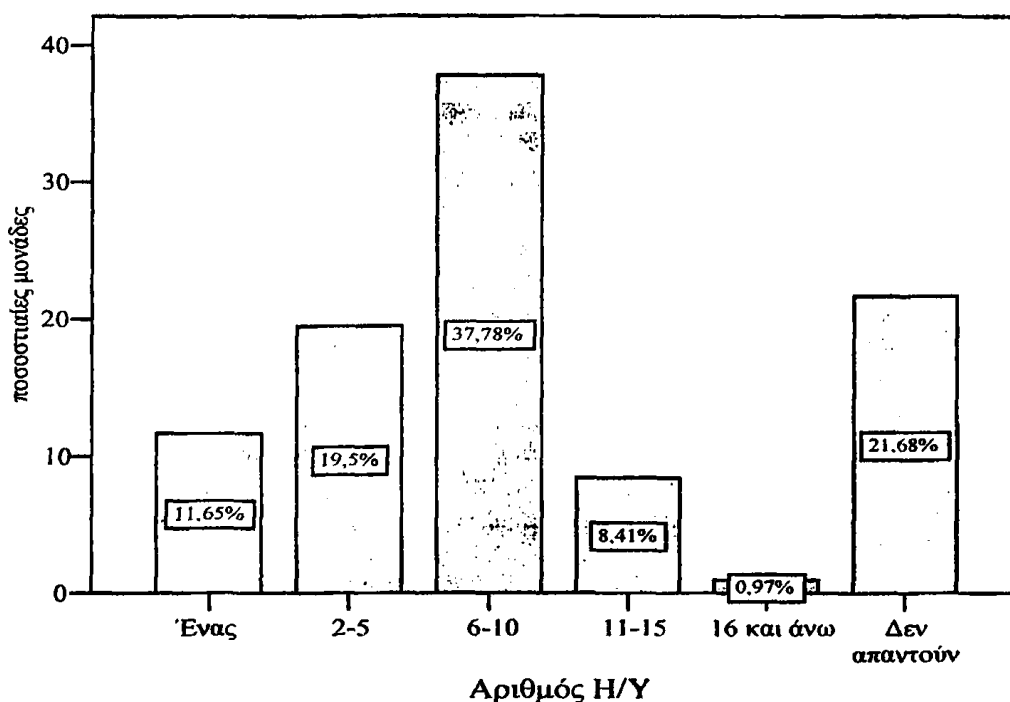
Σε σχέση με τις δύο κατηγορίες εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις μόνο αναφορικά με την πρώτη ($t = -2,817$, $df = 864$, $p = ,005$). Συγκεκριμένα ο Μ. Ο. αυτών που εκτιμούν ότι η βιβλιοθήκη είναι επαρκώς εξοπλισμένη είναι 3,13 και αυτών που απαντούν αρνητικά είναι 3,21.

Το 86,7% (1072) των ερωτηθέντων δασκάλων απαντά ότι το σχολείο τους διαθέτει ηλεκτρονικό/ -ούς υπολογιστές, το 12,3% (152) απαντά αρνητικά ενώ το 1% (12) δεν απαντά.

Διάγραμμα 20
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς την ύπαρξη Η/Υ στο σχολείο



Διάγραμμα 21
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς τον αριθμό των Η/Υ που διαθέτει το σχολείο



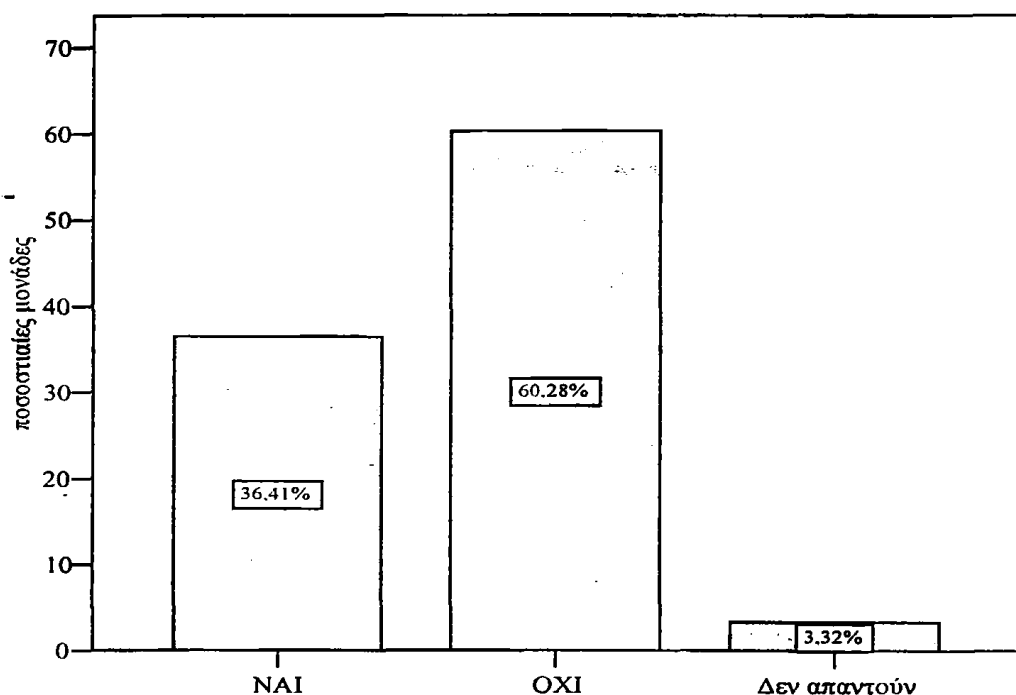
Όπως βλέπουμε στο Διάγραμμα σχεδόν τα μισά σχολεία έχουν είναι εξοπλισμένα με 6-10 υπολογιστές. Παρατηρούμε ότι ένα ποσοστό 21,7% (268) δεν απαντούν. Το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο από εκείνο που δήλωσε ότι το σχολείο τους δεν έχει υπολογιστές, ήτοι 12,3% (152). Αυτό σημαίνει ότι 116 εκπαιδευτικοί απαντούν ότι το σχολείο τους διαθέτει υπολογιστές αλλά δεν αναφέρουν τον ακριβή αριθμό τους.

Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από την οργανικότητα του σχολείου ($\chi^2 = 119,005$, $df = 2$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,312$). Συγκεκριμένα θετικά απαντάει το 49,4% των δασκάλων των 1θ/3θεσίων σχολείων, το 89,1% των 4θ/5θεσίων και το 90,4% των 6θεσίων και άνω. Σχέση επίσης παρατηρήθηκε ανάμεσα στις απαντήσεις και την περιοχή του σχολείου ($\chi^2 = 20,006$, $df = 3$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,128$). Το 81,2% των δασκάλων που απαντούν θετικά υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές, το 93,9% σε ημιαστικές, το 91,6% σε αστικές και το 86,7% σε μεγαλυνόλεις.

Από αυτούς που δήλωσαν ότι το σχολείο τους διαθέτει υπολογιστή/ -ές, το 68% (840) απαντάει ότι έχει σύνδεση με το διαδίκτυο, το 16,8% (208) απαντάει αρνητικά ενώ το 15,2% (188) δεν απαντάει. Παρατηρούμε και πάλι ότι το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο από εκείνο που δήλωσε ότι το σχολείο τους δε διαθέτει Η/Υ. Και εδώ οι απαντήσεις σχετίζονται με την οργανικότητα του σχολείου ($\chi^2 = 18,187$,

$df = 2$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,132$). Θετικά απαντούν οι δάσκαλοι των 1θ/3θεσίων σχολείων σε ποσοστό 61,2%, των 4θ/5θεσίων σε ποσοστό 65,9% και των 6θεσίων και άνω σε ποσοστό 81,9%. Οι απαντήσεις σχετίζονται επίσης με την περιοχή του σχολείου ($\chi^2 = 21,050$, $df = 3$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,142$). Οι δάσκαλοι των αγροτικών περιοχών απαντούν θετικά σε ποσοστό 69,8%, των ημιαστικών 83,1%, των αστικών 87,9% και των μεγαλουπόλεων 80,9%.

Διάγραμμα 22
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς την ύπαρξη ειδικού χώρου
εργαστηρίων στο σχολείο



Το 36,4% (450) των εκπαιδευτικών απαντάει ότι το σχολείο τους διαθέτει ειδικό χώρο εργαστηρίων, το 60,3% (745) απαντά αρνητικά, ενώ το 3,3% (41) δεν απαντά.

Οι απαντήσεις σχετίζονται με την περιοχή του σχολείου ($\chi^2 = 39,136$, $df = 2$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,181$). Συγκεκριμένα αρνητικά απαντάει το 89,0% των δασκάλων που υπηρετούν σε 1θέσια/3θέσια σχολεία, το 84,8% των 1θεσίων/5θεσίων και το 59,2% των 6θεσίων και άνω. Το ίδιο, όπως είναι λογικά αναμενόμενο παρατηρείται και σε σχέση με την περιοχή του σχολείου ($\chi^2 = 62,515$, $df = 3$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,229$). Οι δάσκαλοι των αγροτικών περιοχών απαντούν αρνητικά σε ποσοστό 78,2%, των ημιαστικών 63,8%, των αστικών 73,7% και των μεγαλουπόλεων 51,7%.



Στο ερώτημα αν είναι επαρκώς εξοπλισμένος ο χώρος των εργαστηρίων απαντά θετικά μόνο το 15,9% (196). Οι απαντήσεις αυτές είναι ανεξάρτητες από την περιοχή και την οργανικότητα του σχολείου. Αναφορικά με τις δύο κατηγορίες δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις θετικές απαντήσεις.

4. Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές στην τάξη

Πίνακας 7: Αριθμός μαθητών στην τάξη

Από 1-10	7,6%
Από 11-18	30,6%
Από 19-25	38,0%
Από 26 και πάνω	10,0%
Δεν απαντούν	13,4%

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 7, το 48% των δασκάλων του δείγματός μας έχει από 19 μαθητές και πάνω. Αυτοί που δεν απαντούν είναι οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων και οι διευθυντές που δεν έχουν συγκεκριμένη τάξη. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών ανέρχεται στους 20.457. Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη δε διαφοροποιεί τις απαντήσεις των δασκάλων στο εσωτερικό της κάθε κατηγορίας.

Πίνακας 8: Αλλοδαποί μαθητές στην τάξη

Ναι	786 (63,6%)
Όχι	364 (29,4%)
Δεν απαντούν	86 (7%)

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 8, το 63,6% των δασκάλων απαντάει ότι έχει αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη του.

Πίνακας 9: Αριθμός αλλοδαπών μαθητών στην τάξη

Μέχρι 3	73%
Από 4- 8	21,9%
Από 9 και πάνω	5,1%

Ο πίνακας 9 μας δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων απαντάει ότι έχει από 1-3 αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη του. Υπάρχει όμως ένα σημαντικό ποσοστό που υπερβαίνει το 1/5 (21,9%) που απαντά ότι έχει 4-8 αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι σε πολλές περιπτώσεις οι αλλοδαποί μαθητές μπορεί να

πλησιάζουν και το 50% του συνολικού αριθμού των μαθητών της τάξης. Το ποσοστό των δασκάλων που απαντούν στο ερώτημα αυτό είναι 57,5%. Το υπόλοιπο ποσοστό (6,1%) απαντάει με χ στα αντίστοιχα τετραγωνίδια ή δεν απαντάει καθόλου. Ο συνολικός αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις του δείγματός μας ανέρχεται στους 2.201. Συγκριτικά με τον συνολικό μαθητικό πληθυσμό του δείγματος αποτελεί το 10,76%. Στο ερώτημα από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές αυτοί, πήραμε απαντήσεις που αφορούν μόνο τους 760 αλλοδαπούς μαθητές. Πολλοί δάσκαλοι δεν απαντούν ή σημειώνουν απλά ένα χ στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών των μαθητών προέρχεται από βαλκανικές χώρες (615), 88 από άλλες πρώην σοσιαλιστικές χώρες, 77 από Ασία και Αφρική, 29 από χώρες - μέλη της Ε.Ε. και 11 από Αμερική και Αυστραλία.

Σε σύγκριση με τις δύο κατηγορίες η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη δε διαφοροποιεί τις απαντήσεις των δασκάλων.

Σχετικά με την ύπαρξη παλιννοστούντων μαθητών στην τάξη, το 20% των δασκάλων απαντά θετικά. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών αυτών ανέρχεται στους 718, ήτοι στο 3,5% επί του συνολικού αριθμού του δείγματος. Στο ερώτημα από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές αυτοί δίνονται στοιχεία μόνο για τους 223. Το μεγαλύτερο μέρος (150) προέρχεται από άλλες πρώην σοσιαλιστικές χώρες, 45 από βαλκανικές χώρες, 12 από Αμερική και Αυστραλία, 10 από χώρες - μέλη της Ε.Ε. και 6 από Ασία και Αφρική. Η ύπαρξη παλιννοστούντων μαθητών στην τάξη δε διαφοροποιεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δύο κατηγορίες.



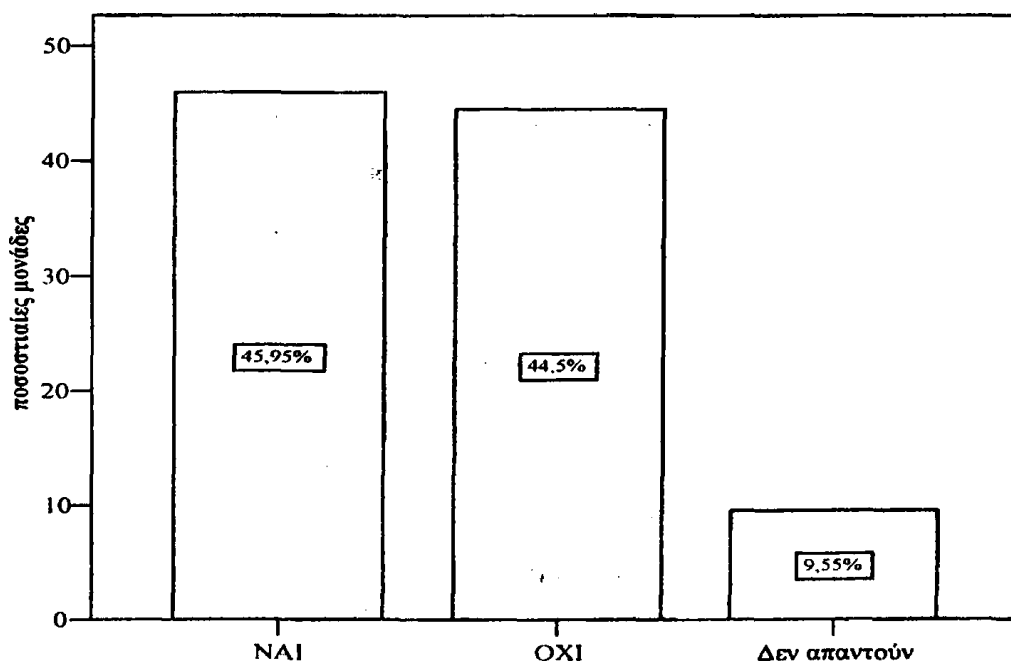
5. Στάσεις και γνώμες των δασκάλων

5.1. Στάσεις και γνώμες των δασκάλων αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία

Οι προτάσεις και τα ερωτήματα γνώμης που αφορούν στη διερεύνηση αυτής της σχέσης είναι οι με αύξοντα αριθμό στο ερωτηματολόγιο 128, 129, 130, 131, 133.

Αναφορικά με την ανταπόκριση στις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κράτος, οι απαντήσεις των δασκάλων έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 23
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς την ανταπόκριση στις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κράτος



Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 44,013$, $df = 3$, $p = ,000$, Crammer;s V= ,199). Συγκεκριμένα η κατηγορία 1-5 χρόνια υπηρεσίας απαντά θετικά σε ποσοστό 48,9%, 6-15 χρόνια υπηρεσίας σε ποσοστό 41,4% 16-25 σε ποσοστό 55,9% και 25 και άνω σε ποσοστό 73,6%. Οι απαντήσεις, όπως είναι λογικό, δεν είναι ανεξάρτητες από την ηλικία ($\chi^2 = 35,406$, $df = 3$, $p = ,000$, Crammer's V= ,178). Όσοι είναι μέχρι 30 χρονών απαντούν θετικά σε ποσοστό 55,2%, από 31-40 σε ποσοστό 44,2%, από 41-50 σε ποσοστό 57,9% και από 51 και πάνω 74,4%. Παρατηρούμε δηλαδή ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας και η

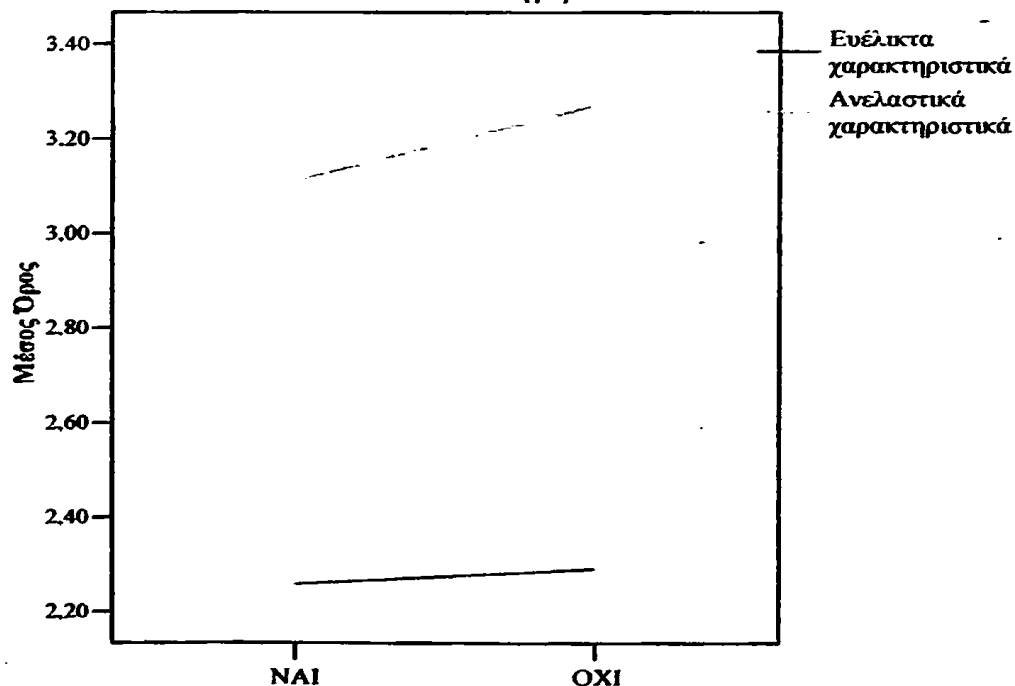
ηλικία, τόσο θετικότερα διάκεινται οι δάσκαλοι ως προς την ανταπόκρισή τους στις αλλαγές που υπαγορεύονται από το κράτος, με εξαίρεση την κατηγορία 31-40 ετών.

Διαφορές στις γνώμες των δασκάλων ως προς την ανταπόκρισή τους στις αλλαγές που υπαγορεύονται από το κράτος παρατηρήθηκαν και σε σχέση με την περιοχή του σχολείου ($\chi^2 = 14,684$, $df = 3$, $p = ,002$, Crammer's $V = ,115$). Οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές απαντούν θετικά σε ποσοστό 57,3%, σε ημιαστικές 55,4%, σε αστικές 55,7% και σε μεγαλουπόλεις 44,8%.

Σε σύγκριση με τη μεταβλητή "ανελαστικά χαρακτηριστικά" παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = -5,760$, $df = 921$, $p = ,000$). Συγκεκριμένα οι μέσοι όροι αυτών που απαντούν ΝΑΙ - ΟΧΙ στις αλλαγές που υπαγορεύονται από το κράτος είναι 3,12 και 3,26 αντίστοιχα. Όσο δηλαδή οι δάσκαλοι τείνουν σε θετική στάση προς τα ανελαστικά χαρακτηριστικά τόσο πιο ευαίσθητοι είναι στις αλλαγές που υπαγορεύονται από το κράτος. Στατιστικά σημαντική σχέση δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στις απαντήσεις και την μεταβλητή "ευέλικτα χαρακτηριστικά".

Διάγραμμα 24

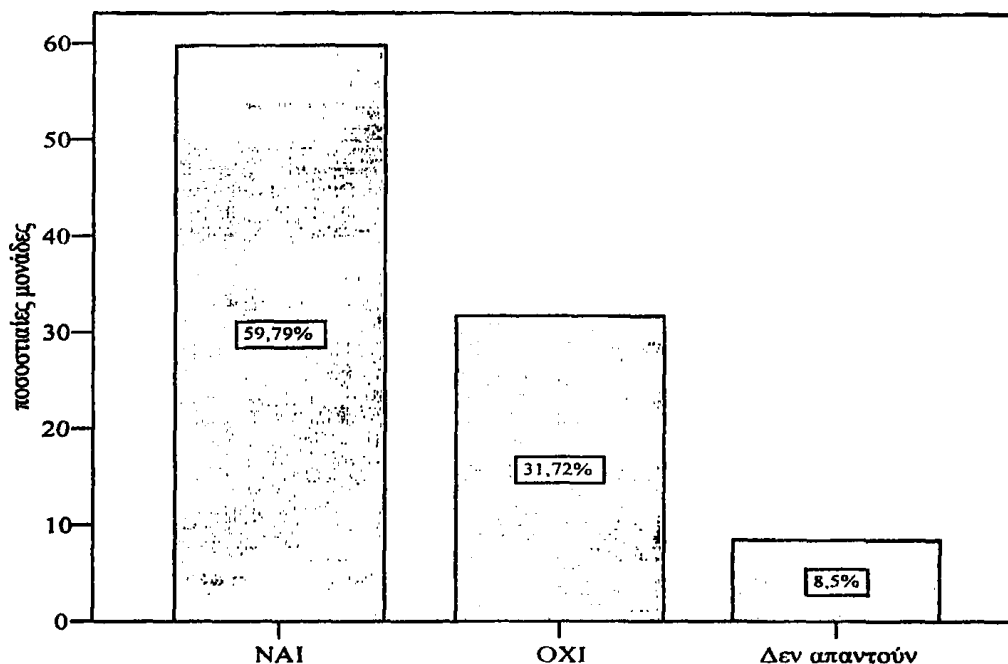
Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς την ανταπόκριση στις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κράτος σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Αναφορικά με την ανταπόκριση στις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό περιβάλλον, οι απαντήσεις διαμορφώνονται ως ακολούθως:



Διάγραμμα 25
Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς την ανταπόκριση στις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό περιβάλλον



Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές είτε δεν παρατηρούνται είτε είναι ιδιαίτερα αδύναμες.

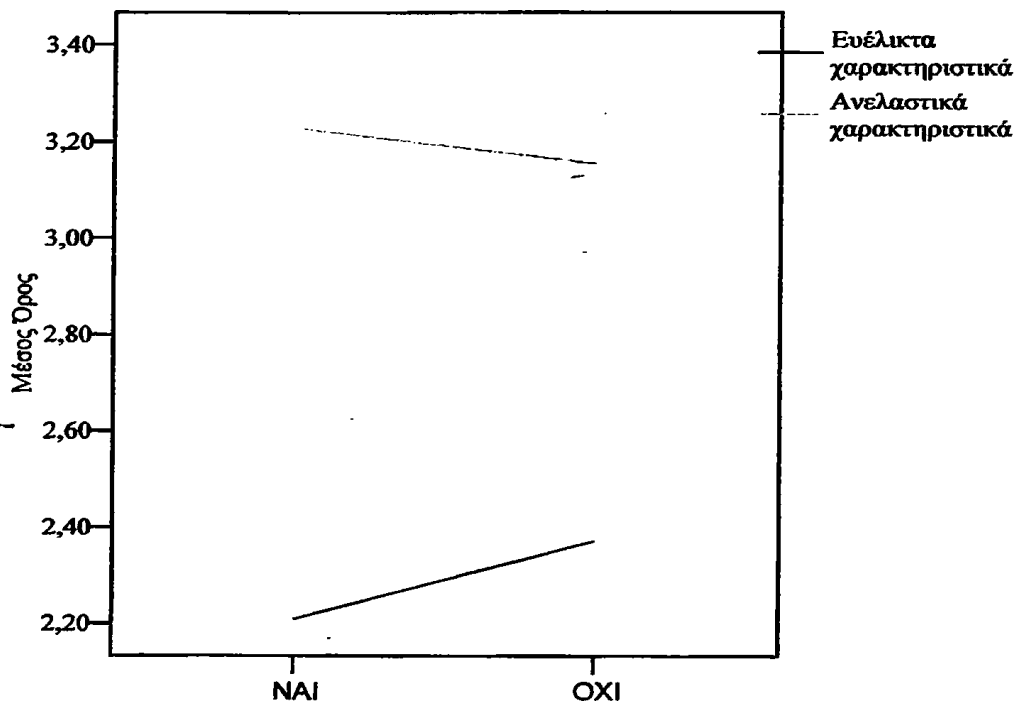
Αναφορικά με τις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό περιβάλλον παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την πρώτη κατηγορία ($t = 2,750$, $df = 939$, $p = ,006$). Ο Μ. Ο. αυτών που απαντούν θετικά είναι 3,23 και αυτών που απαντούν αρνητικά είναι 3,15. Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία παρατηρήθηκε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = -6,679$, $df = 996$, $p = ,000$). Ο Μ. Ο. αυτών που απαντούν ΝΑΙ είναι 2,21 και αυτών που απαντούν ΟΧΙ είναι 2,37. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι όσο οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς τη θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά τόσο πιο αρνητικοί είναι στην ανταπόκρισή τους σε μεταβολές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ αντίθετα όσο περισσότερο τείνουν προς θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά τόσο πιο θετικοί είναι στην ανταπόκριση σε μεταβολές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό περιβάλλον.

Με βάση τις παραπάνω σχέσεις προκύπτει ότι η θετική ανταπόκριση των δασκάλων στις αλλαγές που υπαγορεύονται από το κράτος σχετίζεται περισσότερο με τη θετική στάση απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα η θετική ανταπόκριση των δασκάλων στις αλλαγές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό

περιβάλλον σχετίζεται με τη θετική στάση έχουν απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά.

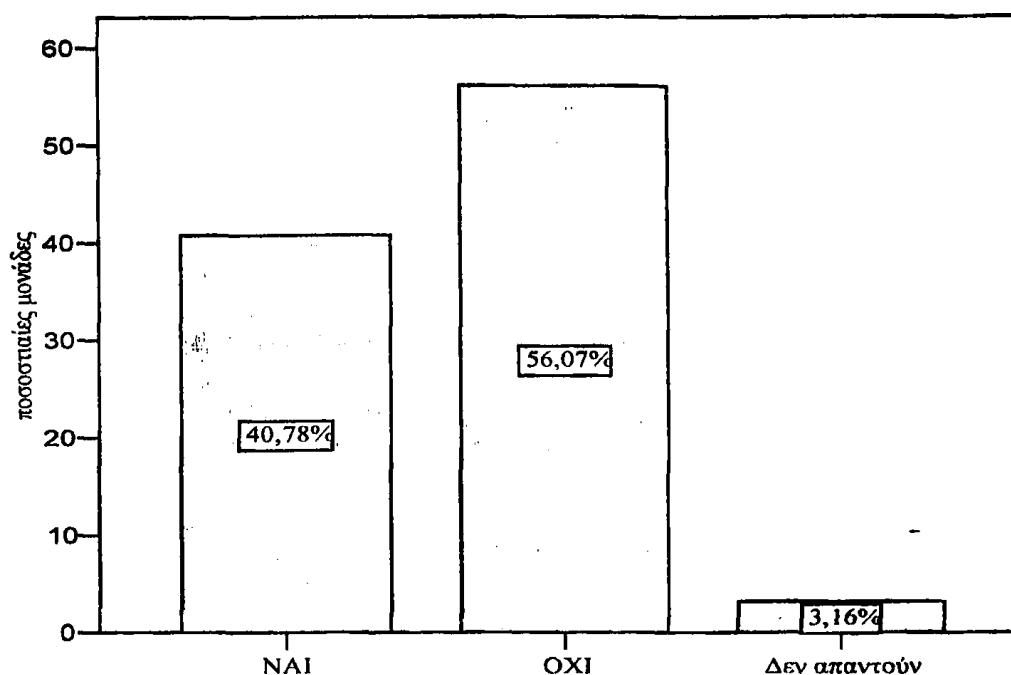
Διάγραμμα 26

Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς την ανταπόκριση στις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό περιβάλλον



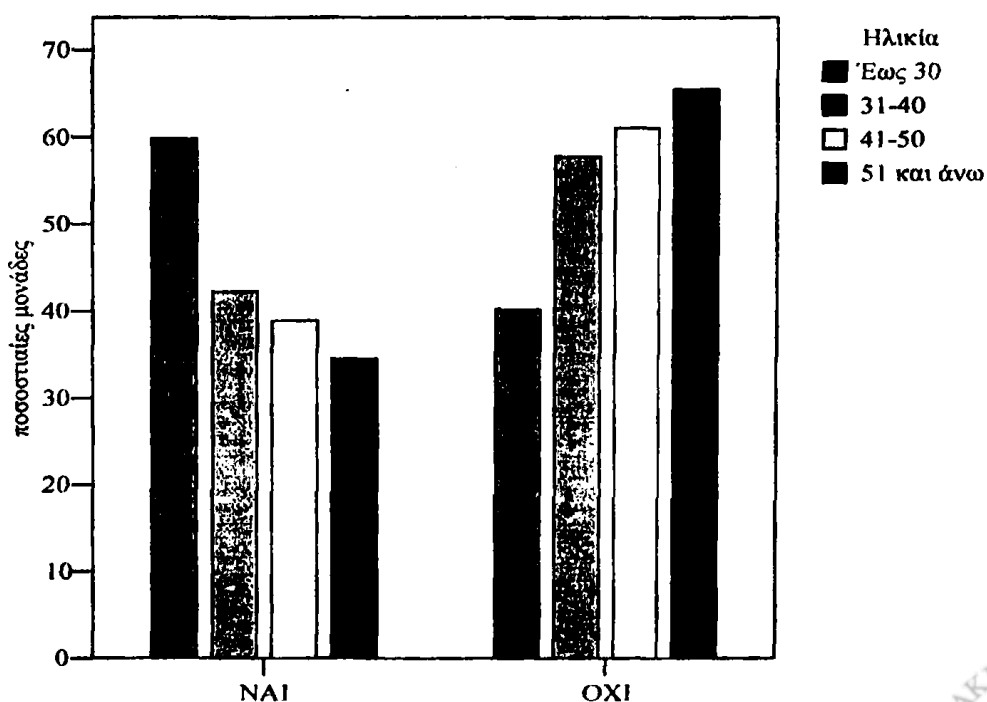
Ως προς τη διαφοροποίηση του σχολείου από άλλα παρόμοια στην υποδομή και την οργανικότητα σχολεία το 40,78% (504) απαντούν θετικά, το 56,07% (693) αρνητικά, ενώ το 3,16% (39) δεν απαντά..:

Διάγραμμα 27
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς τη διαφοροποίηση του σχολείου από
άλλα παρόμοια



Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό δεν είναι ανεξάρτητες την ηλικία ($\chi^2 = 14,336$, $df = 3$, $p = ,002$, Crammer's $V = ,110$).

Διάγραμμα 28
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς τη διαφοροποίηση του σχολείου από
άλλα παρόμοια σε σχέση με την ηλικία

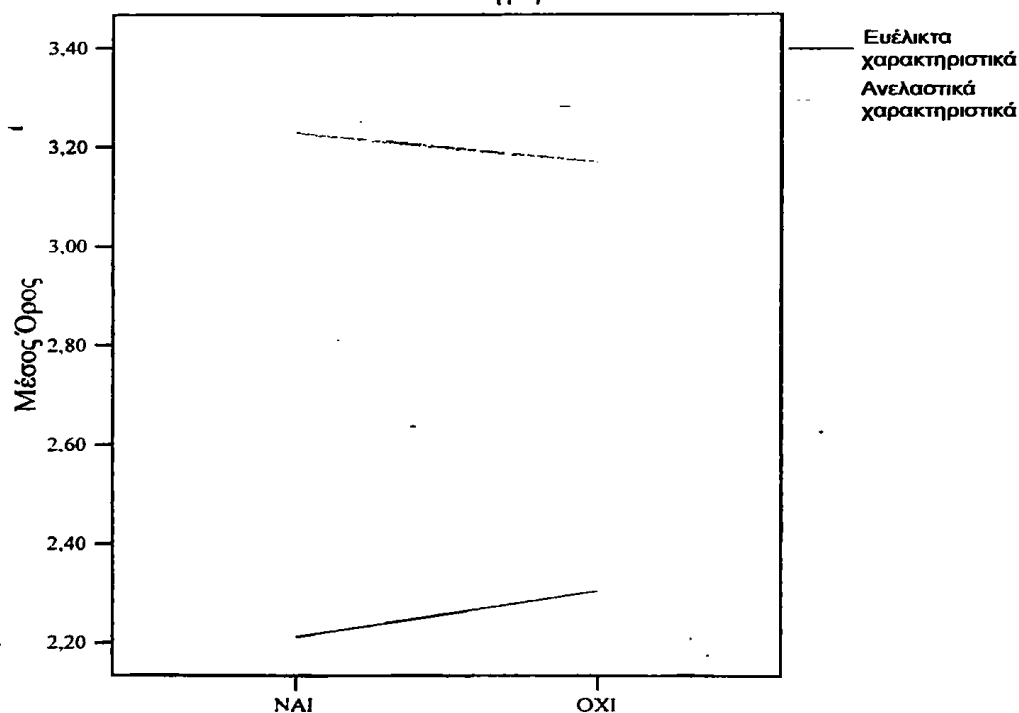


Θετικά απαντάει το 59,8% αυτών που είναι μέχρι 31 χρονών, το 42,3% αυτών που είναι 31- 40, το 38,9% αυτών που είναι 41-50 και το 34,5% αυτών που είναι από

51 και άνω. Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι μικρότερες ηλικίες έχουν πιο αναπτυγμένη την εντύπωση της διαφοροποίησης του σχολείου τους από άλλα παρόμοια.

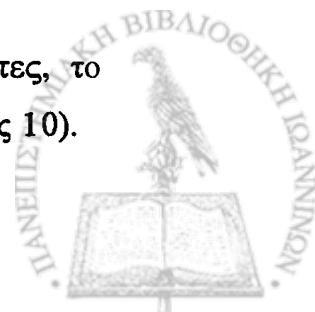
Συγκρίνοντας τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό με τις δύο κατηγορίες, εντοπίζουμε στατιστικά σημαντικές σχέσεις. Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία ($t = 2,710$ $df = 982$, $p = ,007$) ο Μ. Ο. αυτών που απαντούν ΝΑΙ είναι 3,32 και αυτών που απαντούν ΟΧΙ είναι 3,16.

Διάγραμμα 29
Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς τη διαφοροποίηση του
σχολείου από άλλα παρόμοια σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο
κατηγοριών



Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία ($t = -3,933$, $df = 1042$, $p = ,000$,) ο Μ. Ο. αυτών που απαντούν ΝΑΙ είναι 2,21 και αυτών που απαντούν ΟΧΙ είναι 2,31. Παρατηρούμε και εδώ ότι οι απαντήσεις των δασκάλων εξαρτώνται από τη στάση τους απέναντι στα ανελαστικά και στα ευέλικτα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα όσο πιο αρνητική στάση εκφράζουν απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά τόσο πιο θετικά απαντούν στο ερώτημα αυτό και αντίστροφα, όσο πιο θετική στάση δείχνουν απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά, τόσο πιο θετικά απαντούν στο παραπάνω ερώτημα.

Οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, το ενδιαφέρον των γονέων και την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού (Πίνακας 10).



Πίνακας 10: Παράγοντες που διαφοροποιούν το σχολείο

Ποιότητα του διδακτικού προσωπικού	226 (18,3%)
Ενδιαφέρον των γονέων	259 (21%)
Εξω-διδακτικές δραστηριότητες (επισκέψεις, εκδηλώσεις) και προγράμματα (περιβαλλοντικά, ευρωπαϊκά κ.ά.).	312 (25,2%)
Υποστήριξη από τους οικονομικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας	149 (12,1%)
Υποστήριξη από τους πολιτικούς και κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας	143 (11,6%)
Άλλοι	54 (4,4%)

Συγκρίναμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τις δύο κατηγορίες. Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την προτίμηση της πρώτης περιοχής (ποιότητα διδακτικού προσωπικού) ($t = 2,258$, $df = 1007$, $p = ,024$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την απάντηση είναι 3,45 και αυτών που δεν την επιλέγουν 3,16. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται μόνο ως προς την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού, η δε επιλογή της απάντησης συνοδεύεται από πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με τη δεύτερη παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση: α) με την πρώτη περιοχή (ποιότητα διδακτικού προσωπικού) ($t = -3,036$, $df = 1069$, $p = ,002$). Ο Μ. Ο. αυτών που απαντούν θετικά είναι 2,19 και αυτών που δεν επιλέγουν την απάντηση 2,28, β) με την τρίτη περιοχή (εξωδιδακτικές δραστηριότητες) ($t = -4,666$, $df = 1069$, $p = ,000$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την απάντηση είναι 2,18 και αυτών που δεν την επιλέγουν 2,30, γ) με την τέταρτη περιοχή (υποστήριξη από οικονομικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας) ($t = -2,360$, $df = 1069$, $p = ,018$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την απάντηση είναι 2,19 και αυτών που δεν την επιλέγουν 2,28, δ) με την πέμπτη περιοχή (υποστήριξη από τους πολιτικούς και κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας) ($t = -3,237$, $df = 1069$, $p = ,001$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την απάντηση είναι 2,16 και αυτών που δεν την επιλέγουν 2,28. Παρατηρούμε ότι όλες οι απαντήσεις σχετίζονται με πιο θετική στάση στα εύελικτα χαρακτηριστικά.



Πίνακας 11: Χρηματοδότηση δραστηριοτήτων πέραν της τακτικής κρατικής επιχορήγησης

Από:	ΝΑΙ
Άλλους Δημόσιους οργανισμούς	44 (3,6%)
Προγράμματα της ευρωπαϊκής Ένωσης	169 (13,7%)
Ιδιωτικούς οργανισμούς ή επιχειρήσεις	49 (4,0%)
Τοπική αυτοδιοίκηση	265 (21,4%)
Άλλη πηγή	41 (3,3%)

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 11 ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό (21,4%) απαντάει ότι χρηματοδοτήθηκαν από την τοπική αυτοδιοίκηση δραστηριότητες πέραν της τακτικής κρατικής επιχορήγησης. Το ποσοστό αυτό πρέπει να αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί απαντούν ότι η χρηματοδότηση αφορούσε λειτουργικές δαπάνες, γεγονός που πιθανόν να δείχνει σύγχυση που προέρχεται από άγνοια του τρόπου κατανομής της κρατικής επιχορήγησης, η οποία γίνεται σήμερα μέσω των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης. Βλέπουμε, επίσης, ότι η συμμετοχή ιδιωτικών οργανισμών ή επιχειρήσεων στις δραστηριότητες του σχολείου - τουλάχιστον σε ότι αφορά τη χρηματοδότηση δραστηριοτήτων - είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Αντίθετα φαίνεται αρκετά έντονη η παρέμβαση της Ε. Ε. στη χρηματοδότηση σχολικών δραστηριοτήτων. Ως άλλη πηγή αναφέρεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο σύλλογος γονέων και τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από την οργανικότητα του σχολείου. Συγκεκριμένα εντοπίζεται σχέση ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και τη χρηματοδότηση προγραμμάτων από την Ε. Ε. ($\chi^2 = 17,444$, $df = 2$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,148$). Οι δάσκαλοι των 10/3θσίων σχολείων απαντούν θετικά



σε ποσοστό 3,5%, των 40/50σίων σε ποσοστό 5,9% και των 6/θεσίων και άνω σε ποσοστό 23,4%.

Πίνακας 12: Περιεχόμενο χρηματοδοτούμενης δραστηριότητας

Προμήθεια - εκμάθηση Η/Υ	89
Πολιτιστικές εκδηλώσεις-παραδοσιακοί χοροί	91
Αθλητισμός	39
Περιβαλλοντική Αγωγή	23
Πρόγραμμα Sokrates - Comenius	23
Λειτουργικά έξοδα	32
Εκθέσεις-εκδόσεις βιβλίων - Δημιουργία βιβλιοθηκών	9
Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας	5
Δημιουργική Απασχόληση	9
Διάφορες	19

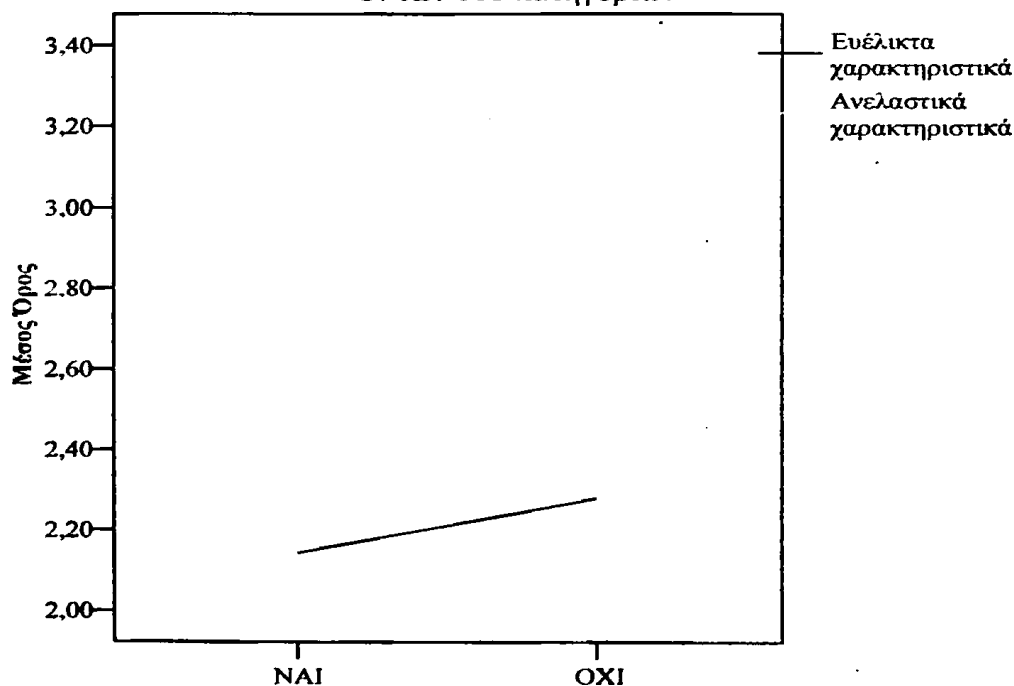
Από τον πίνακα 12 προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος αφορά δραστηριότητες που σχετίζονται με πολιτιστικές εκδηλώσεις και Νέες Τεχνολογίες. Εννοείται ότι εδώ δεν αναφερόμαστε στο ύψος των χρηματοδοτήσεων, την ποσοτική συμμετοχή των παραπάνω φορέων στη χρηματοδότηση, την επίδραση που ασκούν στην επιλογή των διδακτικών αντικειμένων ή στον προσανατολισμό των διδακτικών διαδικασιών κ. λ. π. στοιχεία επίσης ενδιαφέροντα για έρευνα. Απλά εντοπίζουμε τα σημεία στα οποία απευθύνεται κατά προτεραιότητα η χρηματοδότηση.

Στο ερώτημα "είχατε εσείς συμμετοχή σ' αυτή τη διαδικασία" απαντά θετικά το 15,1%. Απ' αυτούς το 46,7% θεωρεί ότι οι μαθητές ωφελήθηκαν πάρα πολύ, το 35,4% πολύ, το 15,4% αρκετά και το 2,6% λίγο ή καθόλου. Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από το φύλο ($\chi^2 = 9,982$, $df = 1$, $p = ,002$, $\Phi = ,121$). Θετικά απαντάει το 55,1% των ανδρών και το 41,6% των γυναικών. Δεν είναι επίσης ανεξάρτητες από τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 17,999$, $df = 3$, $p = ,000$, $\text{Crammer's } V = ,162$). Θετικά απαντάει το 15,5% των εχόντων 1-5 χρόνια υπηρεσίας, το 26,2% των εχόντων 6-15 χρόνια, το 32,6% των εχόντων 16-25 και το 39,4% των εχόντων 25 και άνω χρόνια υπηρεσίας. Η σχέση αυτή εντοπίζεται και στην ηλικία ($\chi^2 = 14,475$, $df = 3$, $p = ,002$, $\text{Crammer's } V = ,145$). Θετικά απαντά το 8,3% των δασκάλων ηλικίας έως 30 ετών,

το 26% των ηλικίας 31-40, το 36,6% των 41-50 και το 40,5% των άνω των 50 ετών. Αναφορικά με τη θέση που κατέχουν στο σχολείο, οι απαντήσεις δεν είναι επίσης ανεξάρτητες ($\chi^2 = 242,630$, $df = 2$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,189$). Οι διευθυντές απαντούν θετικά σε ποσοστό 51,4%, οι υποδιευθυντές 30,3% και οι δάσκαλοι 23,9%. Σχετίζονται επίσης με την περιοχή του σχολείου ($\chi^2 = 14,610$, $df = 3$, $p = ,002$, Crammer's $V = ,146$). Οι δάσκαλοι των αστικών περιοχών εμφανίζονται να έχουν τις λιγότερες θετικές απαντήσεις (15%) ενώ των αγροτικών περιοχών τις περισσότερες (36,6%). Σχέση εμφανίζεται ανάμεσα σ' όσους έχουν μετεκπαίδευση και σ' όσους δεν έχουν ($\chi^2 = 8,591$, $df = 1$, $p = ,002$, $\Phi = ,112$). Οι πρώτοι απαντούν θετικά σε ποσοστό 39,4% και οι δεύτεροι σε ποσοστό 25,2%. Επίσης αυτοί που κατοικούν μόνιμα στην περιοχή του σχολείου διαφοροποιούνται ως προς τις απαντήσεις τους από τους υπόλοιπους ($\chi^2 = 10,748$, $df = 1$, $p = ,001$, $\Phi = 126$). Οι πρώτοι απαντούν θετικά σε ποσοστό 31,5% και οι δεύτεροι 19,8%.

Διάγραμμα 30

Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς τη συμμετοχή σε δραστηριότητες πέραν της κρατικής επιχορήγησης σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών

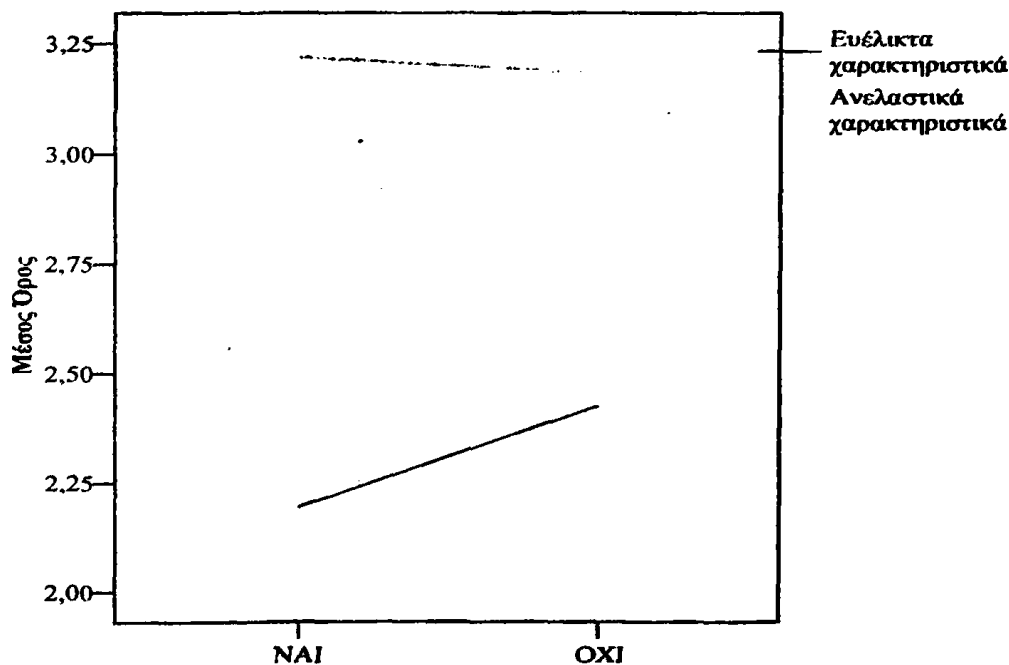


Σε σύγκριση με τις δύο κατηγορίες διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα σε σχέση με την πρώτη ($t = 3,537$, $df = 567$, $p = ,000$), ο Μ. Ο. αυτών που απαντάει θετικά είναι 3,30 και αυτών που απαντάει αρνητικά είναι 3,16 ενώ σε σχέση με τη δεύτερη ($t = -3,799$, $df = 602$, $p = ,000$) ο Μ. Ο. αυτών που απαντάει θετικά είναι 2,15 και αυτών που απαντάει αρνητικά είναι

2,27. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες αυτοί που έχουν πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά και πιο θετική στα ευέλικτα χαρακτηριστικά.

Στο ερώτημα αν θα επιθυμούσαν τη συνέχιση παρόμοιων συνεργασιών απαντούν 391 εκπαιδευτικοί - προφανώς και ένα μέρος απ' αυτούς που δεν είχε συμμετοχή. Απ' αυτούς το 90,3% απαντάει "ΝΑΙ" και το 9,7% "ΟΧΙ". Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρείται ανάμεσα στις απαντήσεις και τη δεύτερη κατηγορία ($t = -3,345$, $df = 346$, $p = ,001$). Συγκεκριμένα ο Μ. Ο. αυτών που απαντούν θετικά είναι 2,20 και αυτών που απαντούν αρνητικά είναι 2,42. Παρατηρούμε δηλαδή, ότι όσο πιο θετική στάση δείχνουν οι δάσκαλοι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά, τόσο πιο θετικοί είναι στη συμμετοχή σε παρόμοιες δραστηριότητες, ενώ αντίστοιχη σχέση δεν παρατηρείται σε σύγκριση με τα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

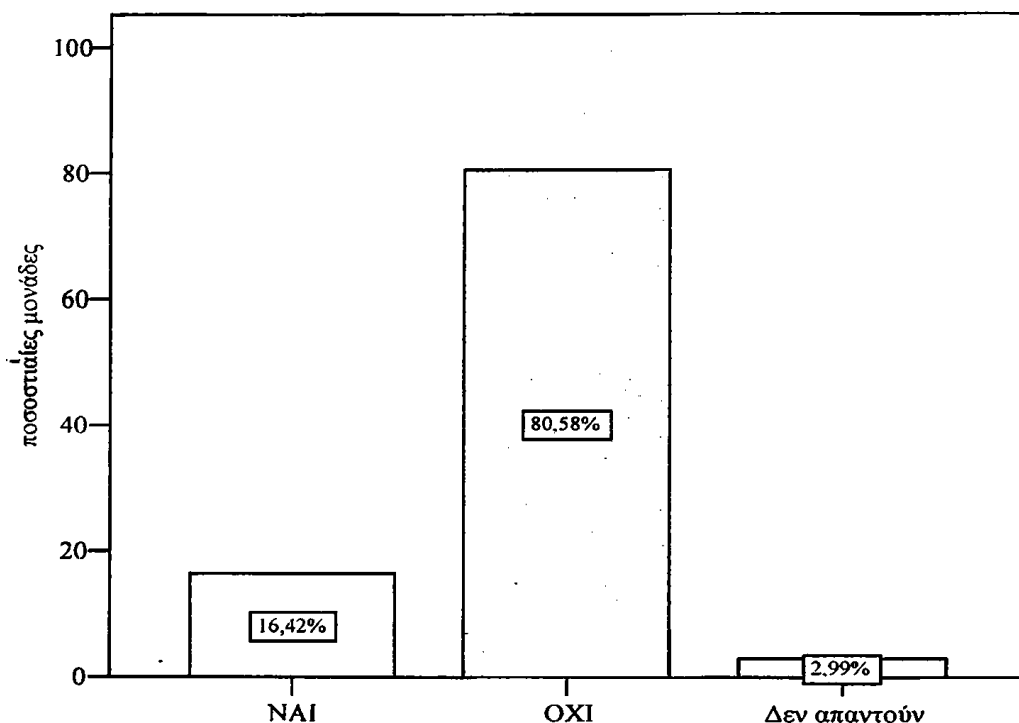
Διάγραμμα 31
Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς τη συνέχιση παρόμοιων δραστηριοτήτων σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στο ερώτημα αν συμφωνούν με την ιδέα να διοικούνται τα σχολεία από Τοπικά Συμβούλια, τα οποία θα απαρτίζονται από εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, το 16,4% (203) απαντούν θετικά, το 80,6% αρνητικά ενώ το 3,0% δεν απαντά. Οι απαντήσεις σχετίζονται με το φύλο ($\chi^2 = 20,595$, $p = ,000$, $df = 1$, $\Phi = ,131$). Συγκεκριμένα οι άντρες απαντούν θετικά σε ποσοστό 22,8% και οι γυναίκες σε ποσοστό 12,8%. Οι απαντήσεις σχετίζονται με το αν βρίσκονται οι ερωτώμενοι σε

διαδικασία μετεκπαίδευσης ή όχι ($\chi^2 = 12,745$, $p = ,000$, $df = 1$, $\Phi = ,115$). Όσοι βρίσκονται σε διαδικασία μετεκπαίδευσης απαντούν θετικά σε ποσοστό 28,3% ενώ οι υπόλοιποι σε ποσοστό 14,8%.

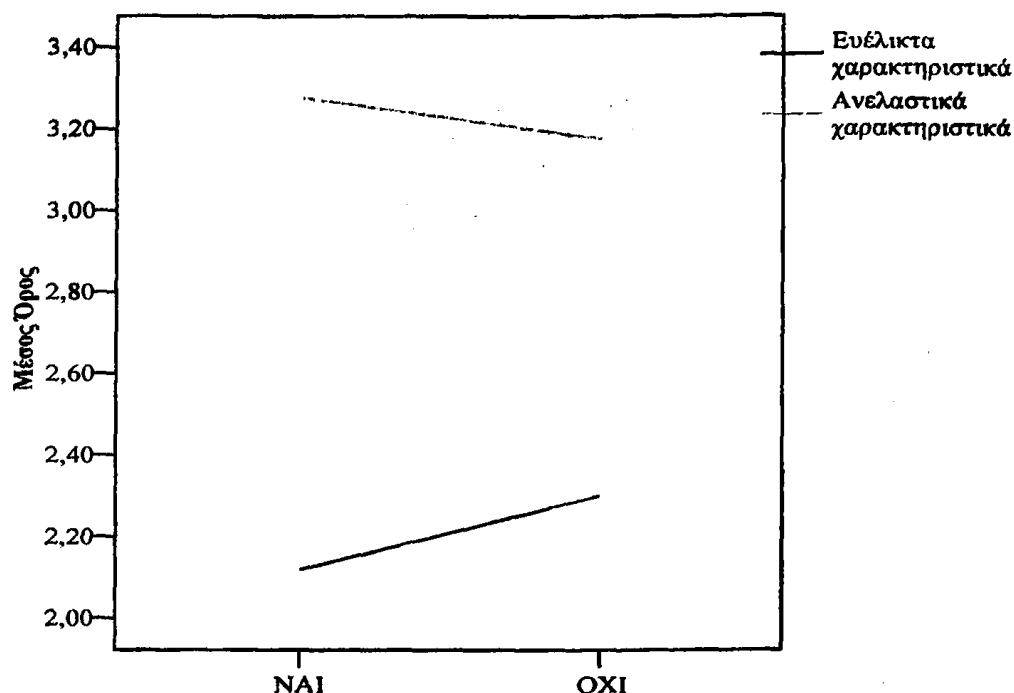
Διάγραμμα 32
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας
στη διοίκηση του σχολείου



Αναφορικά με τις δύο κατηγορίες διαπιστώθηκε στις απαντήσεις στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα σε σχέση με την πρώτη ($t = 2,703$, $df = 219,975$, $p = ,007$) οι δάσκαλοι που απαντούν ΝΑΙ έχουν πιο αρνητική στάση απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά ($M = 3,28$) από τους συναδέλφους τους που απαντούν ΟΧΙ ($M = 3,17$). Αναφορικά με τη δεύτερη ($t = -6594$, $df = 1041$, $p = ,000$) οι Μ. Ο. είναι για τη θετική απάντηση 2,10 και για την αρνητική 2,30 αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που τείνουν περισσότερο προς τα ανελαστικά χαρακτηριστικά δεν επιθυμούν τη συνδιοίκηση του σχολείου από τοπικούς φορείς. Ακριβώς το ίδιο επιβεβαιώνεται και από την αντίστροφη: όσο πιο θετική στάση εκφράζουν οι δάσκαλοι απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά τόσο πιο θετικοί είναι στη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου.



Διάγραμμα 33
Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς τη διοίκηση των σχολείων
από Τοπικά Συμβούλια σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Πίνακας 13: Ποσοστιαία συμμετοχή των τοπικών φορέων στη διοίκηση του σχολείου

Φορείς	ΝΑΙ
Εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	174 (14,1%)
Της Εκκλησίας	54 (4,4%)
Των επιχειρήσεων	51 (4,1%)
Του εργατικού Κέντρου	79 (6,4%)
Των Γονέων	184 (14,9%)
Των μαθητών	142 (11,5%)

Όπως προκύπτει από το διάγραμμα 32 και τον πίνακα 13, αφ' ενός το ποσοστό που συμφωνεί με τη συνδιοίκηση του σχολείου είναι ιδιαίτερα μικρό, αφ' ετέρου και αυτοί που συμφωνούν περιορίζονται στη συμμετοχή κυρίως των μέχρι σήμερα φορέων (γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης), που συμμετέχουν κατά κάποιον τρόπο σε ορισμένες αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. Προστίθεται εδώ βεβαίως και η συμμετοχή των μαθητών. Το πολύ μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν

επιθυμεί τη συμμετοχή των τοπικών φορέων στη διοίκηση του σχολείου. Από έρευνες, επίσης, προκύπτει ότι η λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου είναι σχεδόν ανύπαρκτη στις αγροτικές περιοχές και υποτονική στις υπόλοιπες.⁷⁸² Δεν πρόκειται, δηλαδή, μόνο για τον αναποτελεσματικό (βλ. γνωμοδοτικό) χαρακτήρα της συμμετοχής των γονέων στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου αλλά και για την απροθυμία των εκπαιδευτικών να δεχτούν τη συμμετοχή των γονέων.

Σε σχέση με τις δύο κατηγορίες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις προηγούμενες παρατηρήσεις. Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, οι διαφορές εντοπίστηκαν στη συμμετοχή του εργατικού κέντρου ($t = 2,712$, $df = 73,639$, $p = ,008$, Μ. Ο. για τη θετική απάντηση 3,35 και των υπολοίπων 3,18), των γονέων ($t = 3,337$, $df = 179,052$, $p = ,001$, Μ. Ο. για τη θετική απάντηση 3,30 και των υπολοίπων 3,17) και των μαθητών ($t = 4,645$, $df = 984$, $p = ,000$, Μ. Ο. για τη θετική απάντηση 3,35 και των υπολοίπων 3,17).

Αναφορικά με τη δεύτερη στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα σ' όλα τα επίπεδα. Συγκεκριμένα:

- Ως προς τη συμμετοχή της τοπικής Αυτοδιοίκησης ($t = -6,474$, $df = 1046$, $p = ,000$, Μ. Ο. 2,10 για την θετική απάντηση και των υπολοίπων 2,30).
- Ως προς τη συμμετοχή της εκκλησίας ($t = -3,939$, $df = 1014$, $p = ,000$, Μ. Ο. για τη θετική απάντηση 2,07 και των υπολοίπων 2,28).
- Ως προς τη συμμετοχή των επιχειρήσεων ($t = -3,886$, $df = 1012$, $p = ,000$, Μ. Ο. για τη θετική απάντηση 2,07 και των υπολοίπων 2,28).
- Ως προς τη συμμετοχή του εργατικού κέντρου ($t = -4,540$, $df = 1031$, $p = ,000$, Μ. Ο. για τη θετική απάντηση 2,09 και των υπολοίπων 2,29).
- Ως προς τη συμμετοχή των γονέων ($t = -6,509$, $df = 1052$, $p = ,000$, Μ. Ο. για τη θετική απάντηση 2,10 και των υπολοίπων 2,30).
- Ως προς τη συμμετοχή των μαθητών ($t = -6,182$, $df = 1046$, $p = ,000$, Μ. Ο. για τη θετική απάντηση 2,08 και των υπολοίπων 2,29).

Οι παραπάνω σχέσεις μας δείχνουν ότι ως προς τα ανελαστικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των δασκάλων σχετικά με τη συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου του εργατικού κέντρου, των γονέων και των μαθητών. Οι θετικές απαντήσεις σχετίζονται με πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Ως προς τα εύελικτα χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται οι

⁷⁸² Ανδρέου, Α. Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας, απ. π., σελ. 85-86.



απαντήσεις ως προς τη συμμετοχή όλων των φορέων. Φαίνεται δε ότι η πιο θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά σχετίζεται με θετικές απαντήσεις ως προς τη συμμετοχή των παραπάνω φορέων στη διοίκηση του σχολείου.



5.2. Οι στάσεις των δασκάλων αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με την οικονομία

Οι προτάσεις που τέθηκαν για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με την οικονομία (ερωτήματα 25, 52, 70, 72, 76,80, 101) καθώς και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν ως ακολούθως:

Πίνακας 14: Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ερωτήματα που αφορούν τη σχέση σχολείου - οικονομίας

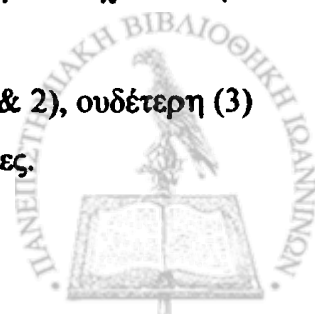
S	s	Προτάσεις	1	2	3	4	5
2,50	0,97	Η στενή σχέση σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων συνεπάγεται πλεονεκτήματα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή.	163 (13,2%)	504 (40,8%)	360 (29,1%)	150 (12,1%)	38 (3,1%)
2,17	0,94	Η εμπλοκή μιας ιδιωτικής επιχείρησης στις δραστηριότητες του δημόσιου σχολείου θα είχε ως συνέπεια τον έλεγχο αυτών των δραστηριοτήτων από την επιχείρηση.	295 (23,9%)	572 (46,3%)	225 (18,2%)	116 (9,4%)	15 (1,2%)
2,50	1,12	Όλες οι σχολικές δραστηριότητες πρέπει να χρηματοδοτούνται αποκλειστικά και μόνο από το κράτος.	272 (22,0%)	383 (31,0%)	282 (22,8%)	261 (21,1%)	28 (2,3%)
2,20	0,95	Το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει ανθρώπους ανεξάρτητα από τις απαιτήσεις της οικονομίας.	292 (23,6%)	551 (44,6%)	236 (19,1%)	128 (10,4%)	13 (1,1%)
3,46	1,1	Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να διοικεί τη σχολική μονάδα όπως ένας μάνατζερ την επιχείρησή του.	76 (6,1%)	176 (14,2%)	265 (21,4%)	526 (42,6%)	182 (14,7%)



3,07	1,04	Μόνο δραστηριότητες που δεν έχουν άμεση σχέση με τα διδακτικά περιεχόμενα και τη διδασκαλία (π. χ. αθλητικές εκδηλώσεις, εκδρομές, επισκέψεις σε χώρους τέχνης και πολιτισμού) θα μπορούσαν να χρηματοδοτηθούν από ιδιωτικούς φορείς ή επιχειρήσεις.	67 (5,4%)	388 (27,3%)	340 (27,5%)	395 (32,0%)	83 (6,7%)
3,24	1,07	Οι μαθητές είναι απαραίτητο να επισκέπτονται ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (ωδεία, φροντιστήρια ξένων γλωσσών, σχολές χορού, ιδιαίτερα μαθήματα κ. λ. π.) γιατί όσο καλά και αν λειτουργεί το δημόσιο σχολείο δε μπορεί να ανταποκριθεί στις σημερινές ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις της ζωής.	64 (5,2%)	265 (21,4%)	345 (27,9%)	424 (34,3%)	130 (10,5%)

Όπως διαπιστώνουμε στον πίνακα 14, οι στάσεις των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι θετικές αναφορικά με δύο προτάσεις: ότι το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει ανθρώπους ανεξάρτητα από τις απαιτήσεις της οικονομίας και ότι η εμπλοκή της επιχείρησης στις δραστηριότητες του σχολείου σημαίνει έλεγχο των δραστηριοτήτων του τελευταίου από την επιχείρηση. Οριακά ανάμεσα στη θετική και την ουδέτερη στάση κινούνται οι στάσεις στις προτάσεις που αναφέρονται στα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται για τον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή η στενή σχέση του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων καθώς και στην καθολική χρηματοδότηση των δραστηριοτήτων του σχολείου από το κράτος. Τέλος φαίνεται ότι δείχνουν ουδέτερη στάση στη χρηματοδότηση από ιδιωτικούς φορείς ή επιχειρήσεις δραστηριοτήτων που δεν έχουν άμεση σχέση με τα διδακτικά περιεχόμενα και τη διδασκαλία και σχεδόν αρνητική στην πρόταση για τη διεύθυνση του σχολείου με χαρακτηριστικά management.

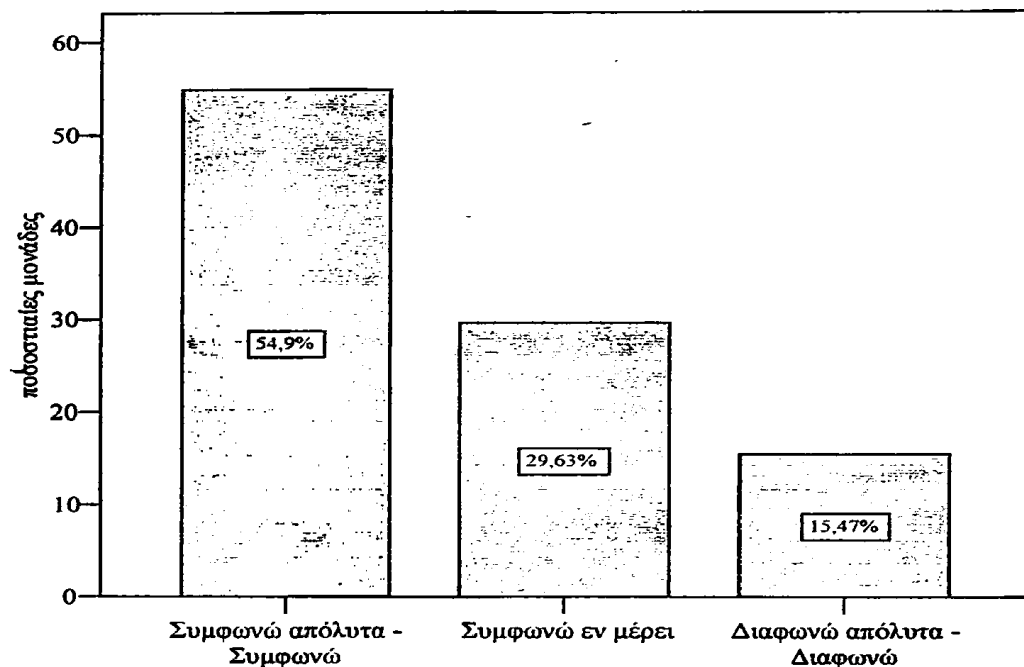
Οι στάσεις των εκπαιδευτικών συμπτύχθηκαν σε θετική (1 & 2), ουδέτερη (3) και αρνητική (4 & 5) στάση και συσχετίστηκαν με τις δύο κατηγορίες.



Οι στάσεις στην πρόταση 'Η στενή σχέση σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων συνεπάγεται πλεονεκτήματα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή' έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 34

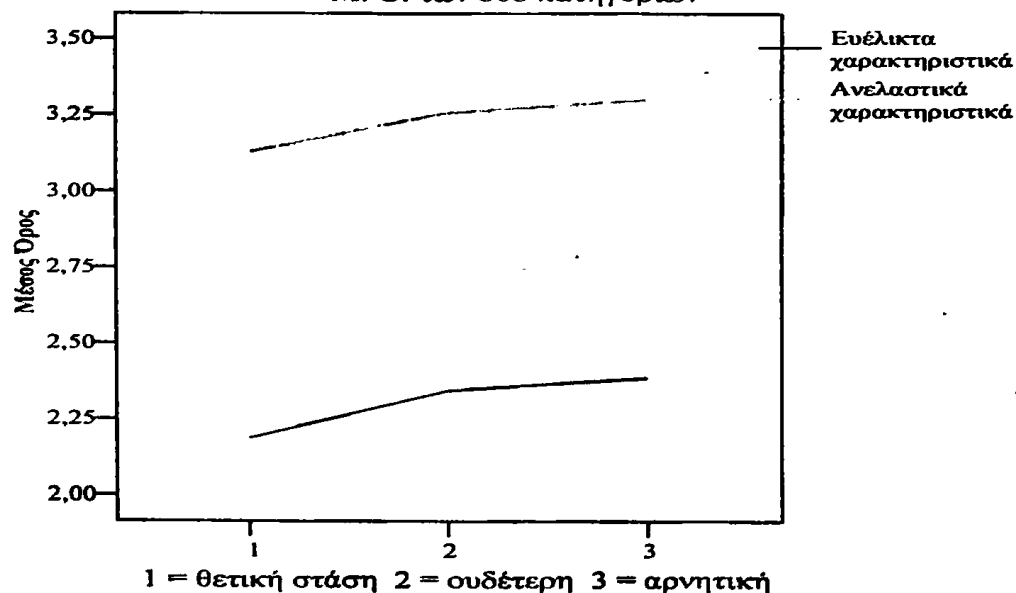
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς το αν η στενή σχέση του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων συνεπάγεται πλεονεκτήματα για το μαθητή



Συγκρίναμε τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών με τις απαντήσεις στην πρόταση (1 & 2 = θετική στάση, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = αρνητική). Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται και στις δύο κατηγορίες.

Διάγραμμα 35

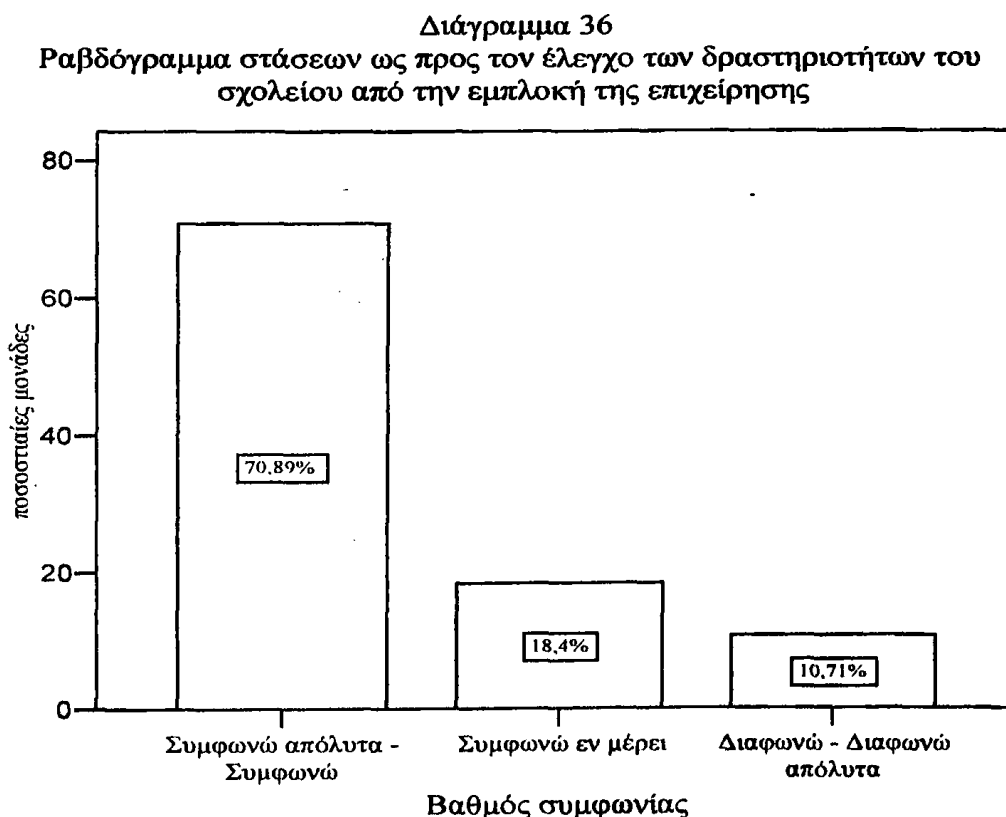
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς το αν η στενή σχέση σχολείου - επιχείρησης συνεπάγεται πλεονεκτήματα για το μαθητή σε σχέση με τους Μ. Ο. των δυο κατηγοριών



Αναφορικά με την πρώτη ($F = 16,053$, $df = 2$, $p = ,000$), η σχέση εντοπίζεται στα επίπεδα θετική και ουδέτερη ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,13 και 3,25 αντίστοιχα) και στα επίπεδα θετική και αρνητική ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,13 και 3,30 αντίστοιχα). Αναφορικά με τη δεύτερη ($F = 23,672$, $df = 2$, $p = ,000$), εμφανίζεται επίσης η ίδια σχέση ανάμεσα στα επίπεδα θετική και ουδέτερη ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,20 και 2,34 αντίστοιχα) και στα επίπεδα θετική και αρνητική ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,20 και 2,37 αντίστοιχα).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία, θετική στάση απέναντι στην παραπάνω πρόταση εκφράζουν τόσο οι δάσκαλοι που διάκινται περισσότερο θετικά στα ανελαστικά χαρακτηριστικά όσο και οι δάσκαλοι που διάκινται περισσότερο θετικά απέναντι στα ευέλικτα.

Αναφορικά με την πρόταση " Η εμπλοκή μιας ιδιωτικής επιχείρησης στις δραστηριότητες του δημόσιου σχολείου θα είχε ως συνέπεια τον έλεγχο αυτών των δραστηριοτήτων από την επιχείρηση", οι στάσεις των δασκάλων είναι οι ακόλουθες:



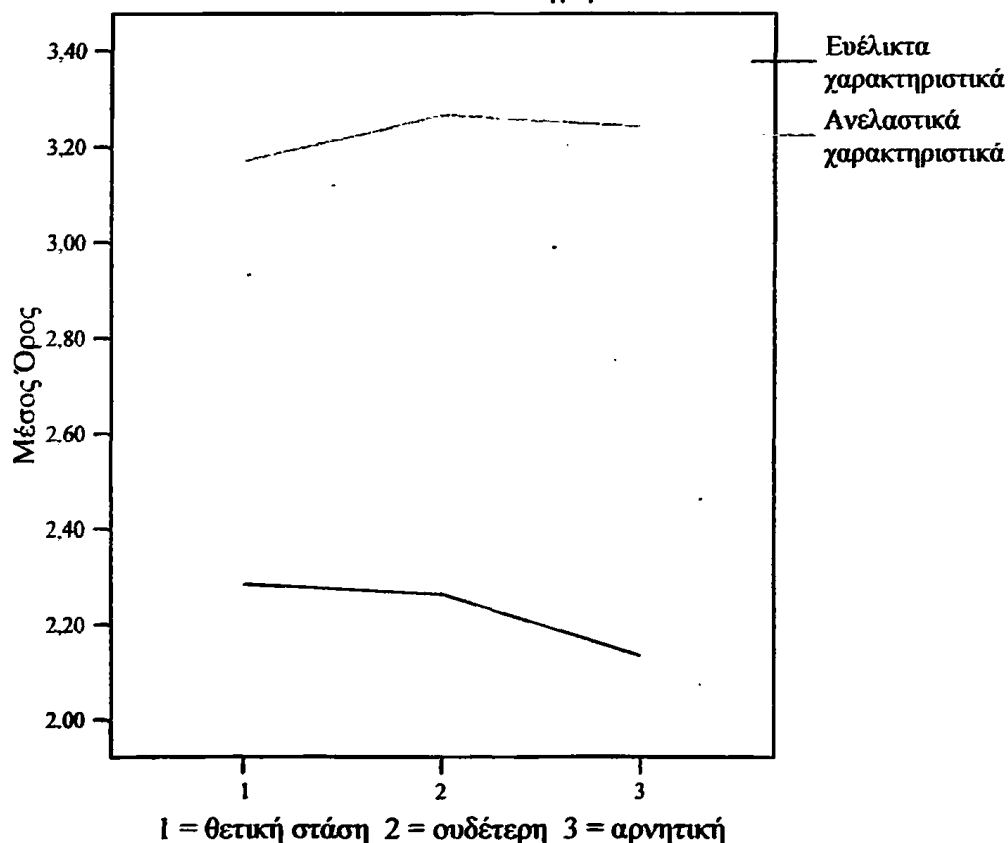
Η σύγκριση των μέσων τιμών με τις δύο κατηγορίες έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές: Σχετικά με την πρώτη κατηγορία ($F = 4,369$, $df = 2$, $p = ,017$), η διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στα επίπεδα θετική και ουδέτερη στάση ($p = ,037$, Μ. Ο. 3,17 και 3,25). Σχετικά με τη δεύτερη ($F = 5,389$, $df = 2$, $p = ,005$), οι διαφορές

εντοπίστηκαν στα επίπεδα θετική και αρνητική ($p = ,003$, Μ.Ο. 2,28 και 2,16) και στα επίπεδα ουδέτερη και αρνητική ($p = ,029$, Μ. Ο. 2,27 και 2,16).

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από τις σχέσεις που εντοπίστηκαν προηγουμένως, όσο θετικότερα τείνουν οι δάσκαλοι προς τα ανελαστικά χαρακτηριστικά τόσο πιο θετική στάση δείχνουν απέναντι στον έλεγχο των δραστηριοτήτων από την επιχείρηση, ενώ όσο θετικότερα διάκινεται στα ευέλικτα χαρακτηριστικά, τόσο πιο αρνητικοί εμφανίζονται στην πρόταση ότι οι δραστηριότητες του σχολείου θα ελέγχονται από την επιχείρηση που τις χρηματοδοτεί.

Διάγραμμα 37

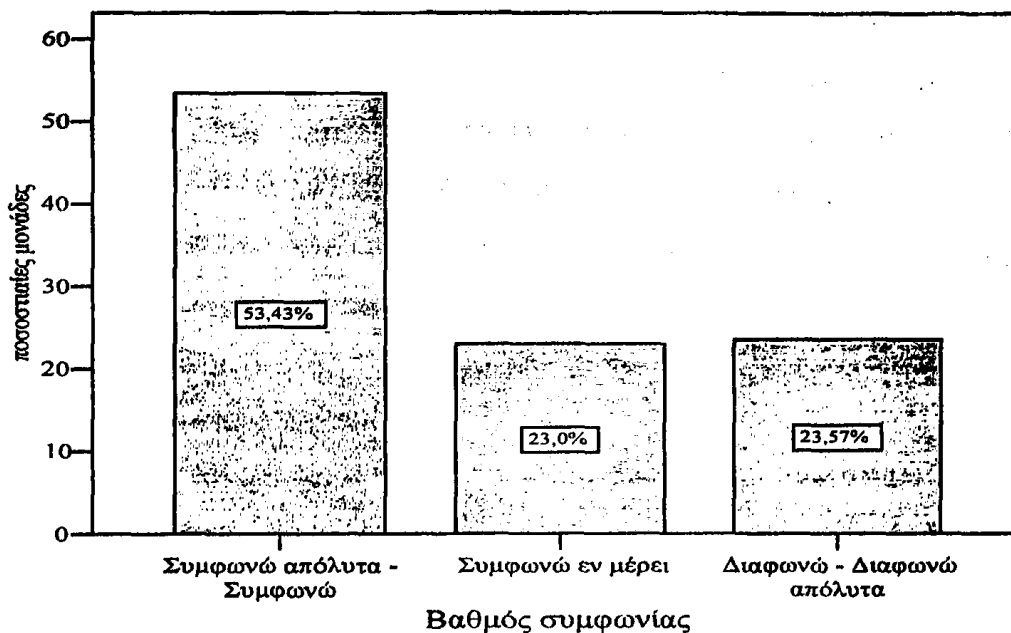
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τον έλεγχο των δραστηριοτήτων του σχολείου από την εμπλοκή της επιχείρησης σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στην πρόταση "όλες οι σχολικές δραστηριότητες πρέπει να χρηματοδοτούνται αποκλειστικά και μόνο από το κράτος", οι στάσεις των δασκάλων εκφράζονται ως εξής:

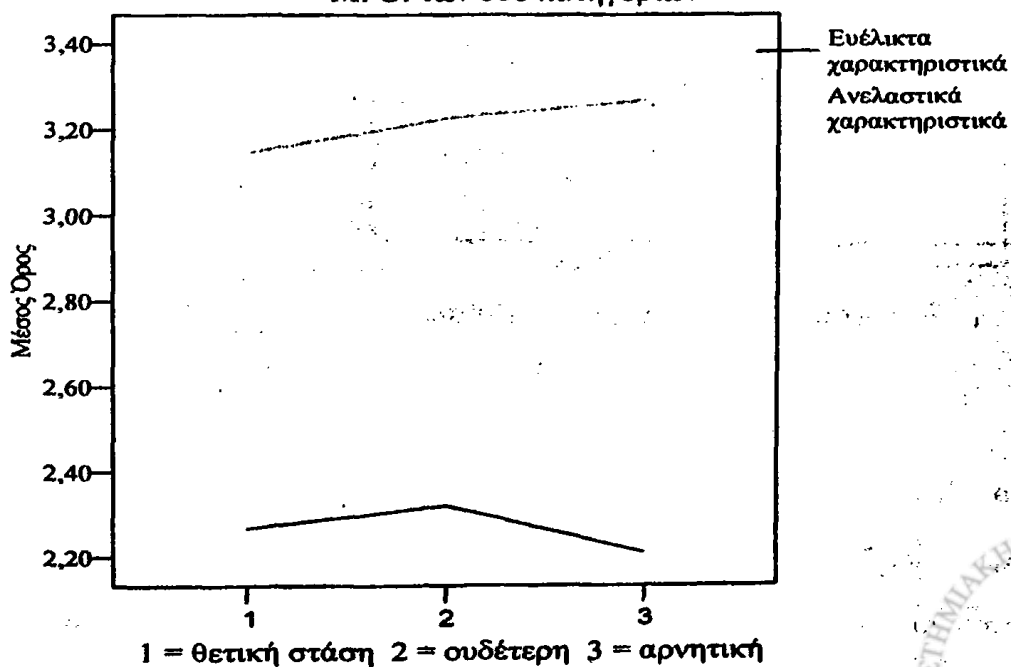


Διάγραμμα 38
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη χρηματοδότηση όλων των σχολικών δραστηριοτήτων αποκλειστικά από το κράτος



Η σύγκριση με τις δύο κατηγορίες έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F = 11,470$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα θετική και ουδέτερη στάση ($p = ,039$, Μ. Ο. 3,14 και 3,22) και θετική και αρνητική στάση ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,14 και 3,28).

Διάγραμμα 39
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη χρηματοδότηση όλων των σχολικών δραστηριοτήτων αποκλειστικά από το κράτος σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών

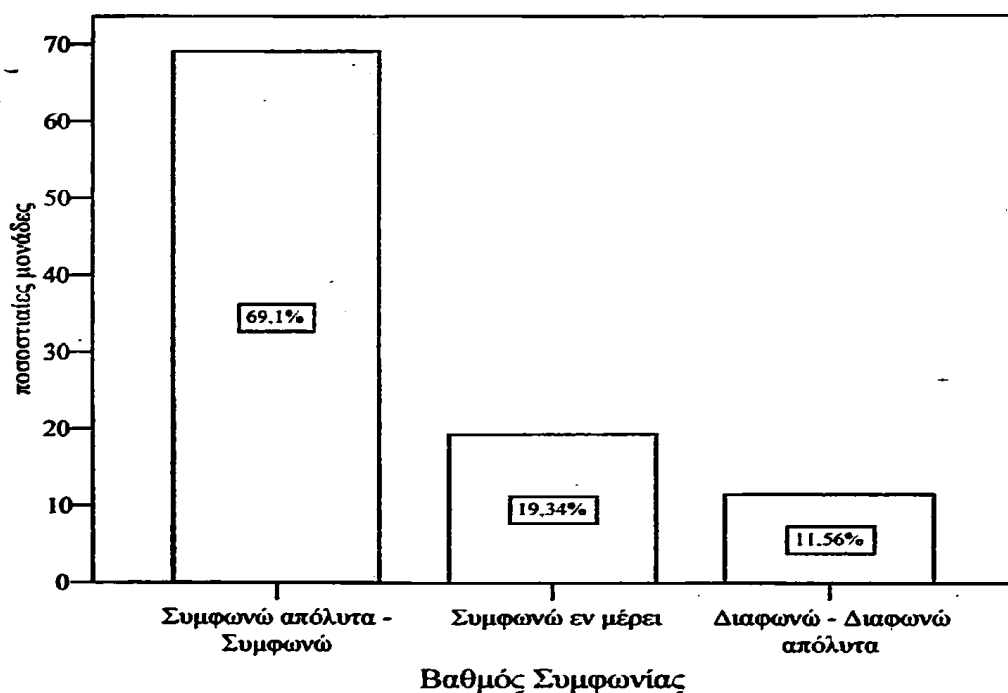


Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία ($F = 6,918$, $df = 2$, $p = ,001$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα ουδέτερη και αρνητική στάση ($p = ,001$, Μ. Ο. 2,32 και 2,21).

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω σχέσεις, η πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και η πιο θετική στα ευέλικτα συνοδεύονται από αρνητική στάση στη σχετική πρόταση.

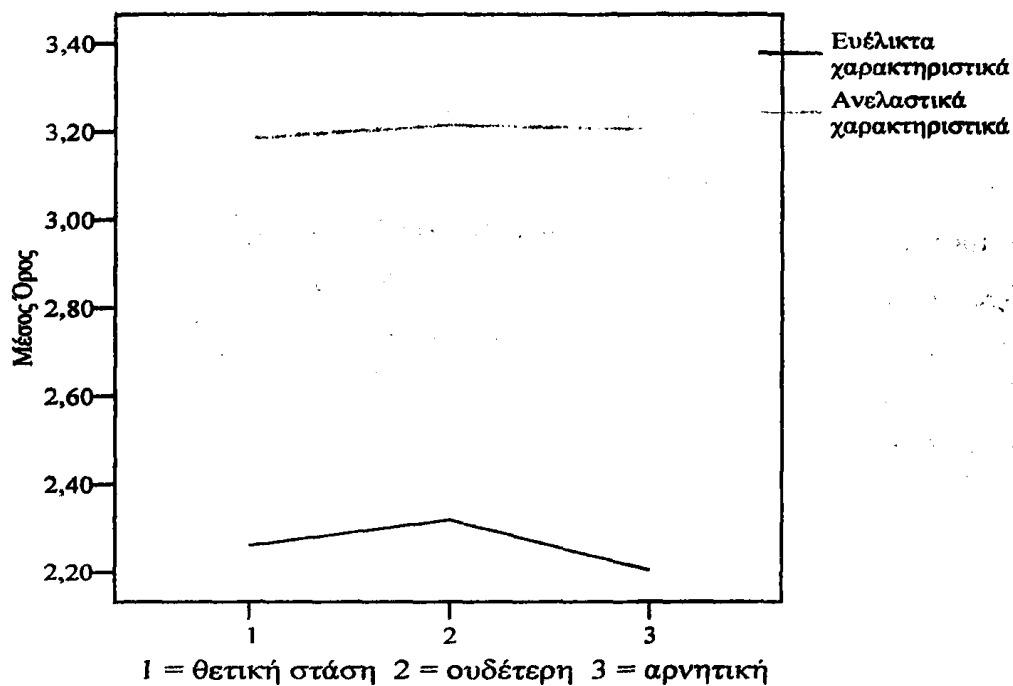
Στην πρόταση "το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει ανθρώπους ανεξάρτητα από τις απαιτήσεις της οικονομίας", οι απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

Διάγραμμα 40
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς την ανεξαρτησία σχολείου - οικονομίας



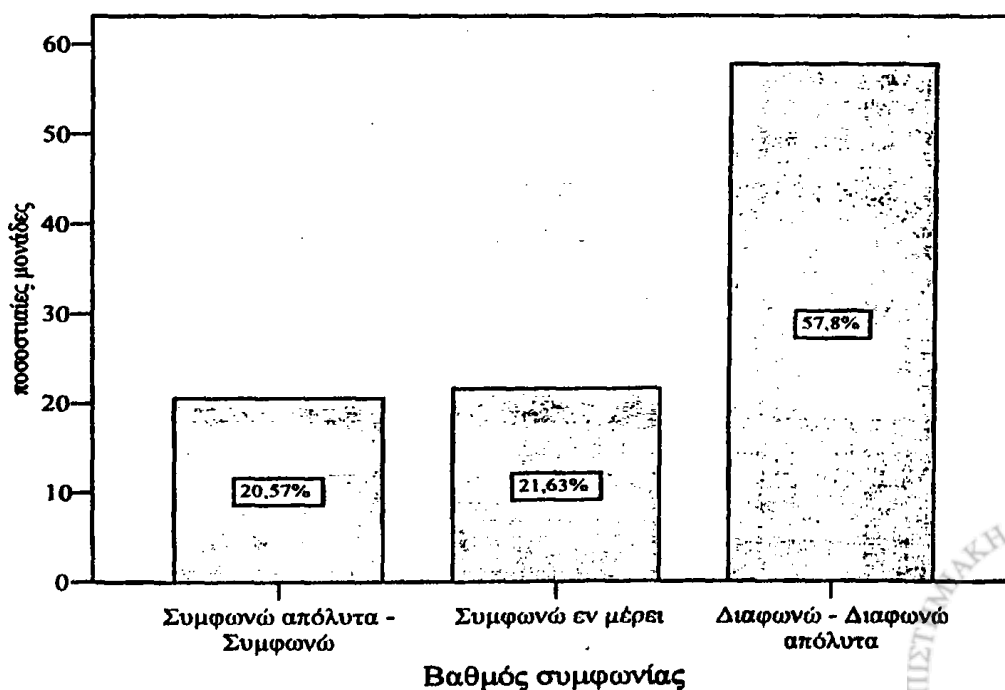
Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τέτοιες όμως εντοπίστηκαν σχετικά με τη δεύτερη ($F = 4,057$, $df = 2$, $p = ,018$). Οι διαφορές εντοπίστηκαν στα επίπεδα α) θετική και ουδέτερη ($p = ,046$, Μ. Ο. = 2,26 και 2,33) και β) στα επίπεδα ουδέτερη και αρνητική στάση ($p = ,032$, Μ. Ο. 2,33 και 2,22). Παρατηρούμε δηλαδή ότι η αρνητική στάση στην παραπάνω πρόταση συνοδεύεται από πιο θετική στάση απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά.

Διάγραμμα 41
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς την ανεξαρτησία σχολείου -
οικονομίας σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στην πρόταση "ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να διοικεί τη σχολική μονάδα όπως ένας μάνατζερ την επιχείρησή του" οι απαντήσεις των δασκάλων έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 42
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη διοίκηση του σχολείου με κανόνες
management

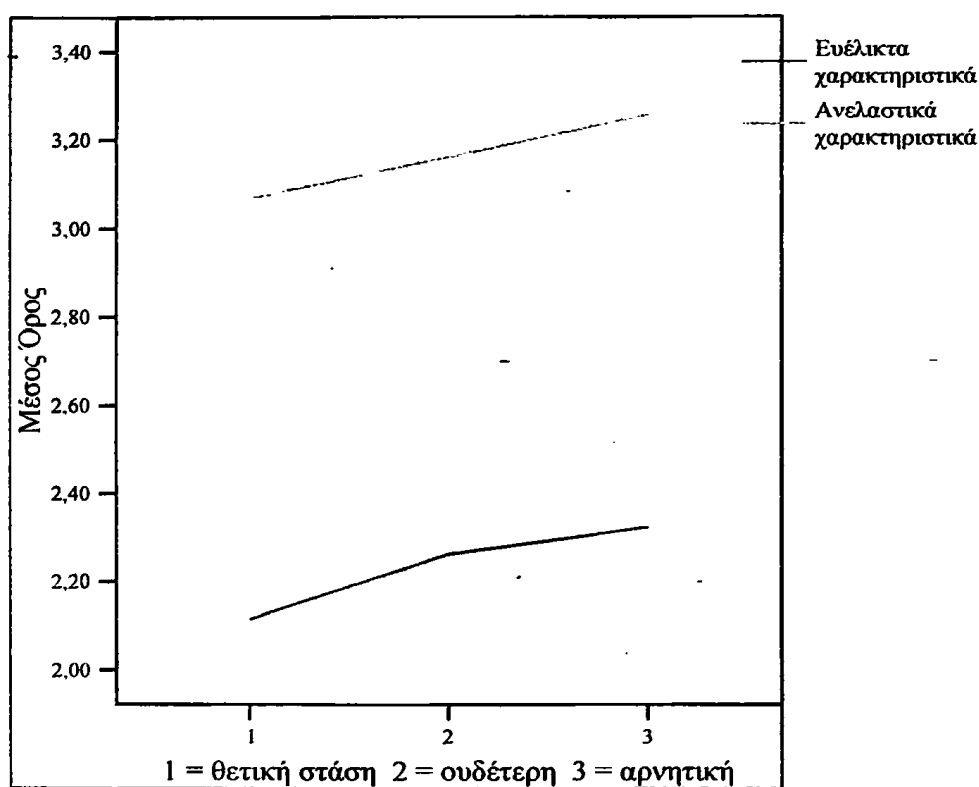


Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 16,506$, $df = 2$, $p = ,000$) ανάμεσα στα επίπεδα θετική και ουδέτερη στάση ($p = ,031$, Μ. Ο. 3,07 και 3,16), θετική και αρνητική ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,07 και 3,25) και ουδέτερη και αρνητική ($p = ,031$, Μ. Ο. 3,16 και 3,25).

Αναφορικά με τη δεύτερη οι διαφορές ($F = 25,207$, $df = 2$ $p = ,000$) εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα θετική και ουδέτερη ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,12 και 2,27) και θετική και αρνητική στάση ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,12 και 2,32).

Διάγραμμα 43

Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη διοίκηση του σχολείου με κανόνες management σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



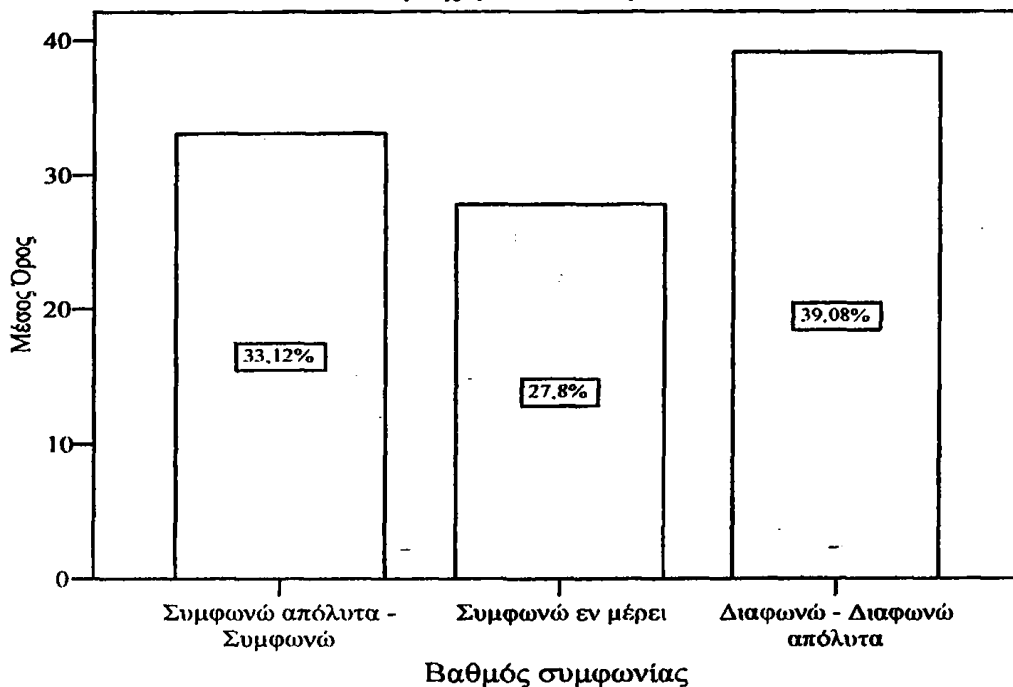
Οι προηγούμενες σχέσεις δείχνουν ότι οι δάσκαλοι που δείχνουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά, εκφράζουν πιο θετική στάση στην παραπάνω πρόταση. Επίσης οι δάσκαλοι που τείνουν προς θετικότερη στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά, εμφανίζουν επίσης θετικότερη στάση στην παραπάνω πρόταση. Αυτό σημαίνει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται σε σχέση με τις δύο κατηγορίες στο εν λόγω ερώτημα.



Στην πρόταση “μόνο δραστηριότητες που δεν έχουν άμεση σχέση με τα διδακτικά περιεχόμενα και τη διδασκαλία (π. χ. αθλητικές εκδηλώσεις, εκδρομές, επισκέψεις σε χώρους τέχνης και πολιτισμού) θα μπορούσαν να χρηματοδοτηθούν από ιδιωτικούς φορείς ή επιχειρήσεις”, οι απαντήσεις των δασκάλων κατανέμονται ως ακολούθως:

Διάγραμμα 44

Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τον αποκλεισμό των ιδιωτικών φορέων από τη χρηματοδότηση σχολικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα διδακτικά περιεχόμενα και τη διδασκαλία

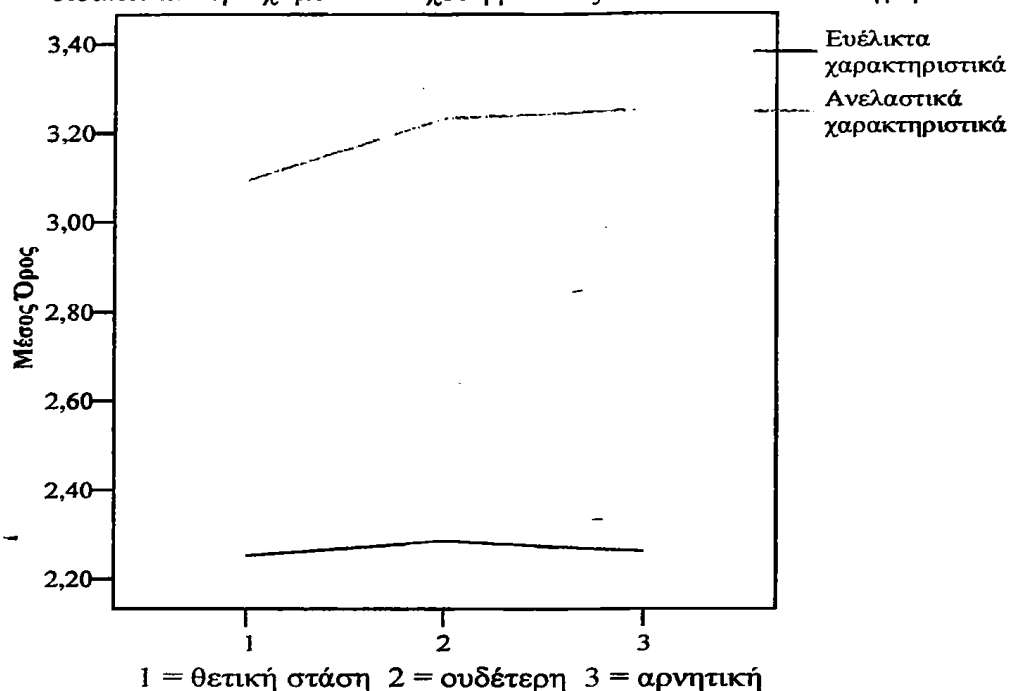


Όπως βλέπουμε στο ραβδόγραμμα, το 33,12% των εκπαιδευτικών περιορίζει τη συμμετοχή του ιδιωτικού παράγοντα σε δραστηριότητες που δεν έχουν άμεση σχέση με τα διδακτικά περιεχόμενα, το 27,8% τηρεί ουδέτερη στάση ενώ το 39,08% διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση.

Ελέγχοντας τις απαντήσεις σε σχέση με τις δύο κατηγορίες εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο αναφορικά με την πρώτη ($F = 18,104$, $df = 2$, $p = ,000$). Οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,000$, Μ. Ο. = 3,08 και 3,23 αντίστοιχα) καθώς και ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,08 και 3,25 αντίστοιχα). Η σχέση αυτή δείχνει ότι όσο πιο θετικά τείνουν οι δάσκαλοι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά τόσο λιγότερο χώρο δίνουν στους ιδιωτικούς φορείς και τις επιχειρήσεις να εμπλακούν στα διδακτικά περιεχόμενα και τη διδασκαλία.

Διάγραμμα 45

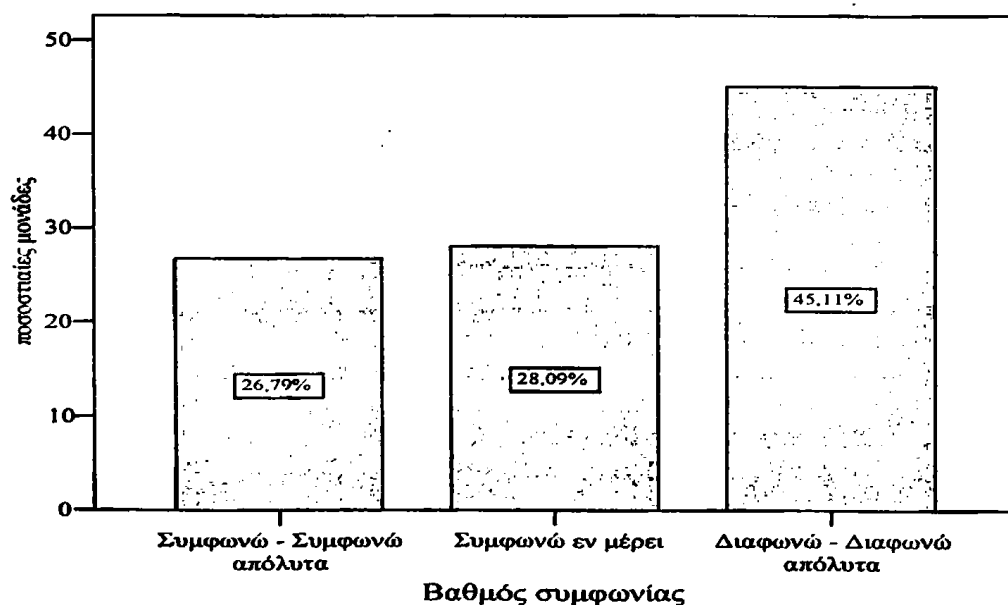
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τον αποκλεισμό των ιδιωτικών φορέων από τη χρηματοδότηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με διδακτικά περιεχόμενα σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στην πρόταση "οι μαθητές είναι απαραίτητο να επισκέπτονται ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (ωδεία, φροντιστήρια ξένων γλωσσών, σχολές χορού, ιδιαίτερα μαθήματα κ. λ. π.), γιατί όσο καλά και αν λειτουργεί το δημόσιο σχολείο, δε μπορεί να ανταποκριθεί στις σημερινές ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις της ζωής", οι απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

Διάγραμμα 46

Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη συμπληρωματική σχέση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και δημόσιου σχολείου

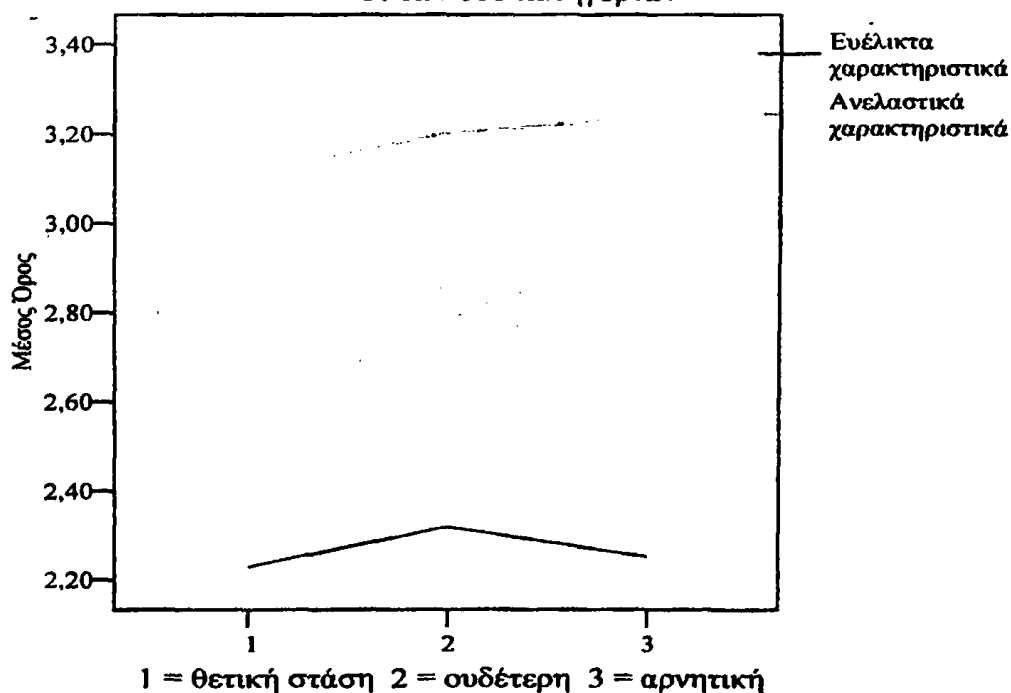


Το ραβδόγραμμα 45 δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τη συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τα ιδιωτικά ιδρύματα.

Η σύγκριση των απαντήσεων με τις δύο κατηγορίες έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F = 8,906$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,008$, Μ. Ο. 3,10 και 3,21 αντίστοιχα), καθώς και ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,10 και 3,23 αντίστοιχα). Αναφορικά με τη δεύτερη ($F = 6,291$, $df = 2$, $p = ,002$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,002$, Μ. Ο. 2,22 και 2,32 αντίστοιχα), καθώς και ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,030$, Μ. Ο. 2,32 και 2,25 αντίστοιχα).

Διάγραμμα 47

Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη συμπληρωματική σχέση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και δημόσιου σχολείου σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών

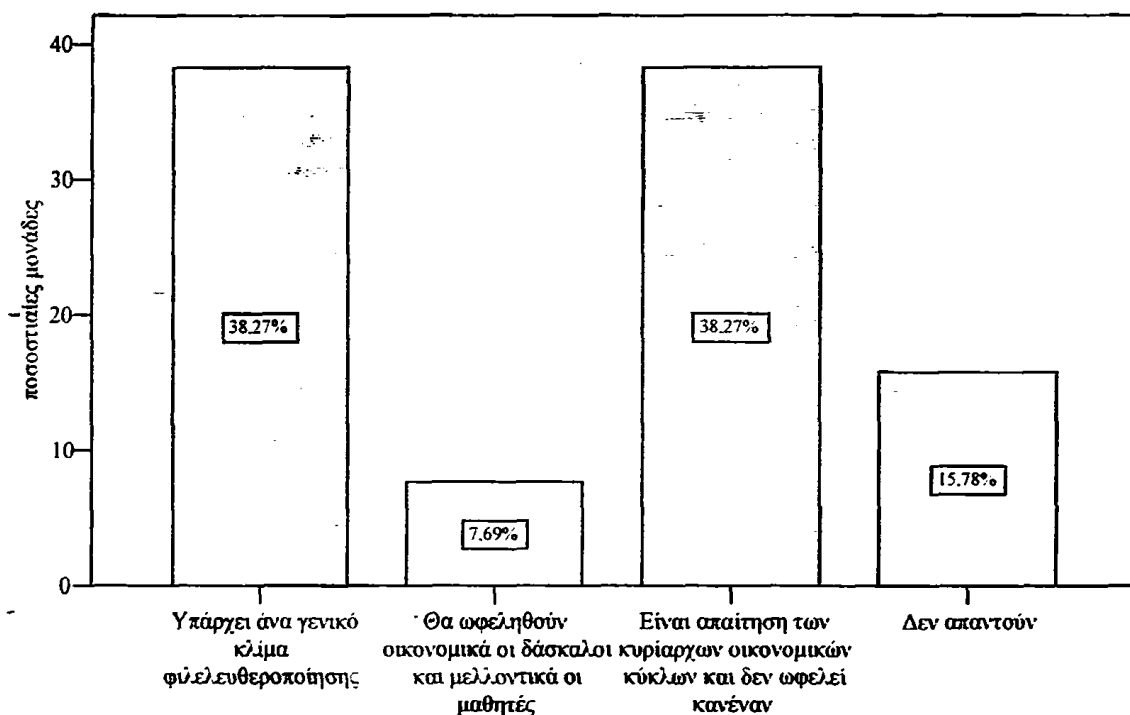


Οι παραπάνω σχέσεις μας δείχνουν ότι όσο πιο θετικά τείνουν οι δάσκαλοι προς τα ανελαστικά χαρακτηριστικά τόσο θετικότερη στάση δείχνουν στην παραπάνω πρόταση. Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία δεν φαίνεται τέτοια σαφής

σχέση, αφού δεν εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στη θετική και την αρνητική στάση, παρά μόνο σε σχέση με την ουδέτερη. Είναι όμως φανερό ότι η θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά συνοδεύεται από θετική απάντηση στη σχετική πρόταση.

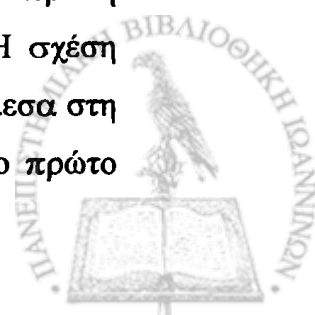
Διάγραμμα 48

Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς τις αιτίες ανταπόκρισης του σχολείου στις απαιτήσεις της οικονομίας



Όπως βλέπουμε στο Διάγραμμα 48, μόνο ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η ανταπόκριση του σχολείου στις απαιτήσεις της οικονομίας θα έχει οικονομικά οφέλη για τους ίδιους και τους μαθητές τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το πολύ υψηλό ποσοστό (38,27%) που αντιλαμβάνεται τη προσαρμογή αυτή ως απαίτηση των κυρίαρχων οικονομικών κύκλων, χωρίς οφέλη για τους ίδιους. Γενικά, από τις απαντήσεις των δασκάλων φαίνεται ότι, θετικά ή αρνητικά, αντιλαμβάνονται την προσπάθεια που γίνεται για την ανα- προσαρμογή του σχολείου. Απ' αυτούς που δεν απάντησαν ορισμένοι σημείωσαν πάνω στο ερωτηματολόγιο ότι δεν αντιλαμβάνονται καμία τέτοια μεταβολή.

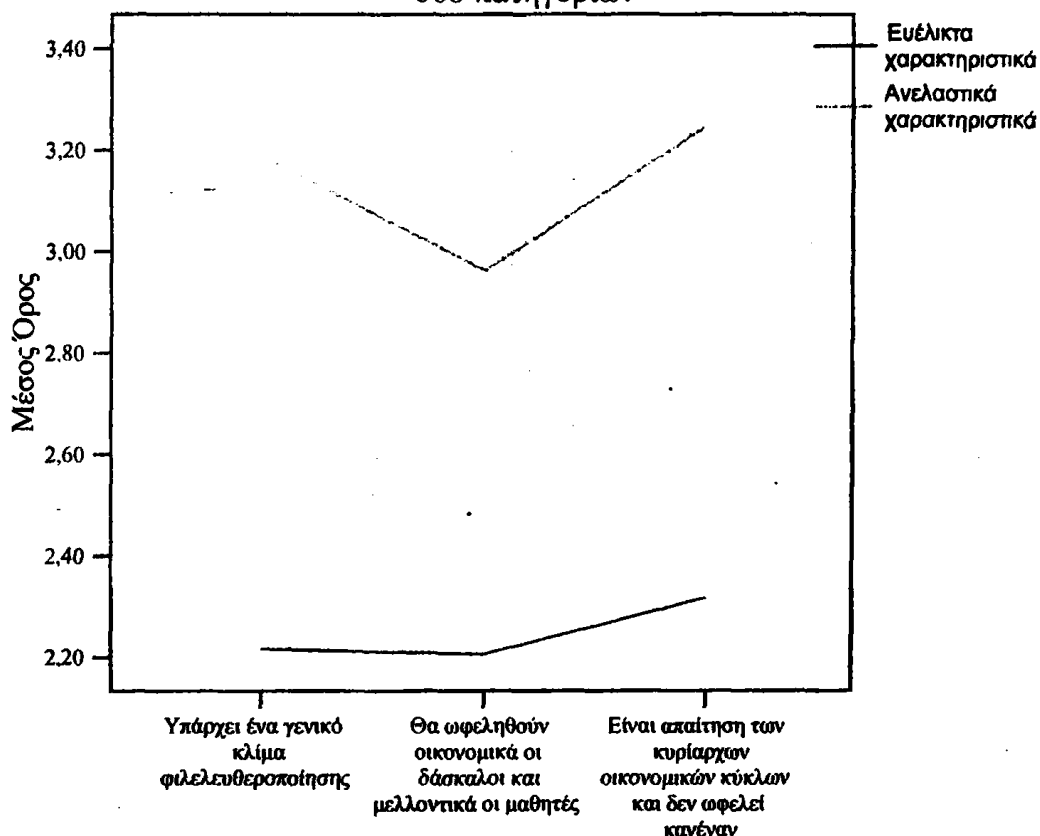
Σε σύγκριση με τις δύο κατηγορίες παρατηρούμε ότι αναφορικά με την πρώτη υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($F = 17,395$, $df = 2$, $p = ,000$). Η σχέση εντοπίστηκε ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη απάντηση ($p = ,000$), ανάμεσα στη δεύτερη και την τρίτη ($p = ,000$). Η σύγκριση των Μ. Ο. δείχνει ότι στο πρώτο



ερώτημα είναι 3,18, στο δεύτερο 2,96 και στο τρίτο 3,24. Παρατηρούμε εδώ ότι οι δάσκαλοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι θα ωφεληθούν οικονομικά οι δάσκαλοι και οι μαθητές χαρακτηρίζονται από πιο θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά απ' τους υπόλοιπους συναδέλφους των. Αντίθετα οι δάσκαλοι που επιλέγουν την τρίτη εκδοχή εμφανίζουν την πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

Διάγραμμα 49

Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς τις αιτίες ανταπόκρισης του σχολείου στις απαιτήσεις της οικονομίας σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και σε σύγκριση με τη δεύτερη κατηγορία ($F = 7,580$, $df = 2$, $p = ,001$). Η σχέση εδώ εμφανίζεται ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη απάντηση ($p = ,001$). Συγκεκριμένα όσοι απαντούν στο πρώτο εμφανίζουν Μ. Ο. 2,2 ενώ όσοι απαντούν στο τρίτο 2,32.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι δάσκαλοι εκείνοι που επιλέγουν τη δεύτερη εκδοχή είναι πιο θετικοί στα ανελαστικά χαρακτηριστικά, ενώ αυτοί που επιλέγουν την τρίτη είναι πιο αρνητικοί τόσο στα ανελαστικά όσο και στα ευέλικτα χαρακτηριστικά. Η πρώτη εκδοχή χαρακτηρίζεται από θετικές στάσεις στα ευέλικτα και λιγότερο θετικές στα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

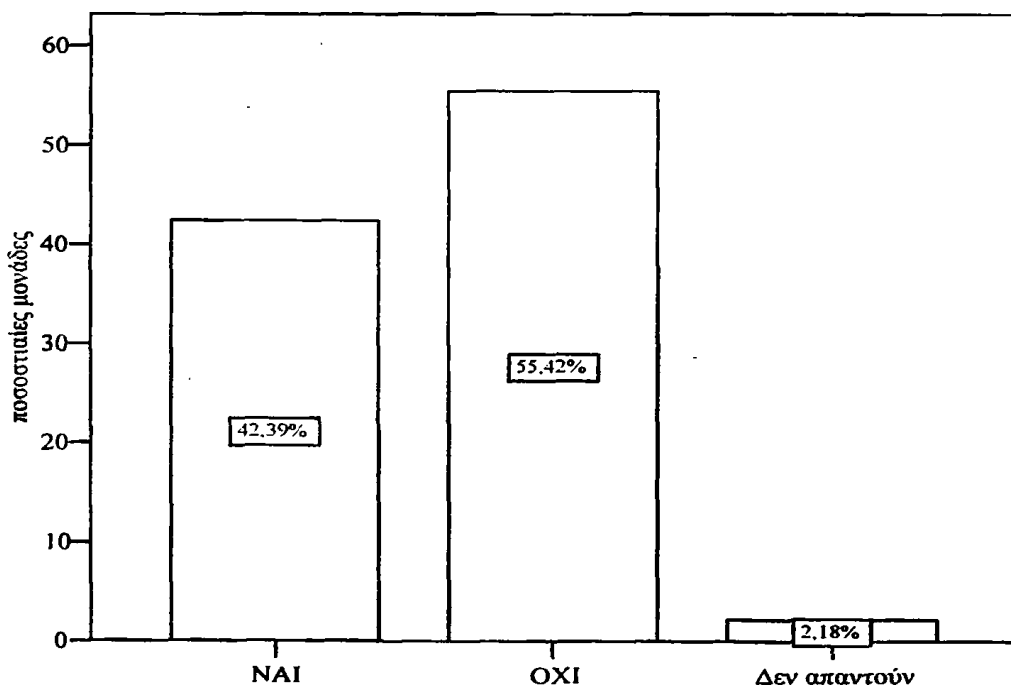
5.3. Οι στάσεις και γνώμες των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή των γονέων

Οι προτάσεις που τέθηκαν για τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων (ερωτήματα 53, 82, 125, 126, 127, 137, 138, 139, 140) καθώς και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν ως ακολούθως:

Στο ερώτημα αν γίνονται στο σχολείο τα απογεύματα ή τα Σαββατοκύριακα εκδηλώσεις (αθλητικές, πολιτιστικές, εκμάθηση υπολογιστών κ.λ.π.), τις οποίες χρηματοδοτούν οι γονείς των μαθητών, το 42,4% (524) απαντά θετικά, το 55,4% αρνητικά ενώ το 2,2% (27) δεν απαντάει.

Διάγραμμα 50

Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς την οργάνωση και χρηματοδότηση δραστηριοτήτων από τους γονείς εκτός του τυπικού διδακτικού ωραρίου



Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από την οργανικότητα του σχολείου ($\chi^2 = 27,847$, $df = 2$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,152$). Θετικά απαντάει το 25,9% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε 1θ/3θέσια σχολεία, το 15,2% αυτών που υπηρετούν σε 4θ/5θέσια και το 45,7% αυτών που υπηρετούν σε 6/θέσια και πάνω. Επίσης σχετίζονται με την περιοχή του σχολείου ($\chi^2 = 64,589$, $p = ,000$, $df = 3$, Crammer's $V = ,231$). Συγκεκριμένα θετικά απαντούν οι δάσκαλοι των αγροτικών περιοχών σε ποσοστό 29,8%, των ημιαστικών 40,7%, των αστικών 28,9% και των μεγαλουπόλεων

54,6%. Παρατηρούμε δηλαδή ότι στα σχολεία των μεγαλουπόλεων η δραστηριότητα των γονέων είναι πιο αναπτυγμένη απ' ότι στις υπόλοιπες περιοχές.

Αναφορικά με το είδος των εκδηλώσεων που χρηματοδοτούνται από τους γονείς των μαθητών, οι απαντήσεις των δασκάλων έχουν ως εξής:

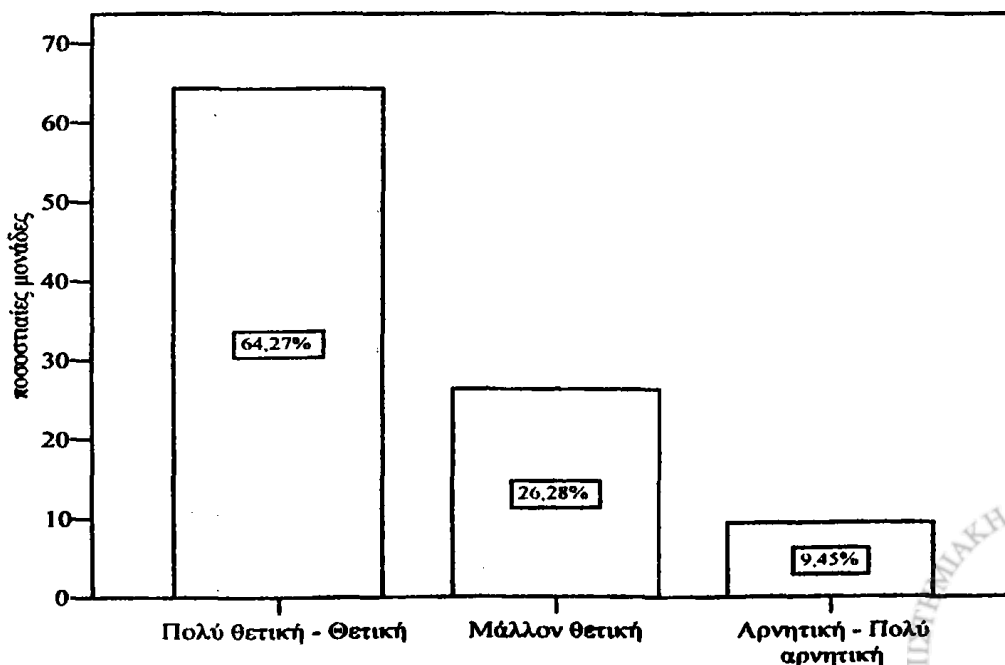
Πίνακας 14: Είδος δραστηριοτήτων που χρηματοδοτούνται από τους γονείς

Παραδοσιακοί χοροί	399 (32,3%)
Αθλήματα	219 (17,7%)
Εκμάθηση Υπολογιστών	166 (13,4%)
Τμήματα Δημιουργικής απασχόλησης	151 (12,2%)
Άλλες (Ζωγραφική, Μουσική, Ξένες Γλώσσες, σκάκι, θέατρο, χορός)	90 (7,3%)

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι προτιμήσεις των γονέων στρέφονται κατά προτεραιότητα στους παραδοσιακούς χορούς, τα αθλήματα και την εκμάθηση υπολογιστών.

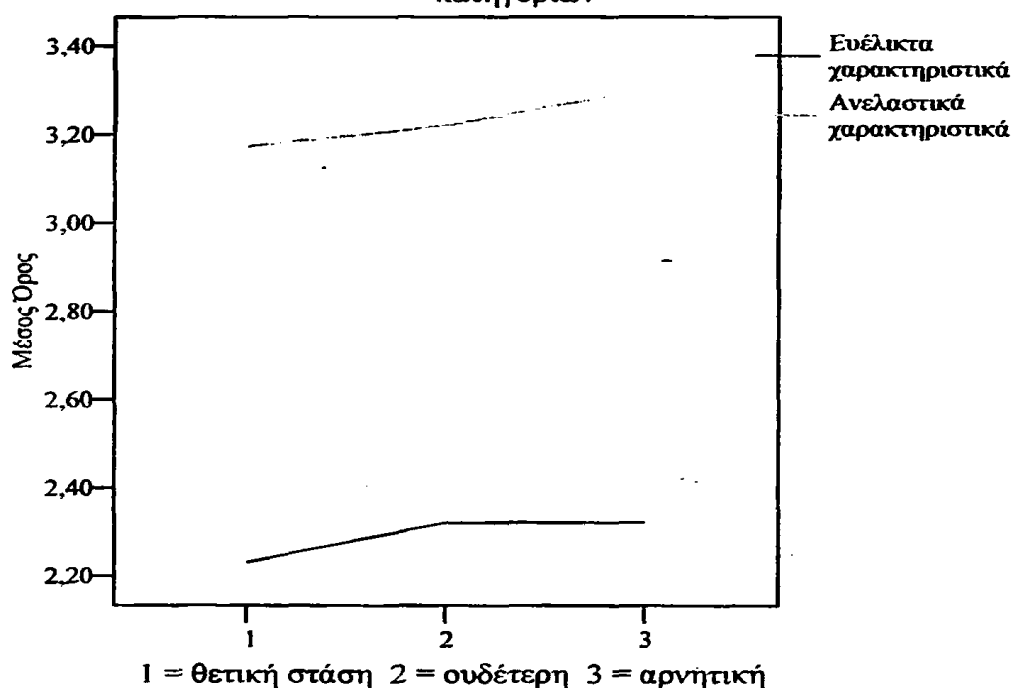
Στην πρόταση 'Ποια είναι η γνώμη σας για τις δραστηριότητες αυτές που οργανώνουν και χρηματοδοτούν οι γονείς;', οι απαντήσεις των δασκάλων έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 51
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τις δραστηριότητες που οργανώνουν και χρηματοδοτούν οι γονείς στο σχολείο



Συγκρίνοντας τις απαντήσεις με τις δύο κατηγορίες των στάσεων διαπιστώνουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σε σχέση με την κατηγορία "ανελαστικά χαρακτηριστικά" ($F = 3,841$, $df = 2$, $p = ,022$), η διαφορά εντοπίζεται ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,032$, Μ. Ο. 3,17 και 3,28 αντίστοιχα). Διαφορά διαπιστώθηκε και σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία ($F = 8,256$, $df = 2$, $p = ,000$,) ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,001$, Μ. Ο. 2,23 και 2,33), καθώς και ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,031$, Μ. Ο. 2,23 και 2,34).

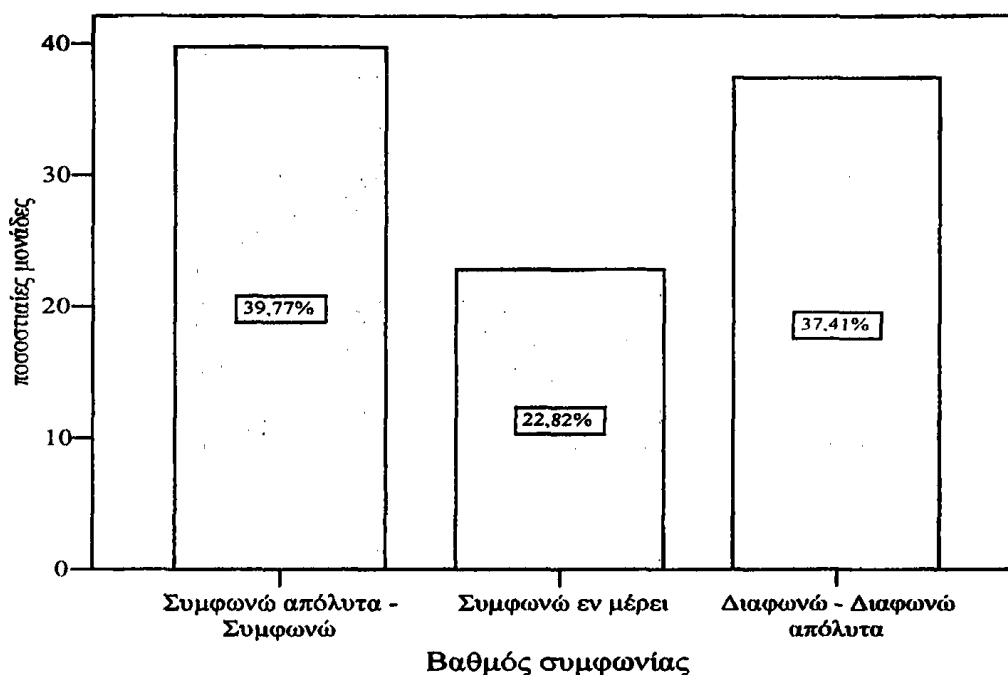
Διάγραμμα 52
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη χρηματοδότηση δραστηριοτήτων από τους γονείς σε σχέση με το Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι αναφορικά με την πρώτη κατηγορία η θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά συνοδεύεται και από θετική απάντηση στην πρόταση. Αντίστοιχα η πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά συνοδεύεται από επίσης πιο αρνητική στάση στην πρόταση αυτή. Το ίδιο παρατηρούμε και σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την οργάνωση και χρηματοδότηση δραστηριοτήτων από τους γονείς δε διαφοροποιούνται σε σχέση με τα ευέλικτα ή τα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

Στην πρόταση “οι γονείς των μαθητών δεν πρέπει να συνεισφέρουν οικονομικά σε καμία δραστηριότητα του σχολείου”, οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 53
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη μη οικονομική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου



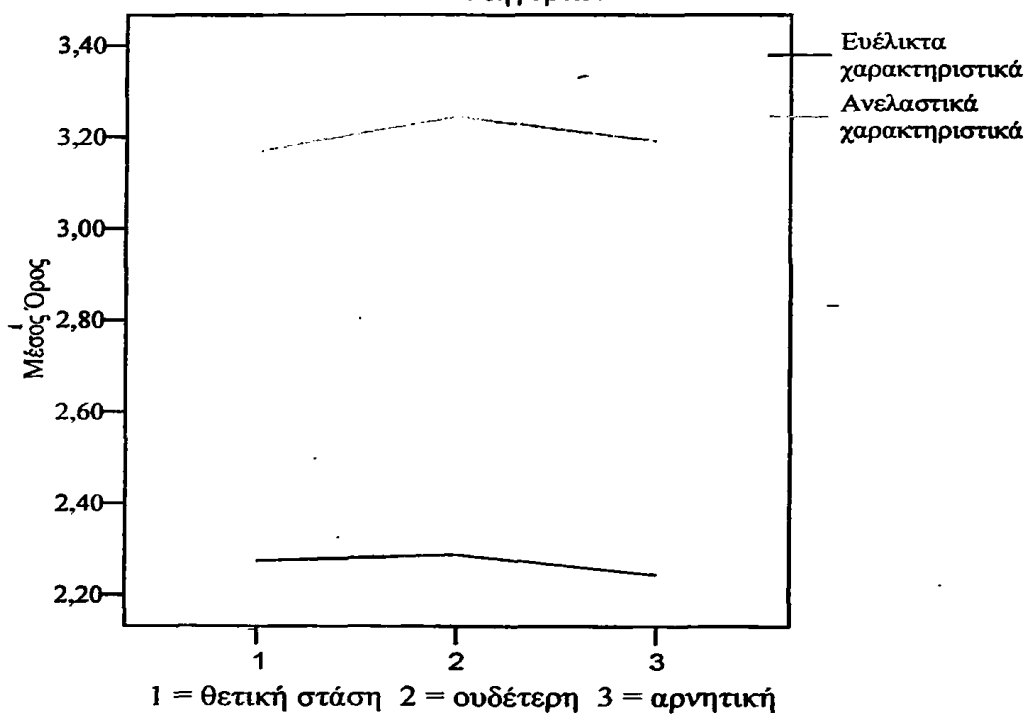
Πρέπει να σημειωθεί ότι αν και τα δύο ερωτήματα που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση δραστηριοτήτων από τους γονείς φαίνεται να είναι ίδια, έχουν μια, κατά τη γνώμη μας, σημαντική διαφορά. Το πρώτο ερώτημα αναφέρεται σε δραστηριότητες που οργανώνουν και χρηματοδοτούν οι γονείς πέραν του καθαρά διδακτικού χρόνου (απογεύματα ή σαββατοκύριακα) και η έκφραση της γνώμης ακολουθεί αμέσως μετά την απαρίθμηση των δραστηριοτήτων αυτών. Το δεύτερο ερώτημα αναφέρεται γενικά στην οικονομική συμβολή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου. Νομίζουμε ότι τη διαφορά αυτή την αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι και για το λόγο αυτό οι στάσεις τους διαφοροποιούνται.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις στην πρόταση αυτή με τις δύο κατηγορίες διαπιστώνουμε ότι υφίσταται οριακά στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις και την πρώτη κατηγορία ($F = 3,047$, $df = 2$, $p = ,048$). Οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,031$, $M. O. 3,16$ και $3,24$ αντίστοιχα). Αυτό δείχνει ότι όσο πιο αρνητική στάση εκφράζουν οι δάσκαλοι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά, τόσο πιο

θετικά διάκεινται στην παραπάνω πρόταση. Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι Μ. Ο. κυμαίνονται ανάμεσα στο 2,25 και 2,30).

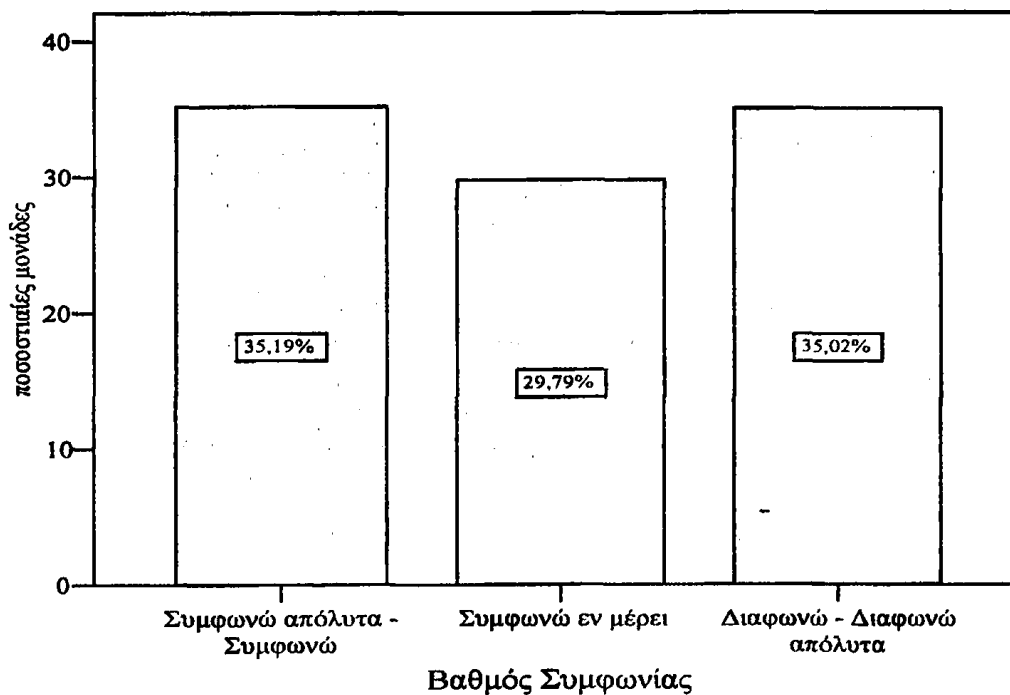
Διάγραμμα 54

Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη μη οικονομική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



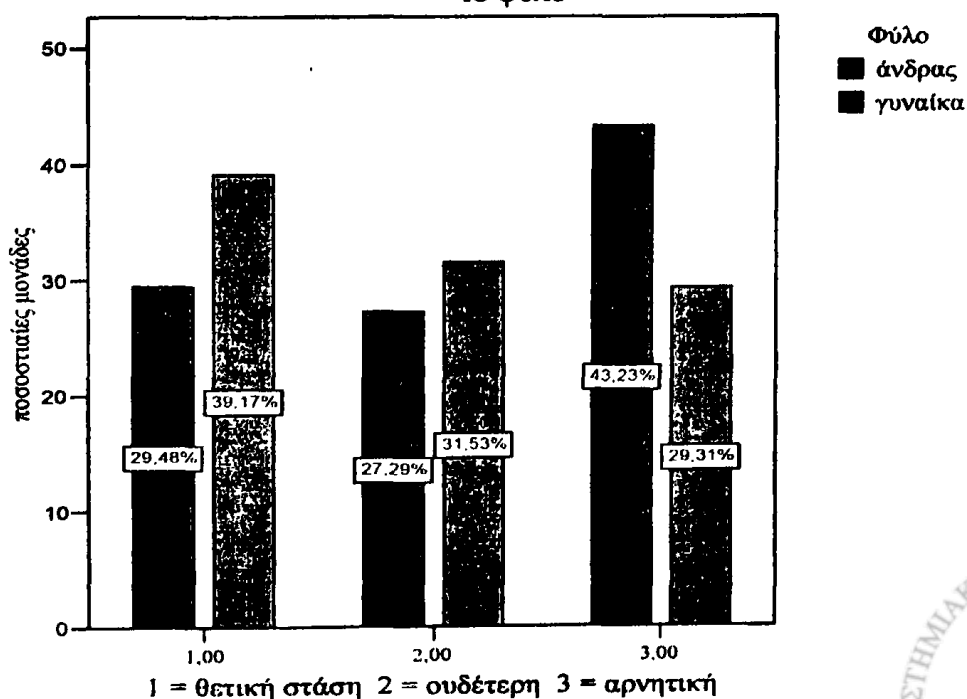
Σχετικά με την πρόταση "οι γονείς των μαθητών πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν καταλληλότερο για τα παιδιά τους" οι απαντήσεις των δασκάλων έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 55
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν καταλληλότερο για τα παιδιά τους



Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από το φύλο ($\chi^2 = 26,033$, $df = 2$, $p = ,000$, Cramer's $V = ,146$).

Διάγραμμα 56
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν καταλληλότερο για τα παιδιά τους σε σχέση με το φύλο

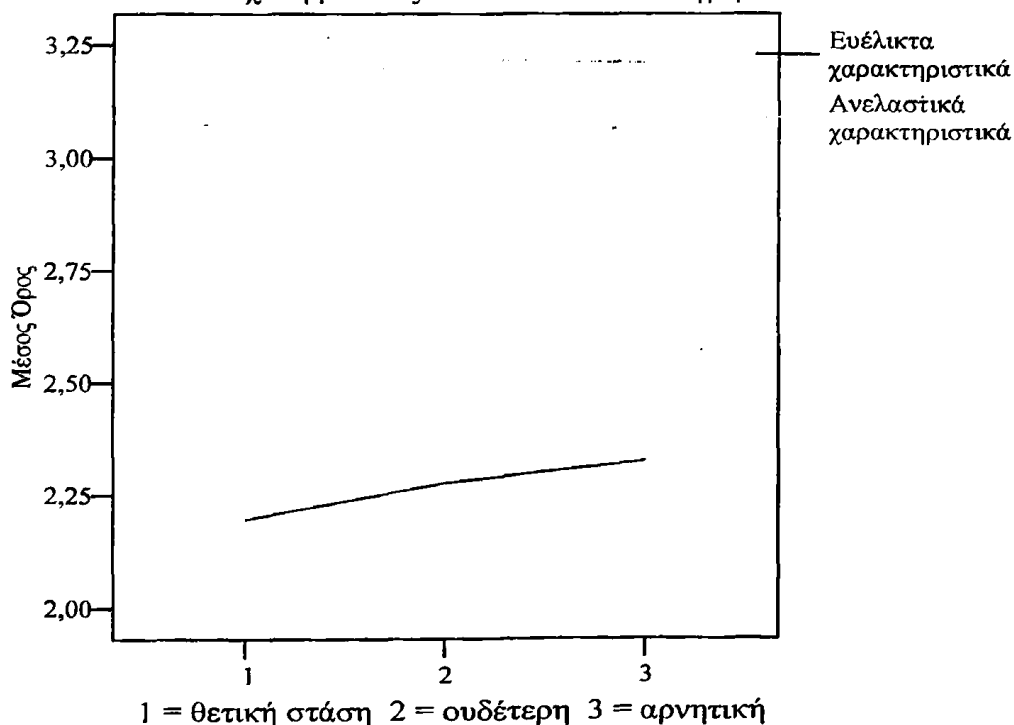


Όπως βλέπουμε στο Διάγραμμα 56 οι γυναίκες δείχνουν πιο θετική στάση στην πρόταση αυτή σε σχέση με τους άντρες.

Σε σχέση με την πρώτη κατηγορία δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές (οι Μ. Ο. κυμαίνονται ανάμεσα στο 3,16 και 3,21). Αντίθετα, σε σχέση με τη δεύτερη παρατηρούνται τέτοιες διαφορές ($F = 12,701$, $df = 2$, $p = ,000$). Οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,005$, Μ. Ο. 2,19 και 2,28) καθώς και ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,19 και 2,33). Παρατηρούμε εδώ ότι όσο πιο θετική στάση έχουν οι δάσκαλοι απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά τόσο πιο θετική στάση εκφράζουν στο ερώτημα αυτό.

Διάγραμμα 59

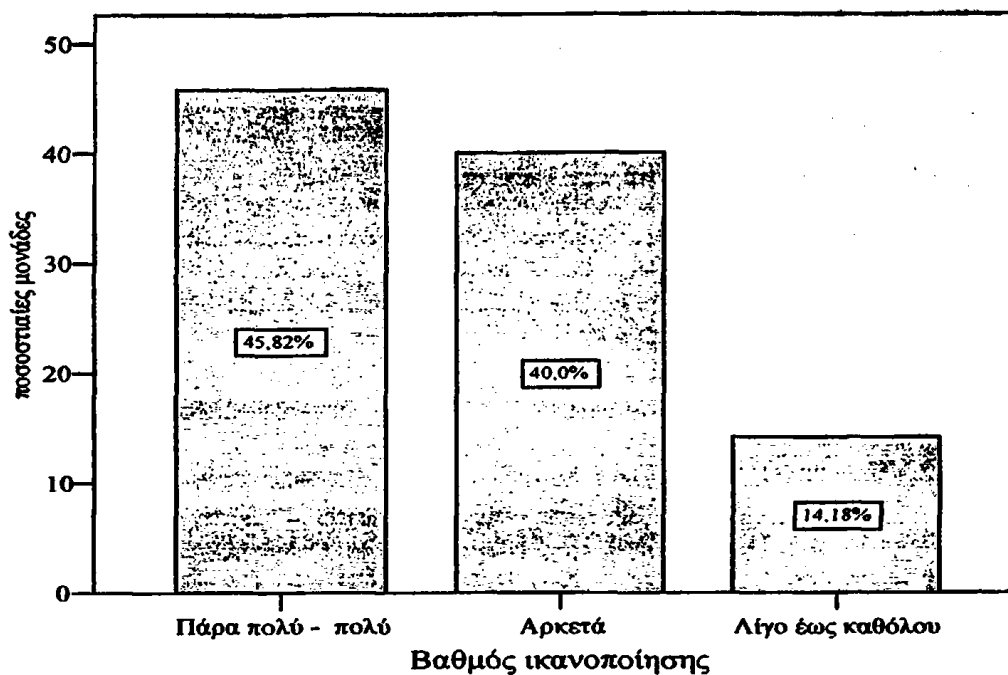
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν καταλληλότερο για τα παιδιά τους σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Σχετικά με την ικανοποίηση από τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών οι απαντήσεις των δασκάλων είναι οι ακόλουθες:

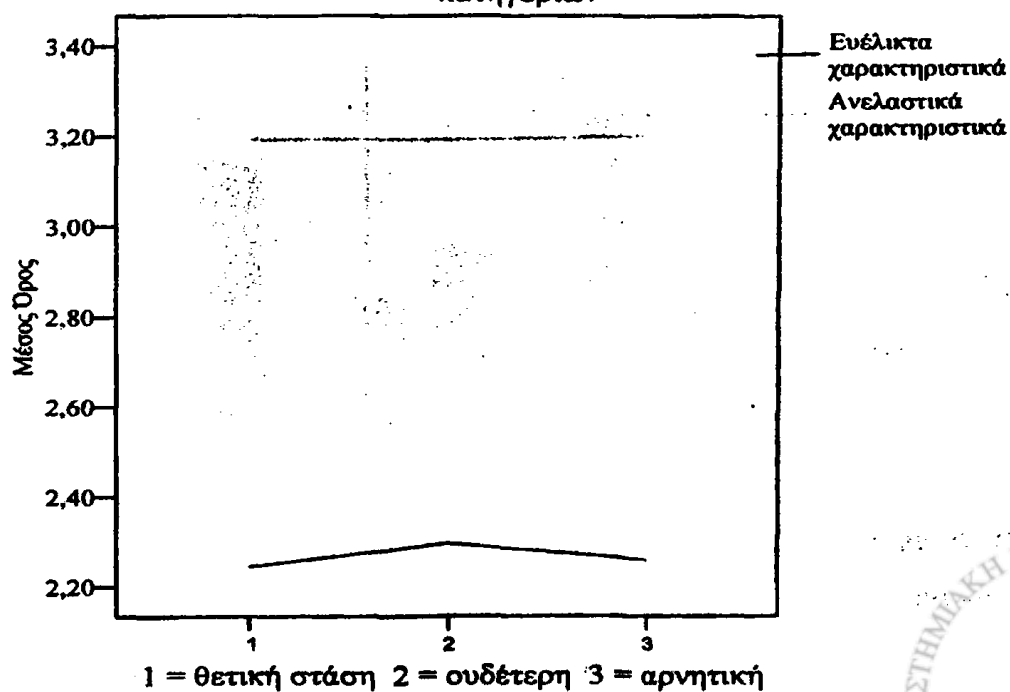


Διάγραμμα 58
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς την ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών



Η ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς σχετίζεται με τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 36,457$, $df = 6$, $p = ,000$, Cramer's $V = ,122$). Οι πιο νέοι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς.

Διάγραμμα 59
Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς την ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Αδύναμη σχέση εμφανίζεται ανάμεσα στους έχοντες πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας και τους πτυχιούχους των παιδαγωγικών τμημάτων ($\chi^2 = 14,371$, $df = 2$, $p = ,001$, Cramer's $V = ,113$). Οι τελευταίοι δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους

Αναφορικά με τις δύο κατηγορίες (βλ. Διάγραμμα 59) παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο σε σχέση με τη δεύτερη ($F = 3,069$, $df = 2$, $p = ,047$). Οι διαφορές εντοπίστηκαν στα επίπεδα "πάρα πολύ- πολύ" και "αρκετά" ($p = ,044$, $M. O. 2,24$ και $2,30$ αντίστοιχα). Όσο δηλαδή τείνουν θετικά οι δάσκαλοι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά, τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι από τη συνεργασία τους με τους γονείς.

Πίνακας 15: Λόγοι ικανοποίησης από τη συνεργασία με τους γονείς

Στην κατανόηση και την καλή πρόθεση των γονέων	589 (47,7%)
Στο ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους	735 (59,5%)
Στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος συνεργασίας από την πλευρά του δασκάλου	828 (67,0%)
Σε κάτι άλλο	10 (0,8%)

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των δασκάλων, η ικανοποίησή τους οφείλεται πρωτίστως στο κλίμα που οι ίδιοι πιστεύουν ότι δημιουργούν και ακολούθως σε άλλους παράγοντες.

Η σύγκριση με τις δύο κατηγορίες έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο αναφορικά με την πρώτη. Οι διαφορές εμφανίστηκαν στην επιλογή της τρίτης περιοχής (δημιουργία κατάλληλου κλίματος απ' την πλευρά του εκπαιδευτικού) ($t = 3,100$, $df = 1007$, $p = ,002$). Ο $M. O.$ αυτών που επιλέγουν την απάντηση αυτή είναι $3,22$ και των υπόλοιπων $3,13$.

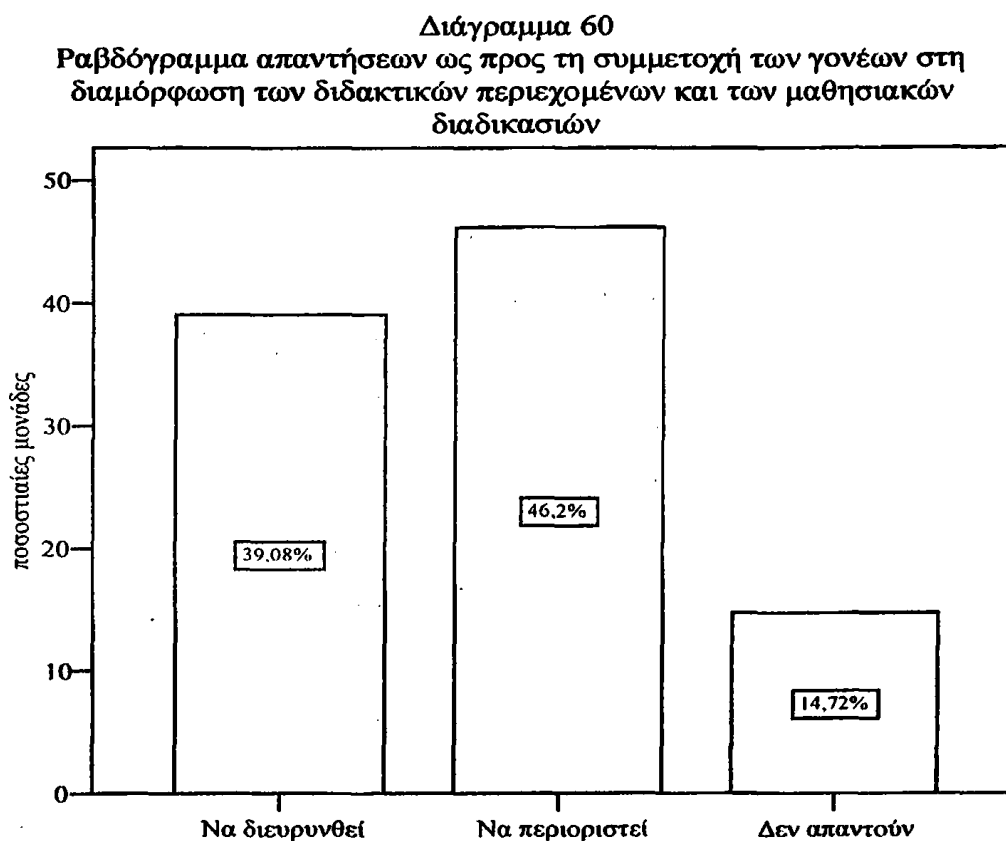
Πίνακας 16: Λόγοι μη ικανοποίησης από τη συνεργασία με τους γονείς

Στην αδιαφορία και την άγνοια των γονέων	140 (11,3%)
Στη δυσπιστία με την οποία αντιμετωπίζουν το δάσκαλο	21 (1,7%)
Στην επιθυμία τους να εμπλέκονται σε ζητήματα που είναι αποκλειστικής αρμοδιότητας του δασκάλου	34 (2,8%)
Αλλού	11 (0,9%)



Σε σύγκριση με τις δύο κατηγορίες δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο παραπάνω ερώτημα.

Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση των διδακτικών περιεχομένων και των μαθησιακών διαδικασιών, οι γνώμες των δασκάλων διαμορφώνονται ως εξής:



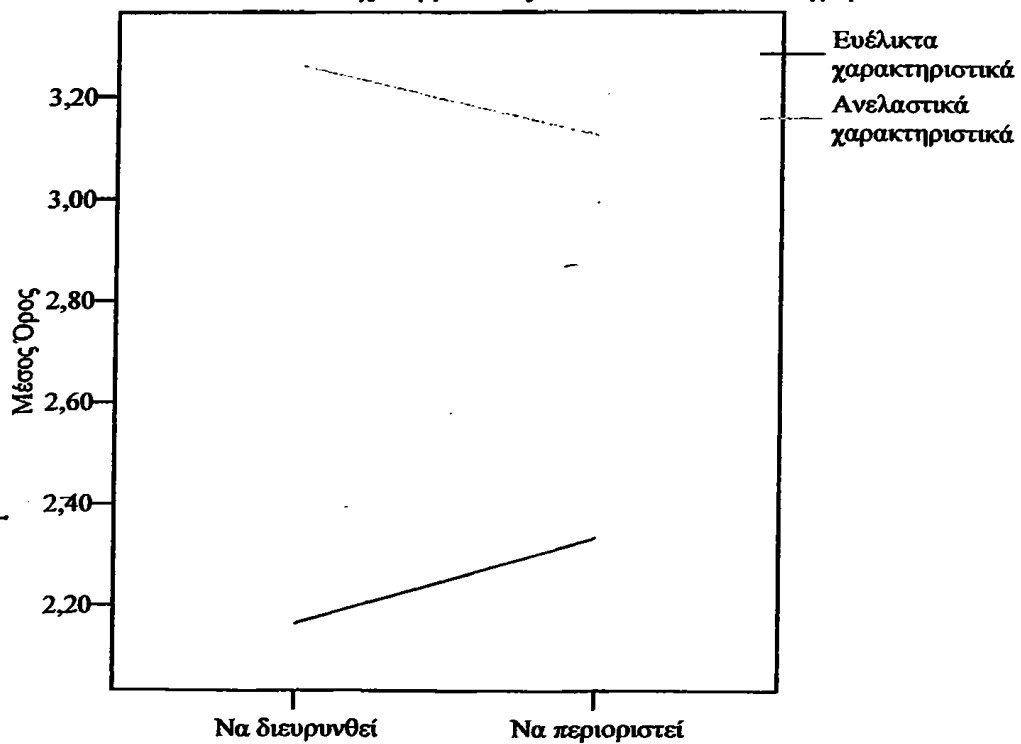
Όπως βλέπουμε στο Διάγραμμα 60, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών είναι της γνώμης να περιοριστεί η συμμετοχή των γονέων.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις με τις δύο κατηγορίες διαπιστώνουμε ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ως προς την πρώτη κατηγορία ($t = 4,621$, $df = 790,041$, $p = ,000$) ο Μ. Ο. αυτών που απαντούν "να διευρυνθεί" είναι 3,25 και αυτών που απαντούν "να περιοριστεί" είναι 3,13. Ως προς τη δεύτερη κατηγορία ($t = -7,031$, $df = 928$, $p = ,000$). Ο Μ. Ο. αυτών που απαντούν "να διευρυνθεί" είναι 2,17 και αυτών που απαντούν "να περιοριστεί" είναι 2,33. Παρατηρούμε δηλαδή ότι όσο οι δάσκαλοι τείνουν θετικά προς τα ευέλικτα χαρακτηριστικά και αρνητικά προς τα ανελαστικά τόσο θετικότεροι είναι στη διεύρυνση της συνεργασίας με τους γονείς.



Διάγραμμα 61

Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς τη συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση των διδακτικών περιεχομένων και των μαθησιακών διαδικασιών σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



5.4. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση του σχολείου με την παράδοση και την ορθοδοξία

Στο ερωτηματολόγιο τέθηκαν δύο ερωτήματα (46 και 57) - ένα για την κάθε μία από τις δύο περιοχές. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 17.

Πίνακας 17: Οι στάσεις των δασκάλων ως προς την παράδοση και την ορθοδοξία

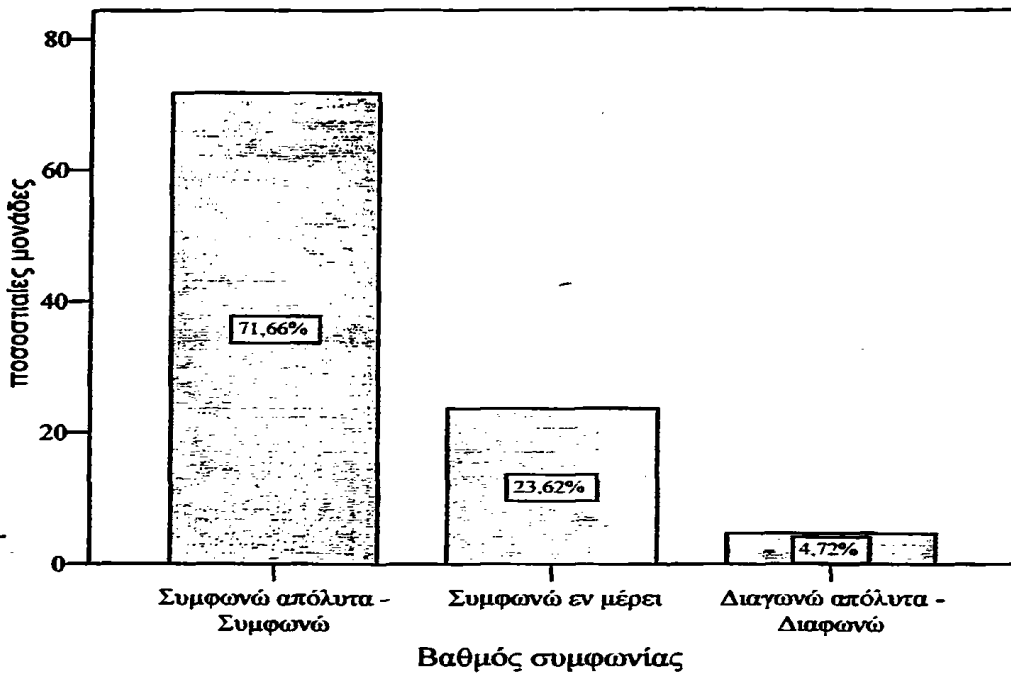
M	s	r ^{tt}	Πρόταση	1	2	3	4	5
2,10	0,82	0,45	Αξιοποιώ κάθε ευκαιρία που μου παρουσιάζεται στη διδασκαλία για να φέρω τους μαθητές μου σε επαφή με τις παραδοσιακές αξίες της ελληνικής κοινωνίας.	23,1% (286)	48,1% (594)	23,5% (290)	4,3% (53)	0,4% (5)
2,66	1,08	0,49	Το σχολείο πρέπει να μεταδίδει στους μαθητές την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση.	14,9% (184)	29,9% (369)	33,8% (418)	15,3% (189)	5,3% (66)

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα, αναφορικά με το πρώτο ερώτημα κυριαρχούν οι θετικές απαντήσεις με ποσοστό 71,2% ενώ οι αρνητικές περιορίζονται στο εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό του 4,7%. Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα οι θετικές απαντήσεις είναι 44,8% και οι αρνητικές 20,6%. Συνολικά φαίνεται ότι οι δάσκαλοι εκφράζονται μάλλον ανεπιφύλακτα υπέρ της επαφής των μαθητών τους με τις παραδοσιακές αξίες της ελληνικής κοινωνία και με σχετικές επιφυλάξεις αναφορικά με τη μετάδοση της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Ακολούθως οι στάσεις συμπύχθηκαν (1 & 2 = θετική, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = αρνητική) και συσχετίστηκαν με ανεξάρτητες μεταβλητές και με τις δύο κατηγορίες.



Διάγραμμα 62

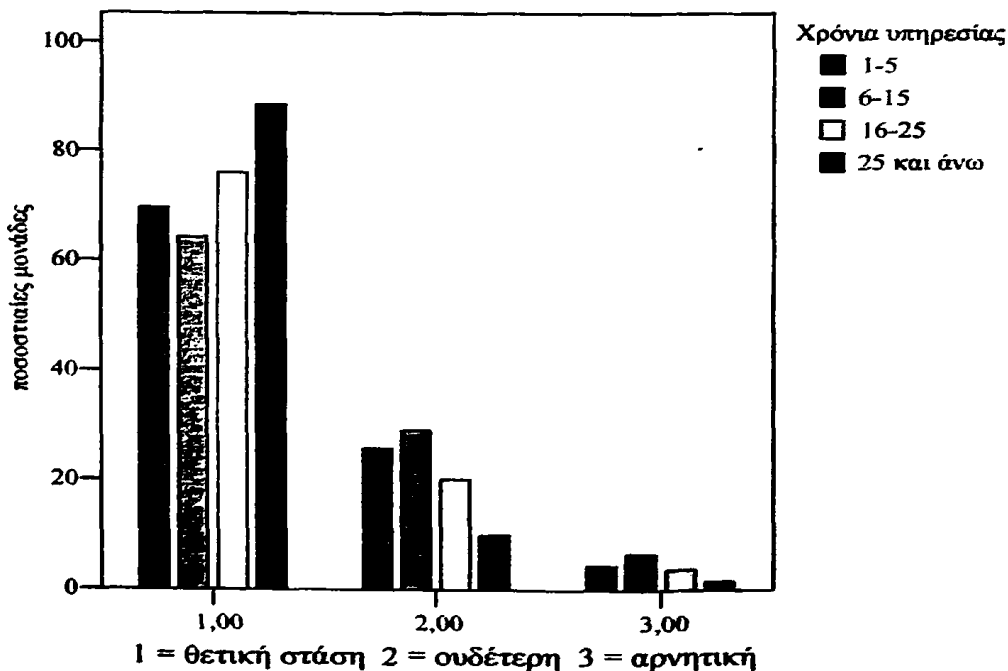
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς την επιδίωξη επαφής των μαθητών με τις παραδοσιακές αξίες της ελληνικής κοινωνίας



Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα παρατηρήθηκε σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 35,288$, $df = 6$, $p = ,000$, Crammer' s $V = ,120$).

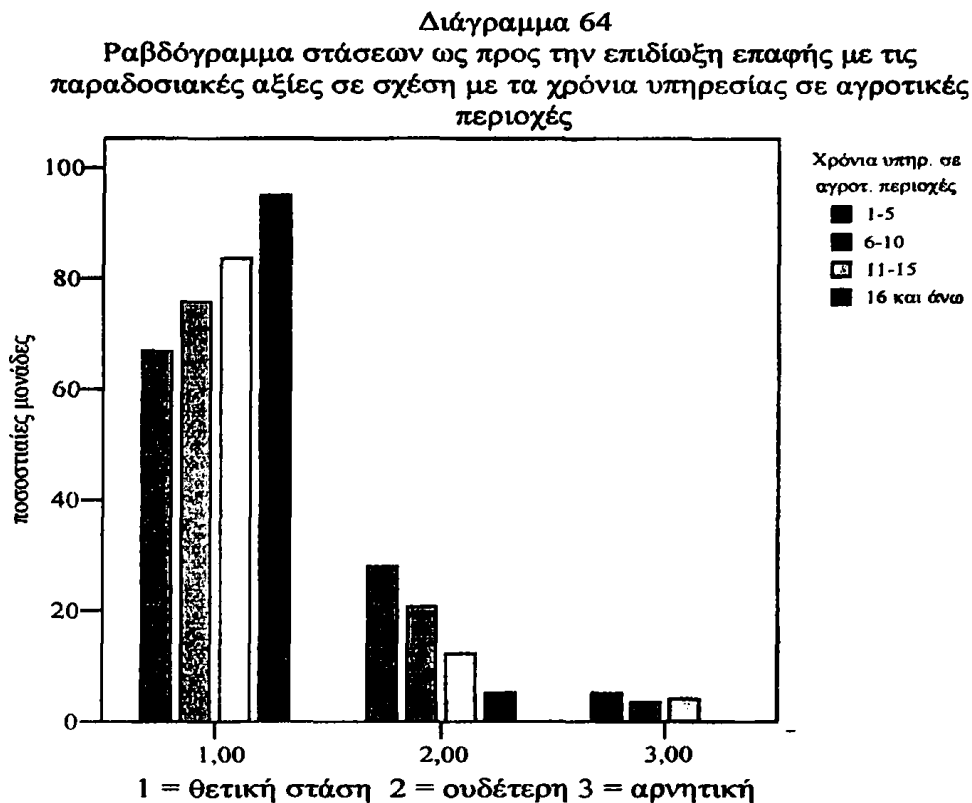
Διάγραμμα 63

Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς την επιδίωξη επαφής των μαθητών με τις παραδοσιακές αξίες σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας



Η ίδια σχέση, όπως είναι επόμενο, εντοπίζεται αναφορικά με την ηλικία ($\chi^2 = 31,932$, $df = 6$, $p = ,000$, Cramer' $V = ,114$).

Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από τα χρόνια υπηρεσίας σε αγροτικές περιοχές ($\chi^2 = 26,419$, $df = 6$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,128$).



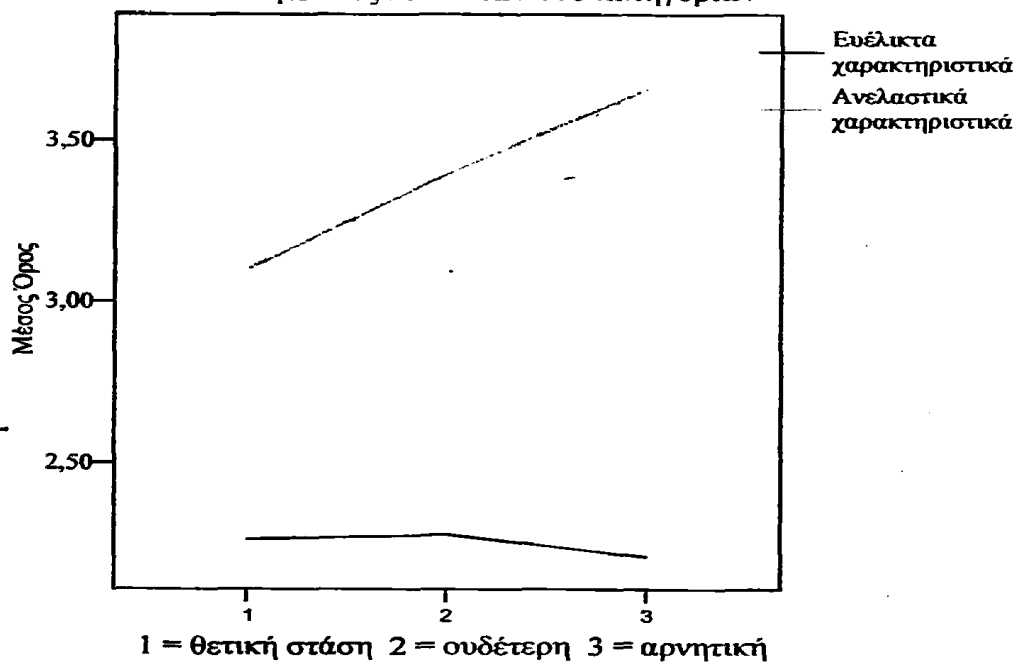
Σχέση, επίσης, εντοπίστηκε ανάμεσα στις απαντήσεις των δασκάλων που έχουν μετεκπαίδευση και όσων δεν έχουν ($\chi^2 = 18,029$, $df = 2$, $p = ,000$, $\Phi = ,121$). Θετικά απαντάει το 57,5% των πρώτων και το 73,6% των δεύτερων. Η σχέση αυτή δεν εντοπίζεται αναφορικά με την εξομείωση, το πτυχίο άλλης σχολής ή τα μεταπτυχιακά.

Σε σχέση με την πρώτη κατηγορία εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($F = 90,876$, $df = 2$, $p = ,000$). Οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα και στα τρία επίπεδα των απαντήσεων ($p = ,000$, $M. O.$ 3,1 για τη θετική στάση, 3,38 για την ουδέτερη και 3,66 για την αρνητική). Παρατηρούμε δηλαδή ότι η θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά συνοδεύεται και από θετική απάντηση στο ερώτημα αυτό και αντιστρόφως. Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = ,512$, $df = 2$, $p = ,559$). Αυτό σημαίνει ότι η θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά μπορεί να συνοδεύεται από θετική ή

αρνητική στάση απέναντι στα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας.

Διάγραμμα 65

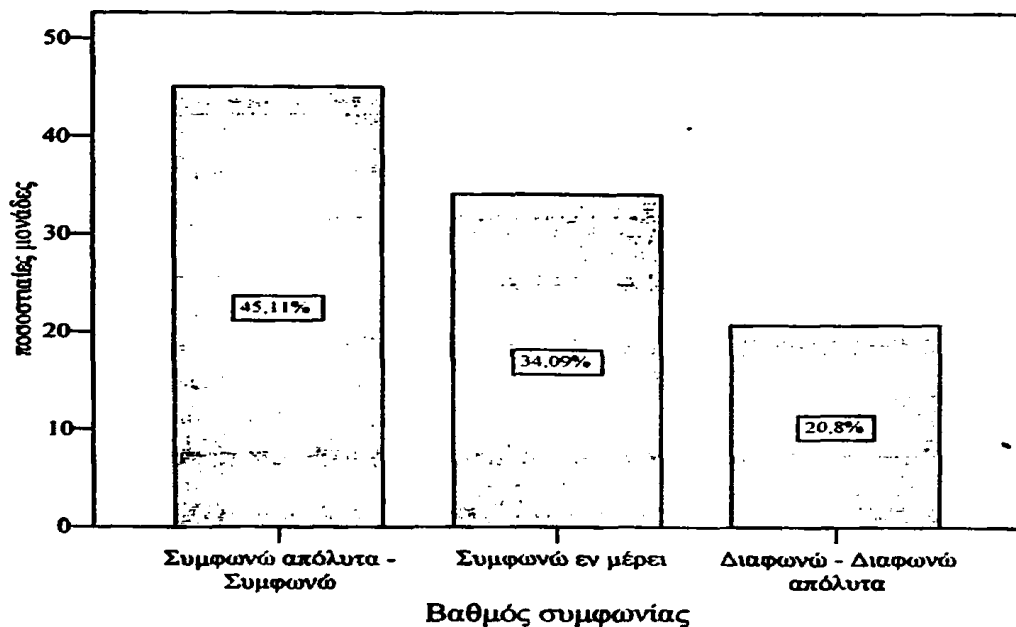
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς την επιδίωξη επαφής των μαθητών με τα παραδοσιακά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Σχετικά με το ερώτημα που αναφέρεται στη μετάδοση απ' την πλευρά του σχολείου των στοιχείων της ορθόδοξης παράδοσης, οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 66

Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη μετάδοση των στοιχείων της ορθόδοξης παράδοσης στο σχολείο



Οι στάσεις δεν είναι ανεξάρτητες από τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 34,047$, $df = 6$, $p = ,000$, Cramer's $V = ,118$), από την υπηρεσιακή σχέση ($\chi^2 = 16,187$, $df = 4$, $p = ,003$, Cramer's $V = ,082$) και από την περιοχή του σχολείου ($\chi^2 = 32,933$, $df = 6$, $p = ,000$, Cramer's $V = ,116$).

Πίνακας 18: Οι στάσεις των δασκάλων ως προς τη μετάδοση των στοιχείων της ορθόδοξης παράδοσης στο σχολείο σε σχέση με την περιοχή του σχολείου

Περιοχή του σχολείου	Θετική στάση	Ουδέτερη στάση	Αρνητική στάση	Σύνολο
Αγροτική	55,2%	32,0%	12,8%	100%
Ημιαστική	51,2%	31,4%	17,4%	100%
Αστική	48,3%	31,5%	20,2%	100%
Μεγαλούπολη	37,6%	36,8%	25,6%	100%

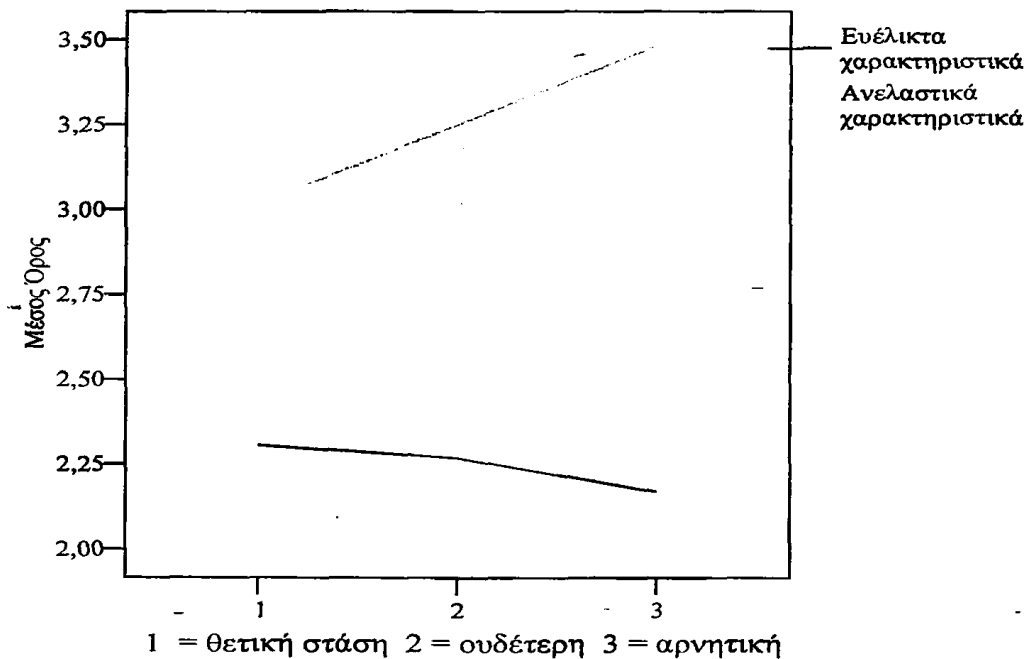
Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 60,514$, $df = 2$, $p = ,000$, $\Phi = ,222$). Συγκεκριμένα απαντάει θετικά το 25,5% και αρνητικά το 44,8% όσων έχουν μετεκπαίδευση, ενώ απ' αυτούς που δεν έχουν απαντάει θετικά το 47,8% και αρνητικά το 17,6%. Η ίδια σχέση εντοπίζεται ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό και σ' όσους δεν έχουν ($\chi^2 = 12,709$, $df = 2$, $p = ,002$, $\Phi = ,102$). Οι πρώτοι απαντούν θετικά σε ποσοστό 26,7% και αρνητικά το 46,7%, ενώ οι δεύτεροι απαντούν θετικά σε ποσοστό 45,6% και αρνητικά σε ποσοστό 20,2%. Διαφορά στις απαντήσεις δεν παρατηρείται με βάση την εξομοίωση. Η σχέση αυτή παρατηρείται επίσης ανάμεσα σ' αυτούς που βρίσκονται σε διαδικασία εξομοίωσης και σ' όσους δε βρίσκονται ($\chi^2 = 19,465$, $df = 2$, $p = ,000$, Cramer's $V = ,141$). Οι πρώτοι απαντούν θετικά σε ποσοστό 24,8% και αρνητικά σε ποσοστό 25,7% ενώ οι δεύτεροι σε ποσοστά 45,8% και 22,5% αντίστοιχα. Οι απαντήσεις είναι ανεξάρτητες από το αν το πρώτο πτυχίο είναι δασκάλου ή άλλης σχολής, ενώ εμφανίζεται και μια πολύ αδύνατη σχέση ανάμεσα στους πτυχιούχους των παιδαγωγικών τμημάτων και σ' αυτούς των παιδαγωγικών ακαδημιών.

Σε σχέση με τις δύο κατηγορίες εντοπίστηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F = 133,941$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα και στα τρία επίπεδα των απαντήσεων ($p = ,000$, Μ. Ο. για τη θετική στάση 3,01, για την ουδέτερη 3,25 και για την αρνητική 3,49. Αναφορικά με

τη δεύτερη κατηγορία ($F = 9,274$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα θετική και αρνητική στάση ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,30 και 2,18 αντίστοιχα) και ανάμεσα στα επίπεδα ουδέτερη και αρνητική ($p = ,008$, Μ. Ο. 2,27 και 2,18 αντίστοιχα.).

Διάγραμμα 67

Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη μετάδοση στοιχείων της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης στο σχολείο



Παρατηρούμε δηλαδή ότι για την πρώτη κατηγορία οι θετικές απαντήσεις στο ερώτημα αυτό συνδέονται με θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και οι αρνητικές με αντίστοιχη αρνητική. Στη δεύτερη οι θετικές απαντήσεις συνδέονται με πιο αρνητική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά και οι αρνητικές με πιο θετική στάση. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι στάσεις των δασκάλων αναφορικά με τη μετάδοση των στοιχείων της ορθόδοξης παράδοσης απ' το σχολείο είναι τόσο πιο θετικές όσο πιο ανελαστικοί είναι και τόσο πιο αρνητικές όσο πιο ευέλκτοι είναι.



5.5. Οι στάσεις και οι γνώμες των εκπαιδευτικών ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν από το 1 έως το 7 τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν. Όπως παρατηρούμε στον σχετικό πίνακα, το μεγαλύτερο μέρος δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τη μαθητοκεντρική διδασκαλία ως πρώτη μέθοδο, ακολουθεί η προγραμματισμένη διδασκαλία, η ομαδοκεντρική διδασκαλία, η δασκαλοκεντρική, η διαφοροποιημένη, η μέθοδος Project και τελευταία η πειραματική.

Πίνακας 19: Κατάταξη των μεθόδων διδασκαλίας

Μέθοδος διδασκαλίας	1	2	3	4	5	6	7
Μέθοδος Project	46	94	127	90	102	97	84
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία	146	90	86	97	73	103	137
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	106	91	83	91	116	70	24
Μαθητοκεντρική διδασκαλία	320	251	152	91	50	34	7
Προγραμματισμένη διδασκαλία	286	173	147	107	72	44	9
Πειραματική διδασκαλία	16	64	138	130	110	86	53
Ομαδοκεντρική διδασκαλία	267	307	194	123	61	24	3

Πριν προχωρήσουμε στην περαιτέρω στατιστική επεξεργασία πρέπει εδώ να γίνει μια απαραίτητη επισήμανση. Από τον τρόπο που απάντησαν οι δάσκαλοι φαίνεται ότι κατανοούν εσφαλμένα την προγραμματισμένη διδασκαλία. Μάλλον την αντιλαμβάνονται ως προετοιμασία ή ως συγκεκριμένο δεδομένο βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο σχεδιασμό⁷⁸³. Απ' όσα γνωρίζουμε τέτοιες μέθοδοι δεν έχουν σχεδιαστεί ευρέως ούτε έχουν εισαχθεί στο σημερινό ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ως εκ' τούτου τα αποτελέσματα της περαιτέρω στατιστικής επεξεργασίας πρέπει να αντιμετωπισθούν με ιδιαίτερη επιφύλαξη. Εκτός τούτου το στοιχείο αυτό δείχνει μια σύγχυση αναφορικά με τη γνώση των μεθόδων διδασκαλίας και απ' αυτή την άποψη έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί αν εντοπίζονται διαφορές στις απαντήσεις που σχετίζονται με τις σπουδές ή την επιπλέον εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση όμως θεωρούμε ότι η προγραμματισμένη διδασκαλία (ακόμα κι έτσι όπως

⁷⁸³ Βλ. Κοσσυβάκη, Φ. Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, όπ. π., σελ. 141-148.

υποθέτουμε ότι την αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι) ως κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας προσιδιάζει στα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

Οι απαντήσεις ως προς την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή, η οποία περιλαμβάνει τις απαντήσεις που παίρνουν την τιμή 1 σε κάθε μια μέθοδο και συσχετίστηκαν με τις δύο κατηγορίες και με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα αυτής της συσχέτισης έχουν ως εξής:

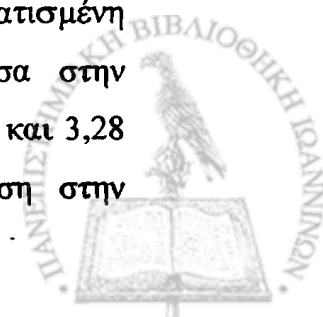
Οι επιλογές των δασκάλων δεν είναι ανεξάρτητες από το φύλο ($\chi^2 = 18,756$, $df = 6$, $p = ,005$, Cramer's $V = ,126$).

Πίνακας 20: Η χρήση των μεθόδων διδασκαλίας σε σχέση με το φύλο

	Project	Δασκαλο- κεντρική διδ/λία	Διαφορο- ποιημένη διδ/λία	Μαθητο- κεντρική διδ/λία	Προγραμ- ματισμένη διδ/λία	Πειραμα- τική διδ/λία	Ομαδο- κεντρική διδ/λία
Άνδρας	15 (34,9%)	67 (46,2%)	32 (30,8%)	127 (39,8%)	101 (35,6%)	11 (68,8%)	124 (46,4%)
Γυναίκα	28 (65,1%)	78 (53,8%)	72 (69,2%)	192 (60,2%)	183 (64,4%)	5 (31,3%)	143 (53,6%)
Σύνολο	43 (100%)	145 (100%)	104 (100%)	319 (100%)	284 (100%)	16 (100%)	267 (100%)

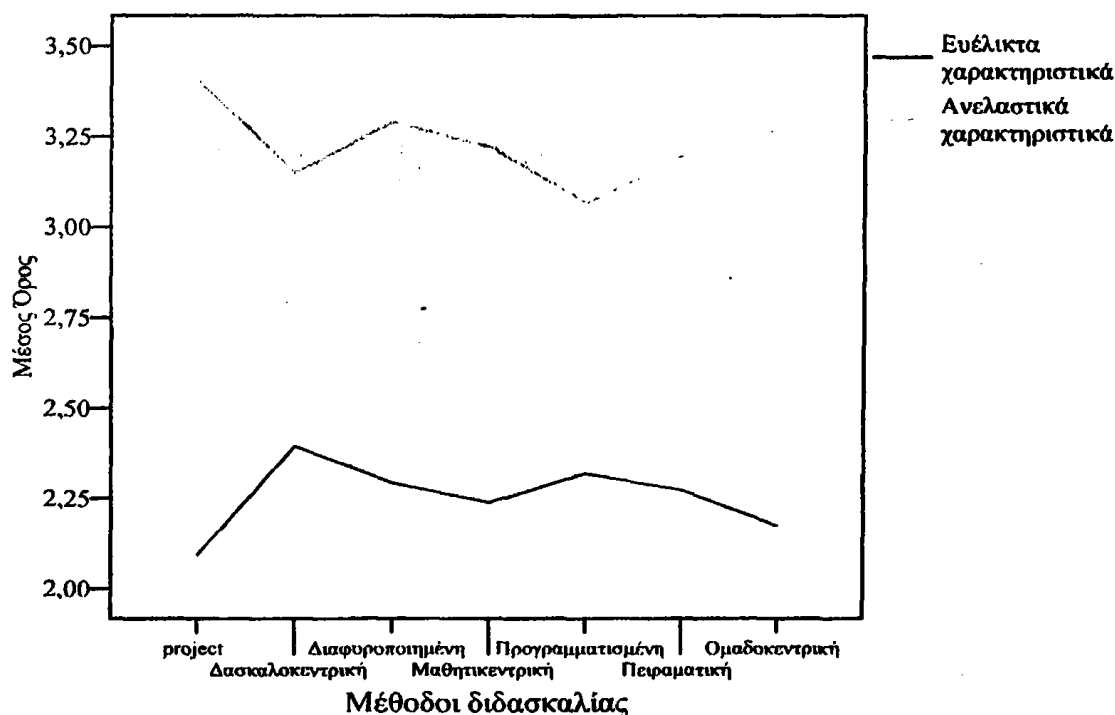
Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις των γυναικών διαφοροποιούνται απ' αυτές των ανδρών. Οι γυναίκες απαντούν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό απ' τους άντρες ότι εφαρμόζουν τις μεθόδους project, διαφοροποιημένη και μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Αναφορικά με τη πρώτη κατηγορία εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($F = 5,475$, $df = 6$, $p = ,000$), 1) ανάμεσα στη μέθοδο Project και τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία ($p = ,045$, Μ. Ο. 3,38 και 3,14 αντίστοιχα), 2) ανάμεσα στη μέθοδο Project και την προγραμματισμένη διδασκαλία ($p = ,001$, Μ. Ο. 3,38 και 3,08 αντίστοιχα), γ) ανάμεσα στη μαθητοκεντρική και την προγραμματισμένη διδασκαλία ($p = ,007$, Μ. Ο. 3,22 και 3,08 αντίστοιχα), δ) ανάμεσα στην προγραμματισμένη και την ομαδοκεντρική διδασκαλία ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,08 και 3,28 αντίστοιχα). Όπως φαίνεται από τις παραπάνω σχέσεις α) η προτίμηση στην



“προγραμματισμένη” διδασκαλία (έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί) διαφοροποιείται από τις προτιμήσεις των μεθόδων project, διαφοροποιημένης, μαθητοκεντρικής και ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, β) η σύγκριση των Μ. Ο. δείχνει ότι η προτίμηση στην “προγραμματισμένη” διδασκαλία συνδέεται με την πλέον θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά, γ) όσο πιο θετικές είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά τόσο λιγότερο εφαρμόζουν τη μέθοδο project, τη διαφοροποιημένη και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Διάγραμμα 68
Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία παρατηρήθηκαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 6,342$, $df = 6$, $p = ,000$). Οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στις απαντήσεις: 1) στη μέθοδο project και τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία ($p = ,003$, Μ. Ο. 2,11 και 2,39 αντίστοιχα), 2) ανάμεσα στη δασκαλοκεντρική και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία ($p = ,017$, Μ. Ο. 2,39 και 2,25 αντίστοιχα) 3) ανάμεσα στη δασκαλοκεντρική και την ομαδοκεντρική διδασκαλία ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,39 και 2,18 αντίστοιχα), 4) ανάμεσα στην “προγραμματισμένη” και την ομαδοκεντρική διδασκαλία ($p = ,002$, Μ. Ο. 2,31 και 2,18 αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά μας

δείχνουν: α) ότι διαφοροποιούνται οι απαντήσεις ανάμεσα στη δασκαλοκεντρική και την “προγραμματισμένη” διδασκαλία αφ’ ενός και την project, μαθητοκεντρική και ομαδοκεντρική αφ’ ετέρου και β) οι Μ. Ο. των στάσεων των δασκάλων που δείχνουν θετικότερη στάση απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά αναφορικά με τις δύο πρώτες μεθόδους είναι μεγαλύτεροι από τους Μ. Ο. των στάσεων σχετικά με τις άλλες μεθόδους, δηλαδή όσο πιο θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά τόσο πιο θετικά απαντούν ότι χρησιμοποιούν τις μεθόδους project, μαθητοκεντρική και ομαδοκεντρική.

Πίνακας 21: Η χρήση των μεθόδων διδασκαλίας σε σχέση με τους Μ. Ο. των δυο κατηγοριών

Μέθοδος διδασκαλίας	Μ. Ο. στάσεων απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά	Γενικός Μ. Ο. κατηγορίας	Μ. Ο. στάσεων απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά	Γενικός Μ. Ο. κατηγορίας
Μέθοδος Project	3,38	3,19	2,11	2,27
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία	3,14		2,39	
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	3,27		2,31	
Μαθητοκεντρική διδασκαλία	3,22		2,25	
Προγραμματισμένη διδασκαλία	3,08		2,31	
Πειραματική διδασκαλία	3,23		2,26	
Ομαδοκεντρική διδασκαλία	3,25		2,18	

Στο ερώτημα “Για ποιο λόγο εφαρμόζετε τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας στην οποία δώσατε τον αριθμό 1;” οι απαντήσεις έχουν ως εξής:



Πίνακας 22: Αιτιολόγηση της μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιούν

Επειδή αυτή έχω διδαχτεί και κατέχω	90 (7,3%)
Επειδή τη θεωρώ καταλληλότερη λόγω της δομής και της οργάνωσης της διδακτέας ύλης	306 (24,8%)
Επειδή ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών μου	583 (47,2%)
Επειδή η πείρα μου έχει δείξει ότι αυτή είναι η αποτελεσματικότερη	311 (25,2%)
Άλλο	20 (1,6%)

Οι απαντήσεις αυτές δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών νομιμοποιεί τη μέθοδο που χρησιμοποιεί με το επιχείρημα ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών. Ελάχιστοι θεωρούν ότι η χρήση της μεθόδου αυτής είναι προϊόν εκμάθησης και άσκησής τους. Αυτό προκύπτει και απ' το ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό που απαντά ότι η εκλογή της μεθόδου που κυρίως χρησιμοποιεί, είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας του.

Συγκρίναμε τις απαντήσεις με τις δύο κατηγορίες. Αναφορικά με την πρώτη παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση: α) με τη δεύτερη απάντηση ($t = -2,877$, $df = 1007$, $p = ,004$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την αιτιολόγηση αυτή είναι 3,13 και των υπολοίπων 3,21 και β) με την τρίτη απάντηση ($t = 4,366$, $df = 1007$, $p = ,000$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την αιτιολόγηση αυτή είναι 3,25 και των άλλων 3,14. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η αιτιολόγηση της χρήσης της μεθόδου λόγω της δομής και της οργάνωσης της διδακτέας ύλης σχετίζεται με θετικότερη στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά, ενώ αντίθετα η αιτιολόγηση με βάση τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών συνδέεται με πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση: α) με τη δεύτερη απάντηση ($t = 3,414$, $df = 1069$, $p = ,001$). Ο Μ. Ο. όσων επιλέγουν την απάντηση αυτή είναι 2,33 ενώ των υπολοίπων 2,24 και β) με την τρίτη απάντηση ($t = -2,390$, $df = 1069$, $p = ,017$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την απάντηση αυτή είναι 2,24 και των υπόλοιπων 2,29. Παρατηρούμε και εδώ ότι η αιτιολόγηση της μεθόδου λόγω της δομής και της οργάνωσης της διδακτέας ύλης σχετίζεται με πιο αρνητική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά ενώ αντίθετα η

αιτιολόγηση με βάση τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών σχετίζεται με πιο θετική στάση.

Στο ερώτημα 'Ήσπεύετε ότι το ελληνικό δημοτικό σχολείο υπολείπεται των αντίστοιχων σχολείων των άλλων χωρών της Ε.Ε. το 78,0% (964) απαντάει θετικά το 18,9% (233) αρνητικά ενώ το 3,2% (39) δεν απαντά. Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις θετικές και τις αρνητικές απαντήσεις. Τέτοιες διαφορές εντοπίζονται αναφορικά με τη δεύτερη ($t = -3,444$, $df = 1043$, $p = ,001$, Μ. Ο. 2,25 για τη θετική και 2,35 για την αρνητική απάντηση). Αυτό σημαίνει πως όσο πιο θετικά διάκεινται οι δάσκαλοι στα εύελικτα χαρακτηριστικά τόσο πιο θετικά απαντούν στο παραπάνω ερώτημα.

Οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως στην καλύτερη υποδομή των σχολείων των άλλων ευρωπαϊκών κρατών.

Πίνακας 23: Παράγοντες διαφοροποίησης του ελληνικού σχολείου από τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά

Η καλύτερη υποδομή των σχολείων των άλλων χωρών της Ε.Ε.	923 (74,7%)
Η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού	63 (5,1%)
Η σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή	157 (12,7%)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις αυτές προκύπτει ότι η αιτία που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπολείπεται των αντίστοιχων ευρωπαϊκών είναι η ανεπάρκεια στη 'ΰλικοτεχνική υποδομή'. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν σε περισσότερες της μιας προτάσεις.

Σε σύγκριση με την πρώτη κατηγορία παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη δεύτερη απάντηση ($t = 2,852$, $df = 1007$, $p = ,004$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την απάντηση αυτή είναι 3,35 και των υπολοίπων 3,18.

Σε σύγκριση με τη δεύτερη κατηγορία εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση: α) με την πρώτη απάντηση ($t = -2,774$, $df = 1069$, $p = ,006$) Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την απάντηση είναι 2,25 και των υπολοίπων 2,32, β) σε σχέση με τη δεύτερη απάντηση ($t = -2,537$, $df = 1069$, $p = ,011$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την απάντηση αυτή είναι 2,14 και των υπολοίπων 2,27 και γ) σε σχέση με την τρίτη απάντηση ($t = -3,340$, $df = 1069$, $p = ,001$). Ο Μ. Ο. αυτών που επιλέγουν την απάντηση αυτή είναι 2,16 και των υπολοίπων 2,28.



Στο ερώτημα "Τι πιστεύετε ότι ωθεί τους μαθητές σας να συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις σας (παιδαγωγικές - διδακτικές);" οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Πίνακας 24: Λόγοι συμμόρφωσης των μαθητών στις απαιτήσεις του δασκάλου

Ο φόβος της τιμωρίας	75 (6,1%)
Η απειλή της βαθμολογίας	206 (16,7%)
Τους γοητεύει η παρουσία σας	187 (15,1%)
Τους ελκύει το περιεχόμενο	372 (30,1%)
Τους ελκύει η διαδικασία	678 (54,9%)

Όπως φαίνεται απ' τον παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διαμορφώνουν στο σχολείο ελκυστικές διαδικασίες μακριά από φόβους και απειλές, οι οποίες σε συνδυασμό με τα περιεχόμενα δημιουργούν το κατάλληλο παιδαγωγικό-διδακτικό κλίμα.

Αναφορικά με τις δύο κατηγορίες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα σε σχέση την πρώτη κατηγορία όσοι απαντούν ότι οι μαθητές συμμορφώνονται λόγω της απειλής της βαθμολογίας ($t = -3,784$, $df = 1007$, $p = ,000$) εμφανίζουν Μ. Ο. 3,08 ενώ αυτοί που δεν επιλέγουν την εκδοχή αυτή εμφανίζουν Μ. Ο. 3,21. Το ίδιο παρατηρήθηκε σχετικά με την απάντηση στην εκδοχή "τους ελκύει η διαδικασία". ($t = 5,205$, $df = 1007$, $p = ,000$). Όσοι απαντούν στο ερώτημα αυτό εμφανίζουν Μ. Ο. 3,25 ενώ οι υπόλοιποι Μ. Ο. 3,12.

Σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία ($t = 2,535$, $df = 1069$, $p = ,011$), διαπιστώνεται ότι όσοι απαντούν στην εκδοχή "η απειλή της βαθμολογίας" εμφανίζουν Μ. Ο. 2,33 και όσοι δεν απαντούν Μ. Ο. 2,25. Επίσης παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την επιλογή "τους ελκύει η διαδικασία" ($t = -3,440$, $df = 1069$, $p = ,001$, Μ. Ο. για τη θετική απάντηση 2,23 και για τη μη επιλογή 2,31).

Οι παραπάνω σχέσεις μας δείχνουν ότι οι δάσκαλοι που πιστεύουν ότι οι μαθητές τους συμμορφώνονται λόγω της απειλής της βαθμολογίας έχουν λιγότερο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά αλλά και λιγότερο θετική στα ευέλικτα από τους υπόλοιπους συναδέλφους των. Επίσης οι δάσκαλοι εκείνοι που θεωρούν ότι οι μαθητές τους ελκύονται από τη διαδικασία δείχνουν πιο αρνητική

στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά αλλά και πιο θετική στα ευέλικτα από τους άλλους συναδέλφους των.



5.6. Οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους

Οι προτάσεις που τέθηκαν για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθες:

Πίνακας 25: Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ερωτήματα που αφορούν τους ίδιους

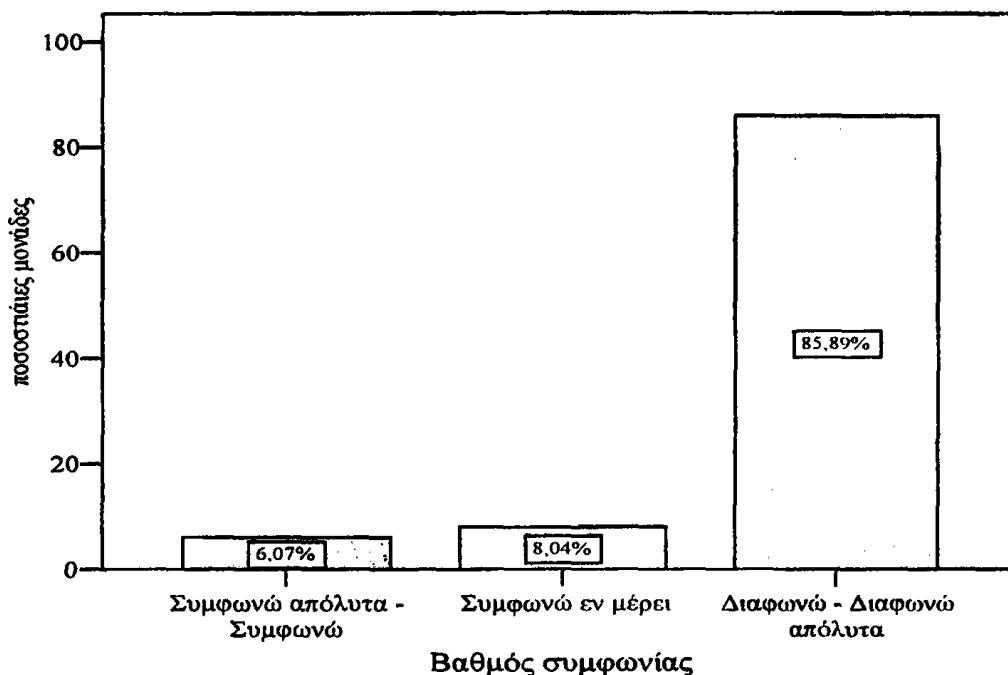
M	s	Προτάσεις	1	2	3	4	5
4,15	0,88	Η δια βίου εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητη στον εκπαιδευτικό.	25 (2,0%)	49 (4,0%)	98 (7,9%)	590 (47,7%)	457 (37,0%)
3,48	0,87	Η απαίτηση για συνεχή προσαρμογή του σχολείου στις κοινωνικές μεταβολές δημιουργεί κλίμα αστάθειας και ανασφάλειας στο σχολείο.	18 (1,5%)	167 (13,5%)	334 (27,0%)	610 (49,4%)	89 (7,2%)
2,82	0,92	Ο δάσκαλος επιβαρύνεται ψυχολογικά από τις απαιτήσεις για το συνεχή επαναπροσδιορισμό του ρόλου του.	92 (7,4%)	353 (28,6%)	481 (38,9%)	256 (21,4%)	26 (2,1%)
3,72	0,74	Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο δημιουργεί περισσότερα προβλήματα απ' αυτά που επιδιώκει να λύσει.	14 (1,1%)	63 (5,1%)	277 (22,4%)	763 (61,7%)	107 (8,7%)
2,78	1,06	Η αξιολόγηση του έργου μου-μου δίνει την εντύπωση ότι βρίσκομαι συνεχώς υπό επιτήρηση.	159 (12,9%)	347 (28,1%)	348 (28,2%)	345 (27,9%)	28 (2,3%)
3,13	0,96	Ανησυχώ μήπως δεν τα καταφέρω να ανταποκριθώ επαρκώς στα νέα καθήκοντα που απαιτούν οι αλλαγές στον προσανατολισμό του σχολείου και τον τρόπο διδασκαλίας.	39 (3,2%)	222 (18,0%)	371 (30,0%)	504 (40,8%)	91 (7,4%)
2,58	0,95	Αν ο δάσκαλος θέλει, μπορεί σήμερα να βελτιώσει την παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση μέσα από τις	133 (10,8%)	485 (39,2%)	397 (32,1%)	181 (14,6%)	28 (2,3%)

		ευκαιρίες και τις δυνατότητες που του παρέχονται.					
3,83	0,76	Θεωρώ υπερβολική την απαίτηση για βελτίωση της κατάρτισής μου, αφού μπορώ και ανταποκρίνομαι ικανοποιητικά στα καθήκοντά μου.	16 (1,3%)	51 (4,1%)	220 (17,8%)	767 (62,1%)	171 (13,8%)
3,7	0,92	Η πολιτεία λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη της τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου.	24 (1,9%)	103 (8,3%)	293 (23,7%)	585 (47,3%)	218 (17,6%)
3,48	1,12	Οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνονται από τη σχολική μονάδα με κριτήρια τις ανάγκες και τους στόχους που θέτει η ίδια.	61 (4,9%)	213 (17,2%)	248 (20,1%)	479 (38,8%)	218 (17,6%)
3,90	0,85	Οι μαθητές ενός σχολείου πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το δάσκαλο που επιθυμούν.	-18 (1,5%)	58 (4,7%)	224 (18,1%)	647 (52,3%)	274 (22,2%)
4,16	0,75	Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τους μαθητές τους.	7 (0,6%)	36 (2,9%)	109 (8,8%)	668 (54,0%)	402 (32,5%)
4,24	0,80	Αισθάνομαι ότι δεν έχει νόημα να βελτιώσω τη δουλειά μου στο σχολείο, αφού δεν πρόκειται να έχω καμία οικονομική ή επαγγελματική εξέλιξη.	19 (1,5%)	25 (2,0%)	93 (7,5%)	590 (47,7%)	497 (40,2%)
3,20	0,97	Το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σχολείου δεν πρέπει να αξιολογείται από το κράτος.	79 (6,4%)	192 (15,5%)	412 (33,3%)	483 (39,1%)	53 (4,3%)



Αναφορικά με την πρόταση "η δια βίου εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητη στον εκπαιδευτικό" οι απαντήσεις των δασκάλων έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 69
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη μη αναγκαιότητα της διαβίου εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό



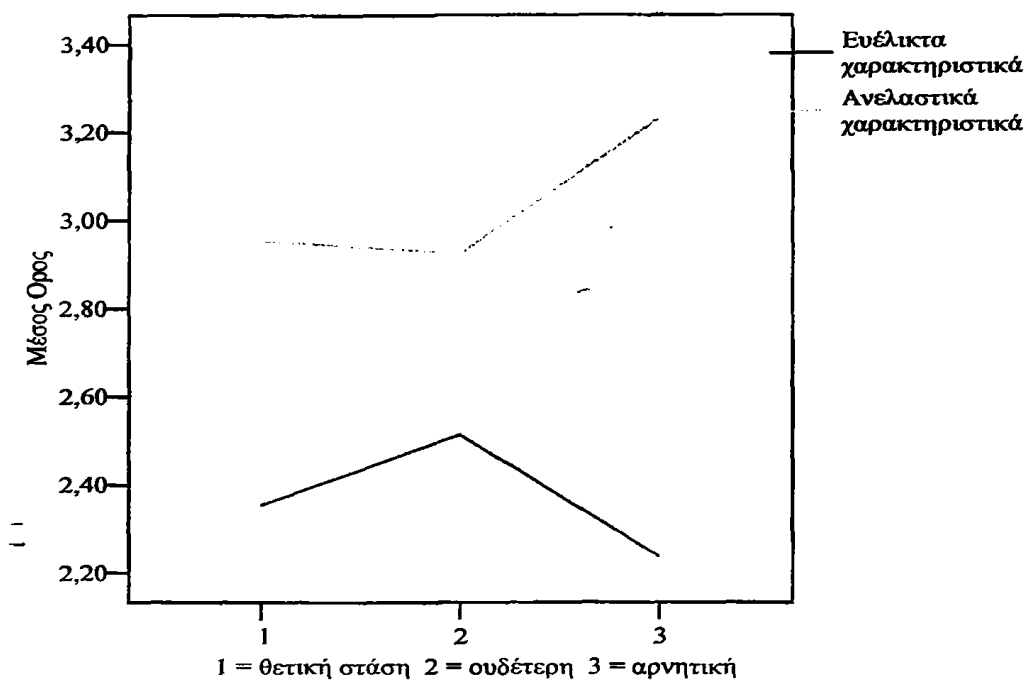
Οι απαντήσεις ελέγχθηκαν ως προς τις δύο κατηγορίες, όπου και παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F = 25,983$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα / συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,22 και 2,95 αντίστοιχα) και 2) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,22 και 2,97 αντίστοιχα). Οι παραπάνω σχέσεις μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι όσο οι στάσεις των δασκάλων τείνουν προς τα ανελαστικά χαρακτηριστικά, τόσο λιγότερο απαντούν θετικά στην πρόταση αυτή.

Αναφορικά με τη δεύτερη ($F = 22,947$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,23 και 2,52) και 2) συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,014$, Μ. Ο. 2,52 και 2,34). Οι σχέσεις αυτές δείχνουν ότι οι δάσκαλοι που έχουν πιο θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά εκφράζουν θετική στάση στην παραπάνω πρόταση.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όσο πιο αρνητικά διάκεινται οι εκπαιδευτικοί στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και όσο πιο θετικά στα ευέλικτα, τόσο πιο αρνητική στάση εκφράζουν στην παραπάνω πρόταση.

Διάγραμμα 70

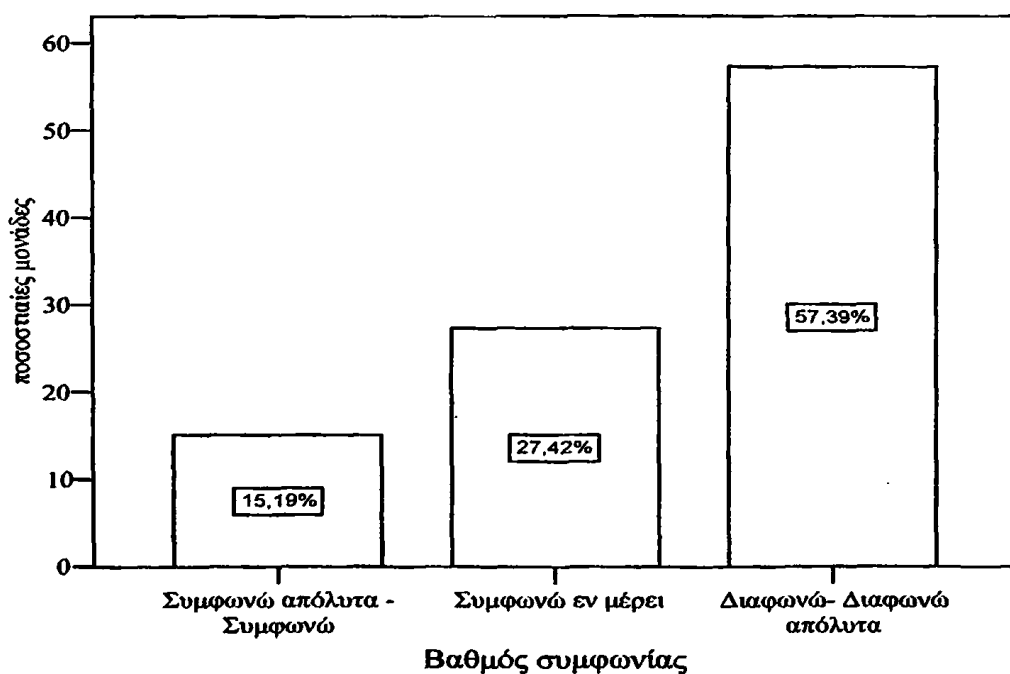
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη διαβίου εκπαίδευση σε σχέση με το Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στην πρόταση "η απαίτηση για συνεχή προσαρμογή του σχολείου στις κοινωνικές μεταβολές δημιουργεί κλίμα αστάθειας και ανασφάλειας στο σχολείο" οι απαντήσεις των δασκάλων είναι οι ακόλουθες:

Διάγραμμα 71

Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς το κλίμα ανασφάλειας που δημιουργείται στο σχολείο λόγω των συνεχών μεταβολών



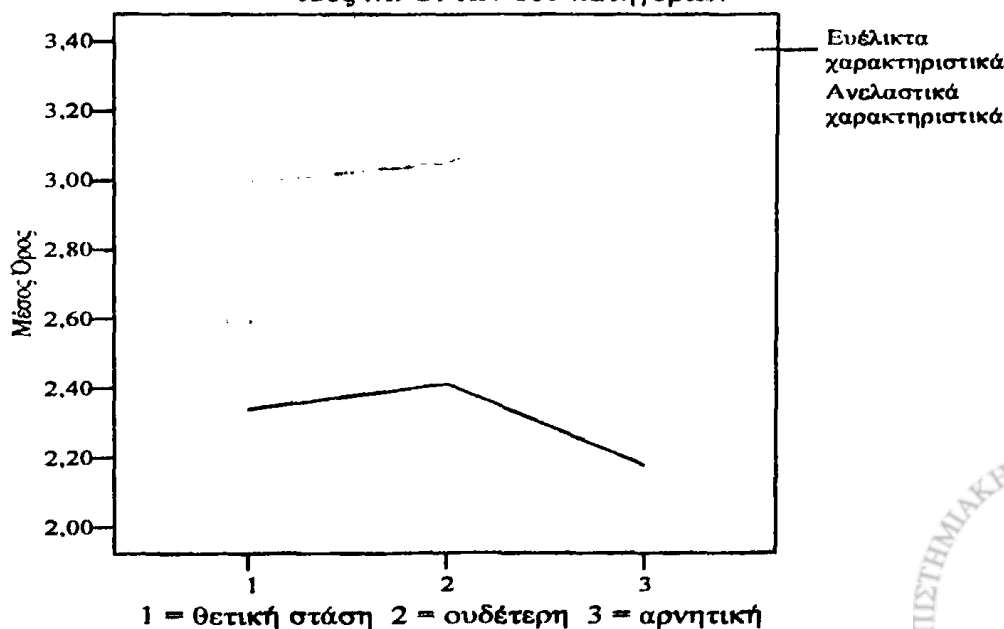
Όπως βλέπουμε στο διάγραμμα, οι δάσκαλοι στο μεγαλύτερο μέρος τους διαφωνούν ότι η απαίτηση για συνεχείς μεταβολές δημιουργεί κλίμα αστάθειας και ανασφάλειας στο σχολείο.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις αυτές με τις δύο κατηγορίες διαπιστώνουμε ότι :

α) σχετικά με την πρώτη κατηγορία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 69,052$, $df = 2$, $p = ,000$) ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,98 και 3,31) και 2) ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,06 και 3,31). Τα στοιχεία αυτά μας δείχνουν ότι οι πιο θετικές στάσεις των δασκάλων απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με θετικές στάσεις στην παραπάνω πρόταση και οι πιο αρνητικές με αρνητική στάση.

β) σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 41,071$, $df = 2$, $p = ,000$,) ανάμεσα στα επίπεδα 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,00$, Μ. Ο. 2,34 και 2,18 αντίστοιχα) 2) συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,40 και 2,18 αντίστοιχα), Από τα παραπάνω στοιχεία παρατηρούμε ότι όσο πιο θετική στάση δείχνουν οι δάσκαλοι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά, τόσο πιο αρνητικά απαντούν ότι η προσαρμογή του σχολείου στις κοινωνικές μεταβολές δημιουργεί κλίμα αστάθειας και ανασφάλειας στο σχολείο.

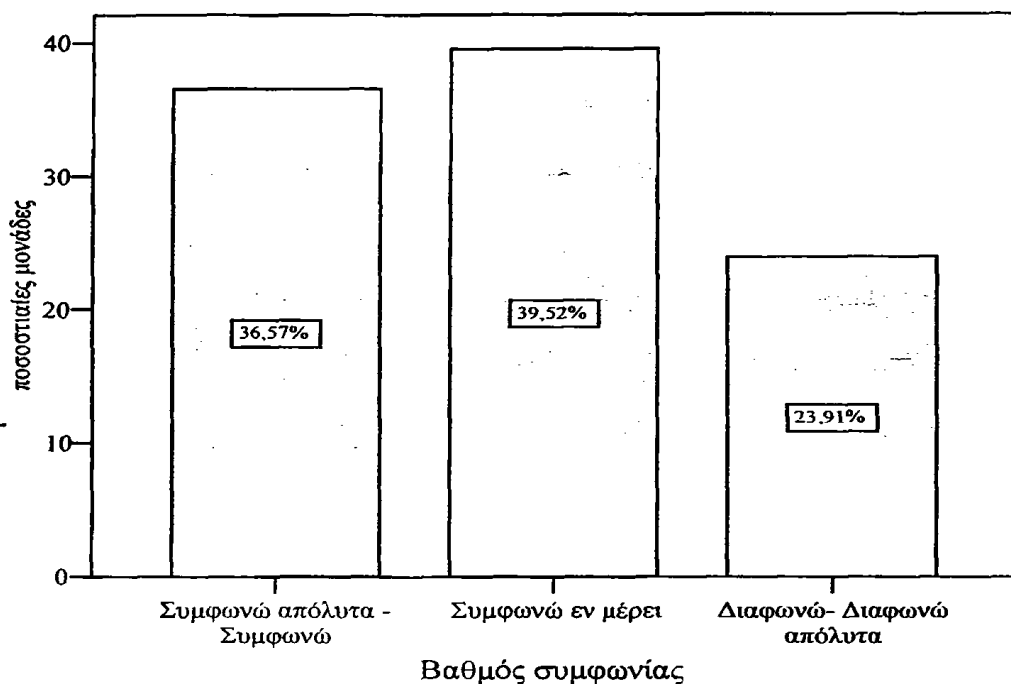
Διάγραμμα 72
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς το κλίμα ανασφάλειας που δημιουργείται στο σχολείο λόγω των συνεχών μεταβολών σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στην πρόταση “ο δάσκαλος επιβαρύνεται ψυχολογικά από τις απαιτήσεις για το συνεχή επαναπροσδιορισμό του ρόλου του” οι απαντήσεις ποικίλουν:

Διάγραμμα 73

Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς την ψυχολογική επιβάρυνση του δασκάλου από τις συνεχείς απαιτήσεις για αναπροσαρμογές



Η σύγκριση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές έδειξε ότι υπάρχει μικρής έντασης σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις και την ηλικία ($\chi^2 = 28,362$, $p = ,000$, $df = 6$, Crammer's $V = ,108$). Οι απαντήσεις δε διαφοροποιούνται ως προς άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές.

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 25,065$, $df = 2$, $p = ,000$) ανάμεσα στα επίπεδα: 1) “συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,09 και 3,20), 2) ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα / συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,09 και 3,33) και 3) ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,20 και 3,33 αντίστοιχα). Δηλαδή, όσο λιγότερο αρνητική στάση εκφράζουν οι δάσκαλοι απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά τόσο πιο θετικά απαντούν στην παραπάνω πρόταση.

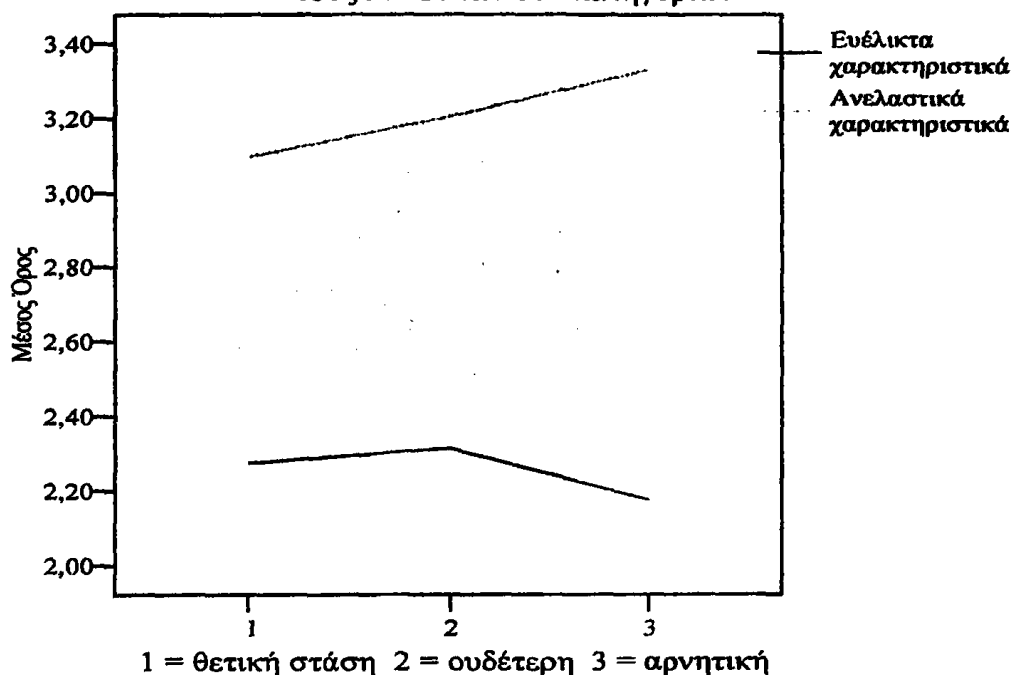
Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία εμφανίζονται ανάμεσα στις απαντήσεις επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 13,531$, $df = 2$, $p = ,000$). Οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,002$, Μ. Ο. 2,27 και 2,17) και 2) ανάμεσα στα επίπεδα



συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,32 και 2,17 αντίστοιχα).

Διάγραμμα 74

Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς την ψυχολογική επιβάρυνση του δασκάλου από τις συνεχείς απαιτήσεις για αναπροσαρμογές σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών

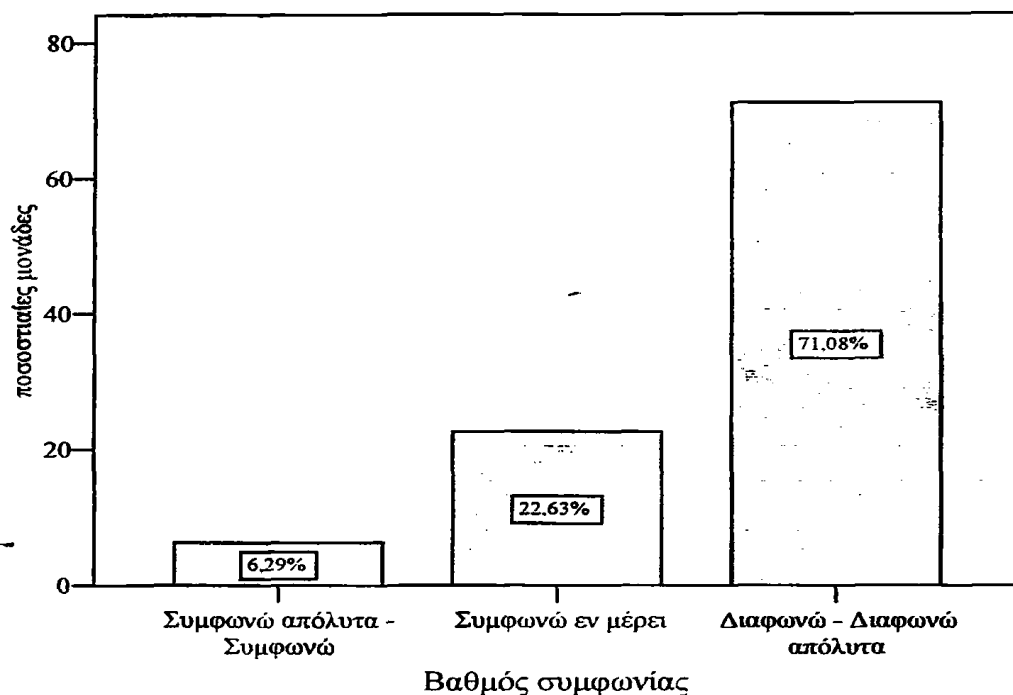


Από τις παραπάνω σχέσεις προκύπτει ότι η πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και η πιο θετική στα ευέλικτα συνοδεύεται με αρνητική στάση στο παραπάνω ερώτημα.

Στην πρόταση "η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο δημιουργεί περισσότερα προβλήματα απ' αυτά που επιδιώκει να λύσει, οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 75

Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς το ότι η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο δημιουργεί περισσότερα προβλήματα απ'όσα λύνει

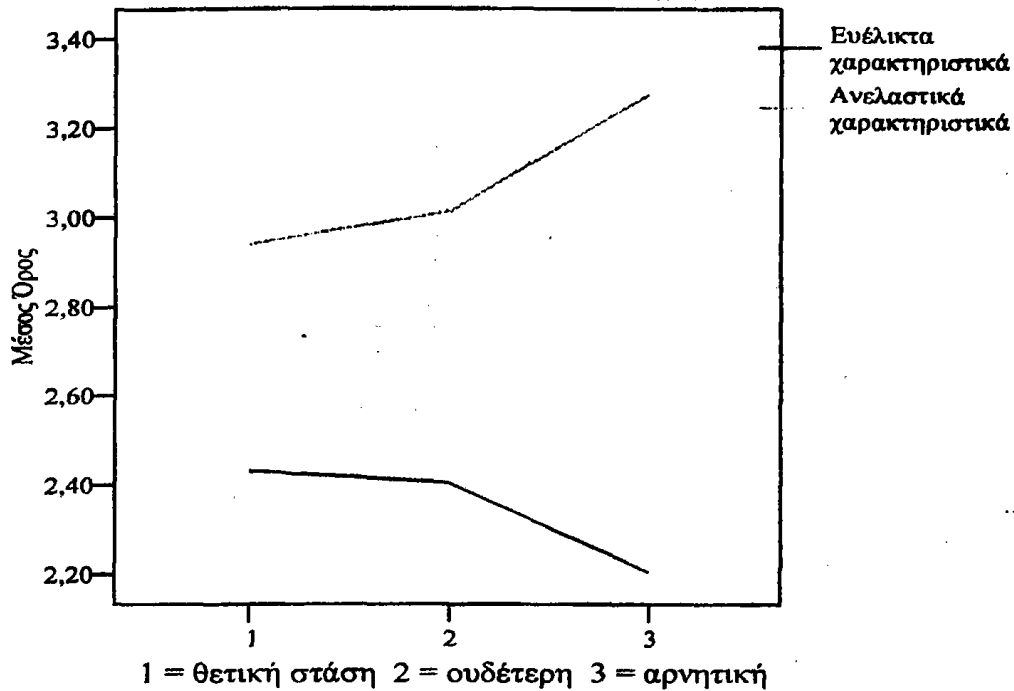


Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται σε σχέση με την πρώτη κατηγορία ($F = 58,447$, $df = 2$, $p = ,000$). Οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, $M. O. 2,90$ και $3,27$) και 2) συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, $M. O. 3,01$ και $3,27$ αντίστοιχα). Παρατηρούμε δηλαδή ότι όσο πιο θετική στάση εκφράζουν οι δάσκαλοι απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά, τόσο πιο θετικά απαντούν στο ερώτημα και το αντίστροφο.

Σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία παρατηρήθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 32,941$, $df = 2$, $p = ,000$). Διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,006$, $M. O. 2,41$ και $2,21$) και 2) συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, $M. O. 2,41$ και $2,21$). Παρατηρούμε και εδώ ότι όσο πιο θετική στάση δείχνουν οι δάσκαλοι απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά τόσο πιο αρνητικά απαντούν στο παραπάνω ερώτημα.

Διάγραμμα 76

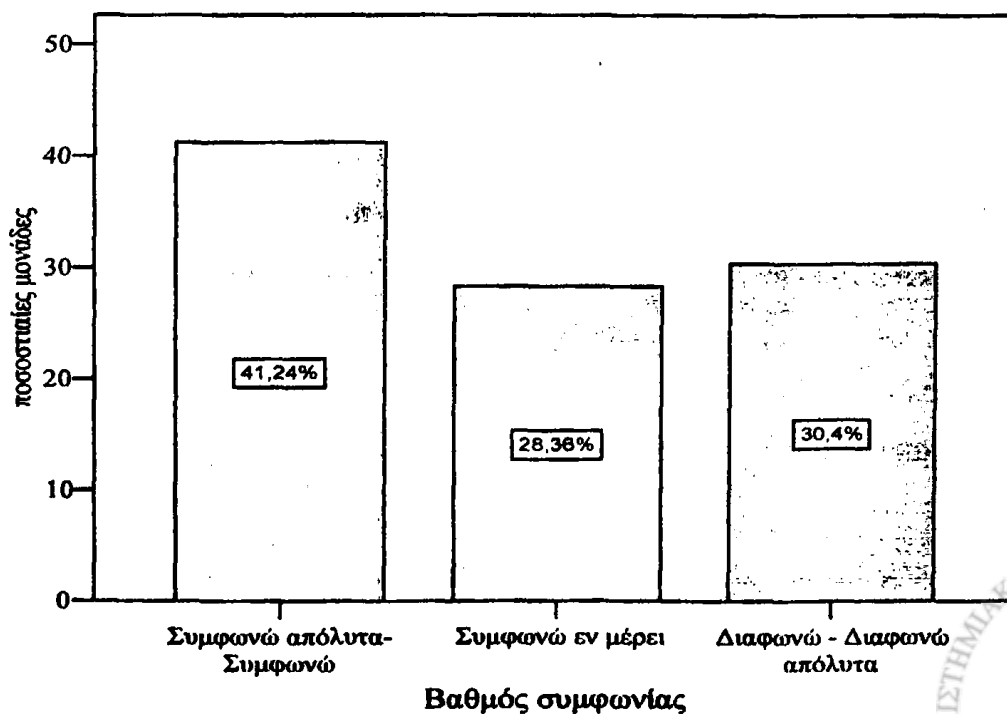
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στην πρόταση "ή αξιολόγηση του έργου μου- μου δίνει την εντύπωση ότι βρίσκομαι συνεχώς υπό επιτήρηση" οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 77

Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς την αξιολόγηση του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου



Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 40,819$, $p = ,000$, $df = 6$, Crammer's $V = ,129$).

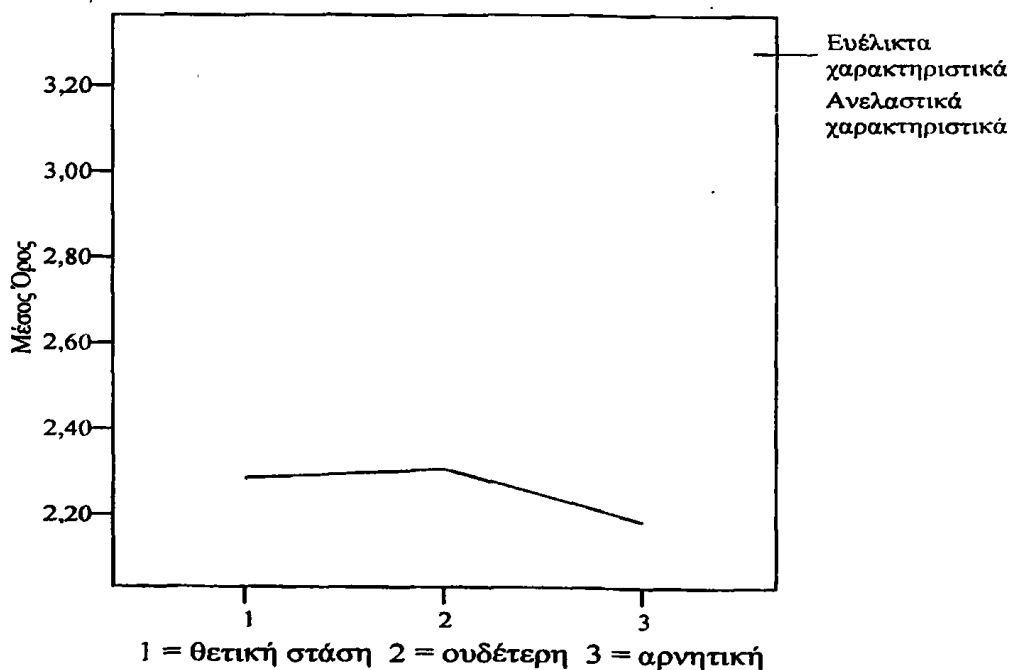
Πίνακας 26: Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση του παιδαγωγικού - διδακτικού έργου σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

	Χρόνια υπηρεσίας			
	1-5	6-15	16-25	26 και άνω
Συμφωνώ απόλυτα- συμφωνώ	115 (46,8%)	219 (45,8%)	137 (37,1%)	34 (26,4%)
Συμφωνώ εν μέρει	67 (26,0%)	149 (31,2%)	101 (27,4%)	33 (25,5%)
Διαφωνώ -διαφωνώ απόλυτα	67 (27,2%)	110 (23,0%)	131 (35,5%)	62 (48,1%)
	100%	100%	100%	100%

Παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας αντιλαμβάνονται λιγότερο την αξιολόγηση ως επιτήρηση του έργου τους, απ' ότι οι δάσκαλοι με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Η ίδια σχέση παρατηρήθηκε και ως προς την ηλικία ($\chi^2 = 48,120$, $p = ,000$, $df = 6$, Crammer's $V = ,140$). Διαφορές δεν παρατηρήθηκαν σε σχέση με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές.

Διάγραμμα 78

Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς την εκτίμηση της αξιολόγησης ως επιτήρηση του έργου σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Συσχετίζοντας τις απαντήσεις με τις δύο κατηγορίες (Διάγραμμα 78) διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη ($F = 20,857$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα 1) "συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,10 και 3,24) και 2) ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,10 και 3,27).

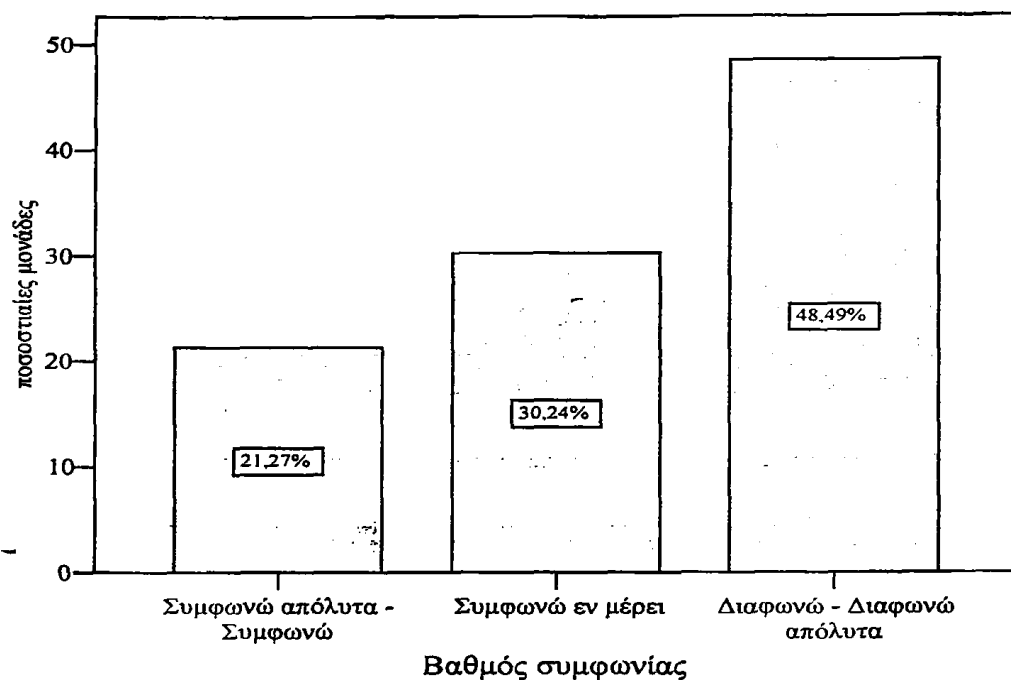
Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία ($F = 7,920$, $df = 2$, $p = ,000$), εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,007$, Μ. Ο. 2,28 και 2,20) και 2) ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,31 και 2,20).

Με βάση τις παραπάνω σχέσεις μπορούμε αν συμπεράνουμε ότι η θετική απάντηση στο ερώτημα αυτό σχετίζεται με την πιο θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και την πιο αρνητική στα ευέλικτα. Αντίθετα η αρνητική απάντηση σχετίζεται με πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και πιο θετική στα ευέλικτα. Μ' άλλα λόγια όσο πιο ευέλικτοι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο αισθάνονται την αξιολόγηση ως επιτήρηση του έργου τους και αντίστροφα, όσο πιο θετική στάση έχουν οι δάσκαλοι απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά, τόσο περισσότερο αισθάνονται την αξιολόγηση ως επιτήρηση του έργου τους.

Στην πρόταση "ανησυχώ μήπως δεν τα καταφέρω να ανταποκριθώ επαρκώς στα νέα καθήκοντα που απαιτούν οι αλλαγές στον προσανατολισμό του σχολείου και τον τρόπο διδασκαλίας" οι απαντήσεις έχουν ως εξής:



Διάγραμμα 79
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς το βαθμό ανησυχίας σχετικά με την ανταπόκριση στις μεταβολές



Όπως φαίνεται στο διάγραμμα, ένα πολύ μεγάλο μέρος των δεν ανησυχεί ή ανησυχεί ελάχιστα για το αν θα τα καταφέρει να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Οι παραπάνω απαντήσεις δε φαίνεται να εξαρτώνται από καμία ανεξάρτητη μεταβλητή. Συγκρίνοντάς τις με τις δύο κατηγορίες διαπιστώνουμε τα εξής :

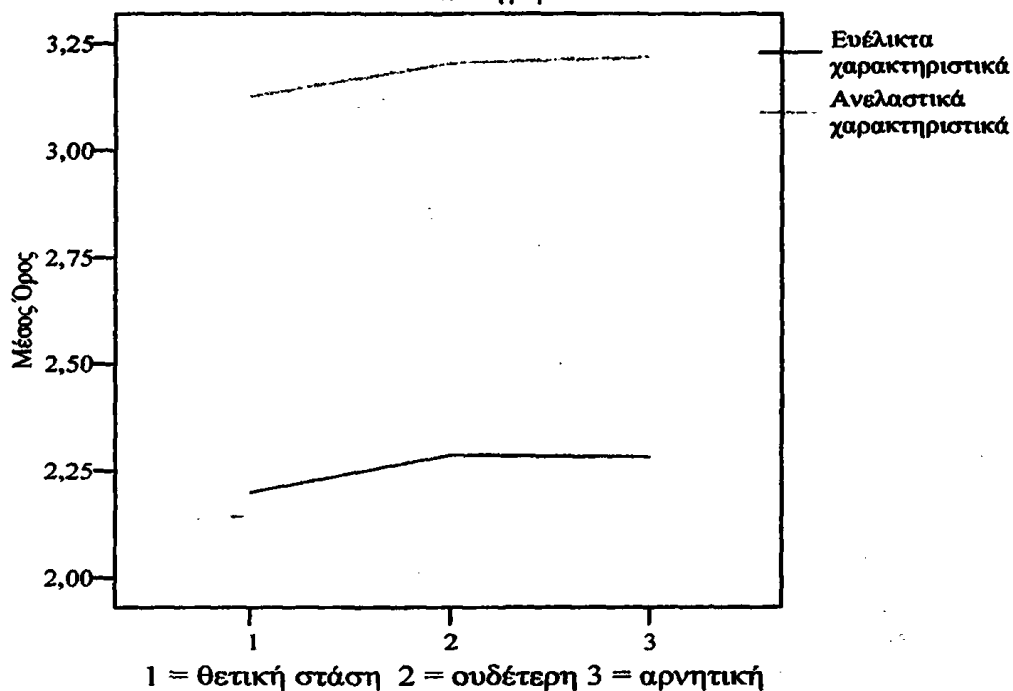
Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 4,350$, $df = 2$, $p = ,013$). Οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,012$, Μ. Ο. 3,12 και 3,21).

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία στατιστικά σημαντική διαφορά ($F = 6,758$, $df = 2$, $p = ,001$) εντοπίζεται ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,002$, Μ. Ο. 2,19 και 2,30) και 2) ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,004$, Μ. Ο. 2,19 και 2,28).

Από τις παραπάνω σχέσεις προκύπτει ότι α) οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην πρόταση αυτή δε διαφοροποιούνται ως προς τις δύο κατηγορίες και β) το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να ανησυχεί.

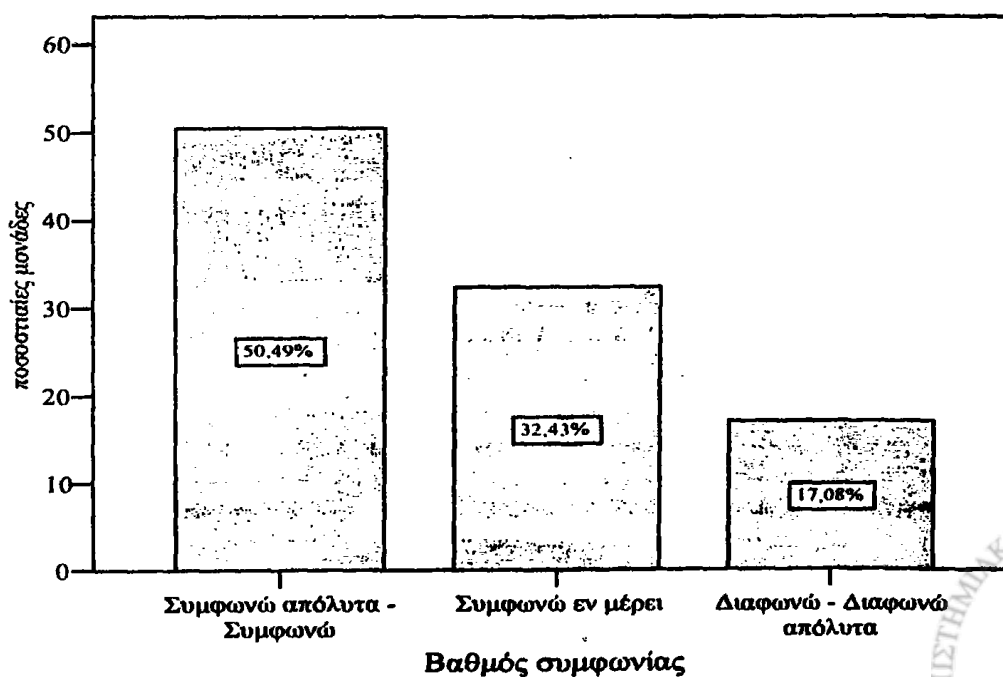


Διάγραμμα 80
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς το βαθμό ανησυχίας σχετικά με την ανταπόκριση στις μεταβολές σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στο ερώτημα "αν ο δάσκαλος θέλει, μπορεί σήμερα να βελτιώσει την παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση μέσα από τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που του παρέχονται" οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 81
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη δυνατότητα βελτίωσης της παιδαγωγικής - διδακτικής κατάρτισης



Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό δεν είναι ανεξάρτητες από τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 31,800$, $df = 6$, $p = ,000$, Crammer's $V = ,114$).

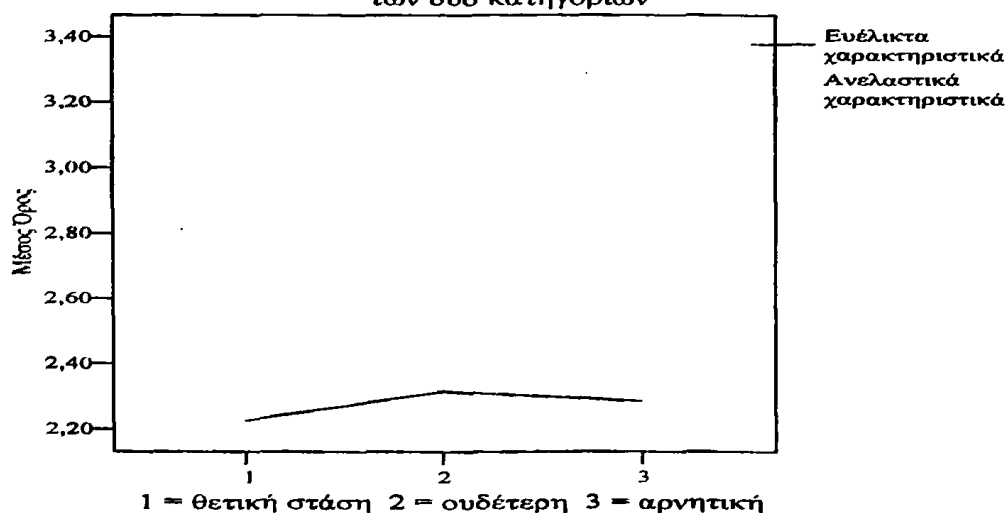
Πίνακας 27: Οι στάσεις των δασκάλων ως προς τη δυνατότητα βελτίωσης της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

	Χρόνια υπηρεσίας			
	1-5	6-15	16-25	25 και άνω
Συμφωνώ απόλυτα- συμφωνώ	122 (49,6%)	212 (44,8%)	189 (51,1%)	92 (70,8%)
Συμφωνώ εν μέρει	83 (33,7%)	161 (34,0%)	128 (34,6%)	24 (18,5%)
Διαφωνώ -διαφωνώ απόλυτα	41 (16,7%)	100 (21,1%)	53 (14,3%)	14 (10,8%)
	100%	100%	100%	100%

Όπως διαπιστώνουμε από τον παραπάνω πίνακα, η κατηγορία 25 και άνω απαντάει θετικά σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τις υπόλοιπες. Η σχέση αυτή εμφανίζεται όπως είναι αναμενόμενο αναφορικά με την ηλικία ($\chi^2 = 19,955$, $p = ,003$, $df = 6$, Crammer's $V = ,090$).

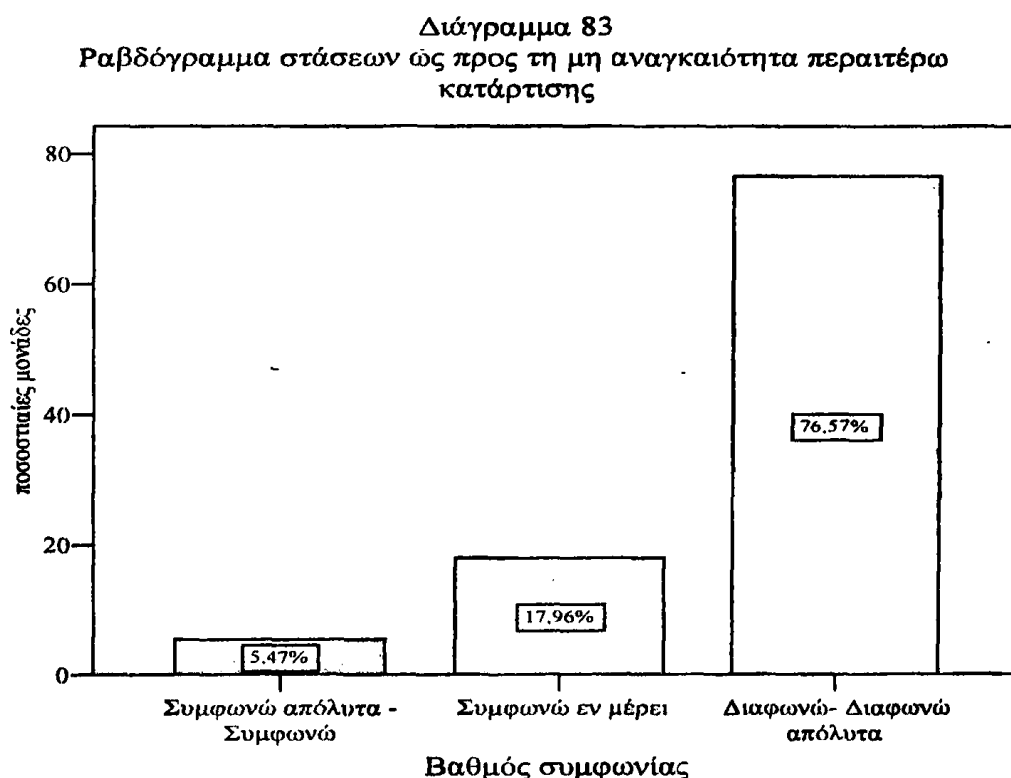
Η συσχέτιση των απαντήσεων με τις δύο κατηγορίες έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σχετικά με την πρώτη ($F = 17,342$, $df = 2$, $p = ,000$,) οι διαφορές εντοπίζονται στα επίπεδα: 1) "συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ" και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,12 και 3,24) και 2) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,12 και 3,30).

Διάγραμμα 82
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη δυνατότητα βελτίωσης του παιδαγωγικού - διδακτικού έργου του σχολείου σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Σχετικά με τη δεύτερη ($F=7,446$, $df=2$, $p=,001$) οι διαφορές εντοπίστηκαν στα επίπεδα), συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p=,001$, Μ. Ο. 2,22 και 2,32). Παρατηρούμε και εδώ ότι όσο πιο θετικά διάκεινται οι δάσκαλοι απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά, τόσο πιο θετικά απαντούν στο προηγούμενο ερώτημα και αντιστρόφως. Επίσης όσο πιο θετικά διάκεινται απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά, τόσο πιο θετική στάση εκφράζουν στο παραπάνω ερώτημα.

Στο ερώτημα "θεωρώ υπερβολική την απαίτηση για βελτίωση της κατάρτισής μου, αφού μπορώ και ανταποκρίνομαι ικανοποιητικά στα καθήκοντά μου" οι απαντήσεις έχουν ως εξής:



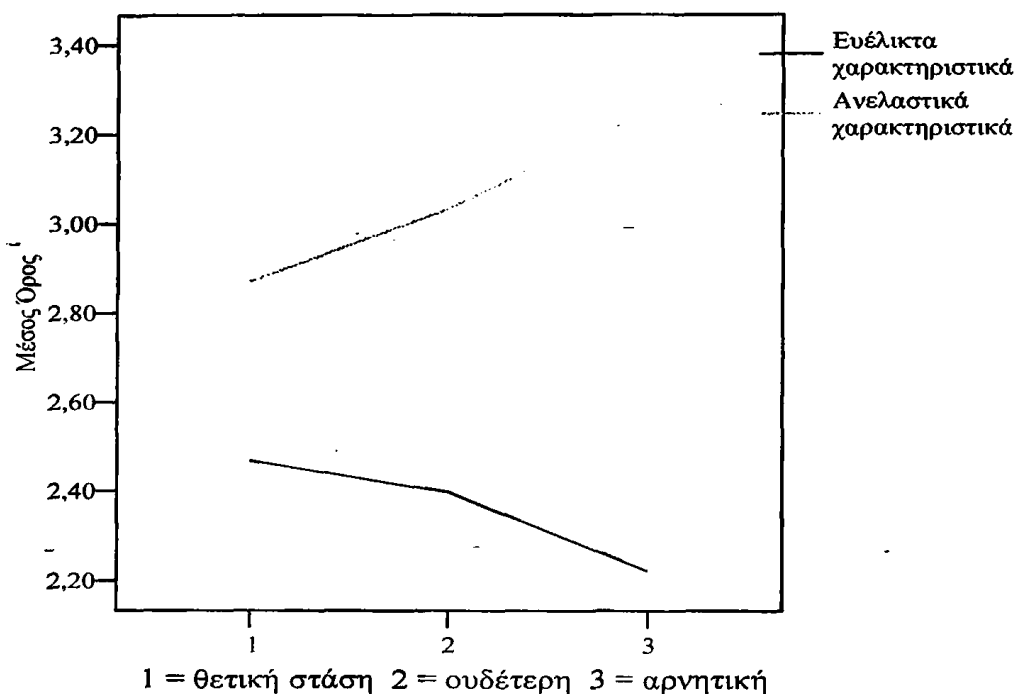
Όπως βλέπουμε, οι απαντήσεις του μεγαλύτερου μέρους των εκπαιδευτικών είναι αρνητικές.

Η σύγκριση με τις δύο κατηγορίες έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F=44,727$, $df=2$, $p=,000$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ" και "συμφωνώ εν μέρει ($p=,012$ Μ. Ο. 2,85 και 3,03, 2) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p=,000$ Μ. Ο. 2,85 και 3,25) και 3) συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p=,000$ Μ. Ο. 3,03 και 3,25).

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία παρατηρήθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 21,501$, $df = 2$, $p = ,000$). Οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα: 1) "συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ" και "διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα" ($p = ,048$, $M. O. 2,40$ και $2,41$) και 2) "συμφωνώ εν μέρει" και "διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα" ($p = ,000$, $M. O. 2,41$ και $2,23$).

Διάγραμμα 84

Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη μη αναγκαιότητα περαιτέρω κατάρτισης σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών

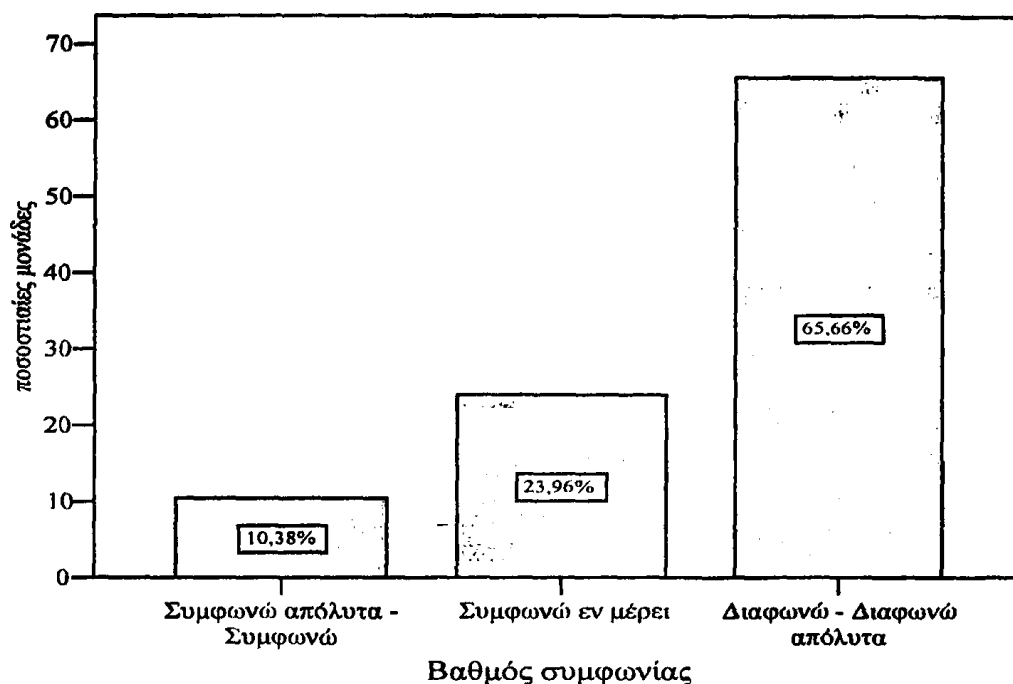


Από τις παραπάνω σχέσεις προκύπτει ότι όσο περισσότερο τείνουν οι δάσκαλοι σε αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και σε θετική στα ευέλικτα, τόσο περισσότερο αρνητικά απαντούν στην παραπάνω πρόταση.

Στο ερώτημα "η πολιτεία λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη της τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου" οι απαντήσεις έχουν ως εξής:



Διάγραμμα 85
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς της ευαισθησία της πολιτείας στις
προτάσεις των εκπαιδευτικών



Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών εκφράζει αρνητική στάση στην παραπάνω πρόταση.

Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 43,072$, $p = ,000$, $df = 6$, Crammer's $V = ,133$).

Πίνακας 28: Οι στάσεις των δασκάλων ως προς την ευαισθησία της πολιτείας στις προτάσεις τους σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

	Χρόνια υπηρεσίας			
	1-5	6-15	16-25	25 και άνω
Συμφωνώ απόλυτα- συμφωνώ	40 (16,4%)	35 (7,4%)	30 (8,1%)	21 (16,2%)
Συμφωνώ εν μέρει	69 (28,3%)	96 (20,3%)	83 (22,4%)	45 (34,6%)
Διαφωνώ -διαφωνώ απόλυτα	135 (55,3%)	342 (72,3%)	258 (69,5%)	64 (49,2%)
	100%	100%	100%	100%

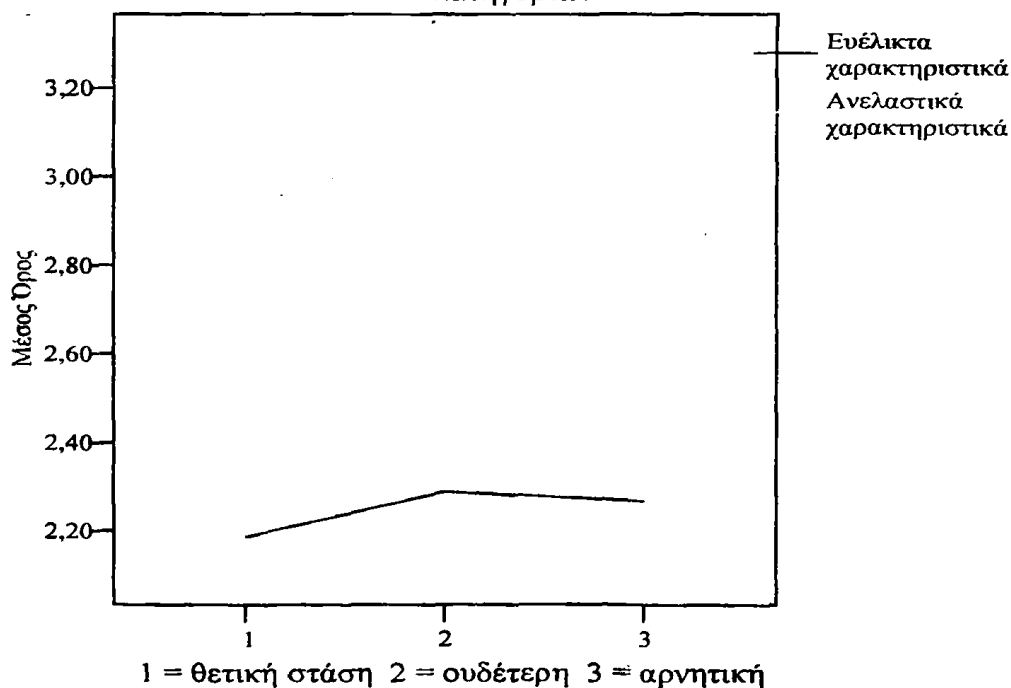
Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες είναι πιο δύσπιστες. Διαφορές στις απαντήσεις σε σχέση με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές δεν παρατηρήθηκαν.

Η σύγκριση με τις δύο κατηγορίες έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F = 46,553$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίστηκαν στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,001$, Μ. Ο. 2,93 και 3,09), 2) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,93 και 3,27) και 3) συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα και ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,09 και 3,27). Παρατηρούμε ότι η θετική στάση των δασκάλων στην παραπάνω πρόταση συνοδεύεται από θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά ενώ η αρνητική στάση από αντίστοιχη αρνητική στα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 3,596$, $df = 2$, $p = ,028$) ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,024$, Μ. Ο. 2,18 και 2,30). Παρατηρούμε εδώ ότι η θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά συνοδεύεται με θετική στάση στην παραπάνω πρόταση.

Διάγραμμα 86

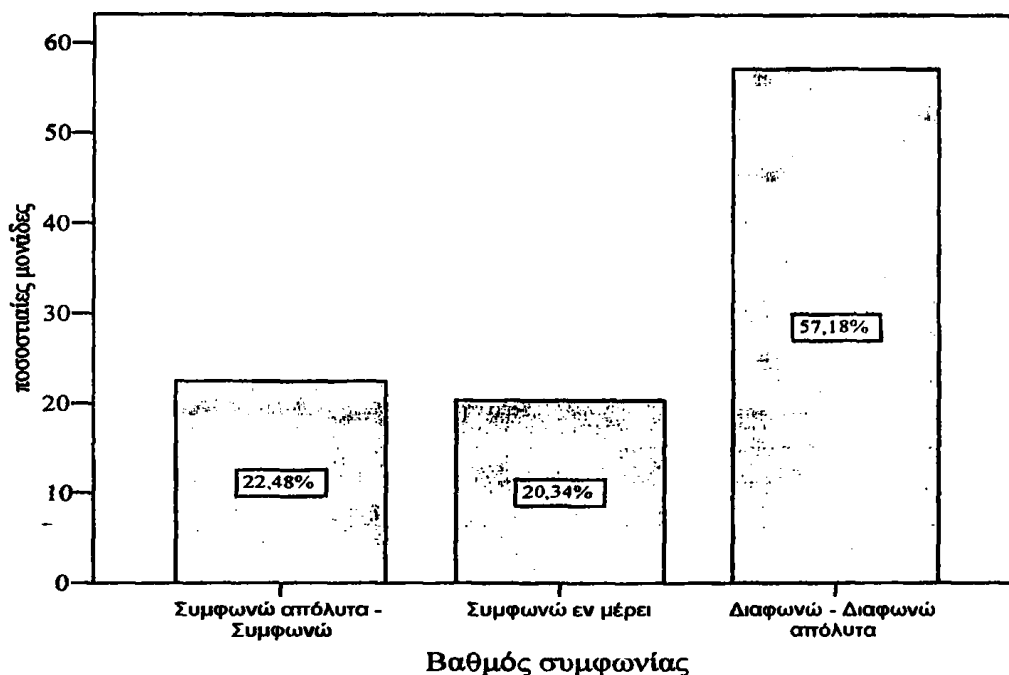
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς την ευαισθησία της πολιτείας στις προτάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στην πρόταση "οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνονται από τη σχολική μονάδα με κριτήρια τις ανάγκες και τους στόχους που θέτει η ίδια" οι απαντήσεις έχουν ως εξής:



Διάγραμμα 87
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών από τη σχολική μονάδα



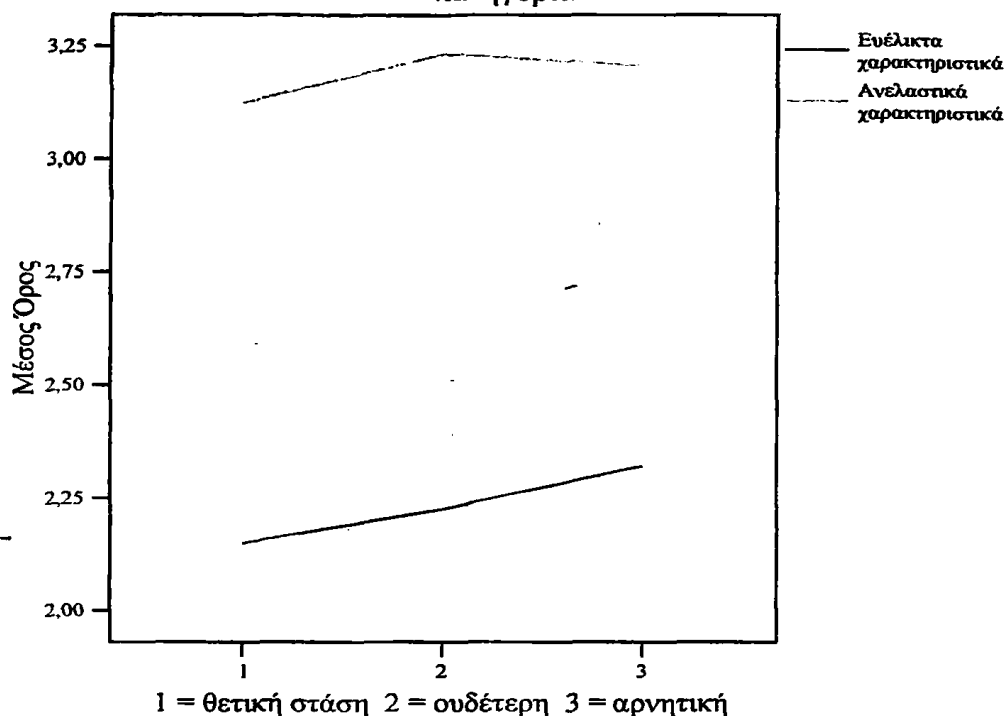
Αδύναμη σχέση εντοπίστηκε ανάμεσα στις απαντήσεις και τους έχοντες μεταπτυχιακό ($\chi^2 = 17,382$, $df = 2$, $p = ,000$, Cramer's $V = ,119$). Συγκεκριμένα οι δεύτεροι απαντούν θετικά σε ποσοστό 48,3% και αρνητικά σε ποσοστό 20,7%, ενώ οι συνάδελφοί τους που δεν έχουν μεταπτυχιακό απαντούν θετικά σε ποσοστό 21,8% και αρνητικά σε ποσοστό 58,1%.

Σε σχέση με την πρώτη κατηγορία εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 5,924$, $df = 2$, $p = ,003$) ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,005$, Μ. Ο. 3,11 και 3,23) και 2) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,007$, Μ. Ο. 3,11 και 3,21).

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία, οι διαφορές ($F = 16,198$, $df = 2$, $p = ,000$) εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,035$, Μ. Ο. 2,16 και 2,25) και 2) συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,038$, Μ. Ο. 2,25 και 2,32).

Διάγραμμα 88

Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών από τη σχολική μονάδα σε σχέση με τους Μ. Ο. των δυο κατηγοριών

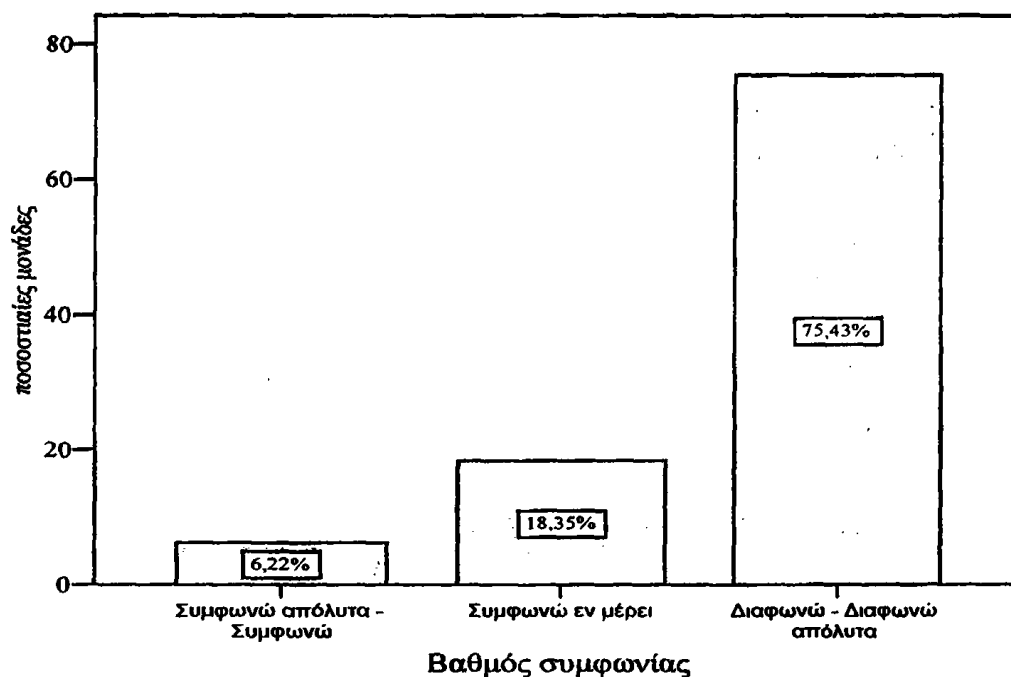


Από τις παραπάνω σχέσεις φαίνεται ότι θετική στάση στην παραπάνω πρόταση εκφράζουν τόσο όσοι διάκινται περισσότερο θετικά απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά όσο και όσοι διάκινται περισσότερο θετικά στα ευέλικτα. Αυτό σημαίνει πως η θετική στάση στο παραπάνω ερώτημα δεν εξαρτάται από την στάση των δασκάλων απέναντι στα ευέλικτα ή τα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Επομένως το γεγονός ότι οι δάσκαλοι εκφράζουν αρνητική στάση στο παραπάνω ερώτημα δεν έχει αν κάνει με το κατά πόσο είναι ή δεν είναι θετικά προσκείμενοι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά.

Στο ερώτημα "οι μαθητές ενός σχολείου πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το δάσκαλο που επιθυμούν" οι απαντήσεις έχουν ως εξής:



Διάγραμμα 89
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη δυνατότητα των μαθητών να
επιλέγουν το δάσκαλό τους



Οι στάσεις στην πρόταση αυτή δεν είναι ανεξάρτητες από την ηλικία ($\chi^2 = 19,732$, $df = 6$, $p = ,004$, Cramer's $V = ,089$), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 14,011$, $df = 2$, $p = ,001$, $\Phi = ,107$) και τα Διδασκαλεία ($\chi^2 = 15490$, $df = 2$, $p = ,000$, $\Phi = ,126$). Οι σχέσεις αυτές είναι ιδιαίτερα αδύνατες.

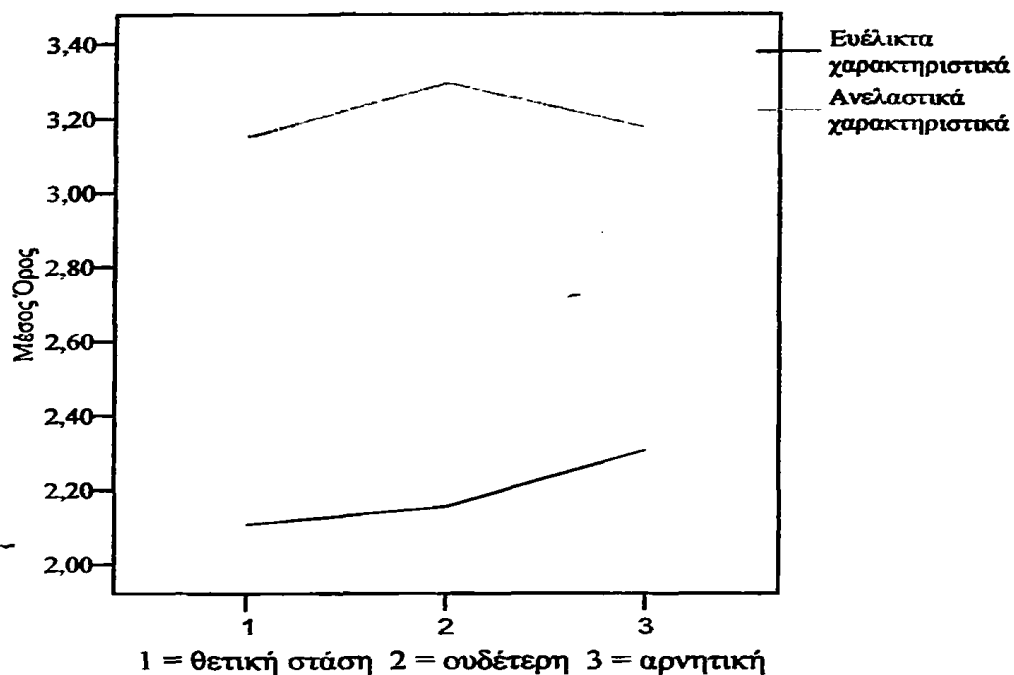
Σε σχέση με τις δύο κατηγορίες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F = 9,456$, $df = 2$, $p = ,000$) οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,31 και 3,17 αντίστοιχα). Αναφορικά με τη δεύτερη ($F = 17,444$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα/ συμφωνώ και διαφωνώ / διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,11 και 2,30 αντίστοιχα) και 2) συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ / διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,17 και 2,30 αντίστοιχα).

Από τις παραπάνω σχέσεις φαίνεται ότι δε διαφοροποιούνται οι θετικές ή αρνητικές στάσεις των δασκάλων στο ερώτημα αυτό σε σχέση με τη στάση τους στα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, όσο πιο πολύ θετικά τείνουν προς τα ευέλικτα χαρακτηριστικά τόσο περισσότερο θετικά τοποθετούνται στην πρόταση αυτή.



Διάγραμμα 90

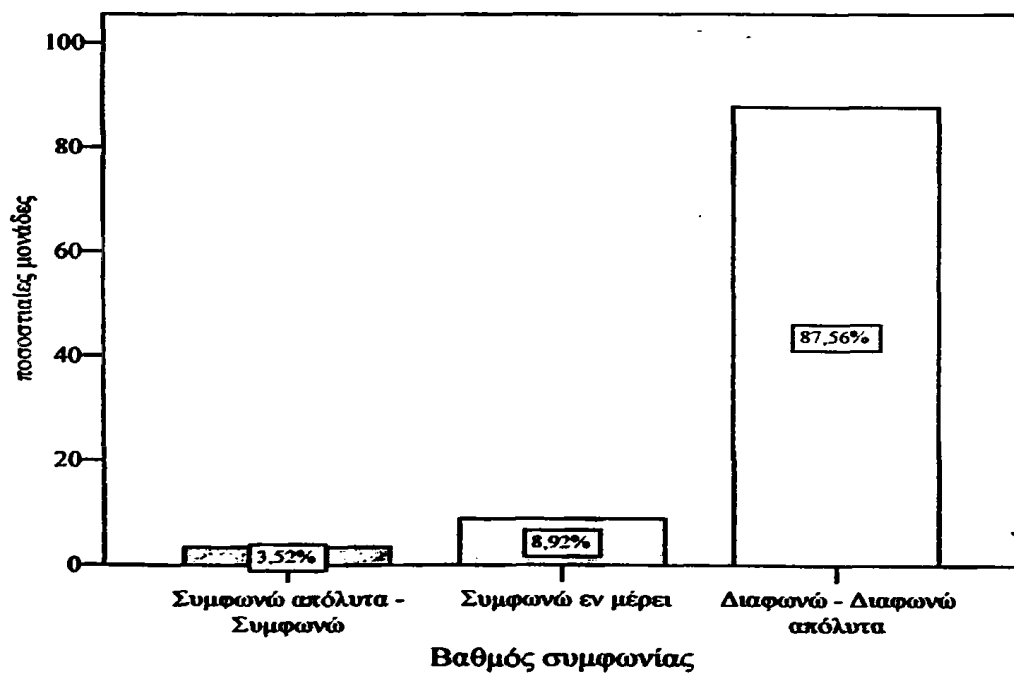
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη δυνατότητα των μαθητών να επιλέγουν το δάσκαλό τους σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στο ερώτημα "οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τους μαθητές τους" οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθες:

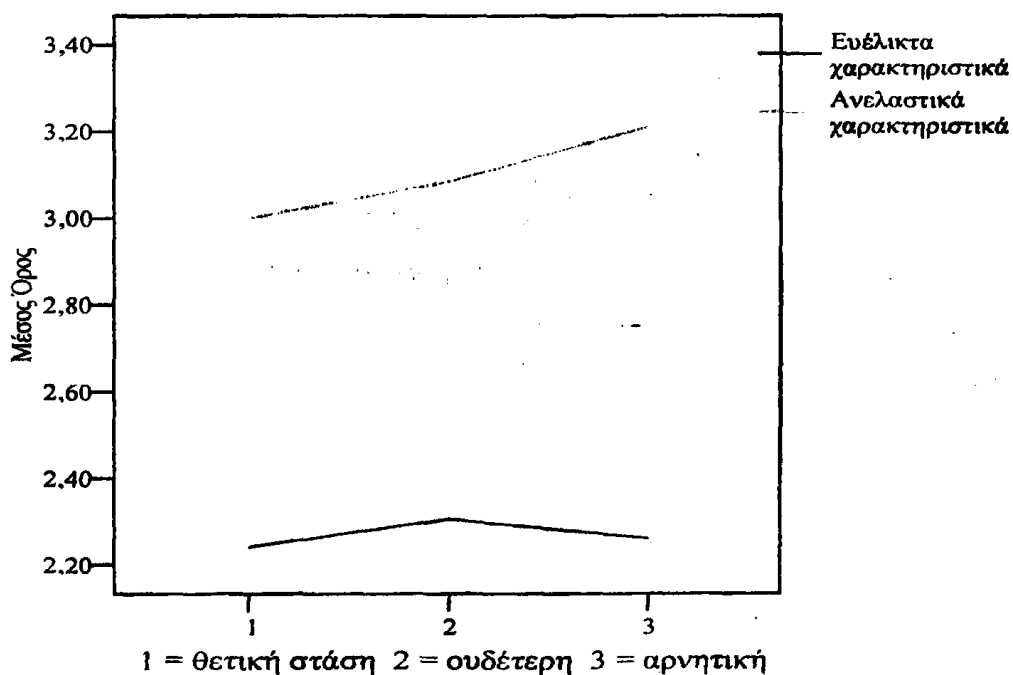
Διάγραμμα 91

Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη δυνατότητα του δασκάλου να επιλέγει τους μαθητές του



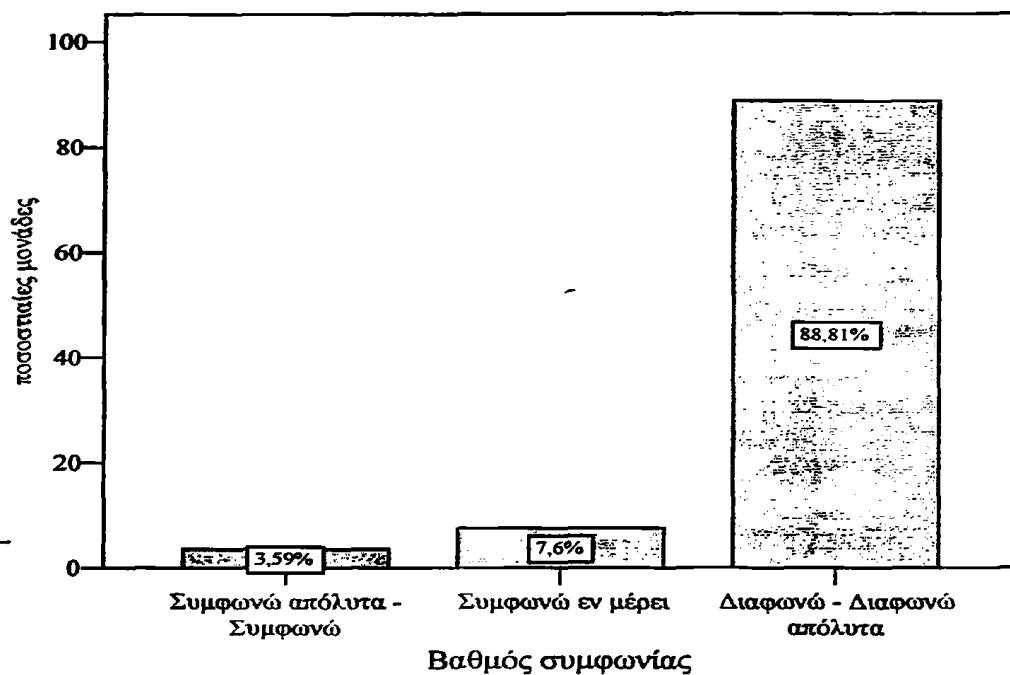
Σε σχέση με τις δύο κατηγορίες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο αναφορικά με την πρώτη ($F = 10,329$, $df = 2$, $p = ,000$). Οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα / συμφωνώ και διαφωνώ / διαφωνώ απόλυτα ($p = ,001$, Μ. Ο. 2,95 και 3,21) και 2) συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ / διαφωνώ απόλυτα ($p = ,008$, Μ. Ο. 3,07 και 3,21 αντίστοιχα). Αυτό σημαίνει ότι η πιο θετική στάση στο ερώτημα συνοδεύεται και από πιο θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και αντιστρόφως. Αναφορικά με τη δεύτερη δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα. Οι Μ. Ο. κυμαίνονται ανάμεσα στο 2,26 και το 2,30.

Διάγραμμα 92
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη δυνατότητα του δασκάλου να επιλέγει τους μαθητές του σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



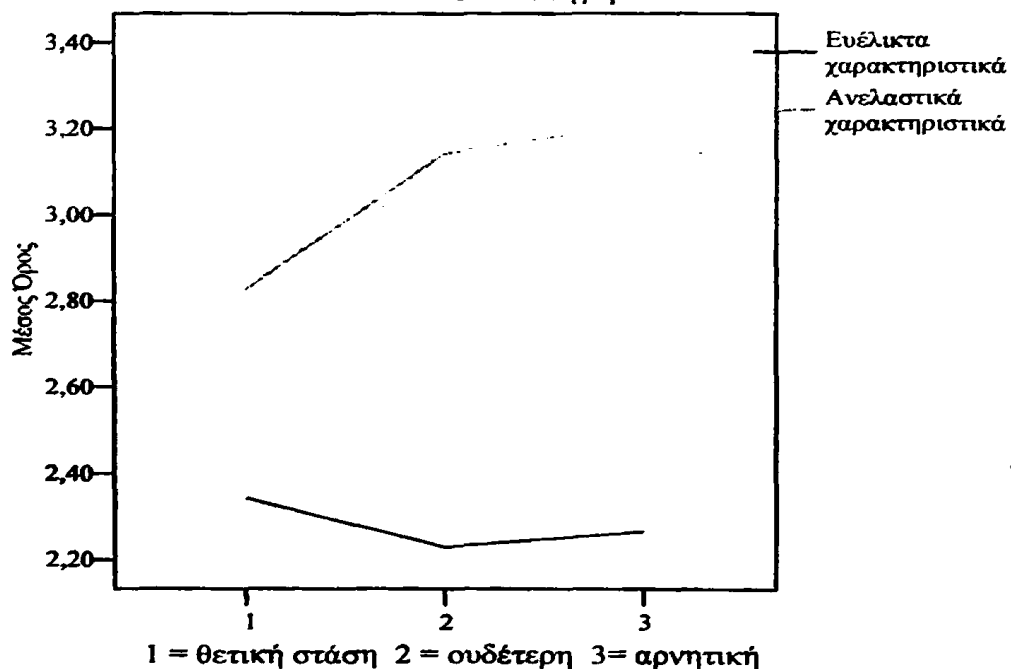
Στο ερώτημα "αισθάνομαι ότι δεν έχει νόημα να βελτιώσω τη δουλειά μου στο σχολείο, αφού δεν πρόκειται να έχω καμία οικονομική ή επαγγελματική εξέλιξη", οι απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

Διάγραμμα 93
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς το ότι δεν έχει νόημα για τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη δουλειά του στο σχολείο



Σε σύγκριση με τις δύο κατηγορίες παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F = 14,128$, $df = 2$, $p = ,000$), οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα / συμφωνώ και συμφωνώ εν

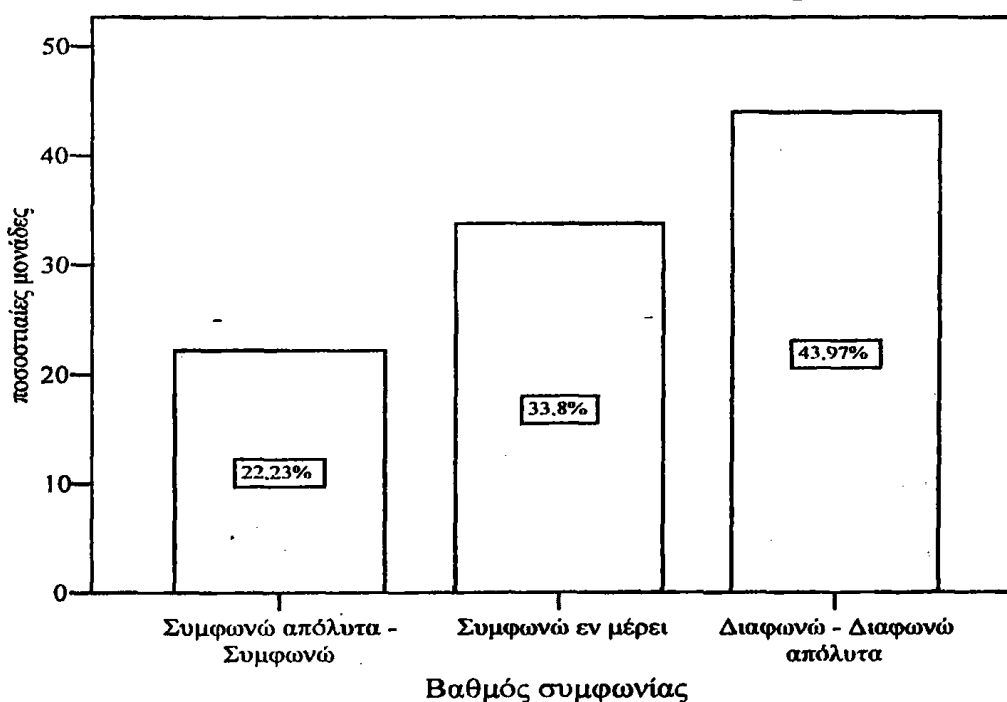
Διάγραμμα 94
Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς το ότι δεν έχει νόημα για τον εκπαιδευτικό η βελτίωση της δουλειάς στο σχολείο σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



μέρει ($p = ,035$, Μ. Ο. 2,83 και 3,14 αντίστοιχα) και 2) ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ απόλυτα - συμφωνώ και διαφωνώ- διαφωνώ απόλυτα ($p = ,005$, Μ. Ο. 2,83 και 3,21 αντίστοιχα). Αναφορικά με τη δεύτερη δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα τρία επίπεδα. Οι Μ. Ο. κυμαίνονται ανάμεσα στο 2,24 και 2,34. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά συνοδεύεται και από πιο θετική απάντηση στην πρόταση αυτή.

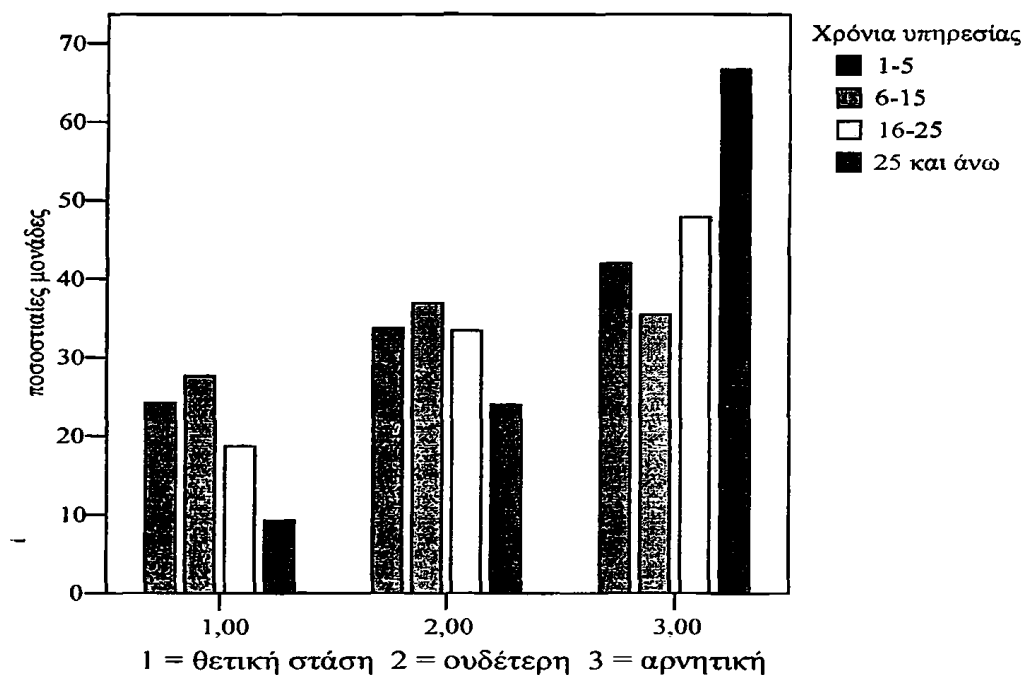
Στο ερώτημα "το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σχολείου δεν πρέπει να αξιολογείται από το κράτος" οι απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

Διάγραμμα 95
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς την μη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το κράτος

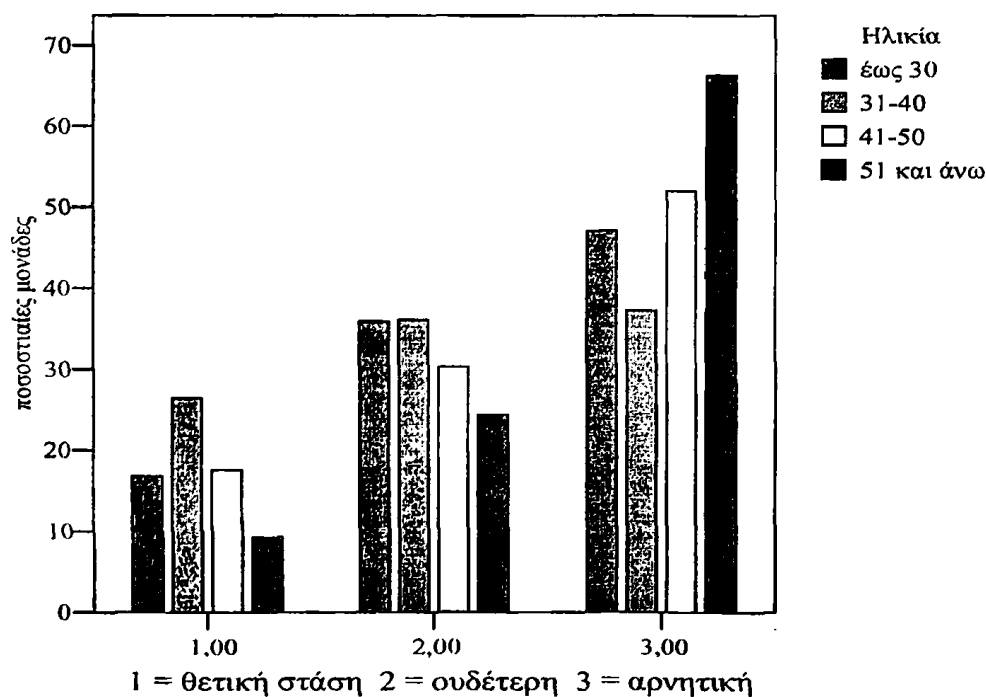


Οι απαντήσεις δεν είναι ανεξάρτητες από τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 47,821$, $df = 6$, $p = 000$, Cramers' $V = ,140$), την ηλικία των εκπαιδευτικών ($\chi^2 = 43,266$, $df = 6$, $p = ,000$, Cramers' $V = ,133$). Παρατηρούμε ότι οι μεγαλύτερες επιφυλάξεις στο ερώτημα αυτό εκφράζονται από τους έχοντες 6 - 15 χρόνια υπηρεσίας ή την ηλικία των 31 - 40 χρόνων.

Διάγραμμα 96
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη μη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας



Διάγραμμα 97
Ραβδόγραμμα στάσεων ως προς τη μη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου από το κράτος σε σχέση με την ηλικία



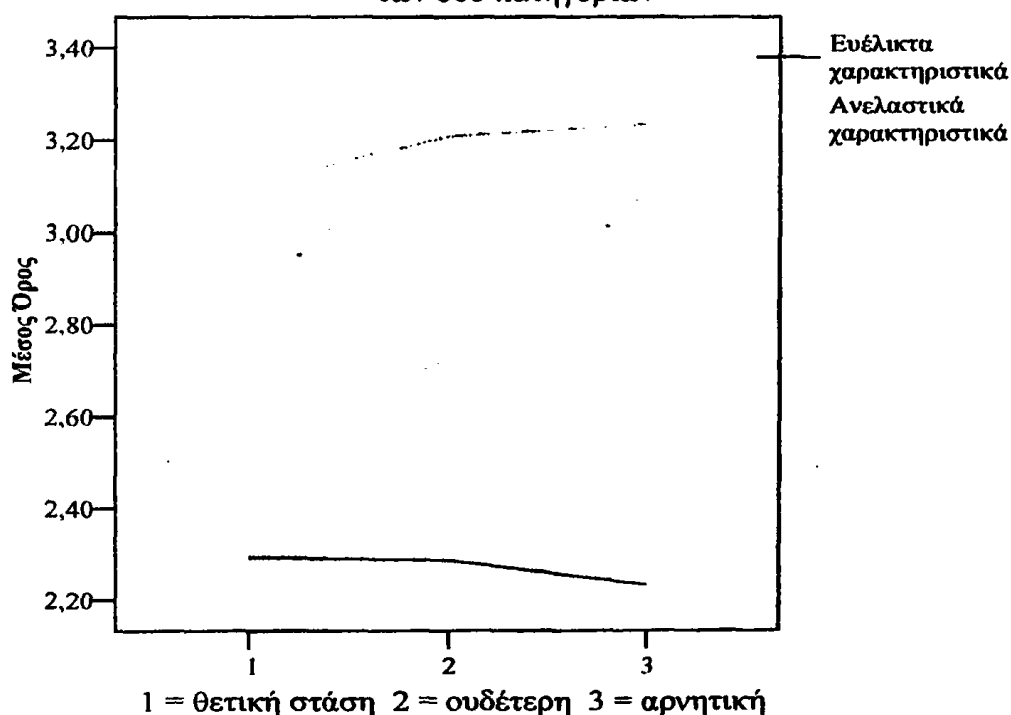
Αδύνατη σχέση ($\chi^2 = 18,405$, $df = 2$, $p = ,000$, Cramer's $V = ,123$) εντοπίστηκε ανάμεσα στους έχοντες μετεκπαίδευση και τους υπόλοιπους. Οι πρώτοι απαντούν θετικά σε μικρότερο ποσοστό απ' τους δεύτερους.



Σε σχέση με τις δύο κατηγορίες εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F = 8,163$, $df = 2$, $p = ,000$) οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα: 1) συμφωνώ απόλυτα / συμφωνώ και συμφωνώ εν μέρει ($p = ,003$, Μ. Ο. 3,10 και 3,21 αντίστοιχα) και 2) συμφωνώ απόλυτα / συμφωνώ και διαφωνώ / διαφωνώ απόλυτα ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,10 και 3,22 αντίστοιχα). Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία ($F = 4,055$, $df = 2$, $p = ,018$) οι διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα επίπεδα συμφωνώ εν μέρει και διαφωνώ / διαφωνώ απόλυτα ($p = ,031$, Μ. Ο. 2,30 και 2,23 αντίστοιχα). Παρατηρούμε δηλαδή ότι όσο πιο αρνητικά τείνουν οι δάσκαλοι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και όσο πιο θετικά στα ευέλικτα, τόσο πιο πολύ διαφωνούν με την παραπάνω πρόταση.

Διάγραμμα 98

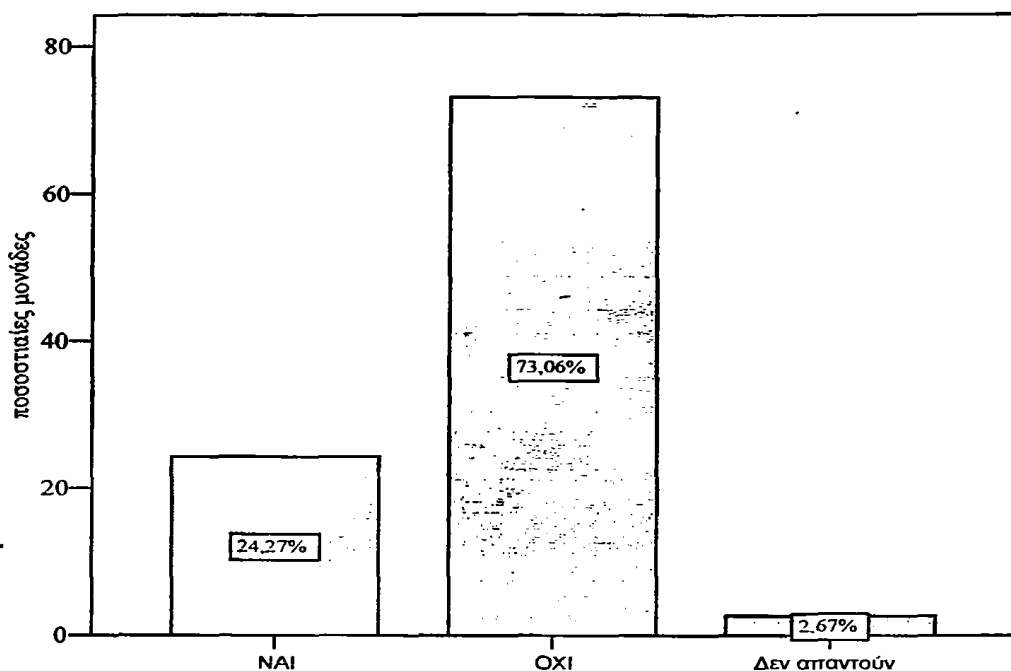
- Γραμμικό Διάγραμμα στάσεων ως προς τη μη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου από το κράτος σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στο ερώτημα "Θα δεχόσαστε την άρση της μονιμότητας με προϋπόθεση την αύξηση των αποδοχών σας και τη βελτίωση της επαγγελματικής σας εξέλιξης" οι απαντήσεις των δασκάλων κατανέμονται ως εξής:

Διάγραμμα 99

Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς την άρση της μονιμότητας με
προϋπόθεση την επαγγελματική εξέλιξη και την αύξηση των αποδοχών

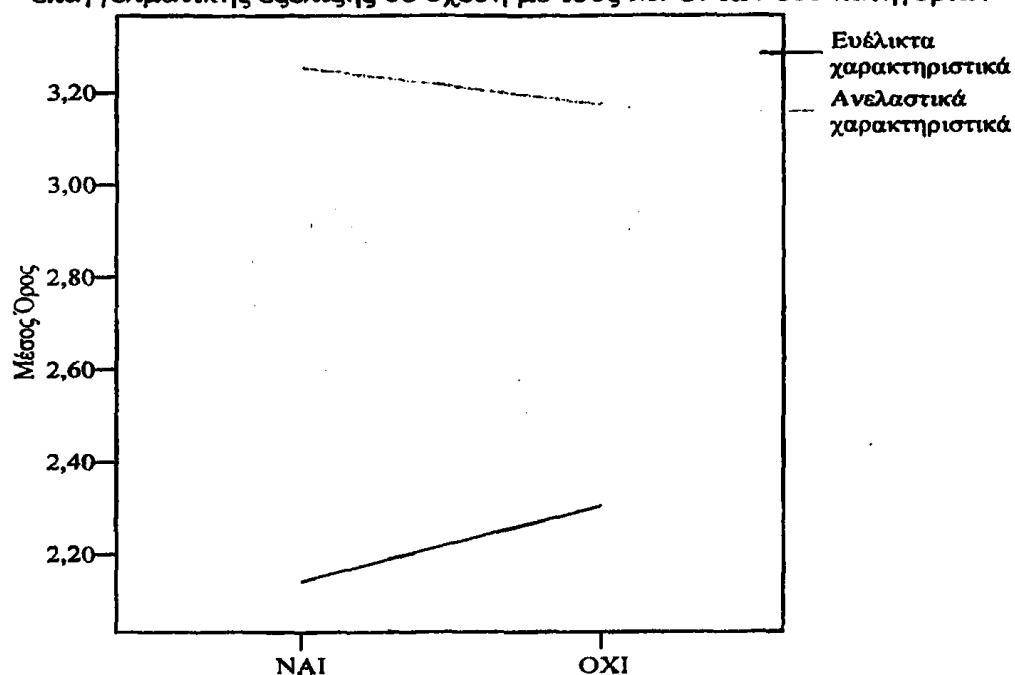


Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό σχετίζονται με την ειδικότητα ($\chi^2 = 16,698$, $df = 3$, $p = ,001$, Cramer's $V = ,121$). Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι γενικών καθηκόντων απαντούν θετικά σε ποσοστό 23,3% , οι των ξένων γλωσσών σε ποσοστό 27,9%, οι της Φυσικής Αγωγής σε ποσοστό 50,0% και οι άλλες ειδικότητες σε ποσοστό 27,5%. Οι απαντήσεις σχετίζονται επίσης με την μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 11,785$, $df = 1$, $p = ,001$, $\Phi = ,111$). Αυτοί που βρίσκονται σε διαδικασία μετεκπαίδευσης απαντούν θετικά σε ποσοστό 39,3% ενώ οι υπόλοιποι σε ποσοστό 23,9%.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό με τις δύο κατηγορίες διαπιστώνουμε στατιστικά σημαντική σχέση. Αναφορικά με την πρώτη ($t = 2,514$, $df = 988$, $p = ,012$) οι εκπαιδευτικοί που απαντούν θετικά έχουν πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά ($M = 3,25$) από τους συναδέλφους τους που απαντούν αρνητικά ($M = 3,17$). Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία ($t = -6,462$, $df = 1046$, $p = ,000$), ο Μ. Ο. αυτών που απαντούν θετικά είναι 2,14 ενώ αυτών που απαντούν αρνητικά είναι 2,31. Παρατηρούμε εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί που απαντάνε θετικά στο ερώτημα τείνουν προς αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και προς θετική στα ευέλικτα.

Διάγραμμα 100

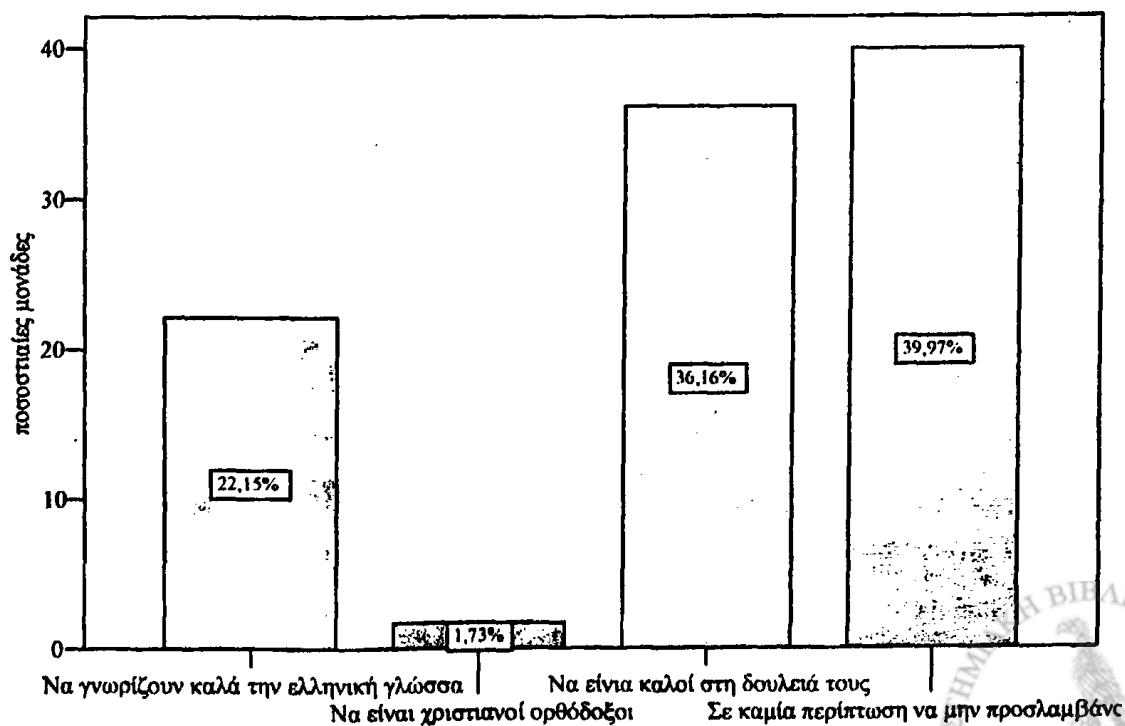
Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς την άρση της μονιμότητας με προϋπόθεση την αύξηση των αποδοχών και τη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Στο ερώτημα "υπό ποιες προϋποθέσεις θα συμφωνούσατε να διδάσκουν δάσκαλοι από άλλες χώρες της Ε.Ε. στα ελληνικά σχολεία;", οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Διάγραμμα 101

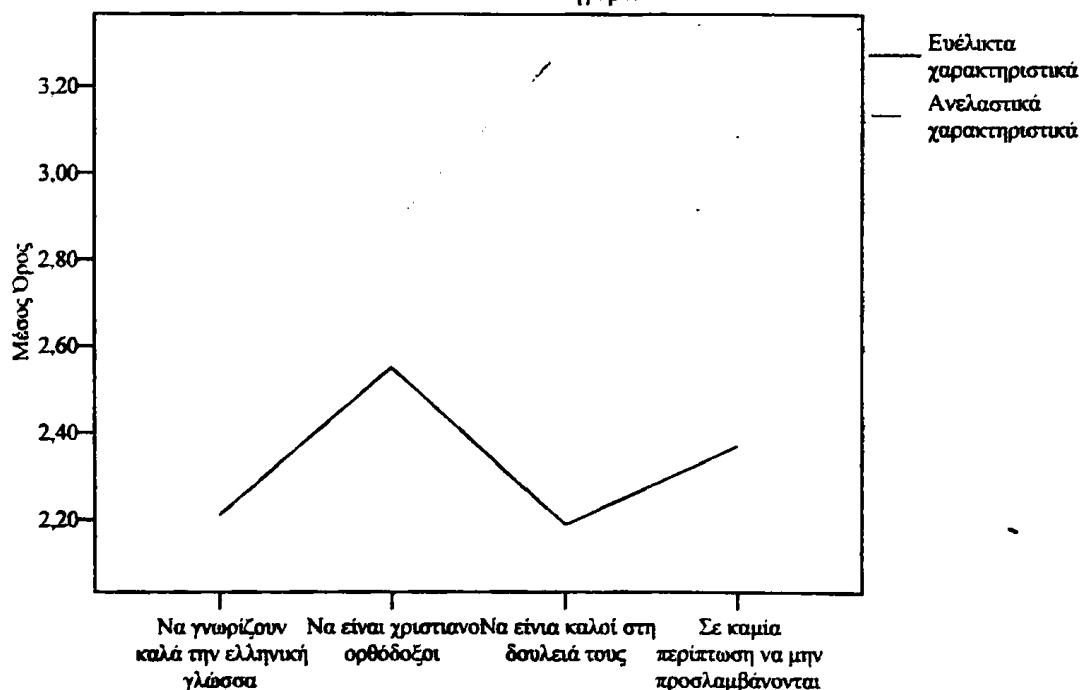
Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς τις προϋποθέσεις για να εργαστούν δάσκαλοι από άλλες χώρες της Ε. Ε. στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο



Οι απαντήσεις σε σύγκριση με τις δύο κατηγορίες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με την πρώτη ($F = 22,009$, $df = 3$, $p = ,000$), οι σχέσεις εντοπίζονται: 1) ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη απάντηση ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,22 και 2,83 αντίστοιχα). Αυτό δείχνει ότι οι δάσκαλοι που βάζουν ως προϋπόθεση το να είναι κανείς χριστιανός ορθόδοξος για να εργαστεί στο ελληνικό σχολείο δείχνουν θετική στάση απέναντι στα ανελαστικά χαρακτηριστικά. 2) ανάμεσα στην πρώτη και την τέταρτη ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,22 και 3,09 αντίστοιχα). Δηλαδή οι δάσκαλοι που απαντούν ότι δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να προσλαμβάνονται ξένοι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο έχουν θετικότερη στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά. 3) ανάμεσα στη δεύτερη και την τρίτη ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,83 και 3,29 αντίστοιχα.). 4) ανάμεσα στην τρίτη και την τέταρτη ($p = ,000$, Μ. Ο. 3,29 και 3,09 αντίστοιχα). Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα στοιχεία αυτά είναι ότι: α) η ομάδα που απαντά θετικά στο δεύτερο και το τέταρτο ερώτημα δε διαφοροποιείται ως προς τις απαντήσεις και έχει θετικότερη στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά απ' τους υπόλοιπους συναδέλφους τους γ) η πιο ανελαστική στάση σχετίζεται με το δεύτερο ερώτημα και η λιγότερο ανελαστική με το τρίτο.

Διάγραμμα 102

Γραμμικό Διάγραμμα απαντήσεων ως προς τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να εργαστούν δάσκαλοι από άλλες χώρες της Ε. Ε. στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο σε σχέση με τους Μ. Ο. των δύο κατηγοριών



Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 18,473$, $df = 3$, $p = ,000$), αλλά μεταβάλλονται οι σχέσεις μεταξύ των απαντήσεων. Συγκεκριμένα εμφανίζεται σχέση: 1) ανάμεσα στην πρώτη και την δεύτερη απάντηση ($p = ,022$, Μ. Ο. 2,22 και 2,51 αντίστοιχα), 2) ανάμεσα στην πρώτη και την τέταρτη απάντηση ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,22 και 2,37 αντίστοιχα), 3) ανάμεσα στη δεύτερη και την τρίτη απάντηση ($p = ,009$ Μ. Ο. 2,51 και 2,19 αντίστοιχα) και 4) ανάμεσα στην τρίτη και την τέταρτη απάντηση ($p = ,000$, Μ. Ο. 2,19 και 2,37 αντίστοιχα). Τα στοιχεία αυτά μας δείχνουν ότι οι δάσκαλοι που έχουν θετική στάση απέναντι στα ευέλικτα χαρακτηριστικά α) δεν παρουσιάζονται διαφορές ως προς τις απαντήσεις τους ανάμεσα στο δεύτερο και το τέταρτο ερώτημα β) οι δάσκαλοι που απαντούν σ' αυτά τα ερωτήματα δείχνουν πιο αρνητική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά απ' αυτή των άλλων συναδέλφων τους και γ) η πιο ευέλικτη στάση σχετίζεται με το τρίτο ερώτημα και η λιγότερο ευέλικτη με το δεύτερο.



Κεφάλαιο Τρίτο

Συζήτηση των ευρημάτων – Καταληκτικές παρατηρήσεις

1. Συζήτηση των ευρημάτων

Από την παρουσίαση των στοιχείων της έρευνας προκύπτουν τα εξής βασικά συμπεράσματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού πρωτοβάθμιου σχολείου δείχνουν ουδέτερη στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και θετική στα ευέλικτα.
2. Η πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και η πιο θετική στα ευέλικτα συνοδεύονται από θετική, κατά κανόνα, στάση στις περισσότερες από τις προτάσεις που σχετίζονται με την υπό διαμόρφωση νέα σχέση του σχολείου με την κοινωνία.
3. Οι στάσεις και οι γνώμες των δασκάλων σε ορισμένα ζητήματα που αναφέρονται στη σχέση του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία ή το έργο τους δεν είναι σύστοιχες με τη θετική τους στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά.
4. Επιβεβαιώνεται μια εξαιρετικά θετική στάση στις παραδοσιακές αξίες της ελληνικής κοινωνίας και επίσης πολύ θετική στάση προς την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Η προσκόλληση στην ορθοδοξία συνοδεύεται από θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και από αρνητική στα ευέλικτα.
5. Παρά τη θετική στάση των δασκάλων στα ευέλικτα χαρακτηριστικά, υπάρχουν πολλά στοιχεία που δείχνουν ότι η θετική αυτή στάση δε μετουσιώνεται σε αντίστοιχη πράξη.

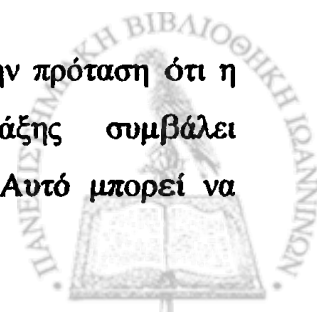


Σχετικά με τα ανελαστικά χαρακτηριστικά, όπως δείχνουν οι Μ. Ο., το 70% κινείται ανάμεσα στις τιμές 2,5 και 3,5, δηλαδή εκφράζει ουδέτερη στάση. Θετικά δεν εκφράζονται καθόλου, ενώ αντίθετα ένα ποσοστό της τάξης του 30% τείνει προς την αρνητική στάση. Σχετικά με τα ευέλικτα χαρακτηριστικά παρατηρούμε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 20% εκφράζει σαφώς θετική στάση (Μ. Ο. > 2), ενώ συνολικά το 70% τείνει προς τη θετική στάση (Μ. Ο. > 2,5). Το υπόλοιπο 30% τείνει προς την ουδέτερη στάση.

Στο βαθμό που το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θεμελιώθηκε και σχεδιάστηκε η εμπειρική έρευνα ευσταθεί, ίσως θα ήταν λογικό να ανέμενε κανείς μια πιο καθαρή διχοτομική στάση, αρνητική στα ανελαστικά και θετική στα ευέλικτα ή και αντιστρόφως. Ωστόσο, η επιφυλακτική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και η θετική στα ευέλικτα, κατά τη γνώμη μας, επιβεβαιώνει το μεταβατικό χαρακτήρα της μετάλλαξης του σχολείου του ώριμου καπιταλισμού προς ένα σύγχρονο, ευέλικτο σχολείο. Στην πορεία αυτή συνυπάρχει το παλιό και το νέο σ' έναν αγώνα όπου φαίνεται να υπερτερεί το δεύτερο. Η πορεία αυτή δεν είναι ομαλή, γραμμική προς τα μπρος, αλλά χαρακτηρίζεται από αντιθέσεις και συγκρούσεις, οι οποίες σηματοδοτούν μια ασυνέχεια. Τα ανελαστικά χαρακτηριστικά είναι παρόντα με μάλλον αδρανή μορφή (ουδέτερη στάση) και είναι πιθανόν να συνεχίσουν να είναι παρόντα για πολύ καιρό ακόμη, όπως ακριβώς και τα χαρακτηριστικά της ερβαρτιανής παιδαγωγικής διατηρήθηκαν μέσα στο σώμα της Νέας Αγωγής. Η παρουσία τους, όμως, επηρεάζει τη διαμόρφωση των ευέλικτων χαρακτηριστικών.

Ο Μέσος Όρος κάθε κατηγορίας είναι προϊόν θετικότερων και αρνητικότερων στάσεων. Υπάρχουν επί μέρους θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών σε προτάσεις που σχετίζονται με τα ανελαστικά χαρακτηριστικά, οι οποίες είναι πιθανόν να δυσκολέψουν την επικράτηση των ευέλικτων. Οι στάσεις αυτές αναφέρονται σε τρία, κομβικά κατά τη γνώμη μας, σημεία:

1. Τη θετική στάση (65,4%, Μ. Ο. απαντήσεων 2,28) στην κατάκτηση της διδακτέας ύλης σε επί μέρους διακριτά μαθήματα ως προϋπόθεση για την καλύτερη κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων. Αυτό μπορεί να θέσει σε αμφισβήτηση τη διαθεματική προσέγγιση και τη λογική της Ευέλικτης Ζώνης.
2. Τη θετική στάση (55,8%, Μ. Ο. απαντήσεων 2,49) στην πρόταση ότι η γλωσσική και πολιτιστική ομοιογένεια της τάξης συμβάλει αποτελεσματικότερα στην εκπαίδευση των μαθητών. Αυτό μπορεί να



δυσκολέψει τόσο την αποδοχή του κλίματος της ποικιλομορφίας όσο και το χειρισμό της ανομοιομορφίας μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

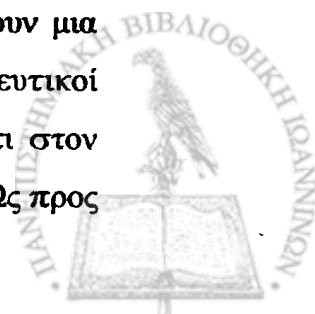
3. Τη θετική στάση (67,5%, Μ. Ο. απαντήσεων 2,22) στην άποψη ότι το σχολείο παραμένει ακόμη ο βασικός θεσμός παροχής γνώσεων στους μαθητές. Αυτό είναι πιθανόν να διατηρήσει ισχυρή την αντίληψη του γνωσεοκεντρικού σχολείου. Ταυτόχρονα δείχνει και την υποτίμηση της σημασίας άλλων χώρων - εξ ίσου ή και περισσότερο σημαντικών για την απόκτηση γνώσεων - όπως π.χ. η οικογένεια και τα ΜΜΕ.

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και από την αντίθετη πλευρά.

Παρά το γεγονός ότι συνολικά η στάση των εκπαιδευτικών στα ευέλικτα χαρακτηριστικά τείνει να είναι θετική υπάρχουν επίσης τρία σημεία που σχετίζονται με τα παραπάνω, στα οποία οι στάσεις τους είναι αρνητικές.

1. Ένα υψηλό ποσοστό (περίπου 55%, Μ. Ο. απαντήσεων 2,73) δείχνει ουδέτερη ή αρνητική στάση στη διεύρυνση της Ευέλικτης Ζώνης.
2. Μόνο το 23,1% (Μ. Ο. απαντήσεων 3,11) εκφράζεται θετικά στην πρόταση ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως χώρος έκθεσης απόψεων, όπου ο μαθητής επιλέγει ό,τι του ταιριάζει. Διαπιστώνεται από την αντίθετη ένας δισταγμός ή και διαφωνία ως προς την υποχρέωση του σχολείου να λειτουργήσει ως χώρος έκφρασης της ποικιλομορφίας.
3. Μόνο το 26,4% (Μ. Ο. απαντήσεων 3,24) δείχνει θετική στάση στην πρόταση που αφορά τη συνεργασία και τη συναπόφαση με τους μαθητές για τον προσδιορισμό των θεμάτων που θα απασχολήσουν την τάξη. Ίσως αυτό να δείχνει την έμμεση κυριαρχία εκείνης της αντίληψης σύμφωνα με την οποία μια ομάδα "ειδικών" προσδιορίζει το είδος της σημαντικής γνώσης και τις περιοχές απ' τις οποίες αντλείται. Αυτό σημαίνει: α) εμμονή στο γνωσεοκεντρικά προσανατολισμένο σχολείο και β) αποκλεισμό του μαθητή από τη διαδικασία αυτή.

- Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στις προτάσεις που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τον προσανατολισμό του σχολείου παρουσιάζουν μια ομοιομορφία σε σχέση με τις δύο κατηγορίες. Ως προς την πρώτη οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πιο θετική στάση στο αναλυτικό πρόγραμμα (Μ. Ο. 2,91) απ' ότι στον προσανατολισμό του σχολείου (Μ. Ο. 3,13) και τη διδασκαλία (Μ. Ο. 3, 34). Ως προς



τη δεύτερη δείχνουν πιο αρνητική στάση στο αναλυτικό πρόγραμμα (Μ. Ο. 2,44) απ' ότι στον προσανατολισμό του σχολείου (Μ. Ο. 2,24) και τη διδασκαλία (Μ. Ο. 2,16). Τα στοιχεία αυτά μας δείχνουν ότι οι δάσκαλοι εμφανίζουν τον μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας - με θετικό ή αρνητικό πρόσημο - στη διδασκαλία και τον μικρότερο στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το γεγονός αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται περισσότερο την ευελιξία στα τυπικά, μορφολογικά της χαρακτηριστικά, ως εναλλαγή των τρόπων και μεθόδων διαπραγμάτευσης κεντρικά σχεδιασμένων και σαφώς προσχεδιασμένων διδακτικών περιεχομένων. Η αντίληψη αυτή υποβαστάζεται θεωρητικά από τη θεώρηση της διδασκαλίας ως τεχνικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα δείχνει ότι η αντίληψη ενός λεπτομερώς κεντρικά σχεδιασμένου αναλυτικού προγράμματος είναι μάλλον ισχυρή.

• Αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις, οι δάσκαλοι δείχνουν πιο θετική στάση στις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό περιβάλλον απ' ότι στις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κράτος. Επίσης φάνηκε ότι η τοπική κοινωνία συμμετέχει περιορισμένα σε σχολικές δραστηριότητες. Αυτό έχει ως συνέπεια και την περιορισμένη εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Ωστόσο δε μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι η τοπική κοινωνία είναι απρόθυμη για τέτοια συμμετοχή. Αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται και στην απροθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στα σχολικά δρώμενα ή να διαμορφώσουν εκείνες τις συνθήκες που να επιτρέπουν την εμπλοκή της. Αυτό είναι κατά τη γνώμη μας και το πιθανότερο. Άλλωστε, όπως προέκυψε και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, μόνο το 16,42% συμφωνεί με τη συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου εκπροσώπων και φορέων της τοπικής κοινωνίας. Παρατηρούμε εδώ μια σαφή απόκλιση ανάμεσα στις στάσεις απέναντι στις μεταβολές που υπαγορεύονται από το κοινωνικό περιβάλλον και στις γνώμες που αφορούν την υλοποίηση.

Η μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που χρηματοδοτεί η Ε. Ε. είναι πιθανόν να δείχνει και τη διαφορετική αξιολόγηση των αντίστοιχων φορέων και δραστηριοτήτων απ' την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ίσως η τοπική κοινωνία να μην προσφέρει στον εκπαιδευτικό εκείνα τα κίνητρα (ταξίδια, εμπειρίες ή και πιστοποίηση της συμμετοχής για την επαγγελματική εξέλιξη) που προσφέρει η συμμετοχή σε προγράμματα της Ε. Ε. ή να λείπουν από την πλευρά της

πολιτείας οι σχετικές ρυθμίσεις που θα καθιστούσαν ελκυστική στο δάσκαλο τη συμμετοχή του σε τέτοιες δραστηριότητες και θα τον παρωθούσαν στην επιδίωξη εμπλοκής της τοπικής κοινωνίας στις σχολικές δραστηριότητες.

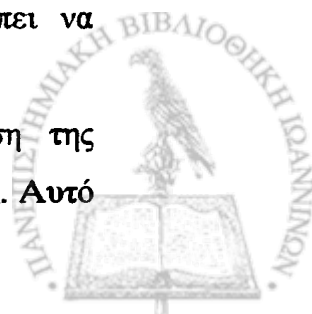
Η περιορισμένη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας αποτυπώνεται και στη περιορισμένη αίσθηση της διαφοροποίησης. Όπως φάνηκε, περίπου το 56% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το σχολείο τους δε διαφέρει από άλλα παρόμοια στην υποδομή και την οργανικότητα σχολεία.

Η σύγκριση με τις δύο κατηγορίες μας έδειξε ότι η θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά συνοδεύεται και από πιο θετική στάση και γνώμη απέναντι στη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στις σχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο δε μπορούμε να απαντήσουμε με βεβαιότητα στο ερώτημα αν η θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά είναι προϋπόθεση ή αποτέλεσμα της θετικής στάσης στη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας. Εκείνο που προκύπτει με βεβαιότητα από την παρούσα έρευνα είναι η στενή τους συσχέτιση.

Φάνηκε, επίσης, ότι οι τομείς εκείνοι στους οποίους η τοπική κοινωνία κατευθύνει κατά προτεραιότητα τη χρηματοδότησή της είναι οι πολιτιστικές εκδηλώσεις - παραδοσιακοί χοροί και οι Νέες Τεχνολογίες. Αυτό επιβεβαιώνει τις θεωρητικές μας παραδοχές και συνάδει με τον αντίστοιχο προσανατολισμό του νέου αναλυτικού προγράμματος.

- Αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με την οικονομία φάνηκε ότι οι δάσκαλοι είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί έως αρνητικοί στη λειτουργία του σχολείου με κριτήρια επιχείρησης. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται το σχολείο με ανθρωπιστικούς, κυρίως, όρους. Για το λόγο αυτό ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (69,1%) απαντά ότι το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει ανθρώπους ανεξάρτητα από τις απαιτήσεις της οικονομίας. Το αντιλαμβάνονται, επίσης, με όρους σχετικής αυτονομίας, αφού αποδέχονται μεν ότι η στενή του σχέση με τον κόσμο των επιχειρήσεων σημαίνει πλεονεκτήματα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή, αλλά θεωρούν ότι η επιχείρηση θα ελέγξει τις σχολικές δραστηριότητες και αντιδρούν στη διοίκηση του σχολείου με κανόνες management. Έτσι είναι λογικό το μεγαλύτερο μέρος να απαντά ότι όλες οι σχολικές δραστηριότητες πρέπει να χρηματοδοτούνται αποκλειστικά και μόνο από το κράτος.

Οι αντιλήψεις αυτές είναι πιθανόν να δυσχεραίνουν τη διείσδυση της επιχείρησης στο σχολείο και να καλλιεργούν ένα κλίμα αμοιβαίας καχυποψίας. Αυτό



φαίνεται και από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι σε αρκετά μεγάλο ποσοστό πιστεύουν ότι η προσαρμογή του σχολείου στις απαιτήσεις της οικονομίας είναι απαίτηση των κυρίαρχων οικονομικών κύκλων και δεν ευνοεί ούτε δασκάλους ούτε μαθητές. Ίσως έτσι ερμηνεύεται και η περιορισμένη συμμετοχή των επιχειρήσεων και της τοπικής κοινωνίας στις σχολικές δραστηριότητες.

Όπως φάνηκε από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η πιο θετική στάση των δασκάλων στα ευέλικτα χαρακτηριστικά συνοδεύεται κατά κανόνα και από πιο θετική στάση στη διείσδυση της επιχείρησης στο σχολείο. Απ' την άλλη διαπιστώθηκε επίσης ότι η πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά συνοδεύεται κατά κανόνα και από θετική στάση στη λειτουργία του σχολείου με κριτήρια επιχείρησης. Παρατηρείται δηλαδή και εδώ - ανεξάρτητα από το αν είναι προϋπόθεση ή αποτέλεσμα - η συνάφεια ανάμεσα στα ευέλικτα (με θετικό ή αρνητικό πρόσημο) χαρακτηριστικά και τη νέα σχέση σχολείου - επιχείρησης.

- Αναφορικά με την παράδοση και την ορθοδοξία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (71,66%) δείχνουν θετική στάση στην επιδίωξη της επαφής των μαθητών τους με τα παραδοσιακά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι το μεγαλύτερο μέρος (πάνω από 45%) εκφράζει θετική στάση στη μετάδοση απ' την πλευρά του σχολείου των στοιχείων της ορθόδοξης παράδοσης. Οι θετικές στάσεις στην παράδοση και την ορθοδοξία βρίσκονται σε αρμονία με τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα και προσδιορίζουν τα διδακτικά περιεχόμενα. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι εντοπίστηκε στις στάσεις των δασκάλων μια σημαντική διαφοροποίηση. Φάνηκε ότι η πιο θετική στάση στα παραδοσιακά στοιχεία συνοδεύεται και από πιο θετική στάση τόσο στα ευέλικτα όσο και στα ανελαστικά χαρακτηριστικά, ενώ αντίθετα η θετική στάση στα στοιχεία της ορθόδοξης παράδοσης συνοδεύεται από πιο θετική στάση στα ανελαστικά και από πιο αρνητική στα ευέλικτα. Το στοιχείο αυτό δείχνει την αντίφαση ανάμεσα στην προσπάθεια για αναπροσανατολισμό του σχολείου με βάση αρχές ευελιξίας και την εμμονή σε στοιχεία της ορθόδοξης παράδοσης που δυσχεραίνουν τη διαδικασία αυτή. Αντίθετα φαίνεται να μην υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στα παραδοσιακά στοιχεία και την ευελιξία. Ίσως το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά επανερμηνεύονται χαλαρά και εντάσσονται μέσα στο σύγχρονο ρευστό πλαίσιο, ενώ αντίθετα η ορθοδοξία διατηρεί αμετάβλητο το σκληρό της

πυρήνα εμποδίζοντας την ελευθερία ερμηνειών ή επιδιώκοντας να υπερπροσδιορίσει τα σχολικά περιεχόμενα και τις διαδικασίες.

- Ως προς τη συμμετοχή των γονέων από τη έρευνα προέκυψε ότι οι τελευταίοι οργανώνουν και χρηματοδοτούν δραστηριότητες εκτός του διδακτικού ωραρίου σε μεγάλη έκταση, αφού το 42,4% των εκπαιδευτικών απαντάει θετικά. Οι δραστηριότητες αυτές είναι πιο συχνές σε σχολεία 6/θέσια και πάνω και κυρίως στις μεγαλουπόλεις. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι γονείς επιθυμούν να λειτουργήσουν "ιδίους πόρους" συμπληρωματικά προς το επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Η δραστηριότητα αυτή των γονέων μπορεί να ερμηνευθεί: α) ως αδυναμία του επίσημου σχολικού προγράμματος, αφού το τελευταίο δεν περιλαμβάνει δραστηριότητες που οι γονείς θεωρούν απαραίτητες, β) ως ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών και γ) ως επιθυμία των γονέων να βελτιώσουν και να διευρύνουν προς όφελος των παιδιών τους τις σχολικές δραστηριότητες. Σε κάθε περίπτωση δείχνει τη διάθεση της οικογένειας για ενεργό συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η συμμετοχή των γονέων φαίνεται ότι κατευθύνεται κατά προτεραιότητα στους παραδοσιακούς χορούς, τα αθλήματα, τις Νέες Τεχνολογίες και τη δημιουργική απασχόληση. Βρίσκεται, επομένως, σε αρμονία τόσο με τις επιδιώξεις της τοπικής κοινωνίας όσο και με τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ίσως οι περιοχές αυτές να δείχνουν και τα σημεία εκείνα στα οποία το επίσημο πρόγραμμα του σημερινού σχολείου υστερεί ή δεν αποδίδει ιδιαίτερη σημασία.

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (64,27%) δείχνει θετική στάση στις δραστηριότητες αυτές των γονέων. Στον πρόταση, όμως, ότι οι γονείς δεν πρέπει να συνεισφέρουν οικονομικά σε καμία δραστηριότητα του σχολείου διαφωνεί μόνο το 39%. Το ίδιο περίπου ποσοστό συμφωνεί με τη διεύρυνση της συμμετοχής των γονέων στον προσδιορισμό των διδακτικών περιεχομένων και των μαθησιακών διαδικασιών. Αναγνωρίζουν στους γονείς σε ποσοστό 34,8% το δικαίωμα της επιλογής του καταλληλότερου σχολείου για τα παιδιά τους. Ωστόσο, όπως ήδη είδαμε, μόνο το 16,4% συμφωνεί με την ιδέα να διοικούνται τα σχολεία από τοπικά συμβούλια και μόνο το 14,9% θέλει να συμμετέχουν οι γονείς στη διοίκηση των σχολείων. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο των γονέων υποστηρικτικά μεν αλλά χωρίς δικαιώματα συναπόφασης και συνδιαμόρφωσης. Υπ' αυτή την έννοια θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι όποιες θετικές γνώμες και



στάσεις των δασκάλων για τις δραστηριότητες των γονέων στο σχολείο αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς μάλλον ως ξένες υποθέσεις, χωρίς να αισθάνονται ότι τους αφορούν άμεσα. Υπάρχει μια τέτοια διαμορφωμένη κοινή κουλτούρα και γι' αυτό οι στάσεις των δασκάλων αναφορικά με τις δραστηριότητες που οργανώνουν και χρηματοδοτούν οι γονείς δε διαφοροποιούνται με βάση τα ευέλικτα και τα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Φαίνεται επίσης ότι οι θετικές στάσεις των δασκάλων δεν μετατρέπονται σε αντίστοιχες πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί κρατούν τους γονείς εκτός του επίσημου διδακτικού ωραρίου. Αυτό δείχνει και το πολύ υψηλό ποσοστό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς σε συνδυασμό με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό (67%) που θεωρεί ότι η ικανοποίηση είναι προϊόν του κατάλληλου κλίματος που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Η αύξηση του ποσοστού ικανοποίησης από τη συνεργασία με τους γονείς ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας δείχνει ότι οι παλιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί μπορούν και χειρίζονται καλύτερα τους γονείς.

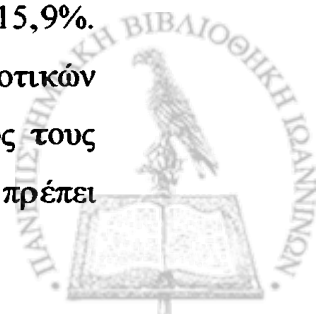
Διαπιστώθηκε επίσης ότι: α) η θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά συνοδεύεται και από θετική στάση στη μη οικονομική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου και β) η πιο αρνητική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και η πιο θετική στα ευέλικτα συνοδεύεται και από αντίστοιχη θετική απάντηση σχετικά με τη διεύρυνση της συμμετοχής των γονέων.

- Αναφορικά με τη διδασκαλία, ενώ το 50,3% δηλώνει ότι εφαρμόζει σε επαρκή βαθμό τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και το 41,9% απαντά ουδέτερα, το 35,4% συμφωνεί με την πρόταση ότι αυτά που υποστηρίζουν οι θεωρητικοί για τη διδασκαλία είναι αδύνατο να εφαρμοστούν στην τάξη και το 43,6% έχει ουδέτερη στάση. Ταυτόχρονα το 25,5% δηλώνει ότι έχει μια σταθερή μέθοδο διδασκαλίας πάνω στην οποία προσαρμόζει κάθε φορά αυτό που διδάσκει και το 38,3% απαντάει ουδέτερα. Ενώ διαφωνούν σε ποσοστό 65,6% ότι αν ο δάσκαλος λάβει υπ' όψη του τις πολιτιστικές και ατομικές διαφορές των μαθητών θα αδικηθούν οι λιγότερο ευνοημένοι πολιτισμικά και κοινωνικά μαθητές, το 55,8% θεωρεί ότι μια ομοιογενής γλωσσικά και πολιτισμικά τάξη συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην εκπαίδευση των μαθητών. Αν και μια σειρά ερευνών δείχνουν ότι οι δάσκαλοι στο ελληνικό σχολείο χρησιμοποιούν τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν τη μαθητοκεντρική, την ομαδοκεντρική και την προγραμματισμένη διδασκαλία, διότι αυτή ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των

μαθητών τους. Τόσο οι έρευνες όσο και ο τρόπος οργάνωσης της ύλης αλλά και της σχολικής αίθουσας μας αναγκάζουν να αμφισβητήσουμε τις αντιλήψεις των δασκάλων. Θεωρούμε ότι οι δάσκαλοι "βαφτίζουν" τη διδασκαλία τους μαθητοκεντρική και ομαδοκεντρική για να τη νομιμοποιήσουν παιδαγωγικά και για να μη χρειαστεί να μεταβάλλουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Ο μεγάλος αριθμός αυτών που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την "προγραμματισμένη" διδασκαλία και ο τρόπος με τον οποίο την αντιλαμβάνονται μας υποχρεώνει να υποθέσουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά το σχολικό εγχειρίδιο διδάσκοντας απλά το επόμενο μάθημα. Οι παραπάνω λόγοι ερμηνεύουν και το πολύ μικρό ποσοστό αυτών που απαντούν ότι εφαρμόζουν τη μέθοδο project.

Από την ανάλυση προέκυψε επίσης ότι η χρήση των μεθόδων διδασκαλίας σχετίζεται με τις στάσεις στα ευέλικτα ή τα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Η χρήση της μεθόδου project, της μαθητοκεντρικής, της διαφοροποιημένης και της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας συνοδεύεται από πιο θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά και πιο αρνητική στα ανελαστικά ενώ αντίθετα, η χρήση της "προγραμματισμένης" και της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας συνοδεύεται από πιο θετική στάση στα ανελαστικά και από πιο αρνητική στα ευέλικτα χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει πως η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας εξαρτάται από τις γενικότερες αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση και το σχολείο. Δεν πρόκειται, επομένως, για ένα τεχνικό θέμα που μπορεί να λυθεί με την ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με τα πλεονεκτήματα ορισμένων διδακτικών μεθόδων.

- Ως προϋποθέσεις για τη μεταβολή του τρόπου λειτουργίας του σχολείου θεωρούνται όπως είδαμε στο σχετικό υποκεφάλαιο και η ύπαρξη και αξιοποίηση των βιβλιοθηκών, των εργαστηρίων και των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του δείγματος, παρ' ότι πολύ μεγάλο ποσοστό των σχολείων διαθέτει βιβλιοθήκες, μόνο το 30% απαντάει ότι είναι επαρκώς εξοπλισμένες. Αν θεωρήσουμε ότι οι διευθυντές έχουν καλύτερη εικόνα από τους δασκάλους, τότε το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 20,8%. Σχετικά με την ύπαρξη εργαστηρίων, το ποσοστό των δασκάλων που απαντά θετικά είναι 36,4%, ενώ το ποσοστό που δηλώνει ότι είναι επαρκώς εξοπλισμένα ανέρχεται μόλις στο 15,9%. Φαίνεται επίσης ότι οι δάσκαλοι των ολιγοθεσίων σχολείων και των αγροτικών περιοχών απαντούν αρνητικά σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' τους συναδέλφους τους των πολυθεσίων σχολείων και των μεγαλουπόλεων. Αν και τα στοιχεία αυτά πρέπει



να αντιμετωπιστούν με σχετική επιφύλαξη δεδομένου ότι ένα ποσοστό των ερωτηματολογίων δεν επιστράφηκαν και ότι πρόκειται για υποκειμενική κρίση, επιβεβαιώνουν ωστόσο μια κατάσταση, η οποία και εμπειρικά είναι γνωστή: Την ανεπαρκή οργάνωση των βιβλιοθηκών και των σχολικών εργαστηρίων.

Αντίθετα η μεγάλη πλειοψηφία των δασκάλων (86,7%) δήλωσε ότι το σχολείο τους διαθέτει ηλεκτρονικό/ -ούς υπολογιστές. Ένα σημαντικό μέρος δηλώνει ότι το σχολείο τους διαθέτει από 6-10. Φαίνεται ότι τα σχολεία είναι ικανοποιητικά εξοπλισμένα με εξαίρεση τα 1/θέσια - 3/θέσια. Το 68% των δασκάλων απαντά ότι το σχολείο τους είναι συνδεδεμένο με το διαδίκτυο. Δεδομένου ότι η σύνδεση με το διαδίκτυο είναι εσωτερική υπόθεση του σχολείου με σχετικά μικρό κόστος, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 16,7% (πάντα με τις σχετικές επιφυλάξεις που προαναφέρθηκαν) δεν κάνει χρήση των πλεονεκτημάτων του διαδικτύου, είτε λόγω αδυναμίας είτε λόγω αδιαφορίας. Αν και δεν περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο ερώτημα σχετικά με τις ικανότητες χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή από το δάσκαλο, τόσο από την εμπειρία, όσο κυρίως από την ανάγκη που διατυπώθηκε από την Ε.Ε. να εκπαιδευτούν όλοι οι δάσκαλοι στις νέες τεχνολογίες, μπορούμε να υποθέσουμε ότι τουλάχιστον μέχρι σήμερα μόνο ένα μικρό μέρος των δασκάλων και κυρίως οι νεότερες ηλικίες κάνουν χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διδασκαλία. Άλλωστε ακόμα και η ταχύρυθμη εκπαίδευση των δασκάλων στις νέες τεχνολογίες με βάση το αντίστοιχο ευρωπαϊκό πρόγραμμα δεν έχει ακόμα στη χώρα μας ολοκληρωθεί.

- Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τον πολυεθνικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, αφού πάνω από το 63% των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δηλώνει ότι έχει αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη του. Το σύνολο των μαθητών αυτών αποτελεί, όπως είδαμε το 1/10 του συνολικού μαθητικού πληθυσμού του δείγματός μας. Αν συνυπολογίσουμε και το ποσοστό των παλιννοστούντων μαθητών παρατηρούμε ότι συνολικά το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές - εθνοτικές κουλτούρες ανέρχεται στο 15% περίπου. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων απέναντι στα ευέλικτα ή τα ανελαστικά χαρακτηριστικά δε διαφοροποιούνται αναφορικά με την ύπαρξη αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών στην τάξη. Λογικά αναμέναμε οι εκπαιδευτικοί αυτοί να είναι πιο ευέλικτοι και πιο ανεκτικοί από τους υπόλοιπους, ειδικά όσοι έχουν μεγάλο αριθμό τέτοιων μαθητών στην τάξη. Η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε συνδυασμό

με το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να μη γνωρίζουν ακριβώς τη χώρα προέλευσης των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών τους, αφού, όπως είδαμε, πολλοί δεν απαντούν συγκεκριμένα από ποια χώρα προέρχονται, ίσως σημαίνει ότι δε δίνεται σημασία στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών και ότι αυτά δεν αξιοποιούνται στη διδασκαλία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι το 63,8% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι διαφωνεί με την πρόταση ότι επιδιώκει την ομοιομορφία στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών και στις αξίες, αλλά μόνο το 23,1% απαντά θετικά στην πρόταση ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως χώρος παρουσίασης διάφορων απόψεων και ο μαθητής να επιλέγει ό,τι του ταιριάζει. Τα παραπάνω στοιχεία μας δείχνουν τον πολυεθνικό - πολυεθνικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου αλλά δε μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε τον πολυπολιτισμικό του χαρακτήρα.

- Οι δάσκαλοι δείχνουν θετική στάση στη δια βίου εκπαίδευση και στις υπάρχουσες δυνατότητες για τη βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης. Θεωρούν ότι οι καινοτομίες στο σχολείο δε δημιουργούν περισσότερα προβλήματα απ' όσα επιδιώκουν να λύσουν. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι θετικές στάσεις τους απέναντι στις τρεις προηγούμενες περιοχές συνοδεύονται από θετική στάση στα ευέλικτα χαρακτηριστικά και από αρνητική στα ανελαστικά.

Το μεγαλύτερο μέρος δεν πιστεύει ότι η απαίτηση για συνεχή αναπροσαρμογή του σχολείου δημιουργεί κλίμα αστάθειας και ανασφάλειας στο σχολείο, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (15,19%) απαντά θετικά. Όταν όμως το ερώτημα προσωποποιείται, τότε οι απαντήσεις διαφοροποιούνται. Οι δάσκαλοι απαντούν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (36,57%) ότι επιβαρύνονται ψυχολογικά από την απαίτηση για συνεχή επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους. Φάνηκε δε ότι η θετική τους στάση στην πρόταση αυτή συνοδεύεται από πιο θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και από πιο αρνητική στα ευέλικτα. Οι στάσεις αυτές, κατά τη γνώμη μας, ίσως να σημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συμφωνήσουν με οποιεσδήποτε αλλαγές στο σχολείο, υπό την προϋπόθεση να μην τους αφορούν και να μην τους αγγίζουν οι αλλαγές αυτές.

Οι δάσκαλοι αισθάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό ικανοί να ανταποκριθούν στις μεταβολές, αφού μόνο το 21,27% ανησυχεί μήπως δεν τα καταφέρει. Αξιοσημείωτο εδώ είναι το γεγονός ότι οι στάσεις τους δε διαφοροποιούνται με βάση τα ευέλικτα ή τα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Αυτό είναι πιθανόν να σημαίνει ότι



υπάρχει ένας σκληρός πυρήνας βεβαιότητας στις ικανότητές τους, ο οποίος ίσως λειτουργήσει παρεμποδιστικά για τον επαναπροσδιορισμό του διδακτικού σχεδιασμού και της σχέσης του σχολείου με την κοινωνία.

Σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 41% περίπου, το οποίο αισθάνεται ότι μέσω αυτής βρίσκεται διαρκώς υπό επιτήρηση ενώ ένα 30% περίπου διαφωνεί. Το υπόλοιπο εκφράζει ουδέτερη στάση. Φαίνεται ότι υπάρχει ένα πολύ μεγάλο σώμα εκπαιδευτικών με εξαιρετικά αρνητική προδιάθεση απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όταν το ζήτημα τίθεται ευθέως, δηλαδή ότι το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σχολείου δεν πρέπει να αξιολογείται από το κράτος, το ποσοστό που απαντάει θετικά μειώνεται στο 22,23%. Υποθέτουμε ότι υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό που φαίνεται να θεωρεί μεν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το κράτος απαραίτητη, αλλά ανεξάρτητη από τον εκπαιδευτικό. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι οι παλιότεροι σε ηλικία και χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί (πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας ή ηλικίας 51 και άνω) απαντούν συγκριτικά λιγότερο θετικά από τους μικρότερους σε ηλικία συναδέλφους των. Το αναμενόμενο θα ήταν οι εκπαιδευτικοί αυτοί που έχουν βιώσει την αξιολόγηση και τον επιθεωρητή να απαντούν πιο θετικά από τους υπόλοιπους. Οι πιθανές ερμηνείες αυτής της στάσης είναι κατά τη γνώμη μας δύο: α) οι εκπαιδευτικοί αυτοί διακρίνονται από μια διάθεση πειθαρχίας και υποταγής απέναντι στην κεντρική εξουσία και τον κρατικό έλεγχο ή /και β) οι απαντήσεις είναι στενά ατομικές, με την έννοια ότι αυτοί βρίσκονται προς το τέλος της εκπαιδευτικής τους ζωής και η αξιολόγηση δε θα τους δημιουργήσει ιδιαίτερα προβλήματα. Ο σκληρός πυρήνας της αντίθεσης στην αξιολόγηση εντοπίζεται ως τα 15 χρόνια υπηρεσίας ή την ηλικία των 40 ετών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση εξαρτάται από τη στάση τους στα ευέλικτα ή τα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που εκφράζουν πιο θετική στάση στα ανελαστικά χαρακτηριστικά αντιτίθενται στην αξιολόγηση του έργου τους, ενώ αντίθετα όσο πιο θετική στάση δείχνουν στα ευέλικτα χαρακτηριστικά τόσο λιγότερο αρνητικά διάκεινται απέναντι στην αξιολόγηση.

Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν και με τη δυνατότητα του μαθητή να επιλέγει το δάσκαλό του αλλά και με τη δυνατότητα του δασκάλου να επιλέγει τους μαθητές του. Οι στάσεις τους αυτές είναι ανεξάρτητες από τις στάσεις τους στα ευέλικτα και τα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι ακραίες νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις δεν αγγίζουν τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού πρωτοβάθμιου σχολείου.

Αυτό φαίνεται και από τη στάση τους στην πρόταση να προσλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί από τη σχολική μονάδα. Παρά το γεγονός ότι εδώ υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό που συμφωνεί με την πρόταση αυτή (περίπου 22%), οι στάσεις δε φαίνεται να εξαρτώνται από τη στάση τους στα ευέλικτα ή τα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε εξαιρετικά υψηλό ποσοστό ότι η πολιτεία δε λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη της τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του έργου του σχολείου. Διαπιστώθηκε δε ότι οι απαντήσεις δεν εξαρτώνται από τη στάση τους στα ευέλικτα και τα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Η δυσπιστία αυτή είναι πιθανόν να εκφραστεί ως αντίδραση σε κάθε κεντρικά σχεδιασμένη αλλαγή του σχολείου, να ακυρώσει στην πράξη τα μέτρα που λαμβάνονται προς την κατεύθυνση αυτή και να δυσχεράνει κάθε προσπάθεια για τη διεύρυνση της ευελιξίας.

Οι δάσκαλοι διαφωνούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (πάνω από 73%) με την πρόταση για άρση της μονιμότητας με προϋπόθεση την αύξηση των αποδοχών και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Οι δάσκαλοι ειδικοτήτων και κυρίως οι της Φυσικής Αγωγής καθώς και όσοι βρίσκονται σε διαδικασία μετεκπαίδευσης διάκεινται πιο θετικά από τους υπόλοιπους. Φαίνεται ότι οι κατηγορίες αυτές των εκπαιδευτικών έχουν πιο αναπτυγμένη τη βεβαιότητα στα προσόντα και τις ικανότητές τους. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι που έχουν πτυχίο άλλης πανεπιστημιακής σχολής ή μεταπτυχιακό δεν εκφράζουν την ίδια βεβαιότητα. Διαπιστώθηκε δε ότι η θετική στάση στην κατάργηση της μονιμότητας με παράλληλα αύξηση των αποδοχών και βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης σχετίζεται με τις στάσεις στα ευέλικτα και τα ανελαστικά χαρακτηριστικά. Οι θετικές απαντήσεις στην πρόταση σχετίζονται με τη θετική στάση στα ευέλικτα και την αρνητική στα ανελαστικά και αντιστρόφως.

Οι δάσκαλοι αντιτίθενται σε υψηλό ποσοστό (40% περίπου) στην πρόσληψη δασκάλων από άλλες ευρωπαϊκές χώρες στο ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Η αντίθεση αυτή σχετίζεται, κατά τη γνώμη μας, εξ αντανακλάσεως με το ζήτημα της ανεργίας, αφού οι δάσκαλοι - με τα σημερινά τουλάχιστον δεδομένα - δεν κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους. Είναι πιθανόν βέβαια ορισμένοι να σκέφτονται μελλοντικούς εκπαιδευτικούς από το στενό συγγενικό τους περιβάλλον και να απαντούν αρνητικά. Σε κάθε περίπτωση το εύρημα αυτό δείχνει μια σημαντική επιφύλαξη στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Διαπιστώθηκε δε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούν να προσλαμβάνονται



δάσκαλοι από άλλες χώρες της Ε. Ε. στο ελληνικό δημοτικό σχολείο διάκεινται πιο θετικά στα ανελαστικά χαρακτηριστικά και πιο αρνητικά στα ευέλικτα. Το ίδιο διαπιστώθηκε πιο έντονα σ' όσους θέτουν ως προϋπόθεση το ορθόδοξο θρήσκευμα, αν και το ποσοστό αυτό είναι εξαιρετικά χαμηλό.

Οι στάσεις απέναντι στην ευελιξία σχετίζονται με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Οι δάσκαλοι ηλικίας πάνω από 51 ετών φαίνεται ότι είναι η κατηγορία εκείνη που διάκειται περισσότερο θετικά στα ανελαστικά χαρακτηριστικά.

Η περιοχή του σχολείου σχετίζεται επίσης με τις αντιλήψεις των δασκάλων για την ευελιξία. Τα πολλά χρόνια υπηρεσίας σε αγροτικές περιοχές λειτουργούν ενάντια στα ευέλικτα χαρακτηριστικά, ενώ η αντίστροφα η υπηρεσία σε σχολεία μεγαλουπόλεων θετικά.

Αυτό που διαφοροποιεί σημαντικά τις αντιλήψεις των δασκάλων είναι οι σπουδές. Οι δάσκαλοι που έχουν πτυχίο άλλης πανεπιστημιακής σχολής, έχουν ή βρίσκονται σε μετεκπαίδευση ή έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εμφανίζουν πιο θετικές στάσεις στα ευέλικτα χαρακτηριστικά απ' τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν εντοπίζεται η διαφορά αυτή ανάμεσα στους πτυχιούχους των παιδαγωγικών ακαδημιών και τους αποφοίτους των παιδαγωγικών τμημάτων. Επίσης φαίνεται ότι η εξομοίωση δε λειτούργησε θετικά προς την κατεύθυνση αυτή. Τα στοιχεία αυτά ίσως στηρίζουν τον προβληματισμό ότι η ευελιξία δεν είναι αποτέλεσμα των σπουδών αλλά προϋπόθεσή τους. Το γεγονός ότι δεν εντοπίζονται οι παράγοντες εκείνοι που αποτελούν προϋπόθεση για την ευελιξία είναι πιθανόν να αποτελεί μια αδυναμία της έρευνας. Ίσως όμως να σημαίνει ότι η ευελιξία ως γενικότερο κοινωνικό φαινόμενο αντανακλάται στην εκπαίδευση και αποκτά μέσα σ' αυτή συγκεκριμένο περιεχόμενο. Για το λόγο αυτό δεν είναι δυνατόν να εντοπιστούν εκεί οι πρωτογενείς αιτίες διαμόρφωσής της, πολύ δε περισσότερο σε μια εποχή που η κατεύθυνση και το περιεχόμενο της ευελιξίας στη γενικότερη κοινωνική της διάσταση είναι υπό διαμόρφωση.



2. Καταληκτικές παρατηρήσεις

Η παρούσα έρευνα έχει, κατά τη γνώμη μας, σημασία τόσο για το σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Φάνηκε ότι οι προϋποθέσεις για ένα ευέλικτο σχολείο υπάρχουν. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατ' αρχήν αντίθετοι σε μια τέτοια εξέλιξη. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι μπορεί να μετατραπεί σε πράξη, ούτε και προσδιορίζει με σαφήνεια το είδος και την ποιότητα της ευελιξίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θετικές στάσεις στην ευελιξία συνυπάρχουν με αντιλήψεις περιορισμού της συμμετοχής της τοπικής κοινωνίας, της επιχείρησης και των γονέων καθώς και με χρήση παιδαγωγικών - διδακτικών μεθόδων που δε συνάδουν με το καθεστώς της ευελιξίας.

Η μετατροπή της ουδέτερης στάσης στα ανελαστικά χαρακτηριστικά σε αρνητική και ταυτόχρονα θετική στα ευέλικτα είναι μια διαδικασία που σχετίζεται με γενικότερες αντιλήψεις για το νέο ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Ακριβώς εδώ, κατά τη γνώμη μας, πρέπει να δοθεί το κύριο βάρος τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι κεντρικές παρεμβάσεις νομίζουμε ότι αντί να συσκοτίζονται υπό τον γενικό τίτλο των "εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων" οφείλουν να διατυπώσουν με όσο γίνεται μεγαλύτερη σαφήνεια το είδος, την κατεύθυνση και την ποιότητα της ευελιξίας. Έτσι μπορούν να διαμορφωθούν προϋποθέσεις για προβληματισμό και γόνιμο διάλογο, εντός του πραγματικού κοινωνικού πεδίου. Το αν το σχολείο παραδοθεί άνευ όρων στην αγκαλιά της επιχείρησης ή αν λειτουργήσει ως μοχλός για την ενίσχυση της αυτοοργάνωσης της κοινωνίας είναι το επίδικο ζήτημα και εξαρτάται από ιδεολογικοπολιτικές παραδοχές και το γενικότερο συσχετισμό δυνάμεων.

Οι πιθανές εκδοχές άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της ευελιξίας θα μπορούσαν να είναι:

1. Κεντρικά σχεδιασμένη και ελεγχόμενη ευελιξία αφήνοντας στον εκπαιδευτικό και στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα επιλογής των μέσων υλοποίησής της. Πρόκειται για την πιο αδύναμη μορφή ευελιξίας, αφού προϋποθέτει πειθάρχηση σε κεντρικά σχεδιασμένους και εξειδικευμένους στόχους, απόμακρους από το τοπικό περιβάλλον καθώς και περιορισμένη και τυπικού χαρακτήρα πρωτοβουλία και ευθύνη του εκπαιδευτικού.



2. Ισοβαρής σχέση ανάμεσα στον κεντρικό σχεδιασμό και τη σχολική μονάδα με μεγαλύτερη ευχέρεια και δυνατότητα προσδιορισμού τόσο των διδακτικών περιεχομένων και των διαδικασιών μετατροπής τους σε γνώση όσο και τον προσδιορισμό της σχέσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Αυτό σημαίνει ενεργό ρόλο της σχολικής μονάδας στη χάραξη τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ουσιαστικότερες αρμοδιότητες και ευθύνες στον εκπαιδευτικό, μεγαλύτερα περιθώρια για πρωτοβουλίες και καινοτομίες.
3. Ελευθερία της σχολικής μονάδας να οργανώσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τη σχέση του σχολείου με τη συγκεκριμένη τοπική κοινωνία εντός των κατευθυντήριων γενικών ρυθμιστικών πλαισίων που θέτει η πολιτεία κάθε φορά. Εδώ τα περιθώρια της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού δεν εντοπίζονται μόνο στη χάραξη και την υλοποίηση τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και στον αναστοχαστικό χαρακτήρα, τη δυνατότητα δηλαδή του σχολείου και του εκπαιδευτικού να αμφισβητήσουν το ρυθμιστικό πλαίσιο που χαράζει η πολιτεία, στο βαθμό που το θεωρούν εσφαλμένο ή αναποτελεσματικό, εφ' όσον το τελευταίο δεν ανταποκρίνεται στο περιβάλλον εντός του οποίου δραστηριοποιείται το σχολείο.

Είναι φανερό ότι το ποια μορφή επιλέγεται κάθε φορά σχετίζεται με το είδος και τον τρόπο άσκησης της εξουσίας στη συγκεκριμένη κοινωνία τη δεδομένη ιστορική στιγμή. Αναφορικά με την ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο ο τρόπος οργάνωσης και άσκησης της εξουσίας, όπως φάνηκε και από την ανάλυση του πρώτου μέρους, όσο και οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως εκφράζονται μέσα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι πολύ πιθανόν να προσανατολιστούν στην πρώτη εκδοχή.

3. Αντί επιλόγου

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαφάνηκε ότι η ευελιξία στην εκπαίδευση - όπως και στη γενικότερη κοινωνική οργάνωση - είναι αναπότρεπτη εξέλιξη με θετικές και αρνητικές συνέπειες. Το ζητούμενο δε μπορεί να είναι στείρα άρνηση ή εμμονή σε σχήματα του παρελθόντος, αλλά η ενεργός δραστηριοποίηση



εντός του νέου πεδίου, έτσι ώστε να περιοριστούν κατά το δυνατόν οι αρνητικές επιπτώσεις και να διευρυνθούν οι θετικές.

Κατά τη γνώμη μας, ο σημερινός δάσκαλος πρέπει να απαντήσει στη νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώνεται:

I. Έχοντας γνώση των ορίων της ευελιξίας: Ως ποιο βαθμό είναι ελεύθερος ο σημερινός άνθρωπος να διαμορφώνει τη ζωή του, ο σημερινός εκπαιδευτικός και μαθητής να προσδιορίζουν το περιεχόμενο που διαπραγματεύονται αλλά και τις διαδικασίες που σχετίζονται μ' αυτό; Τούτο σημαίνει:

1. Γνώση της εκπαιδευτικής πολιτικής:

- Τι και γιατί απαιτεί σήμερα η πολιτεία από το σχολείο.
- Με ποιες στρατηγικές το επιδιώκει.

2. Γνώση των οικονομικών και κοινωνικών παραμέτρων:

- Τι και γιατί απαιτεί η τοπική κοινωνία και ο κόσμος της παραγωγής.
- Πως επηρεάζουν και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα

II. Κάνοντας χρήση του πεδίου της ευελιξίας, αξιοποίηση δηλαδή των δυνατοτήτων και των ευκαιριών για αυτονομία και αυτοπροσδιορισμό. Αυτό προϋποθέτει:

1. Γνώση της ανάπτυξης και της εξέλιξης του παιδιού.

2. Γνώση των σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων και προτάσεων.

III. Επιδιώκοντας τη διεύρυνση των ορίων της ευελιξίας, ενισχύοντας τους μαθητές του και την τοπική κοινωνία, αποκαλύπτοντας όχι μόνο τις δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού αλλά και τις συνήθως αθέατες πλευρές του ετεροπροσδιορισμού, συνοδεύοντάς τους στην αναζήτηση τρόπων και μεθόδων αυτοοργάνωσης και περιορισμού των εξαρτήσεων.



ΠΕΡΙΛΗΨΗ: ΣΤΗ Α. Π. ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

377

Συχνότητα εμφάνισης των εννοιών παράδοση, παρελθόν, πολιτισμός και πολιτιστικός στα Α. Π. του 1976, 1982 και 2002.

Αναφορές	Παράδοση /-κός			Παρελθόν			Πολιτισμός			πολιτιστικός		
Αναλ. πρόγραμμα	'76	'82	'02	'76	'82	'02	'76	'82	'02	'76	'82	'02
Γλώσσα	0	2 ⁷⁸⁴	7 ⁷⁸⁵	0	0	1 ⁷⁸⁶	0	0	3 ⁷⁸⁷	0	0	2 ⁷⁸⁸
Ιστορία	1 ⁷⁸⁹	9 ⁷⁹⁰	8 ⁷⁹¹	1 ⁷⁹²	5 ⁷⁹³	2 ⁷⁹⁴	12 ⁷⁹⁵	16 ⁷⁹⁶	37 ⁷⁹⁷	2 ⁷⁹⁸	8 ⁷⁹⁹	10 ⁸⁰⁰
Μελέτη περιβάλλοντος 801	1 ⁸⁰²	8 ⁸⁰³	24 ⁸⁰⁴	0	5 ⁸⁰⁵	4 ⁸⁰⁶	4 ⁸⁰⁷	5 ⁸⁰⁸	31 ⁸⁰⁹	1 ⁸¹⁰	31 ⁸¹¹	23 ⁸¹²

⁷⁸⁴ Αναφέρεται στις σελ. 46 και 78 ως λαϊκές παραδόσεις

⁷⁸⁵ 2 αναφορές ως παραδοσιακά ποιήματα (σελ. 42, 43), 1 ως γλωσσική παράδοση (σελ. 26), 1 ως παράδοση του τόπου (σελ. 41), 1 ως ελληνική παράδοση (σελ. 41), 1 ως συλλογή παραδόσεων (σελ. 41) και 1 ως παραδοσιακά κείμενα (σελ. 41).

⁷⁸⁶ 1 αναφορά με τη χρον. έννοια του όρου (σελ. 38).

⁷⁸⁷ 1 αναφορά ως πολιτισμός ενός λαού (σελ. 26), 1 ως ελληνικός πολιτισμός (σελ. 26) και 1 ως λαϊκός πολιτισμός (σελ. 41).

⁷⁸⁸ 1 αναφορά ως πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών (σελ. 26) και 1 ως πολιτιστικές δραστηριότητες (σελ. 53).

⁷⁸⁹ Αναφέρεται στη σελ. 27 ως μυθολογικές παραδόσεις

⁷⁹⁰ 5 αναφορές ως θρύλοι και παραδόσεις (1 στην Ε' τάξη και 4 στη ΣΤ', 1 ως παραδόσεις του ελληνικού έθνους (τάξη Γ'), 1 ως λαϊκή παράδοση (τάξη Ε'), 1 ως παράδοση γενικά (ΣΤ' τάξη) και 1 ως ρίζες της παράδοσης (τάξη ΣΤ').

⁷⁹¹ 6 αναφορές ως θρύλοι και παραδόσεις (σελ. 246, 247, 249, 250, 259-δύο αναφορές), 1 ως θρησκευτική παράδοση (σελ. 245) και 1 ως παράδοση γενικά (σελ. 248).

⁷⁹² Σελ. 27 ως ιστορικό παρελθόν.

⁷⁹³ 2 αναφορές ως παρελθόν, 1 ως ιστορικό παρελθόν και 1 ως γεγονότα του παρελθόντος (όλες στην ΣΤ' τάξη).

⁷⁹⁴ 1 αναφορά ως παρελθόν (σελ. 259), 1 αναφορά ως γνώση του παρελθόντος (σελ. 257).

⁷⁹⁵ 1 αναφορά στη ως πρώτοι πολιτισμοί (σελ. 28), 1 ως αρχαίος ελληνικός πολιτισμός (σελ. 28), 4 ως ελληνικός πολιτισμός (σελ. 29-δύο αναφορές, σελ. 32-δύο αναφορές), 1 ως Αιγαίος πολιτισμός (σελ. 28), 1 ως κρητομυκηναϊκός πολιτισμός (σελ. 28), 1 ως αρχαίος ελληνικός πολιτισμός (σελ. 28), 1 ως ελληνορωμαϊκός πολιτισμός (σελ. 29), 1 ως Βυζαντινός πολιτισμός (σελ. 30), 1 ως ευρωπαϊκός πολιτισμός (σελ. 30) και 1 ως "πραγματικός" πολιτισμός (σελ. 32)

⁷⁹⁶ 4 αναφορές ως εξέλιξη του πολιτισμού (μια σε κάθε τάξη), 3 ως μινωικός πολιτισμός (Γ' τάξη), 1 ως μυκηναϊκός πολιτισμός (Γ' τάξη), 2 ως βυζαντινός πολιτισμός (Ε' τάξη), 1 ως ελληνορωμαϊκός πολιτισμός, (Ε' τάξη), 3 ως ελληνικός πολιτισμός (Ε' τάξη), 1 ως δημιουργία πολιτισμού (ΣΤ' τάξη) και 1 ως υψηλής ποιότητας πολιτισμός (ΣΤ' τάξη).

⁷⁹⁷ 4 αναφορές ως μινωικός πολιτισμός (σελ. 233), 4 ως κυκλαδικός (σελ. 233), 1 ως μυκηναϊκός (σελ. 233), 2 ως τρεις πολιτισμοί (σελ. 233, 234), 1 ως πρώτοι πολιτισμοί (σελ. 233), 1 ως λαμπρός πολιτισμός (σελ. 234), 1 ως πολιτισμός της Κύπρου (σελ. 234), 2 ως πολιτισμός άλλων λαών (σελ. 230, 256), 5 ως ελληνικός πολιτισμός (σελ. 239, 241-δύο αναφορές, 242, 247), 3 ως ελληνορωμαϊκός πολιτισμός (σελ. 241), 2 ως ρωμαϊκός πολιτισμός (σελ. 241), 2 ως παγκόσμιος πολιτισμός (σελ. 247, 248), 1 ως έμφαση στον πολιτισμό (σελ. 259) και 8 ως πολιτισμός γενικά (σελ. 234-δύο αναφορές, 241-δύο αναφορές, 247-δύο αναφορές, 256-δύο αναφορές).

⁷⁹⁸ 1 ως πολιτιστικά στοιχεία (σελ. 27) και 1 ως εκπαιδευτικό έργο του Μ. Αλεξάνδρου (σελ. 29).

⁷⁹⁹ 1 αναφορά ως πολιτισμικές μεταβολές (Ε' τάξη), 1 ως πολιτιστική εξέλιξη (ΣΤ' τάξη), 1 ως πολιτιστική δραστηριότητα (ΣΤ' τάξη), 1 ως πολιτιστικά γεγονότα (ΣΤ' τάξη), 1 ως πολιτιστικά επιτεύγματα (ΣΤ' τάξη) και 1 ως πολιτιστική δημιουργία (ΣΤ' τάξη).

⁸⁰⁰ 2 αναφορές ως πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (σελ. 230), 2 ως πολιτιστικά επιτεύγματα (σελ. 240, 258), 1 ως πολιτιστικά προβλήματα (σελ. 230), 1 ως ελληνικός πολιτισμικός χώρος (σελ. 234), 1 ως πολιτιστική κατάκτηση (σελ. 241), 1 ως πολιτιστικές ανταλλαγές (σελ. 246), 1 ως πολιτισμική κληρονομιά (σελ. 255) και 1 ως πολιτισμική ιστορία (σελ. 258).

⁸⁰¹ Στο Α. Π. του 1976 συμπεριλάβαμε και τα φυσιογνωστικά μαθήματα, αφού η "σπουδή του περιβάλλοντος" αφορούσε μόνο τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Κοιν. & Πολ. Αγωγή	0	0	1 ⁸¹³	0	0	0	1 ⁸¹⁴	0	5 ⁸¹⁵	2 ⁸¹⁶	3 ⁸¹⁷	12 ⁸¹⁸
Συν. Αναφορές	2	19	40	1	10	7	17	21	76	5	42	47

⁸⁰² 1 αναφορά ως παραδόσεις και θρύλοι (σελ. 34).

⁸⁰³ 2 αναφορές γίνονται ως παραδόσεις και θρύλοι (σελ. 155, 199), 2 ως μύθοι, παραδόσεις και τραγούδια (σελ. 171-172), 1 ως παράδοση σε συνδυασμό με τα ήθη και έθιμα (σελ. 180), 1 ως παράδοση του λαού μας (σελ. 176), 1 ως μεγάλη παράδοση του έθνους (σελ. 218) και 1 ως παράδοση που συνεχίζεται (σελ. 218).

⁸⁰⁴ Ως λαϊκή παράδοση 9 αναφορές (σελ. 382-δύο αναφορές, σελ. 384-τρεις αναφορές, σελ. 391-τρεις αναφορές, σελ. 618-μία αναφορά), 4 αναφορές στα παραδοσιακά παιχνίδια, (σελ. 383), 3 ως παραδοσιακή αρχιτεκτονική (σελ. 389), 1 ως παραδοσιακά φαγητά (σελ. 392), 1 ως παραδοσιακά οικιακά είδη ή εργαλεία (σελ. 380), 3 ως παραδοσιακοί τρόποι παραγωγής (σελ. 383), 1 ως συλλογή μύθων και παραδόσεων (σελ. 393), 1 ως παραδοσιακά επαγγέλματα (σελ. 399) και 1 ως παράδοση γενικά (σελ. 400).

⁸⁰⁵ Και οι πέντε αναφορές στο παρελθόν γίνονται με τη χρον. έννοια του όρου (σελ. 166, 176-δύο αναφορές, 184, 198).

⁸⁰⁶ 3 αναφορές ως παρελθόν (σελ. 386, 400, 618) και 1 ως γειτονιά του παρελθόντος (σελ. 387).

⁸⁰⁷ 1 αναφορά ως λαϊκός πολιτισμός (σελ. 34), 1 ως ανώτερος πνευματικός πολιτισμός (σελ. 34), 1 αναφορά ως τοπικός πολιτισμός (σελ. 34) και 1 ως τεχνικός πολιτισμός (σελ. 35).

⁸⁰⁸ 3 αναφορές γίνονται στον πολιτισμό γενικά (σελ. 151, 181, 207), 1 ως οι πρώτοι πολιτισμοί (σελ. 207) και 1 η Ελλάδα ως πηγή πολιτισμού (σελ. 218).

⁸⁰⁹ 7 αναφορές ως λαϊκός πολιτισμός (σελ. 384-δύο αναφορές, 391-δύο αναφορές, 396-τρεις αναφορές), 1 ως αρχαίος πολιτισμός (σελ. 396), 13 ως πολιτισμός γενικά (σελ. 386-δύο αναφορές, 387, 391-τρεις αναφορές, 397-δύο αναφορές, 400, 402, 618, 619-δύο αναφορές), 1 ως πολιτισμός του τόπου μας (σελ. 384), 1 ως χώροι πολιτισμού (μουσεία, πινακοθήκες, θέατρα σελ. 384), 2 ως πολιτισμός της ευρύτερης περιοχής (σελ. 391), 2 ως πολιτισμός της χώρας μας (σελ. 396-δύο αναφορές), 1 ως πολιτισμός της Ελλάδας και άλλων χωρών (σελ. 400), 1 ως ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών (σελ. 400), 1 ως εξέλιξη του πολιτισμού (σελ. 603) και 1 ως άλλοι πολιτισμοί (σελ. 402).

⁸¹⁰ 1 αναφορά ως πολιτιστικό περιβάλλον (σελ. 32).

⁸¹¹ 3 αναφορές γίνονται ως πολιτιστική ζωή (σελ. 151, 181, 200), 2 ως πολιτιστικό περιβάλλον (σελ. 151, 200), 4 ως πολιτιστικές εκδηλώσεις, (σελ. 155, 178, 185, 202), 6 ως πολιτιστική εξέλιξη (σελ. 176-δύο αναφορές, 184, 189, 199, 203- εδώ αναφέρεται ως πολιτισμική), 3 ως πολιτιστική άνοδος (σελ. 157, 187, 204), 1 ως πολιτισμικές αλλαγές (σελ. 155), 1 ως πολιτιστικό επίπεδο (σελ. 167), 1 ως πολιτιστική συσχέτιση (σελ. 176), 2 ως πολιτιστική πρόοδος (σελ. 186, 205), 4 ως πολιτιστική δραστηριότητα (σελ. 189, 205-δύο αναφορές, 206), 1 ως πολιτιστικά επιτεύγματα (σελ. 203), 1 ως πολιτιστική συνέχεια (σελ. 204), 1 ως πολιτιστικές αλληλεξαρτήσεις (σελ. 208) και 1 ως πολιτιστικοί στόχοι (σελ. 209).

⁸¹² 8 αναφορές "ως χώροι πολιτισμικής αναφοράς" (σελ. 384-δύο αναφορές, σελ. 386, σελ. 391-τρεις αναφορές, σελ. 396, 400), 2 ως πολιτιστικά δρώμενα (σελ. 380), 1 ως πολιτισμικό περιβάλλον (σελ. 378), 1 ως μνημείο πολιτιστικής αναφοράς (σελ. 381), 2 ως πολιτιστικές εκδηλώσεις (σελ. 384, 403), 1 ως πολιτιστική διαδρομή (σελ. 386), 1 ως πολιτισμικά διαφορετικά άτομα στην κοινωνία (σελ. 387), 1 ως διαφορετικότητα πολιτισμικών στοιχείων (σελ. 399), 1 ως πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας (σελ. 400), 2 ως πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας και της Ευρώπης (σελ. 400), 1 ως χώροι πολιτιστικού ενδιαφέροντος (σελ. 400), 1 ως πολιτιστική ζωή του τόπου (σελ. 403) και 1 ως εκδηλώσεις με κοινωνικό πολιτιστικό και οικονομικό ενδιαφέρον (π.χ. γιορτές κρασιού, μελιτζάνας κ.λ.π. - σελ. 404).

⁸¹³ Αναφέρεται ως σύνδεση των παραμυθιών με τις παραδόσεις κάθε λαού (σελ. 294).

⁸¹⁴ 1 αναφορά ως εισφορά του ελληνικού έθνους στον πολιτισμό (σελ. 55).

⁸¹⁵ 1 ως πολιτισμός γενικά (σελ. 290), 1 ως ο ρόλος του ελληνικού πολιτισμού (σελ. 290), 1 αναφορά ως πολιτισμός των κρατών μελών (σελ. 294), 1 ως συνεργασία στον τομέα του πολιτισμού (σελ. 294) και 1 ως σύνδεση των δραστηριοτήτων (παραμυθιών) με τον πολιτισμό κάθε λαού (σελ. 294).

⁸¹⁶ 2 αναφορές ως πολιτιστική κοινότητα (σελ. 53, 54).

⁸¹⁷ 1 αναφορά ως πολιτιστικές ανάγκες (σελ. 221), 1 ως πολιτιστική πρόοδος (σελ. 223) και 1 ως πολιτιστικές εκδηλώσεις (σελ. 226).

⁸¹⁸ 2 αναφορές ως πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (σελ. 289, 292), 1 ως πολιτιστικός ρόλος της εκκλησίας (σελ. 289), 1 ως πολιτιστική συνεργασία (σελ. 291), 1 ως ανάπτυξη στο πολιτιστικό επίπεδο (σελ. 294), 1 ως ελληνική και ξένη πολιτιστική δημιουργία (σελ. 293), 1 ως πολιτιστικές σχέσεις και ανταλλαγές (σελ. 294), 1 ως πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης (σελ. 294), 2 ως πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (σελ. 294, 295) 1 ως πολιτιστικοί σύλλογοι (σελ. 289) και 1 ως πολιτισμική κληρονομιά (σελ. 296).

Μάθημα	Αναφορές σε λαϊκό πολιτισμό και λαϊκή παράδοση			Αναφορές σε πολιτισμούς και παραδόσεις άλλων λαών		
	1976	1982	2001	1976	1982	2001
Αναλ. πρόγραμμα						
Γλώσσα	0	2	5 ⁸¹⁹	0	0	1 ⁸²⁰
Ιστορία	1	5 ⁸²¹	18 ⁸²²	0	0	9 ⁸²³
Μελέτη Περιβ.	1	15 ⁸²⁴	76 ⁸²⁵	0	2 ⁸²⁶	9 ⁸²⁷
Κοιν & Πολ. Αγωγή	0	0	6 ⁸²⁸	0	0	10 ⁸²⁹
Σύνολο	2	22	105	0	2	29

⁸¹⁹ 3 αναφορές (σελ. 41) που σχετίζονται με παραμύθια, παροιμίες, αινίγματα, παιγνίδια, κωμικές ιστορίες, 1 ως λαϊκός πολιτισμός (σελ. 41) και 1 αναφορά σε πολιτιστικές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που περιλαμβάνονται στη σύνταξη ενός "τουριστικού οδηγού" (σελ. 53).

⁸²⁰ 1 αναφορά (σελ. 26).

⁸²¹ 5 αναφορές στη λαϊκή παράδοση.

⁸²² 6 αναφορές σε θρύλους και παραδόσεις (βλ. ανωτέρω, υπ. 329), 1 ως παράδοση που συνοδεύεται από θρύλους και λαϊκή τέχνη (σελ. 248), 1 ως έμφαση στον πολιτισμό, η οποία συνοδεύεται από την καθημερινή ζωή και την τέχνη (σελ. 259), 1 γενική αναφορά στον πολιτισμό που συνοδεύεται από την επίσκεψη στο εργαστήριο ενός αγγειοπλάστη (σελ. 241), 2 αναφορές που σχετίζονται με την κατοικία και το δωδεκάθεο (σελ. 234), 2 αναφορές που σχετίζονται με συλλογή λαογραφικού υλικού και με προφορικές μαρτυρίες (σελ. 247).

⁸²³ 2 αναφορές στο πολιτισμό άλλων λαών (σελ. 230, 256), 2 ως ρωμαϊκός πολιτισμός (σελ. 141), 2 ως παγκόσμιος πολιτισμός (σελ. 247, 248 εκ των οποίων η πρώτη σχετίζεται με τη σπουδαιότητα της βυζαντινής τέχνης για τον παγκόσμιο πολιτισμό), 1 στους ξένους δημιουργούς (σελ. 256), 1 στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών (σελ. 230), 1 ως πολιτιστική κληρονομιά των κρατών μελών της Ε. Ε. (σελ. 255).

⁸²⁴ 6 αναφορές στη λαϊκή παράδοση, 3 αναφορές σε σχέση με πολιτιστικές εκδηλώσεις λαϊκού χαρακτήρα (σελ. 155, 178, 202), 4 αναφορές ως πολιτιστική εξέλιξη-συσχέτιση σε συνδυασμό με λαϊκά χαρακτηριστικά (σελ. 176, 189), 1 ως πολιτισμικές αλλαγές (σελ. 155) και 1 ως πολιτιστική δραστηριότητα με λαϊκό περιεχόμενο (σελ. 189).

⁸²⁵ Από τις 88 συνολικά αναφορές μόνο οι 12 δεν αναφέρονται ρητά ή δε συνοδεύονται από αναφορές σε τοπικά λαϊκά και παραδοσιακά χαρακτηριστικά.

⁸²⁶ 1 αναφορά ως πρώτοι πολιτισμοί της ανθρωπότητας - Αίγυπτος, Μεσοποταμία κ. λ. π. - (σελ. 207) και 1 ως πολιτιστικές αλληλεξαρτήσεις αναφορικά με τα Βαλκάνια (σελ. 208).

⁸²⁷ 1 αναφορά στη παράδοση σχετικά με την Ευρώπη (σελ. 400), 1 ως πολιτισμός άλλων χωρών (σελ. 400), 1 ως στοιχεία άλλων πολιτισμών (σελ. 402), 1 ως σύγκριση πολιτισμών (σελ. 400), 1 ως ευρωπαϊκός χώρος πολιτισμικής αναφοράς (σελ. 400), 1 ως πολιτισμικά διαφορετικά άτομα στην κοινωνία (σελ. 387), 1 ως διαφορετικότητα πολιτισμικών στοιχείων στην Ε. Ε. (σελ. 399) και 2 αναφορές στην πολιτιστική κληρονομιά Ελλάδας και Ευρώπης (σελ. 400).

⁸²⁸ 1 αναφορά σε σχέση με τα παραμύθια (σελ. 294), 3 αναφορές σε σχέση με παραμύθια, ήρωες, κόμικς, παιχνίδια κ. α. (σελ. 294), 1 σε σχέση με τον σύγχρονο τρόπο ζωής των οικογενειών διαφόρων κοινωνικών ομάδων (σελ. 289) και 1 σε σχέση με τον ιερέα της ενορίας (σελ. 289).

⁸²⁹ 1 αναφορά στις παραδόσεις κάθε λαού (σελ. 294), 1 αναφορά ως πολιτισμός των κρατών-μελών (σελ. 294), 1 ως συνεργασία των κρατών- μελών στον τομέα του πολιτισμού (σελ. 294), 1 ως σύνδεση των δραστηριοτήτων με τον πολιτισμό κάθε λαού (σελ. 294), 1 ως πολιτιστική συνεργασία (σελ. 291), 1 ως ανάπτυξη στο πολιτιστικό επίπεδο (σελ. 294), 1 ως ξένη πολιτιστική δημιουργία (σελ. 293), 1 ως πολιτιστικές σχέσεις και ανταλλαγές (σελ. 294), 1 ως πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης (σελ. 294) και 1 ως πολιτιστική κληρονομιά (σε. 296).¹



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔ. ΤΜΗΜΑ ΔΗΜ. ΕΚΠ/ΣΗΣ

Βασίλης Ε. Μουλιανίτης

Δάσκαλος - Υπ. Διδ. Π.Τ.Δ.Ε.

Τηλ.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή συναδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε,

τα τελευταία χρόνια γίνεται και στη χώρα μας μια σοβαρή προσπάθεια να παραχθεί πρωτογενής παιδαγωγική γνώση, ούτως ώστε να φωτιστούν πτυχές του προσανατολισμού του ελληνικού σχολείου, του διδακτικού έργου, να επισημανθούν ανάγκες για καινοτομίες, για τις απαραίτητες μεταβολές κ.λ.π..

Επειδή σήμερα γίνεται πολύς λόγος για μεταβολές (μεταρρύθμιση, εκσυγχρονισμός του ελληνικού σχολείου) και επειδή αποτελεί βαθιά μας πεποίθηση ότι κάθε αλλαγή στο σχολείο πρέπει να γίνεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος και θα υλοποιήσει ή δε θα υλοποιήσει αυτές τις αλλαγές, θεωρούμε σκόπιμο να απευθυνθούμε σ' εσάς για να αποκομίσουμε γνώση σχετικά με τα όσα γίνονται ή πρέπει να γίνουν στο σχολείο. Η συμμετοχή σας, επομένως, στην έρευνα είναι **απαραίτητη** αλλά και **πολύτιμη**.

Το ερωτηματολόγιο που έχετε μπροστά σας έχει καθαρά ερευνητικό χαρακτήρα και οι ερωτήσεις εξυπηρετούν αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Γ' αυτόν ακριβώς το λόγο είναι ανώνυμο.

Για την εγκυρότητα των απαντήσεων και των θέσεών σας παρακαλώ να προσέξετε ιδιαίτερα τα παρακάτω σημεία:

-Δεν υπάρχουν σωστές και λαθεμένες απαντήσεις. Κάθε απάντηση εκφράζει τη δική σας γνώμη, θέση ή αντίληψη στο κάθε ερώτημα.

- Πρέπει να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις.

-Σε κάθε ερώτηση σταυρώστε μόνο μία από τις προσφερόμενες επιλογές, εφ' όσον δε σας ζητείται κάτι διαφορετικό.

Για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας ευχαριστώ θερμά.



Αριθμός ερωτηματολογίου

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Σημειώστε, παρακαλώ, ένα Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο

1. Φύλο

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

2. Χρόνια υπηρεσίας:

☐ 1-5

☐ 6-15

☐ 16-25

☐ 25 και άνω

3. ☐ Χρόνια υπηρεσίας σε αγροτικές περιοχές:

4. Στο σχολείο υπηρετείτε:

☐ Οργανικά

☐ Ως αναπληρωτής/τρια

☐ Με απόσπαση

5. Οργανικότητα του σχολείου που υπηρετείτε σήμερα:

☐ 1/θέσιο-3/θέσιο

☐ 4/θέσιο-5/θέσιο

☐ 6/θέσιο και άνω

6. Πόσων ετών είστε;.....

☐ Έως 30

☐ 41-50



7. ☐ 31-40 ☐ 51 και πάνω
Έχετε θέση:

- ☐ Διευθυντή
☐ Υποδιευθυντή
☐ Απλού δασκάλου

8. Περιοχή του σχολείου:

- ☐ Αγροτική (μέχρι 2000 κατ.)
☐ Ημιαστική (2000-10000 κατ.)
☐ Αστική (10000-50000 κατ.)
☐ Μεγαλούπολη (πάνω από 50000 κατ.)

9. Έχετε θέση δασκάλου:

- ☐ Γενικών καθηκόντων
☐ Ξένης Γλώσσας
☐ Φυσικής Αγωγής
☐ Μουσικής
☐ Καλλιτεχνικών

Άλλη, ποια;.....

10. Βασικές σπουδές:

- ☐ Παιδ. Ακαδημία εσωτερικού
☐ Παιδ. Τμήμα εσωτερικού
☐ Παιδ. Ακαδημία εξωτερικού Χώρα.....
☐ Παιδ. Τμήμα εξωτερικού Χώρα.....



11. Επιπρόσθετα πτυχία:

- ☐ Άλλη πανεπιστημιακή σχολή Ποια;.....
- ☐ Μετεκπαίδευση
- ☐ Εξομοίωση
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

12. - Βρίσκεστε σε διαδικασία μετεκπαίδευσης;

- ☐ ΝΑΙ
- ☐ ΟΧΙ

13. Αν ΝΑΙ, σε ποιο έτος;

- ☐ Α΄
- ☐ Β

14. Το πρώτο σας πτυχίο είναι:

- ☐ Δασκάλου
- ☐ Άλλης σχολής ποιας;.....

15. Είστε ικανοποιημένος /η από το επάγγελμά σας;

- ☐ Πάρα πολύ ☐ Πολύ ☐ Αρκετά ☐ Λίγο ☐ Καθόλου

16. Οικογενειακή κατάσταση:

- ☐ Άγαμος
- ☐ Έγγαμος
- ☐ Διαζευγμένος



17. ☐ Σε χηρεία
Έχετε παιδιά;

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

18. ☐ Αν ΝΑΙ, πόσα;

19. Κατοικείτε μόνιμα στην περιοχή που βρίσκεται το σχολείο σας;

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

20. Το επάγγελμα του πατέρα σας ήταν/ είναι.....

21. Το επάγγελμα της μητέρας σας ήταν/ είναι.....

22. Πόσα σχολικά έτη έχετε υπηρετήσει με απόσπαση;

☐ 0-1

☐ 2-5

☐ 6-10

☐ 11 και πάνω

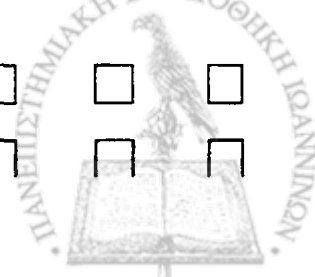


ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

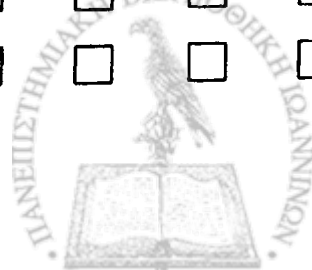
Παρακάτω παρατίθενται μια σειρά προτάσεις που σχετίζονται με τη λειτουργία του δημόσιου Δημοτικού Σχολείου στη σύγχρονη εποχή. Θα θέλαμε τις απόψεις σας πάνω στον προβληματισμό αυτό.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
23. Το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις γονέων- μαθητών- εκπαιδευτικών.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Θα ήταν καλό για τους μαθητές μου να επισκεφτούν για ένα εξάμηνο μια χώρα της Ευρωπαϊκής ένωσης και να διδαχτούν σ' ένα αντίστοιχο σχολείο.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Η στενή σχέση του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων συνεπάγεται πλεονεκτήματα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Πρέπει να διαπαιδαγωγούμε τους μαθητές έτσι ώστε να αμφισβητούν συνεχώς τις καθιερωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές στην οικογένεια, την εργασία, την εκπαίδευση.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Η ιδιωτική ζωή των εκπαιδευτικών οφείλει να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Στο σχολείο πρέπει να υπάρχουν αυστηροί κανόνες που θα ρυθμίζουν την εμφάνιση και τη συμπεριφορά των μαθητών.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Μια ομοιογενής (γλωσσικά και πολιτισμικά) σχολική τάξη συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην εκπαίδευση των μαθητών.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Ο δάσκαλος πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα ώστε να μπορεί ανά πάσα στιγμή να μεταβάλλει τα διδακτικά αντικείμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Το σχολείο πρέπει να μεταδίδει στους μαθητές τις αρχές και τις αξίες της πλειοψηφίας των πολιτών του ελληνικού κράτους.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει ευέλικτους, χαρακτήρες, οι οποίοι να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Οι μαθητές ενός σχολείου πρέπει έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το δάσκαλο που επιθυμούν.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία οδηγεί τους μαθητές σε παθητική στάση, συμμόρφωση και υποταγή	☐	☐	☐	☐	☐
35. Όταν διαφωνούν οι μαθητές μου για ένα θέμα που προκύπτει στο μάθημα, παρεμβαίνω και τους υπενθυμίζω πλευρές που θα μπορούσαν να λάβουν υπ' όψη τους κατά την τεκμηρίωση των θέσεών τους.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Πρέπει να διαπαιδαγωγούμε τους μαθητές έτσι ώστε να αμφισβητούν συνεχώς τις καθιερωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές στην οικογένεια, την εργασία, την εκπαίδευση.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Στην τάξη μου επιδιώκω την ομοιομορφία στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών μου και όχι τη διαφοροποίησή τους, σε ζητήματα αξιών και κανόνων συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις ατομικές τους προτιμήσεις.	☐	☐	☐	☐	☐

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Το σχολείο πρέπει να αξιοποιεί κάθε ευκαιρία για αλλαγές	☐	☐	☐	☐	☐
Ο σημερινός μαθητής πρέπει να μαθαίνει όχι συγκεκριμένες γνώσεις αλλά "να μαθαίνει πώς να μαθαίνει".	☐	☐	☐	☐	☐
0. Η διαβίου εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητη στον εκπαιδευτικό.	☐	☐	☐	☐	☐
Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τους μαθητές τους.	☐	☐	☐	☐	☐
Αισθάνομαι ότι δεν έχει νόημα να προσπαθώ να βελτιώσω τη δουλειά μου στο σχολείο, αφού δεν πρόκειται να έχω καμία οικονομική ή επαγγελματική εξέλιξη.	☐	☐	☐	☐	☐
Λόγω της ανάπτυξης των επιστημών και της εξέλιξης της τεχνολογίας η γνώση "αχρηστεύεται" πολύ γρήγορα.	☐	☐	☐	☐	☐
Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπ' όψη του τον μέσο όρο των μαθητών της τάξης και όχι τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.	☐	☐	☐	☐	☐
Το σχολείο παραμένει ακόμη ο βασικός κοινωνικός θεσμός παροχής γνώσεων προς τους νέους.	☐	☐	☐	☐	☐
Αξιοποιώ κάθε ευκαιρία που μου παρουσιάζεται στη διδασκαλία για να φέρω τους μαθητές μου σε επαφή με τις παραδοσιακές αξίες της ελληνικής κοινωνίας.	☐	☐	☐	☐	☐
Η γνώση που καλείται να μεταδώσει ο δάσκαλος δεν εξαρτάται από τη γνώμη του και τις αξίες του, αλλά αναφέρεται σε αντικειμενικά γεγονότα και γι' αυτό στη διδασκαλία και τη μάθηση δεν πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η γνώμη του μαθητή.	☐	☐	☐	☐	☐
Όταν σχεδιάζω το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας παίρνω υπ' όψη μου τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου.	☐	☐	☐	☐	☐
Στόχος του σχολείου είναι ο εφοδιασμός του μαθητή με όσο γίνεται περισσότερες γνώσεις.	☐	☐	☐	☐	☐
Το σχολείο πρέπει να μεταβιβάζει κυρίως ειδικές γνώσεις χρήσιμες για την επαγγελματική ζωή.	☐	☐	☐	☐	☐
Η μαθητοκεντρική διδασκαλία δημιουργεί ένα χαώδες κλίμα στην τάξη.	☐	☐	☐	☐	☐
Το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει ανθρώπους ανεξάρτητα από τις εκάστοτε απαιτήσεις της οικονομίας.	☐	☐	☐	☐	☐
Οι γονείς των μαθητών πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν καταλληλότερο για τα παιδιά τους.	☐	☐	☐	☐	☐
Τα κίνητρα του μαθητή για μάθηση καλλιεργούνται κυρίως στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον.	☐	☐	☐	☐	☐
Το σχολείο να μεταδίδει στους μαθητές την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση.	☐	☐	☐	☐	☐
Συνεργάζομαι και συναποφασίζω με τους μαθητές μου για το τι θα διδαχθεί στο επόμενο διάστημα.	☐	☐	☐	☐	☐
Έχω μια σταθερή μέθοδο διδασκαλίας, πάνω στην οποία προσαρμόζω κάθε φορά το περιεχόμενο που διδάσκω.	☐	☐	☐	☐	☐



		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
58.	Δεν έχει σημασία αν υπάρχουν ένα ή πολλά σχολικά εγχειρίδια για κάθε μάθημα, αρκεί να ανταποκρίνονται στους σκοπούς και τους στόχους που ορίζει η πολιτεία.	☐	☐	☐	☐	☐
59.	Οι ουσιαστικές αλλαγές στο σχολείο επέρχονται με την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού.	☐	☐	☐	☐	☐
60.	Η κατάτμηση της διδακτέας ύλης σε επιμέρους μαθήματα (π. χ. Γλώσσα, Μαθηματικά) συμβάλλει στην καλύτερη διαπραγμάτευση του κάθε θέματος.	☐	☐	☐	☐	☐
61.	Όταν ο δάσκαλος λαμβάνει υπ' όψη του τις πολιτισμικές και ατομικές διαφορές των μαθητών του κατά τη διδασκαλία του στην τάξη, αυτό οδηγεί στη χαμηλή επίδοση των λιγότερο ευνοημένων (από κοινωνική και πολιτισμική άποψη) μαθητών.	☐	☐	☐	☐	☐
62.	Εφαρμόζω σε επαρκή βαθμό τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας (π. χ. μέθοδος project, ομαδοκεντρική διδασκαλία).	☐	☐	☐	☐	☐
63.	Ενοχλούμαι όταν οι μαθητές- μου μου ασκούν κριτική στον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας.	☐	☐	☐	☐	☐
64.	Η απαίτηση για συνεχή προσαρμογή του σχολείου στις κοινωνικές μεταβολές δημιουργεί κλίμα αστάθειας και ανασφάλειας στο σχολείο.	☐	☐	☐	☐	☐
65.	Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιεί, όποτε κρίνει ο ίδιος απαραίτητο, τα διδακτικά περιεχόμενα.	☐	☐	☐	☐	☐
66.	Ένα μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να είναι κοινό για όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.	☐	☐	☐	☐	☐
67.	Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες και τις δυνατότητες απασχόλησης της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο.	☐	☐	☐	☐	☐
68.	Θεωρώ θετική την καθιέρωση "ευέλικτης ζώνης" στο νέο Αναλυτικό πρόγραμμα, όπου ο εκπαιδευτικός δύο έως τέσσερις ώρες την εβδομάδα σχεδιάζει και υλοποιεί δραστηριότητες που δε σχετίζονται με το παραδοσιακό μάθημα.	☐	☐	☐	☐	☐
69.	Θα ήθελα μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής πράξης να εμπεριέχεται στην "ευέλικτη ζώνη" του νέου Αναλυτικού Προγράμματος.	☐	☐	☐	☐	☐
70.	Οι μαθητές είναι απαραίτητο να επισκέπτονται ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (ωδεία, φροντιστήρια ξένων γλωσσών, σχολές χορού, ιδιαίτερα μαθήματα κ.λ.π.), γιατί όσο καλά και αν λειτουργεί το δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις σημερινές ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις της ζωής.	☐	☐	☐	☐	☐
71.	Οι συνεχείς μεταβολές στους στόχους και τα περιεχόμενα του σχολείου ζημιώνουν τους μαθητές.	☐	☐	☐	☐	☐
72.	Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να διοικεί τη σχολική μονάδα όπως ένας μάνατζερ την επιχείρησή του.	☐	☐	☐	☐	☐
73.	Αποφεύγω τις πρωτοβουλίες και καινοτομίες για να μην έρθω σε σύγκρουση με τους συναδέλφους μου ή με το διευθυντή του	☐	☐	☐	☐	☐



σχολείου.

Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές της χώρας.

Προσαρμόζω τις διδακτικές μου δραστηριότητες στο γενικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.

Όλες οι σχολικές δραστηριότητες πρέπει να χρηματοδοτούνται αποκλειστικά και μόνο από το κράτος.

Σε μια πιθανή διαφωνία των μαθητών μου σχετικά με κάποιο περιεχόμενο, παρεμβαίνω στη συζήτηση και εκφράζω τη σωστή και επίσημη θέση.

Ο τρόπος που διοικείται το σχολείο σήμερα περιορίζει τις δυνατότητές μου για πρωτοβουλίες και καινοτομίες.

Το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σχολείου δεν πρέπει να αξιολογείται από το κράτος.

Η εμπλοκή μιας ιδιωτικής επιχείρησης στις δραστηριότητες του δημόσιου σχολείου θα είχε ως συνέπεια τον έλεγχο αυτών των δραστηριοτήτων από την επιχείρηση.

Οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνονται από τη σχολική μονάδα με κριτήριο τις ανάγκες και τους στόχους που θέτει η ίδια.

Οι γονείς δεν πρέπει να συνεισφέρουν οικονομικά σε καμία δραστηριότητα του σχολείου.

Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο δημιουργεί περισσότερα προβλήματα απ' αυτά που επιδιώκει να λύσει.

Στο Δημοτικό Σχολείο πρέπει να διδάσκεται ο ευρωπαϊκός πολιτισμός.

Το σχολείο πρέπει να εισάγει τους μαθητές στη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών από τα πρώτα κιόλας σχολικά έτη.

Οι κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται στην εποχή μας απαιτούν έναν τύπο σχολείου διαφορετικό απ' το σημερινό.

Η αξιολόγηση του έργου- μου μου δίνει την εντύπωση ότι βρίσκομαι συνεχώς υπό επιτήρηση.

Η διδακτέα ύλη πρέπει να σχεδιάζεται κεντρικά από το Παιδ. Ινστιτούτο και να απευθύνεται προς εφαρμογή ομοιόμορφα, σε όλα τα σχολεία της χώρας, με τις αντίστοιχες οδηγίες.

Ο ρόλος μου ως επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι να ανακοινώνω στους μαθητές μου τη διδακτέα ύλη με τους τρόπους και τα μέσα που μου παρέχει η πολιτεία.

Ανησυχώ μήπως δεν τα καταφέρω να ανταποκριθώ επαρκώς στα νέα καθήκοντα που απαιτούν οι αλλαγές στον προσανατολισμό του σχολείου και τον τρόπο διδασκαλίας

Σε κάθε μου ερώτηση περιμένω από τους μαθητές μου σαφή και συγκεκριμένη απάντηση, την οποία γνωρίζω εκ των προτέρων.

Οι αλλοδαποί μαθητές που επισκέπτονται το ελληνικό σχολείο πρέπει να βοηθηθούν και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία διατηρώντας τα πολιτισμικά τους στοιχεία.

☐ Συμφωνώ
απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Συμφωνώ
εν μέρει

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ
απόλυτα

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

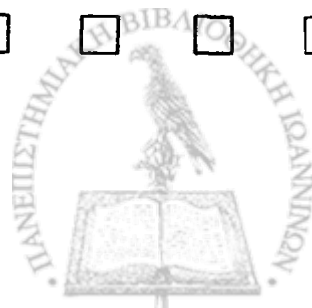
☐

☐

☐



		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
93.	Φροντίζω ώστε κάθε διαφωνία των μαθητών μου να εκφράζεται στα πλαίσια των σκοπών και των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος.	☐	☐	☐	☐	☐
94.	Αν ο δάσκαλος θέλει, μπορεί σήμερα να βελτιώσει την παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση μέσα από τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που του παρέχονται.	☐	☐	☐	☐	☐
95.	Όταν οι μαθητές μου διαφωνούν σ' ένα θέμα που προκύπτει στο μάθημα, τους αφήνω να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς καμία παρέμβαση.	☐	☐	☐	☐	☐
96.	Θεωρώ υπερβολική την απαίτηση για βελτίωση της κατάρτισής μου, αφού μπορώ να ανταποκρίνομαι ικανοποιητικά στα καθήκοντά μου.	☐	☐	☐	☐	☐
97.	Μόνο με αυστηρά διοικητικά μέτρα μπορούν να γίνουν αλλαγές στο σχολείο.	☐	☐	☐	☐	☐
98.	Οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι απλά θεωρητικές κατασκευές και δεν προσφέρουν τίποτε το ιδιαίτερο στο μαθητή.	☐	☐	☐	☐	☐
99.	Ο δάσκαλος επιβαρύνεται ψυχολογικά από τις απαιτήσεις για τον συνεχή επαναπροσδιορισμό του ρόλου του.	☐	☐	☐	☐	☐
100.	Το σχολείο πρέπει να μεταδίδει ένα σώμα γενικών γνώσεων προσδιορισμένων με σαφήνεια για όλους τους μαθητές.	☐	☐	☐	☐	☐
101.	Μόνο δραστηριότητες που δεν έχουν άμεση σχέση με τα διδακτικά περιεχόμενα και τη διδασκαλία (π. χ. αθλητικές εκδηλώσεις, εκδρομές, επισκέψεις σε χώρους τέχνης και πολιτισμού) θα μπορούσαν να χρηματοδοτούνται από ιδιωτικούς φορείς ή επιχειρήσεις.	☐	☐	☐	☐	☐
102.	Η διδακτέα ύλη πρέπει να τροποποιείται με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας.	☐	☐	☐	☐	☐
103.	Πιστεύω ότι ο τρόπος που διδάσκω δε διαφέρει ουσιαστικά απ' αυτόν των άλλων συναδέλφων μου	☐	☐	☐	☐	☐
104.	Τα μαθησιακά κίνητρα ανάγονται στη φύση του μαθητή και είναι ανεξάρτητα από τους παράγοντες οικογένεια και σχολείο.	☐	☐	☐	☐	☐
105.	Η πολιτεία λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη της τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου του σχολείου.	☐	☐	☐	☐	☐
106.	Τα περισσότερα απ' αυτά που υποστηρίζουν οι θεωρητικοί για τη διδασκαλία είναι αδύνατο να εφαρμοστούν στην πράξη.	☐	☐	☐	☐	☐
107.	Το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως χώρος παρουσίασης-διδασκαλίας διαφόρων απόψεων και αντιλήψεων και ο μαθητής να επιλέγει ό,τι του ταιριάζει	☐	☐	☐	☐	☐
	Τα σημερινά διδακτικά εγχειρίδια με βοηθούν να προσαρμόσω τη διδασκαλία στο επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου.	☐	☐	☐	☐	☐

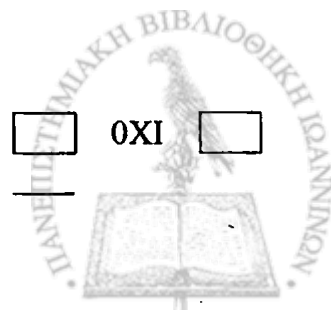


ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Τα ερωτήματα που ακολουθούν αναφέρονται στην υποδομή και σε πιθανές δραστηριότητες του σχολείου σας. Παρακαλούμε, απαντήστε με ΝΑΙ ή ΟΧΙ όπου σας ζητείται.

Διαθέτει το σχολείο σας:

109.	Δανειστική βιβλιοθήκη;	ΝΑΙ	☐	ΟΧΙ	☐
110.	Αν ΝΑΙ, είναι επαρκώς εξοπλισμένη;	ΝΑΙ	☐	ΟΧΙ	☐
111.	Ηλεκτρονικό/ -ούς Υπολογιστή/ -ές;	ΝΑΙ	☐	ΟΧΙ	☐
112.	Αν ΝΑΙ, πόσους;		☐		
113.	Αν ΝΑΙ, έχετε σύνδεση με το διαδίκτυο;	ΝΑΙ	☐	ΟΧΙ	☐
114.	Διαθέτει το σχολείο σας ειδικό χώρο εργαστηρίων;	ΝΑΙ	☐	ΟΧΙ	☐
115.	Αν ΝΑΙ, είναι επαρκώς εξοπλισμένος;	ΝΑΙ	☐	ΟΧΙ	☐
116.	Πόσους μαθητές έχετε στην τάξη σας;		☐		
117.	Πιστεύετε ότι το σχολείο σας διαφέρει από άλλα σχολεία που έχουν την ίδια υποδομή και οργανικότητα;	ΝΑΙ	☐	ΟΧΙ	☐
118.	Αν ΝΑΙ, που εντοπίζετε τις διαφορές; (Σημειώστε ένα ή περισσότερα τετράγωνα)				
	-Στην ποιότητα του διδακτικού προσωπικού.		☐		
	-Στο ενδιαφέρον των γονέων.		☐		
	-Στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (επισκέψεις, εκδηλώσεις) και προγράμματα (περιβαλλοντικά, ευρωπαϊκά κ. α.).		☐		
	-Σε υποστήριξη από τους οικονομικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας.		☐		
	-Σε υποστήριξη από τους πολιτικούς και κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας.		☐		
	Αλλού, πού;.....				
119.	Έχετε αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη σας;	ΝΑΙ	☐	ΟΧΙ	☐



120. Αν ΝΑΙ, πόσους; ☐

121. Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές αυτοί;

-Από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: (αρ. μαθητών) ☐

-Από βαλκανικές χώρες (αρ. μαθητών) ☐

-Από άλλες πρώην σοσιαλιστικές χώρες (αρ. μαθητών) ☐

-Από Ασία και Αφρική (αρ. μαθητών) ☐

-Από Αμερική και Αυστραλία (αρ. μαθητών) ☐

122. Έχετε παλιννοστούντες μαθητές στην τάξη σας; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

123. Αν ΝΑΙ, πόσους; ☐

124. Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές αυτοί;

-Από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (αρ. μαθητών) ☐

-Από βαλκανικές χώρες (αρ. μαθητών) ☐

-Από άλλες πρώην σοσιαλιστικές χώρες (αρ. μαθητών) ☐

-Από Ασία και Αφρική (αρ. μαθητών) ☐

-Από Αμερική και Αυστραλία (αρ. μαθητών) ☐

125. Γίνονται στο σχολείο σας τα απογεύματα ή τα Σαββατοκύριακα εκδηλώσεις (αθλητικές, πολιτιστικές, εκμάθηση υπολογιστών κ.λ.π.), τις οποίες χρηματοδοτούν οι γονείς των μαθητών σας;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

126. Αν ΝΑΙ, ποιες ακριβώς; (Σταυρώστε ένα ή περισσότερα τετράγωνα)

-Παραδοσιακοί χοροί. ☐

-Αθλήματα. ☐

-Εκμάθηση Υπολογιστών. ☐

-Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης. ☐

-Άλλες, ποιες;.....



127. Ποια είναι η γνώμη σας για τις δραστηριότητες αυτές που οργανώνουν και χρηματοδοτούν οι γονείς; (Ανεξάρτητα από το αν έχουν οργανωθεί στο σχολείο σας αντίστοιχες δραστηριότητες ή όχι)

- Πολύ θετική ☐
- Θετική ☐
- Μάλλον θετική ☐
- Αρνητική ☐
- Πολύ αρνητική ☐

128. Νομίζετε ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να ανταποκρίνονται σε κάθε μεταβολή που υπαγορεύεται:

- Από το κράτος; NAI ☐ OXI ☐
- Από το κοινωνικό περιβάλλον; NAI ☐ OXI ☐

129. Χρηματοδοτήθηκαν τον τελευταίο χρόνο δραστηριότητες του σχολείου σας (πέρα από την τακτική κρατική επιχορήγηση) από:

- Άλλους Δημόσιους Οργανισμούς; (ΙΚΥ, Δημ. Τράπεζες) NAI ☐ OXI ☐
- Προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης; NAI ☐ OXI ☐
- Ιδιωτικούς οργανισμούς ή επιχειρήσεις; NAI ☐ OXI ☐
- Τοπική Αυτοδιοίκηση; NAI ☐ OXI ☐
- Από άλλη πηγή, ποια;.....

130. Τι είδους δραστηριότητα αφορούσε η χρηματοδότηση;

.....

131. Είχατε εσείς συμμετοχή σ' αυτή τη διαδικασία; NAI ☐ OXI ☐

132. Αν ΝΑΙ, πόσο νομίζετε ότι ωφέλησε η συνεργασία αυτή τους μαθητές σας;

- Πάρα πολύ ☐
- Πολύ ☐
- Αρκετά ☐
- Λίγο ☐
- Καθόλου ☐



133. Θα επιθυμούσατε τη συνέχιση παρόμοιων συνεργασιών;

NAI ☐ OXI ☐

134. Συμφωνείτε με την ιδέα να διοικούνται τα σχολεία από Τοπικά συμβούλια, τα οποία θα απαρτίζονται από εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας;

NAI ☐ OXI ☐

135. Αν ΝΑΙ, θα θέλατε να συμμετέχουν εκπρόσωποι:

-Της Τοπικής Αυτοδιοίκησης;

NAI ☐ OXI ☐

-Της Εκκλησίας;

NAI ☐ OXI ☐

-Των επιχειρήσεων;

NAI ☐ OXI ☐

-Του Εργατικού Κέντρου;

NAI ☐ OXI ☐

-Των γονέων;

NAI ☐ OXI ☐

-Των μαθητών;

NAI ☐ OXI ☐

-Άλλοι, ποιοι;.....

136. Θα δεχόσαστε την άρση της μονιμότητας με προϋπόθεση την αύξηση των αποδοχών σας και τη βελτίωση της επαγγελματικής σας εξέλιξης;

NAI ☐ OXI ☐

137. Είστε ικανοποιημένος / η από τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών σας;
Πάρα πολύ

☐

Πολύ

☐

Αρκετά

☐

Λίγο

☐

Καθόλου

☐

138. Αν είστε πάρα πολύ, πολύ ή αρκετά ικανοποιημένος/ η, αυτό οφείλεται: (Μπορείτε να σημειώσετε έναν ή περισσότερους παράγοντες)

☐

-Στην κατανόηση και την καλή πρόθεση των γονέων.

☐

-Στο ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

☐

-Στη δημιουργία από την πλευρά σας κατάλληλου κλίματος συνεργασίας.

-Σε κάτι άλλο, τι;.....



139. Αν είστε λίγο ή καθόλου ικανοποιημένος, αυτό οφείλεται: **(Μπορείτε να σημειώσετε έναν ή περισσότερους παράγοντες)**

-Στην αδιαφορία και την άγνοια των γονέων

☐

-Στη δυσπιστία με την οποία σας αντιμετωπίζουν

☐

-Στην επιθυμία τους να εμπλέκονται σε ζητήματα που είναι αποκλειστικά δική σας αρμοδιότητας

☐

-Αλλού, πού.....

140. Θα ήθελα η παρουσία και η συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση των διδακτικών περιεχομένων και των μαθησιακών διαδικασιών:

-Να διευρυνθεί

☐

-Να περιοριστεί

☐

141. Η προσπάθεια ανταπόκρισης του σχολείου στις απαιτήσεις της οικονομίας γίνεται επειδή: **(Σημειώστε μόνο έναν παράγοντα)**

-Υπάρχει ένα γενικό κλίμα φιλελευθεροποίησης

☐

-Θα ωφεληθούν οικονομικά οι δάσκαλοι και μελλοντικά οι μαθητές.

☐

-Είναι απαίτηση των κυρίαρχων οικονομικών κύκλων και δεν ωφελεί ούτε τους μαθητές ούτε τους δασκάλους.

☐

142. Υπό ποιες προϋποθέσεις θα συμφωνούσατε να διδάσκουν δάσκαλοι από άλλες χώρες της Ε. Ε. στα ελληνικά σχολεία; **(Σημειώστε μόνο μία)**

-Να γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.

☐

-Να είναι χριστιανοί ορθόδοξοι.

☐

-Να είναι καλοί στη δουλειά τους.

☐

-Σε καμία περίπτωση να μην προσλαμβάνονται.

☐

143. Ποια από τα παρακάτω μοντέλα διδασκαλίας εφαρμόζετε περισσότερο; (Αυτό που χρησιμοποιείτε περισσότερο απ' όλα δώστε του τον αριθμό 1, το επόμενο τον αριθμό 2 κ.λ.π. Αν κάποιο σας είναι άγνωστο, διαγράψτε το μ' ένα χ)

-Μέθοδος Project.

☐

-Δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.

☐

-Μοντέλο διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

☐

-Μαθητοκεντρική διδασκαλία.

☐

-Προγραμματισμένη διδασκαλία.

☐

- Πειραματική διδασκαλία.

☐

-Ομαδοκεντρική διδασκαλία.

☐

144. Για ποιο λόγο εφαρμόζετε τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, στην οποία δώσατε τον αριθμό 1;

-Επειδή αυτή έχω διδαχτεί και κατέχω.

☐

-Επειδή τη θεωρώ καταλληλότερη λόγω της δομής και της οργάνωσης της διδακτέας ύλης.

☐

-Επειδή ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες- και τις απαιτήσεις των μαθητών μου.

☐

-Επειδή η πείρα μου έχει δείξει ότι αυτή είναι η αποτελεσματικότερη.

☐

-Άλλο, τι;.....

145. Πιστεύετε ότι το ελληνικό δημοτικό σχολείο υπολείπεται των αντίστοιχων σχολείων των άλλων χωρών της Ε. Ε;

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

146. Αν ΝΑΙ, που εντοπίζετε τις διαφορές;

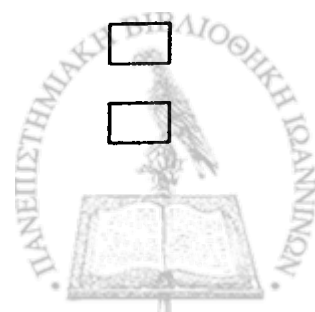
-Στην καλύτερη υποδομή των σχολείων των άλλων χωρών της Ε. Ε.

☐

-Στην ποιότητα του διδακτικού προσωπικού

☐

-Στη σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή

☐

147. Τι πιστεύετε ότι ωθεί τους μαθητές σας να συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις σας (παιδαγωγικές-διδασκτικές);

-Ο φόβος της τιμωρίας.

☐

-Η απειλή της βαθμολογίας.

☐

-Τους γοητεύει η παρουσία σας.

☐

-Τους ελκύει το περιεχόμενο.

☐

-Τους ελκύει η διαδικασία.

☐

148. Θα θέλαμε τη γνώμη σας για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο σημερινό σχολείο, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου.

-Ως προς το παιδαγωγικό μέρος.....

Ως προς το διδακτικό μέρος.....

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αλαχιώτης, Σ. *Η ευέλικτη ζώνη του σχολείου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2001.

Αλαχιώτης, Σ. *Η συζήτηση για την παιδεία και η πρόταση για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*, Εφημερίδα *Το Βήμα*, 3 Μαρτίου 2002.

Αλαχιώτης Σ. *Πώς θα είναι το σχολείο του μέλλοντος*, εφημερίδα *Το Βήμα*, 24 Μαρτίου 2002.

Αλαχιώτης, Σ. *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002.

Αλεξίου, Θ. (Μετα)νεωτερικές αναγνώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, *Ο Πολίτης*, τεύχ. 78-79, 2000.

Αλεξίου, Θ. *Εκπαίδευση, Εργασία και Κοινωνικές Τάξεις*, Παπαζήσης, Αθήνα 2002.

Ανδρέου, Α. *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1999.

Βάμβουκας, Μ. *Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα ως τη δεκαετία του '70. Παράγοντες που καθόρισαν το στάδιο ανάπτυξής τους*, στο: Χάρης, Π. / Πετρουλάκης, Ν. / Νικόδημος, Σ. (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα 1999.

Βενιέρης, Δ. *Αποσύνθεση και ανασύνθεση της κοινωνικής πολιτικής: Η περίπτωση της Ελλάδας*, στο Βενιέρης, Μ. / Παπαθεοδώρου, Χ. (Επιμ.) *Η κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.

Βούλγαρης, Γ. *Φιλελευθερισμός, συντηρητισμός, κοινωνικό κράτος 1973-1990*, Θεμέλιο, Αθήνα 1994.

Βρεττός, Γ. *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο*, έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα 1999.

Βρεττός, Ι. *Θεωρίες της Αγωγής*, Τόμ. Α', Αθήνα 2004.

Βρεττός, Γ. / Καψάλης, Α. *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Γετίμης, Π. *Κοινωνικές πολιτικές και τοπικό κράτος στο: Γετίμης, Π - Γράβαρης, Δ. Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1993.

Γεώργας, Δ. *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Α', δ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.



Γεώργας, Δ. *Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας*, στο: *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Επτάλοφος, Αθήνα 1997.

Γκιζέλης Γρ. κ. ά. *Παράδοση και νεωτερικότητα στις πολιτιστικές δραστηριότητες της ελληνικής οικογένειας, μεταβαλλόμενα σχήματα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1984.

Γκότοβος, Θ. *Ο "χρυσός αιών" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα*, στο: Γκότοβος, Θ. / Μαυρογιώργος, Γ. / Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Γιάννενα 1984.

Γκότοβος, Θ. / Μαυρογιώργος, Γ. / Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Γιάννενα 1984.

Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*, στο: Γκότοβος, Θ. / Μαυρογιώργος, Γ. / Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Γιάννενα 1984.

Γκότοβος, Α. Ε. *Η Λογική του υπαρκτού σχολείου*, Gutenberg, Αθήνα 1990

Γκότοβος, Α. Ε. *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, Gutenberg, Αθήνα 1991.

Γληνός Δ. *Εκλεκτές σελίδες*, τ. 4, Στοχαστής, Αθήνα 1972.

Γράβαρης, Δ. *Το χτίσιμο του κοινωνικού κράτους : Από τον κομματικό λόγο στις κρατικές πολιτικές*, στο: Σπουρδαλάκης, Μ. (Επιμ.) *ΠΑΣΟΚ κόμμα - κράτος - κοινωνία*, Πατάκης, Αθήνα 1998.

Γρόλλιος, Γ. *Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, Αύγουστος - Οκτώβριος 2003.

Δαμανάκης, Μ. *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα*, στο: Βάμβουκας, Μ. / Χουρδάκης, Α. (Επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, τάσεις και προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Δαμιανάκος, Στ. (Επιμ.) *Διαδικασίες κοινωνικών μετασχηματισμών στην αγροτική Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1987.

Δανασής - Αφεντάκης, Α. *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης, (17^{ος} - 20^{ος} αιώνας)*, τ. Β', Αθήνα 1980.

Δαφέρμος, Ο. *Εργασία και εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999.

Δελικωνσταντής, Κ. *Μεταμοντέρνα Παιδαγωγική*, στο: *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001.



- Δεμερτζής, Ν. *Πολιτική Επικοινωνία*, Παπαζήσης, Αθήνα 2002.
- Δεμερτζής, Ν. *Ο Λόγος του εθνικισμού*, Σάκκουλας, Αθήνα 1996.
- Δεμερτζής, Ν. *Κουλτούρα, νεωτερικότητα, πολιτική κουλτούρα*, Παπαζήσης, Αθήνα 1989.
- Δερβίσης Σ. *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης και Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Θεσσαλονίκη 1985.
- Δημαράς, Ι. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Α', Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1983.
- Δημητρίου, Α. *Νέες επιστήμες μάθησης και η δια βίου εκπαίδευση των δασκάλων*, 14^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ - ΠΟΕΔ, Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ, Αθήνα 2001.
- Δημητρόπουλος, Ε. *Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους*; Στο: Χάρης, Π. / Πετρουλάκης, Ν. / Νικόδημος, Σ. (Επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα 1999.
- Δήμου, Γ. *Κοινωνικές – Γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα χ.χ.
- Δήμου, Γ. *Απόκλιση και στιγματισμός, αφομοιωτική θεώρηση, Προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Δήμου, Γ. *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα, Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Δήμου, Γ. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*, στο: *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 2001.
- ΔΟΕ, Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 8^ο πανελλήνιο συνέδριο ΔΟΕ - ΠΟΕΔ, Αθήνα 1995.
- Εξαρχάκος, Θ. *Διδακτική Μαθηματικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1988.
- Εξαρχόπουλος, Ν. *Γενική Διδακτική*, τόμ. Πρώτος, Ρούγκας, Αθήνα 1946.
- Εξαρχόπουλος, Ν. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. Β' Ελικών, Ε' έκδοση, Αθήνα 1950.
- Ζαμπέτα, Ε. *Η Εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, (1974-1989), Θεμέλιο, Αθήνα 1994.
- Ηλιού, Μ. *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα, 1984.
- Θεοφιλίδης, Χ. *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Λευκωσία 1987.
- ΙΚΥ, *Πρόγραμμα Σωκράτης*, , Κεφ. 2: Σχολική Εκπαίδευση, Comenius, Αθήνα 1995.



Ιωακείμογλου, Η. *Τέλος του αιώνα, τέλος της κρίσης; Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 2000.

Καζαμίας, Α. *Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη φαντασιακή Ευρώπη*, στο : Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.

Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης*, στο: Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.

Καζαμίας, Α. *Η "ιδιωτικοποίηση" στην εκπαίδευση: Διεθνείς προοπτικές και προβληματισμοί για την Ελλάδα*, *Εκπαίδευση και επάγγελμα*, τόμος 3, αρ. 1, Μάρτιος 1991.

Καζαμίας, Α. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες*, στο Καζαμίας Α. - Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1986.

Καζαμίας, Α. / Κασσωτάκης, Μ. / Κλάδης, Δ. *Προβληματισμοί γύρω από τη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, στο: Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.

Καζαμίας, Α. *Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*, στο Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης Μ. (Επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.

Καζαμίας, Α. *Ο αυτοδύναμος δάσκαλος. "Ένα αιρετικό νεωτερικό πρόταγμα"*, 8^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ., "Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου", Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Αθήνα 1995.

Καζαμίας, Α. *Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση*, Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, τόμ. 58, Αθήνα 1984.

Καμαριανός, Ι. *Εξουσία, ΜΜΕ και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

Καναβάκης, Μ. *Ιστορική εξέλιξη της κοινωνικής μέριμνας για τα παιδιά και τους νέους μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα*, Αϊβάζης, Θεσσαλονίκη, χ. χ.

Κανάκης, Ι. *Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία*, στο: Ουζούνης, Κ. - Καραφύλλης, Α. *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα*, Σπανίδης, Ξάνθη 2001.



Κάντας, Α. *Το μέλλον της εργασίας και το μέλλον της εκπαίδευσης*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 40, 1988.

Καράγιωργας, Δ. *Οι οικονομικές λειτουργίες του κράτους*, Παπαζήσης, Αθήνα 1979.

Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. *Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002.

Καραφύλλης, Γρ. *Το πρόβλημα των ιστορικών παραγόντων στην ελληνική σοσιαλιστική σκέψη*, διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα 1989.

Καραφύλλης, Γρ. *Ριζικές αντιθέσεις και σχηματικές συγκρούσεις στη φιλοσοφία της παιδείας στον Ν. Εξαρχόπουλο και τον Α. Δελμούζο*, Δωδώνη, τ. ΚΓ'3, Ιωάννινα 1994.

Καραφύλλης, Γρ. *Γνωσεολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995. -

Κασσωτάκης, Μ. *Η αξιολόγηση των μαθητών: ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης*, στο Καζαμιάς, Α - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.

Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ. *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*, Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 194

Καυκαλάς Γ. *Μοντερνισμός και μεταμοντερνισμός: συνέχεια και ρήξη στις όψεις του πολιτισμού*, στο Καυκαλάς, Γ. / Σπυριδωνίδης, Β. Κ. (Επιμ.) *Μεταμοντέρνοι καιροί*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1992.

Καχμής, Μ. *Η Ευρώπη στην αυγή του 21^{ου} αιώνα: Η πρόκληση της γνώσης*, στο: Ματθαίου, Δ. (Επιμ.) *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*, Λιβάνης, Αθήνα 2002.

Καψάλης, Α. / Χαραλάμπους, Δ. *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα 1995.

Καψάλης, Α. *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Διαμόρφωση και μεταβολή στάσεων, προκαταλήψεων και εικόνων του εχθρού*, στο *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001.

Κελπανίδης, Μ. *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1991.

Κελπανίδης, Μ. *Η παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα: Ποια πρόοδος συντελέστηκε;*, στο: *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001.

ΚΕΚΜΟΚΟΠ, *Οι απόψεις της IRDAC για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, γενική παρουσίαση και σχολιασμός της Έκθεσης ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΦΕΙΑ*, ενημερωτική έκθεση 5, Αθήνα Σεπτέμβριος 1994.



ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Ενημερωτική Έκθεση 1, *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής κοινότητας και οι επιπτώσεις της στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα Μάιος 1994.

ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Ενημερωτική έκθεση 10, έκτακτη έκδοση, *ΣΩΚΡΑΤΗΣ το πρόγραμμα δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης - το σχέδιο εγκολπίου της Επιτροπής*- Αθήνα 10-04-1995.

Κολιάδης, Ε. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Γ', έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα 1997.

Κονδύλης, Π. *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*, Θεμέλιο, Αθήνα 2000.

Κοντογιώργης, Γ. *Κοινωνική δυναμική και πολιτική αυτοδιοίκηση, οι ελληνικές κοινότητες της τουρκοκρατίας*, Λιβάνης, Αθήνα 1982.

Κοσσυβάκη, Φ. *Διδασκαλία, ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα χ.χ.

Κοσσυβάκη, Φ. *Η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση - Μύθος και πραγματικότητα: Μια παιδαγωγική και κοινωνικοπολιτική προσέγγιση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, *Επιστημονική Επετηρίδα Π. Τ. Δ. Ε.*, Ιωάννινα 1995, Ανάτυπο Νο 8.

Κοσσυβάκη Φ. - Μπούζος, Α. *Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής επικοινωνιακής Διδακτικής*, στο: Ματσαγγούρας, Η. *Η εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα 1995.

Κοσσυβάκη, Φ. *Τα αναλυτικά προγράμματα στα δημοτικά σχολεία. Η εμπειρία της Ελλάδας - εφαρμογή, δυσκολίες, προβλήματα και προοπτικές*, Εισήγηση στο 10^ο πανελλήνιο συνέδριο ΔΟΕ - ΠΟΕΔ., *Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ.*, Αθήνα 1997.

Κοσσυβάκη, Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα 2001.

✱ Κοσσυβάκη, Φ. *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, Gutenberg, Αθήνα 2003.

Κοσσυβάκη, Φ. *Εναλλακτική Διδακτική*, Gutenberg, Αθήνα 2003.

Κοσσυβάκη, Φ. Εισήγηση σε διημερίδα στο ΜΔΔΕ, Μάιος 2003, προς δημοσίευση.

Κουζής, Γ. *Εργασιακές σχέσεις και ευρωπαϊκή ενοποίηση*, ΙΝΕ / ΓΣΕΕ - ΑΔΕΔΥ, Αθήνα 2001.

Κουλουμπαρίτση, Α. *Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις*, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 6., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002.

Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, Μ. *Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεωτερική εποχή*, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 28/1998.



- Κρίβας, Σ. *Βασικά θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα χ.χ.
- Κρίβας, Σ. *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Gutenberg, Αθήνα 2002.
- Κωνσταντίνου, Χ. *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα 1994.
- Κωνσταντίνου, Χ. *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Κωνσταντίνου, Χ. *Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή*, στο: Κωνσταντίνου, Χ. / Πλειός, Γ. (Επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Κωνσταντίνου, Χ. *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Κωνσταντίνου, Χ. *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα 2001.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Ε. *Ψυχολογία Κινήτρων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.
- Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1974.
- Λίτοβατς, Θ. / Ρωμανός, Β. *Το υποκείμενο στην ύστερη νεωτερικότητα*, Νήσος, Αθήνα 2002..
- Λυμπεράκη, Α. / Μουρίκη, Α. *Η αθόρυβη επανάσταση*, Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Λυμπεράκη, Α. *Ευέλικτη Εξειδίκευση*, Gutenberg, Αθήνα 1991.
- Λύτρας, Α. *Κοινωνία και εργασία*, Παπαζήσης, Αθήνα 2000.
- Μαλάκος, Τ. *Εθνικισμός, εκσυγχρονισμός και η ιδιόμορφη επανένωση της Ελλάδας, Ο Πολίτης*, τεύχ. 28-30, 1998.
- Μαλούτας, Θ. / Οικονόμου, Δ. *Εισαγωγή: κράτος πρόνοιας- το "πρότυπο" και η ελληνική εκδοχή του*, στο Μαλούτας, Θ. / Οικονόμου, Δ. (Επιμ.), *Προβλήματα ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα: χωρικές και τομεακές προσεγγίσεις*, Εξάντας, Αθήνα 1988.
- Μαντάς, Π. *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π. Τ. Νηπιαγωγών, Ιωάννινα 2001.
- Μαράτου - Αλιμπράντη, Λ. *Διαγενεακές σχέσεις στη σύγχρονη εποχή: Θεωρήσεις, τάσεις, πρακτικές. Συγκριτική θεώρηση*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1999.
- Μαράτου - Αλιμπράντη, Λ. και άλλοι: *Πληθυσμός και εκπαίδευση στην Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 2002.



Μάρδας, Γ. / Βαλκάνος, Ε. *Όργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία του συστήματος της δια βίου εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 2002.

Ματθαίου, Δ. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Πρακτικά Ημερίδας με θέμα Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα 1999.

Ματθαίου, Δ. *Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας*, στο Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001.

Μαυρογιώργος, Γ. *Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 13, 1983.

Μαυρογιώργος, Γ. *Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 14, 1983.

Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992.

Μαυρογιώργος, Γ. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και έλεγχος στη διδακτική πράξη στο: Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, τόμ. Α', Γιάννενα 2001.

Μαυρογιώργος, Γ. *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, τόμ. Α', Γιάννενα 2001.

Μαυροσκούφης, Κ. *Το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας και οι Εκπαιδευτικοί*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 40, 1998, σελ. 71-72.

Ματσαγγούρας, Η. *Εξατομικευμένη διδασκαλία*, Συνάντηση, τ. 7-9, 1985-86.

✱ Ματσαγγούρας, Η. *Θεωρία της Διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα 1993.

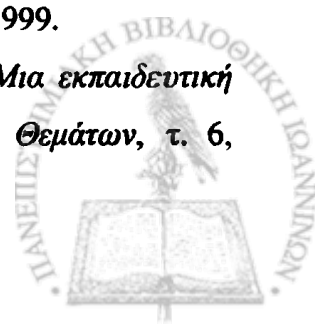
Ματσαγγούρας, Η. *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα 1995.

Ματσαγγούρας, Η. *Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας*, στο: Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.

Ματσαγγούρας, Η. *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, τ. Β', Gutenberg, Αθήνα 1999.

Ματσαγγούρας, Η. *Η κουλτούρα της σχολικής Μονάδας ως Ρυθμιστικός Παράγοντας Αποτυχίας και Αποκλεισμού*, στο Κωνσταντίνου, Χ. - Πλειός, Γ. (Επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

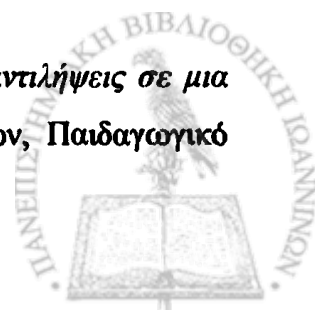
Ματσαγγούρας, Η. *Ενέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει τι σχολείο*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2001.



- Ματσαγγούρας, Η. *Πορεία προς τη Μετα-Προοδευτική Παιδαγωγική: Η Ανάδυση Ενός Νέου Εκπαιδευτικού Παραδείγματος*, στο: *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001.
- Ματσαγγούρας, Η. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρης, Αθήνα 2002.
- Ματσαγγούρας, Η. *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1990.
- Μουζέλης, Ν. *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία*, Θεμέλιο, Αθήνα 1997.
- Μπαγιώνας, Α. *Η φιλοσοφική σκέψη του Δ. Γληνού και η συμβολή του στην ανάπτυξη του μαρξισμού στην Ελλάδα*, στο: *Δημήτρης Γληνός, 100 χρόνια από τη γέννησή του*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1983.
- Μουσούρου, Α. *Η ελληνική οικογένεια*, Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, Αθήνα 1984.
- Μπαμπινιώτης, Γ. *Λεξικό της νέας ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο λεξικολογίας, Αθήνα 1998.
- Μπουζάκης, Σ. *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg, Αθήνα 1986.
- Μπουζάκης, Σ. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του 1980*, στο: Πυργιωτάκης, Ι. / Κανάκης, Ι. (Επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992.
- Μπουζάκης, Σ. *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Gutenberg, Αθήνα 1993.
- Μπρούζος, Α. *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Λύχνος, Αθήνα 1995.
- Μπρούζος, Α. *Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Ελλήνων Δασκάλων*, στο: Καψάλης, Γ. - Κατσίκης, Α. (Επιμ.) *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Α' τόμος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002.
- Μπρούζος, Α. *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες*, τυπωθήτω, Αθήνα 2002.
- Μυλωνάς, Θ. *Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, λύση ή παράλυση;* στο: Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.
- Μυλωνάς Θ. *Το Π.Δ. 130/90 για την αξιολόγηση και οι ποικίλες διαφοροποιήσεις του κατά την εφαρμογή*, στο: Χάρης, Κ. / Πετρουλάκης, Ν. / Νικόδημος, Σ. (Επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα 1999.
- Νούτσος, Μπ. *Διδακτικοί στόχοι και Αναλυτικό πρόγραμμα*, Δωδώνη, Γιάννινα, 1983.



- Νούτσος, Χ. *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986,
- Νούτσος, Μπ. Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι, *Ο Πολίτης*, τ. 79, 1987.
- Νούτσος, Μπ. *Η αντίληψη του Κ. Μαρξ για την "ανθρώπινη ουσία" και τη σχολική μάθηση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Φιλοσοφίας, Α' Πανελλήνιο Συνέδριο: *Ο Κ. Μαρξ και η φιλοσοφία*, Gutenberg, Αθήνα 1987.
- Νούτσος, Χ. *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, (1931-1973)*, διδ. Διατριβή, Θεμέλιο, Αθήνα 1999.
- Νούτσος, Μπ. *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Η ιδεολογία του αχταρμά*, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 67, Αύγουστος - Οκτώβριος 2003.
- Νούτσος, Π. *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, Γνώση, Αθήνα 1990.
- Ξωχέλλης, Π. *Το πρόβλημα του εκσυγχρονισμού του Αναλυτικού Προγράμματος*, *Φιλολογος*, τ. 23, Θεσσαλονίκη 1981.
- Ξωχέλλης, Π. *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1984.
- Ξωχέλλης, Π. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1989.
- Ξωχέλλης, Π. *Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, πρακτικά διεθνούς συμποσίου, Θεσσαλονίκη 15-16 Δεκεμβρίου 2000.
- Παλαιοκρασσάς, Σ. *Απασχόληση, Εκπαίδευση και κατάρτιση: Η μεγάλη πρόκληση για την Ελλάδα στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*, στο: Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.
- Παπακωνσταντίνου, Π. *Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: το περιεχόμενο της κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού*, στο: Γκότοβος, Θ. / Μαυρογιώργος, Γ. / Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα 1984.
- Παπακωνσταντίνου, Π. *Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία*, στο: Γκότοβος, Θ. / Μαυρογιώργος, Γ. / Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα 1984.
- Παμουκτσόγλου, Α. *Αποτελεσματικό σχολείο: χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 5, Αθήνα 2001.



Παναγοπούλου, Ρ. *“Ορθολογικές” ατομοκεντρικές πρακτικές στα πλαίσια ενός “ανορθολογικού” πολιτικού συστήματος*, στο: Λυριτζής, Χ. / Νικολακόπουλος, Η. / Σωτηρόπουλος, Δ. *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ’ Ελληνικής Δημοκρατίας 1974-1994*, Θεμέλιο, Αθήνα 1996.

Παπαμαύρος, Μ. *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*, Αθήνα 1961.

Παπαναούμ - Τζήκα, Ζ. *Το έργο “ένδοσχολική επιμόρφωση”: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου*, στο: *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, πρακτικά διεθνούς συμποσίου, Θεσσαλονίκη 15-16 Δεκεμβρίου 2000.

Παπανούτσος, Ε. *Η κρίση του πολιτισμού μας*, Φιλιππότης, Αθήνα 1982, Δ’ έκδοση.

Παππάς, Α. *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της παιδείας*, Δελφοί, Αθήνα χ.χ.

Παππάς, Α. *Σχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα, χ. χ..

Παρασκευόπουλος, Ι. *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ. 2, έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα 1993.

Πασιαρδής, Π. - Πασιαρδή, Γ. *Αποτελεσματικό σχολείο και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Art of Text, Θεσσαλονίκη 1993.

Πελαγίδης, Θ. *Η πολιτική οικονομία της βιομηχανικής προσαρμογής*, στο: Πελαγίδης (Επιμ.) *Η νέα παγκόσμια οικονομία*, Εξάντας, Αθήνα 1994.

Πελαγίδης, Θ. *Η ελληνική οικονομία στην εποχή της “Νέας Πολιτικής”*, Παπαζήσης, Αθήνα 2001.

Πεσματζόγλου, Σ. *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985, Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987.

Πετμετζίδου - Τσουλουβή, Μ. *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνική πολιτική*, Εξάντας, Αθήνα 1992.

Πετρουλάκης, Ν. *Το μεθοδολογικόν πρόβλημα*, Αθήνα 1960.

Πλειός, Γ. *Κινούμενη εικόνα και καλλιτεχνική επικοινωνία*, Δελφίνι, Αθήνα 1993.

Πλειός, Γ. *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πολιτισμικές διαφορές στη “μεταβιομηχανική” κοινωνία*, *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα 1994.

Πλειός, Γ. *Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος Ε’, τεύχος 19, Ιούλιος 1996.

Πλειός, Γ. *Εξατομίκευση και τηλεοπτική επικοινωνία στην ύστερη νεωτερικότητα, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 95, 1998.



- Πλειός Γ. *Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός*, στο: στο: Κωνσταντίνου, Χ. / Πλειός, Γ. (Επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Πλειός, Γ. *Ο Λόγος της Εικόνας*, Παπαζήσης, Αθήνα 2001.
- Πλειός, Γ. *Ο ρόλος της εικόνας στην κρίση του σχολείου του κοινωνικού κράτους*, *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα 2002.
- Πουλαντζάς, Ν. *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, Θεμέλιο, Αθήνα 1990.
- Πυργιωτάκης, Ι. *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1984.
- Πυργιωτάκης, Ι. / Κανάκης, Ι. *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992.
- Πυργιωτάκης, Ι. *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992.
- Πυργιωτάκης, Ι. *Έλληνες δάσκαλοι*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992.
- Πυργιωτάκης, Ι. *Κράτος Πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο: Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.
- Πυργιωτάκης, Ι. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Πυργιωτάκης, Ι. *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- Ρομπόλης, Σ. / Χλέτσος, Μ. *Το σύστημα των κοινωνικών ασφαλίσεων στον ορίζοντα του 2000*, στο: Σακελλαρόπουλος, Θ. (Επιμ.) *Η μεταρρύθμιση του κοινωνικού κράτους*, Κριτική, Αθήνα 1999.
- Ρουσάκης, Ι. – Καζαμίας, Α. *Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη νέα Ευρώπη: Μια "μετανεωτερική" θεώρηση των σχέσεων τοπικού – κεντρικού*, στο: Βάμβουκας, Μ. – Χουρδάκης, Α. (Επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Τάσεις και προοπτικές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
- Σακκάς, Δ. *Ο ρόλος του δασκάλου*, *Θέματα Παιδείας*, αρ. 4, ΚΜΕ, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1982.
- Σακκάς, Δ. *Ο σωστός δάσκαλος και οι κίνδυνοι φθοράς του*, *Τα Εκπαιδευτικά*, αρ. 1, 1985.



- Σαμαντάς, Μ. *Ο Ελληνικός Εκπαιδευτικός Γραφειοκρατισμός*, στο Καζαμιάς, Α.-Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.
- Σολομών Ι. *Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου*, στο Σολομών, Ι. / Κουζέλης, Γ. (Επιμ.) *Πειθαρχία και γνώση*, Ε.Μ.Ε.Α., Αθήνα 1994.
- Σούλης, Σ. *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Σπυριδωνίδης, Κ. *Οι μεταβολές της σχέσης του χώρου και του χρόνου στη μεταμοντέρνα κατάσταση*, στο Καυκαλάς, Γ. / Σπυριδωνίδης, Κ. *Μεταμοντέρνοι καιροί*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1992.
- Σταμέλος, Γ. *Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει*, στο Ουζούνης, Κ. / Καραφύλλης, Α. *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Σπανίδης, Ξάνθη 2001.
- Σταμέλος, Γ. *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα 2002.
- Στασινοπούλου, Ό. *Κράτος Πρόνοιας, ιστορική εξέλιξη- σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 1990.
- Στραβάκου. Π. *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2003.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. *Η μέθοδος Project στη θεωρία και την πράξη*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2002.
- Τριλιανός, Θ. *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμ. Α', έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα 1998.
- Τσαούσης, Δ. *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Τσεκούρας, Θ. *Ευέλκτος αυτοματισμός και αναδιάρθρωση: Μια διέξοδος από την κρίση*; στο Φιοραβάντες, Β. (Επιμ.) *Κουλτούρα και Τεχνολογία*, Praxis, Αθήνα 1990.
- Τσουκαλάς, Κ. *Είδωλα πολιτισμού*, Θεμέλιο, Αθήνα 1991.
- Τσουκαλάς, Κ. *Τζαμπατζήδες στη χώρα των θαυμάτων: Περί Ελλήνων στην Ελλάδα στο Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία*, Τόμος Β', Πλέθρον, Αθήνα 1996.
- Τσουκαλάς, Κ. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1992.
- Τσουκαλάς, Κ. *Παράδοση και εκσυγχρονισμός: Μερικά γενικότερα ερωτήματα*, στο *Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία*, Τόμος Β', Πλέθρον, Αθήνα 1996.



Τσουκαλάς, Κ. *Κράτος, κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999.

ΥΠΕΠΘ, *Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, (Π.Δ. 1034/ 12.11.1977- ΦΕΚ 347), Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1977.

ΥΠΕΠΘ, *Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1987.

ΥΠΕΠΘ, *Εκπαίδευση 2000, για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων*, Αθήνα 1997.

ΥΠΕΠΘ, *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης*, βιβλίο για το δάσκαλο, Αθήνα 2001.

ΥΠΕΠΘ, ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002.

ΥΠΕΠΘ, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *''Επιχειρηματικότητα των μαθητών''*, Φ. 12/630/12190, Αθήνα 4-11-2003.

ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, χ.χ.*

Φλουρής, Γ. *Αναλυτικά προγράμματα, για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα 1995.

Φλουρής, Γ. *Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο* Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.

Φλουρής Γ. - Καλλογιαννάκη Π. *Η Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία: Μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των ελλήνων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο: Κοσμόπουλος, Α., Υφαντή, Α., Πετρουλάκης, Ν. Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.

Φραγκουδάκη, Α. *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, Θεμέλιο, Αθήνα 1979.

Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985.

Φραγκουδάκη, Α. *Διαδικασίες Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 6, 1988.

Φράγκος, Χ. *Ψυχοπαιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα 1984.

Φίλιας, Β. *Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα 1996.

Φίλιας, Β. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των κοινωνικών Ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα 2003.



Φιλίππου, Γ.- Κάιλα, Μ. *Οι σύγχρονες τάσεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση*, στο: Κοσμόπουλος, Α. / Υφαντή, Α. / Πετρουλάκης, Ν. (Επιμ.) *Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996.

Χαραλάμπους, Η. - Μιχαηλίδου Μ. *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δημοτικής στην Κύπρο. Πραγματικότητες και προοπτικές*, 14^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ - ΠΟΕΔ, Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ, Αθήνα 2001.

Χρυσυφίδης, Κ. *Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1994.

Χρυσυφίδης, Κ. *Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί*, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα 1992.

Χειμαριού Ε. *Αναλυτικά Προγράμματα, σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1987.

Ψαχαρόπουλος, Γ. *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1999.

Ελληνόγλωσση

Althusser, L. *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα 1983, Δ' έκδοση.

Amin, S. *Οικονομική παγκοσμιοποίηση και πολιτικός οικουμενισμός: Δύο συγκρουόμενα ζητήματα*, Στο: Ρήγος, Α. - Τσουκαλάς, Κ. (Επιμ.) *Η πολιτική σήμερα*, Θεμέλιο, Αθήνα 2001.

Apple, M. *Εκπαίδευση και εξουσία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1993.

Apple, M. - Jungck, S. *Διδασκαλία, τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη*, στο: Hargreaves, A. - Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Πατάκης, Αθήνα 1995.

Baudrillard, J. *Ο καθρέφτης της παραγωγής*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1990.

Aries, Rh. *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Γλάρος, Αθήνα 1990.

Bonal, X. - Rambla, X. *Στα δίκτυα της καθολικά παιδαγωγημένης κοινωνίας*, στο: *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ - ΓΣΕΕ, Αθήνα 2003.

Bauman, Z. *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, Ψυχογιός, Αθήνα 2002.

Bell, D. *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής Δύσης*, Νεφέλη, Αθήνα 1999.

Bell, J. *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Gutenberg, Αθήνα 1997.

Bernstein, B. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991.



- Blackledge D. - Hunt, B. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Έκφραση, Αθήνα 1995.
- Bourdieu, P. *Οι κληρονόμοι*, Καρδαμίτσας, Αθήνα 1996.
- Bourdieu, P. *Η Διάκριση*, Πατάκης, Αθήνα 2002.
- Bottomore, T. *Κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα 1974.
- Bloom, B. S. - Krathwohl, D. R. *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, Κώδικας, Αθήνα 1986.
- Charlot, B. *Το σχολείο αλλάζει*, Προτάσεις, Αθήνα 1992,
- Charlot, B. *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στο σχολείο που αλλάζει, στο Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*, Πρακτικά συνεδρίου ΟΛΜΕ, Θεσσαλονίκη 20-21 Νοεμβρίου 1992, έκδοση ΟΛΜΕ, Αθήνα 1993.
- Charlot, B. *Η σχέση με τη γνώση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999.
- Clerc, D. *Βιομηχανία παραγκωνισμένων*, Αφιερώματα, έκδοση της Le Monde Diplomatique, τχ. 6, 1995.
- Coriat, B. *Ο εργάτης και το χρονόμετρο*, Θεωρία, Αθήνα 1985.
- Dale, R. *Η συμβολή των διεθνών οργανισμών στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, στο Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ- ΓΣΕΕ, Αθήνα 2003.
- * Day, Chr. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2003.
- Ντεμπόρ, Γ. *Η κοινωνία του θεάματος*, "Ελεύθερος Τύπος", Αθήνα 1996.
- De Queirez, M - J. *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Ντήτριχ, Τ. *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του Σοβιετικού Παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, Αθήνα χ.χ.
- Donaldson, M. *Η σκέψη των παιδιών*, Gutenberg, Αθήνα, 1995.
- Drucker, P. *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Ένγκελς Φ. *Ο Λουδοβίκος Φόϊερμπαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*, Σύγχρονη εποχή, Αθήνα 1995.
- Φερρό, Μ. - Ζαμμέ, Φ. *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας;* Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Frey, K. *Η "Μέθοδος Project"*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1986.
- Galbraith, K. J. *Το Νέον Βιομηχανικόν Κράτος*, Παπαζήσης, Αθήνα 1969.
- Galbraith, K. J. *Η κοινωνία της αφθονίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1970.
- Galbraith, K. J. *Η εποχή της αβεβαιότητας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1980.
- Geertz, C. *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2003.



- Gelner, E. *Η κοινωνία των πολιτών και οι αντίπαλοί της, συνθήκες ελευθερίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1996.
- Giddens, A. *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.
- Giddens, A. *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, Κριτική, Αθήνα 2001.
- Giddens, A. *Κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα 2002.
- Gilpin, R. *Η πρόκληση του παγκόσμιου καπιταλισμού, η παγκόσμια οικονομία τον 21^ο αιώνα*, Ποιότητα, Αθήνα, 2002.
- Gramsci, A. *Αμερικανισμός και Φορντισμός*, Ο Πολίτης, τ. 79, 1987.
- Habermas, J. *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1993.
- Hargreaves, A. - Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Πατάκης, Αθήνα 1995.
- Hebdige, D. *Υπο- κουλτούρα: Το νόημα του στυλ*, Γνώση, Αθήνα 1985.
- Χεγκελ, F. W. G. *Αισθητική*, Αναγνωστίδης, Αθήνα χ. χ.
- Χέλντ, Ντ. *Μοντέλα Δημοκρατίας*, Στάχυ, Αθήνα 2000.
- Hirsch, J. *Φορντισμός και Μεταφορντισμός: Η παρούσα κοινωνική κρίση και οι συνέπειές της*, στο Bohnefeld, W. (Επιμ.) *Μεταφορντισμός και κοινωνική μορφή*, Εξάντας, Αθήνα 1993.
- Hobsbawm, E. *Η εποχή των άκρων, Ο σύντομος εικοστός αιώνας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999.
- Horf, D. *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1982.
- Husen, T. *Η αμφισβήτηση του σχολείου*, Προτάσεις, Αθήνα 1991.
- Pich, I. *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, Αθήνα 1976.
- Ζαματί Β. Ι. *Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα*, στο Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985.
- Jameson, F. *Το μεταμοντέρνο, η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*, Νεφέλη, Αθήνα, 1999.
- Jeneau, K. *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1996, σελ. 105.
- Kennedy, P. *Προετοιμασία για τον 21^ο αιώνα*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1994.
- Lens, W. *Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου στα κίνητρα των μαθητών*, στο: Κωσταρίδου - Ευκλείδου, Ε. (Επιμ.) *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998,
- Λευκό Βιβλίο: Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*, ειδική έκδοση 'Ριζοσπάστη'.
- Lipietz, A. *Αυταπάτες και θαύματα*, Εξάντας, Αθήνα 1990.



- Lombardi, F. *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Α. Gramsci*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986.
- Lyotard, J. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, Γνώση, Αθήνα 1993.
- Mandel E. *Ο Υστερος Καπιταλισμός*, Gutenberg, Αθήνα 1975.
- Marcuse, H. *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος*, Παπαζήσης, Αθήνα 1971.
- Marcuze, H. *Η αισθητική διάσταση*, Θαυματοτρόπιο, Αθήνα χ.χ. σελ. 22-23).
- Marx, K. *Εισαγωγή στην κριτική της πολιτικής οικονομίας*, Οικονομική και φιλοσοφική βιβλιοθήκη, Αθήνα 1956.
- Marx, K. *Βασικές Γραμμές της κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας*, τόμ. Α', Στοχαστής, Αθήνα χ. χ.
- K. Marx, *Το Κεφάλαιο*, τόμ. 1^{ος}, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1978.
- Maturana, H. - Varela, F. *Το δέντρο της γνώσης*, Κάτοπτρο, 1992.
- Meighan, R. *Ευέλικτο σχολείο*, Σπηλιώτης, Αθήνα 2002.
- Μισέα. Κ. Ζ. *Η εκπαίδευση της αμάθειας*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2002.
- Mühlbauer, K. R. *Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1990.
- Nave, G. *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Έκφραση, Αθήνα 1998..
- Offe, C. *Κοινωνία της εργασίας*, Νήσος, Αθήνα 1993.
- Parsons, T. *Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα*, στο Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985.
- Περνιόλα, Μ. *Κοινωνία των ομοιωμάτων*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991.
- Piaget, J. *Προβλήματα ψυχολογίας*, Λιβάνης, Αθήνα 1979.
- Πόπερ, Κ. *Όλοι οι άνθρωποι είναι φιλόσοφοι*, Μελάνι, Αθήνα 2004.
- Πόστμαν Ν. *Η πυξίδα του μέλλοντος*, Καστανιώτης, Αθήνα 2002.
- Πρέβε, Κ. *Καιροί αναζήτησης*, Στάχυ, Αθήνα 1998.
- Recum, v. H. *Το θέμα των αξιών: Κοινωνικοπολιτισμική αλλαγή στη Δυτική Γερμανία και ο αντίκτυπός της στους νέους και την εκπαίδευση*, στο Κελλανίδης, Μ. (Επιμ.) *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1991.
- Rifkin, J. *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*, Νέα Σύνορα, Λιβάνης, Αθήνα 1996.
- Roehrs, H. *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1991.
- Sennett, R. *Η τυραννία της οικειότητας*, Νεφέλη, Αθήνα 1999.
- Schultz, T. *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1972.



- Toffler, A. *Το Τρίτο Κύμα*, Κάκτος, Αθήνα 1982.
- Τόμσον, Ε. Π. *Χρόνος, εργασιακή πειθαρχία και βιομηχανικός καπιταλισμός*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη 1994.
- Thompson, J. *Νεωτερικότητα και Μέσα Επικοινωνίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1999.
- Thurow, L. *Το μέλλον του καπιταλισμού*, Λιβάνης, Αθήνα 1997.
- Unesco: *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Gutenberg, Αθήνα 2002.
- Ουόλτζερ, Μ. *Περί ανεκτικότητας*, Καστανιώτης, Αθήνα 2001.
- Weber, M. *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*, Gutenberg, Αθήνα 1978.
- Westphalen, K. *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1982.
- Varela, J. *Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσισμό*, στο Σολομών, Ι. - Κουζέλης, Γ. (Επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση*, Ε.Μ.Ε.Α., Αθήνα 1994.
- Βιόλα Φ. *Η κοινωνία της αφαίρεσης*, Στάχυ, Αθήνα 1993.

Ξενόγλωσση

- Ammann, C.- J. *Vom Lesen in Bildern und Denken in Bildern*, in: Killius, N./ Kluge, J./ Reisch, L. (Hrsg.) *Die Bildung der Zukunft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003.
- Adorno, T. *Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie*, Suhrkamp, Frankfurt 1970.
- Arnold, W. / Eysenck J. H. / Meili, R. *Lexikon der Psychologie*, Band 1, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1987, s. 437
- Baacke, D. *Bewegungen beweglich machen*, in: Baacke, D. u. a (Hg): *Am Ende-postmodern? Next Wave in der Pädagogik*, Weinheim und München, 1985.
- Beck, C. *Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne Rezeption der Pädagogik, amerikanische, deutsche, französische Aspekte*, J. Klinkhart Verlag, Bad Heilbrunn, 1993.



- Beck - Gernsheim, E. *Auf dem Weg der postfamiliale Familie- Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft*, in Beck, U. / Beck - Gernsheim, E. (Hrsg.) *Risikante Freiheiten*, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994.
- Beck, U. *Risikogesellschaft, auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1986.
- Benner, D.- Goestemeyer, F. *Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Februar, 1987, Heft 1/87.
- Berger, P. / Berger B. / Kellner, H. *Das Unbehagen in der Modernität*, Campus, Frankfurt A. M., New York 1987.
- Berger, P. L. - Luckmann, T. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Fischer Verlag, Frankfurt a. M. 1969.
- Bernstein, B. *Pedagogy, Symbolic and Identity, Theory, Research, Critique*, Taylor and Francis, London 1996.
- Bilden, H. *Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel*, Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Goettingen – Toronto - Zürich 1989.
- Boehm, W. *Das Bild des Lehrers im Wandel der Geschichte*, in: Groeschel, H. (Hrsg.) *Die Bedeutung der Lehrerpersoenlichkeit für Erziehung und Unterricht*, Ehrenwirth, München 1980.
- Boensch, M / Schittko, K. (Hrsg.) *Offener Unterricht*, Hermann Schoedel Verlag, Hannover 1979.
- Boensch, M. *Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen?*, in: : Groeschel, H. (Hrsg.) *Die Bedeutung der Lehrerpersoenlichkeit für Erziehung und Unterricht*, Ehrenwirth, München 1980.
- Braverman, H. *Die Arbeit in modernen Produktionsbereich*, Frankfurt - New York 1985.
- Breinbauer, I. *Prolegomena zu einer spaetmodernen Thematisierung des Verhaeltnisses von Bildung und Arbeit*, Vierteljahrsschrift fuer Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4/2002.
- Brinkmann, G. *Lehrerbildung in Europa: Tendenzen und Irrwege*, στο Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001.
- Bruesemeister, T. / Eubel, K.- D. (Hg.) *Zur Modernisierung der Schule*, transcript Verlag, Bielefeld 2003.



Brouzos, A. *Schulberatung in Griechenland: Eine Untersuchung über Beratungsbedürfnisse von Schülern der Lyzeen*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden – Baden 1990.

Burse, M. *Flexibilitätspotential und Organisationsgestaltung*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1999.

Carnoy, M.- Castel, M. *Sustainable Flexibility*, OCDE, Paris 1997.

Dietrich, Th. *Die Pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus"*, Klinkharts Quellen Bad Heilbrunn / Obb. 1963.

Döring, K. *Lehrerverhalten: Theorie – Praxis - Forschung*, Belz Verlag, Weinheim und Basel 1980.

Duden, *Das Herkunftswörterbuch*, Meyers Lexikonverlag, Mannheim – Leipzig – Wien - Zürich 1989, b. 7.

Egger, R. *Das Neue + das Neue + das Neue = Das Alte. Zur Ideenlosigkeit von Beratung und Bildung in einer "lernförmigorganisierten" Gesellschaft*, in: *Die Österreichische Volksschule*, 52 (2001) 199.

Elias, N. *Über die Zeit*, Suhrkamp - Nomos Verlagsgesellschaft, Baden - Baden 1988.

Fend, H. *Sozialisation und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie*, Belz Verlag, Weinheim und Basel 1976, 8. Auflage.

Fend, H. *Theorie der Schule*, Urban & Schwarzenberg, München – Wien - Baltimore 1981.

Fend, H. *Gesellschaftliche Bedingungen Schulischer Sozialisation, Soziologie der Schule 1*, Belz Verlag, Weinheim und Basel 1997, 4. Auflage.

Fend, H. *Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, Weinheim, Basel 2001.

Fend, H. *"Gute Schulen - schlechte Schulen"*. *Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*. In: *Deutsche Schule*, 78 / 1986, S. 278-293.

Fend, H. *Qualität im Bildungswesen*, Juventa Verlag, Weinheim und München 2001, 2. Auflage.

Förster, v. H. *Leitologie, eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von unweisbarem unbestimmbarem und unentscheidbarem*, in Voss R. (Hrsg.) *Die Schule neu Erfinden*, Luchterhand, Neuwied, 1999.

Freud, S. *Das Unheimliche in der Kultur*, Fischer Verlag, Frankfurt a. M. 2004.



Garlichts, A. / Leuzinger - Bohleber M. *Identität und Bindung, die Entwicklung vor Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1999.

The Englithenment, W.-W. Norton & Company, Book three: The pursuit of modernity, New York – London 1969

Gehlen A. *Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik*, Wiesbaden 1986.

Gerstenmaier, J./ Hamburger, H. *Erziehungssoziologie*, Westdeutscher Verlag, Obladen 1978.

Giddens, A. *Modernity and Self-Identity*, Stanford University Press, Stanford, California 1991.

Gluchowski, P. *Lebensstile und Wandel, der Wählerschaft in der B. R. D.* in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, b. 12, 1987. -

Gonon, Ph. *Der Betrieb als Erzieher, Knappheit als pädagogische Herausforderung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3 Mai - Juni 2002.

Cribles, L. *Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 1, Januar - Februar 1998.

Gross, P. *Bastelmentalität: Ein "Postmoderner" Schwebezustand*, in: *Das pfeifende Schwein*, Klaus Wagenbach Verlag, Berlin 1985.

Guntjons, H. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*, Julius Klinkhart Verlag, Bad Heilbrunn / OBB 2001, 6. Auflage.

Habermas, J. *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt 1968.

Habermas, J. *Der Philosophische Diskurs, der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1988.

Hacker H. *Elemente des Curriculums*, Ludwig Auer, Donauwoert 1979.

Hall, S. *Encoding / Decoding*, in: Hall, S. / Hobson, D. / Lowe, A. / Willis, P. *Culture, Media, Language*, London: Hutchinson, 1980.

Hegel, G. W. F. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Werke 12, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1986.

Hentig, v. H. *Die Schule Neu Denken*, Carl Hanser Verlag, München - Wien 1993.

Hentig, v. H. *Bildung*, Carl Hanser Verlag, München - Wien 1996.

Hintz, D, u. a. *Neues Schulpädagogisches Wörterbuch*, Juventa, Weinheim und München 1993.



Hitzler, R. - Honer, A, *Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung*, in Beck, U./ Beck - Gernsheim E. (Hrsg.) *Risikante Freiheiten*, Suhrkamp, Frankfurt. a. M. 1994.

Hitzler, R. *Sinnbasteln. Zur subjektiven Aneignung von Lebensstilen*, in: Moerth, I. / Frölich G. (Hg.) *Das Symbolische Kapital der Lebensstile*, Campus Verlag, Frankfurt, New York 1994.

Hradil, S. *Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsgesellschaften*, in: Suenker, H. (Hrsg.) *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*, Suhrkamp, Frankfurt am. Main, 1994.

Hurrelmann, K. *Der Entstrukturierte Lebenslauf*, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2 / 2003.

Janssen, H. *Flexibilitätsmanagement: Theoretische Fundierung und Gestaltungsmöglichkeiten in strategischer Perspektive*, Dis. Univ. München 1997.

Jostock, S. *Kindheit in der Moderne und Postmoderne*, Leske + Budrich, Obladen 1999.

Kauffeld, S. *Unternehmensflexibilität und Kompetenzenentwicklung*, in QUEM – report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 55, Berlin 1998.

Keupp, H. *Auf der Suche nach der verlorenen Identität*, In: Keupp, H. / Bilden H. (Hrsg.) *Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel*, Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Goettingen – Toronto - Zürich, 1989.

Klafki, W. *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen Kritisch-Konstruktiver Erziehungswissenschaft*, in: Gudjons, H. et. al.: *Didaktische Theorien*, Bergmann & Helbig, Hamburg, 1986.

Klafki, W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Belz, Weinheim Basel 1985.

Klafki, W. *Thesen zur "Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts*, in: *Pädagogische Rundschau*, 38.

Klausenitzer, J. *Privatisierung im Bildungswesen. Eine internationale Studie gibt zu bedenken*, in: *Die Deutsche Schule* N. 91, 1999.

Kleining, G. *Sozialer Wandel*, in Roth, L. (Hrsg.) *Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis*, Ehrenwirth Verlag GmbH, München 1991.

Klemm, K. / Tillmann, K.- J. *Bildung für das Jahr 2000, Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*, Rowohlt, Reinbek 1985.



- Koetteritz, E. - V. *Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart*, Boehlau Verlag, Köln - Wien 1981.
- Kron, F. *Grundwissen Pädagogik*, Ernst Reinhardt GmbH & Co Verlag, München 1989.
- Kuhn, A. *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, Koesel - Verlag, München 1980.
- Lammers, A. *Zur Möglichkeit und Notwendigkeit fach-überschreitenden Unterricht*, in: Recus, J. (Hrsg.) *Grundfragen des Unterrichts*, Juventa, Weinheim und München 1998.
- Lash, S. *Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft*, in: Beck, U. / Giddens, A. / Lash, S. *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1996.
- Lasch, Chr. *Das Zeitalter der Narzissmus*, C. Bertelsmann Verlag, München 1982.
- Lewi - Strauss, C. *Das wilde Denken*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1973.
- Lutzi, J. *Flexibilität als neue Norm. Ein unlösbares Paradoxon für Menschen und Organisationen?*, in: *Wege zum Menschen*, 52 (2000) 3.
- Maeck, H. *Managementvergleich zwischen Öffentlichen Schulwesen und Privater Wirtschaft*, Luchterhand Verlag GmbH, Neuwind - Kriftel 1999.
- Mc Laren, P. *Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Postmoderne. Einige Herausforderungen für die Zukunft*, in: Helsper, W. / Krueger, H. / Wenzel, H. (Hrsg.) *Schule und Gesellschaft im Umbruch*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996.
- Mayer K. - U. / Mueller W. *Individualisierung und Standardisierung im Strukturwandel der Moderne, Lebenslaufe im Wohlfahrtstaat*, in: Beck, U. / Beck - Gernsheim, E. (Hrsg.) *Riskante Freiheiten*, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main 1994.
- Maritzen, R. *Schule zwischen Staat und Markt?* In: Bruesemeister, T. / Eubel, D. - K. *Zur Modernisierung der Schule*, transcript Verlag, Bielefeld 2003.
- Marotski, W. *Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume*, in: Broedel, R. (Hrsg.) *Lebenslanges Lernen - Lebensbegleitende Bildung*, Luchterhand, Neuwind - Kriftel 1998.
- Meffert, H. *Größere Flexibilität als Unternehmenskonzept*, in *ZfbF*, 37 /1985, Heft 2.
- Meyer, H. *Unterrichtsmethoden*, Praxisband II, Cornelsen, Frankfurt a. M. 1987.
- Meyer, H. *Schulpädagogik*, b. II, Cornelsen Scriptohr, Berlin, 1997.



Mühlbauer, K. *Impulse der Reform-Pädagogik für eine Pädagogik-Reform, Grundgedanken der Pädagogik M. Montessori*, στο Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001.

Michailidis, M. *Lernen durch Kooperation, eine Untersuchung der Lerneffektivität von Kooperationsprozessen*, Dissertation, Universität Tübingen 1999.

Nave - Herz, R.- Markefka M. (Hrsg.) *Handbuch der Familien -und Jugendforschung*, Bd. 1. Familienforschung, ENKE Verlag, Neuwied und Frankfurt 1989.

Negt, O. *Kindheit und Schulen in einer Welt der Umbrüche*, Steidl, Göttingen 2002.

Nemitz, R. *Bitte an den Regen nach unten zu fallen*, in: *Das Argument*, Sonderband 148, 1988, s. 74-75.

Obliger, H. *Schulpädagogik. Eine Einführung*, Band 5, *Die Schule in der Gesellschaft*, Ludwig Auer, Donauwoerth 1981.

Oelkers, J. *Theorien der Erziehung - Erziehung als historisches und aktuelles Problem*, in: Roth, L. (Hrsg.) *Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis*, Ehrenwirth Verlag GmbH, München 1991.

Ortling, P. *Maria Montessori und die nach ihr benannten Schulen* In: Winkel, R. (Hrsg.) *Reformpädagogik konkret*, Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg 1997.

Oser, F. *Die Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung*, στο: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, πρακτικά διεθνούς συμποσίου, Θεσσαλονίκη 15-16 Δεκεμβρίου 2000.

Piore M - Sabel, C. *Das Ende der Massenproduktion*, Klaus Wagenbach Verlag, Berlin 1985.

Radtke, F. O. *Schulautonomie: Bildungstheoretisches Ringen und Definitionsmacht*, in: Bruesemeister, T. / Eubel, D. - K. *Zur Modernisierung der Schule*, transcript Verlag, Bielefeld 2003.

Raulet, G. *Zur Gesellschaftlichen Realität der Postmoderne*, in: Krueger, H. – H. *Abschied von der Aufklärung, Perspektiven der Erziehungswissenschaft*, Leske + Budrich, Opladen 1990, s. 25-36.

Rauschenberger, H. *Erzieherisches Denken und Handeln*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1999.

Recum, v. H. *Die "Collage"- Gesellschaft*, in: *Die politische Meinung*, 30 / 1985.

Recus, J. *Lernen in Bezügen. Vom Sinn fachüberschreitend- fächerverbindenden Unterrichts*, in: *Schule im Wandel*, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Informationsschrift Nr. 49, 1995.



- Rein - Huschke, R. *Lernen, Leben, Überleben*, in: Voss, R. (Hrsg.) *Die Schule neu erfinden*, Luchterhand Verlag, Neuwind, Kriftel, Berlin 1999.
- Reinhardt, K. *Öffnung der Schule, Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft?*, Beltz, Weinheim und Basel 1992.
- Rössner, L. *Rationalistische Pädagogik*, Kohlhammer, Stuttgart 1975.
- Rotermund, M. *Lehrerbildung für eine neue Schule, Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 4, Juli - August 2001.
- Ruhloff, J. *Lernen des Lernens?*, in: Recus J. (Hrsg.) *Grundfragen des Unterrichts*, Juventa, Weinheim - München 1998.
- Schilmoeller, R. *'' Fächerübergreifender Unterricht'' - Recht und Grenzen einer bildungspolitischen Forderung''*, in: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 73. Jahrgang.
- Schilmoeller, R. *Wissenschaftsorientierter Unterricht. Ein Weg zur Bildung?*, in: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 1 /1995.
- Schratz, M. *Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln*, Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung, Seelze 2003.
- Schultheis, K. *Ästhetisierung als Regression oder Chance?*, in: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 73. Jahrgang.
- Schulz, H. *Sozialdemokratie und Schule (1907)*, in: Kemper, H. *Theorie und Geschichte der Bildungsreform*, Athenaeum - Hain - Hanstein 1984.
- Schütze, Y. *Zur Veränderung im Eltern- Kind- Verhältnis seit der Nachkriegszeit*, in: Navel - Herz, R. (Hrsg.) *Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland*, b. 8, Stuttgart 1988.
- Sennett, R. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Siedler, Berlin 2000.
- Steinert, B. / Pirgiotakis, J. / Brouzos, A. *Geschlechtsspezifische und soziale Disparitäten im griechischen Bildungswesen*, in *Bildung und Erziehung*, Sonderdruck, Heft 2 / Juni 1992.
- Struck, P. *Neue Lehrer braucht das Land*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1994.
- Struck, P. *Die Schule der Zukunft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1996.



- Tenorth, E.- H. *Leitvorstellungen didaktischen Handelns*, in Lenzen, D. (Hrsg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 3, Klett – cotta Verlag, Stuttgart 1986.
- Tillmann, J.- K. *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*, Bergmann Verlag, Bielefeld 1994.
- Triandis, H. *Einstellungen und Einstellungsänderung*, Belz, Weinheim 1975.
- Wächter, D. - J. *Bildung und Wissenschaft- Wissenschaftsorientierung als pädagogische Aufgabe*, in: Recus, J. (Hrsg.) *Grundfragen des Unterrichts*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1998.
- Wagner, R. *Postmodernes Denken und Pädagogik*, Paul Haupt Verlag, Bern – Stuttgart - Wien 1997.
- Welsch, W. *Unsere Postmoderne Moderne*, Acta humaniora, Weinheim VCH 1988.
- Zeher, H. *Kindheitsräume Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit*, in Beck, U./ Beck - Gernsheim, E. (Hrsg.) *Riskante Freiheiten*, edition Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994.
- Zima, R. *Theorie des Subjekts*, Franke Verlag, Tübingen und Basel, 2000.

✱ Κείμενα Ευρωπαϊκής Επιτροπής και Ευρωπαϊκού Συμβουλίου

Συμβούλιο των Ε. Κ., *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 21ης Ιουνίου 1994, σχετικά με την πολιτιστική και καλλιτεχνική διάσταση της παιδείας*, επίσημη εφημερίδα αριθ. C 229 της 18/08/1994.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πρόγραμμα Σωκράτης, *Οδηγίες για τους αιτούντες 1998*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ε. Κ., Λουξεμβούργο 1997.

Συμβούλιο των Ε. Κ., Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας. *Συμπεράσματα της προεδρίας*, Λουξεμβούργο 2000.

Επιτροπή των Ε. Κ., Έκθεση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, " *Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο, να προωθήσουμε την καινοτομία με τις νέες τεχνολογίες*", COM(2000), 23 τελικό, Βρυξέλλες 27-01-2000.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*, Βρυξέλλες 2000.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, *Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας*, Βρυξέλλες Μάιος 2000.



Τροποποιημένη πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου *Περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση*, COM(2000) 523 τελικό, Βρυξέλλες 2000.

Επιτροπή των Ε. Ε., *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*, SEC(2000) 1832, Βρυξέλλες, 30.10.2000.)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 2001 για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πολιτικές που συνδέονται με την απασχόληση*, επίσημη εφημερίδα, αριθ. C 204 της 20-07-2001.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *τελική έκθεση της επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος Σωκράτης 1995-1999*, COM(2001) 75 τελικό, Βρυξέλλες, 12.2.2001.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, Βρυξέλλες, COM(2001) 59 final, Βρυξέλλες 31-01-2001.

Επιτροπή των Ε. Κ. *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και κατάρτιση: Εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας*, COM(2002) 629 τελικό, Βρυξέλλες 2002.

Επιτροπή των Ε. Κ. *Ανακοίνωση της Επιτροπής - Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη*, COM(2002) 779 τελικό, Βρυξέλλες 2002.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ανακοίνωση της Επιτροπής της 13^{ης} Φεβρουαρίου 2002 με θέμα "Σχέδιο δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα"*, COM(2002) 72 τελικό, Βρυξέλλες 2002.

Επιτροπή των Ε. Κ., *"Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010". Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας*, COM (2003) 685 τελικό, Βρυξέλλες 11.11.2003.

