

ΠΑΙΔΕΙΑ & ΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΤΕΥΧΟΣ 126 • ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2018



Περιοδική έκδοση της «Αυγής»

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2018

Κυκλοφορεί μαζί
με την «Κυριακάτικη Αυγή»

Συντακτική Ομάδα:

Χρύσα Βαϊνανίδη,
Μπάμπης Μπαλτάς,
Χρήστος Πιλάλης,
Κωνσταντίνα Ρηγοπούλου,
Άλκης Ρήγος,
Πάυλος Χαραμής

Επικοινωνία:

paideia.koinwnia@gmail.com

facebook:

Παιδεία και Κοινωνία

Επιμέλεια:

L• Press, τηλ. 210 82.28.258

Ιδιοκτησία:

«Η ΑΥΓΗ ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ
ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ Α.Ε.»

Διεύθυνση: Αγ. Κωνσταντίνου 12,

Τηλ. 210 52.31.831

Fax: 210 52.31.822

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΤΕΥΧΟΥΣ και ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ:

©Σταύρος Πετρόπουλος

3 ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

4 ΟΞΥΤΟΝΑ

22 ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ

ΠΑΙΔΕΙΑ

- 5 ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ
ΤΟΥ «ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ»
ΓΚΡΙΤΖΙΟΣ ΒΑΪΟΣ
- 6 ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ
ΣΟΦΙΑ ΚΑΛΟΓΡΙΔΗ
- 8 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ: ΑΔΗΡΪΤΗ ΑΝΑΓΚΗ
Ε.Σ.
- 9 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ
ΜΕ ΘΕΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΠΡΩΤΟΝΟΤΑΡΙΟΥ ΣΤΕΛΛΑ, ΧΑΡΑΒΙΤΣΙΔΗΣ ΠΕΤΡΟΣ
- 15 ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΩΝΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΕΣ
ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΓΡΑΦΗ
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΛΤΑΣ
- 16 Η ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ, ΣΤΑ ΥΡΟΔΡΟΜΙΑ ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΧΩΝΕΥΤΗΡΙ
ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ
ΦΙΛΙΠ ΜΕΡΙΕ
- 18 Ο ΔΙΚΟΣ ΜΟΥ ΦΡΕΝΕ
ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΚΟΛΟΒΟΣ

ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 11 ΖΑΦΟΣ ΞΑΓΟΡΑΡΗΣ, 2017-2018: «ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΠΟΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗΣ»
- 11 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΠΟΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ,
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ 2017 - 2018
ΜΥΡΤΩ ΛΑΒΔΑ
- 12 ΔΟΥΛΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ ΤΟΥ ΖΑΦΟΥ ΞΑΓΟΡΑΡΗ
«ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΠΟΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗΣ»
ΤΗΣ ΣΤΕΓΗΣ ΤΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΩΝΑΣΗ
ΝΙΚΟΣ ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ
- 14 «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΤΡΟΦΗ» Η «ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΤΡΟΦΗ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΜΕΛΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ»
ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ - ΕΠΙΜΕΛΙΑ: ΓΙΑΝΝΗ ΜΑΡΑ ΕΙΡΗΝΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

- 20 ΓΙΑ ΤΗΝ... «ΑΝΟΜΙΑ» ΣΤΟΥΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ
ΑΛΚΗΣ ΡΗΓΟΣ

Εθνικιστική υστερία και εκπαιδευτικό σύστημα

Ακόμη μια φορά, με την ευκαιρία των νέων προσπαθειών επίλυσης του προβλήματος της ονομασίας της FYROM, βρισκόμαστε μπροστά σε έναν καταϊγισμό εθνικιστικής υστερίας, στην οποία συμμετέχουν από τις διάφορες παμμακεδονικές οργανώσεις Ελλήνων του εξωτερικού μέχρι τον αειθαλή... Μίκη Θεοδωράκη και τον γνωστό εσμό εκκλησιαστικών παραγόντων, παραθρησκευτικών οργανώσεων, απόστρατων δικτατορικών αντιλήψεων στρατιωτικών, φιλόδοξων πολιτικών δεξιάς και όχι μόνο κοπής, καθώς και του ναζιστικού μορφώματος της Χρυσής Αυγής. Εντυπωσιακό το ότι σε αυτές τις εκδηλώσεις και τα συλλαλητήρια που διοργανώθηκαν απουσίαζαν τόσο οι πολιτικοί επιστήμονες όσο και, κυρίως, οι ιστορικοί.

Πρόθεσή μας δεν είναι να αναφερθούμε σε αυτό καθ' αυτό το θέμα -έχουν ήδη γραφτεί πάρα πολλά- ούτε στις βαθύτερες κοινωνιολογικο-ιστορικές εξηγήσεις του φαινομένου. Θέλουμε όμως να σταθούμε στους τρόπους και τους λόγους με τους οποίους μια σειρά ανιστόρητα συντηρητικά εθνικιστικά μυθεύματα αναπαράγονται ως αληθινά στη βασική μας εκπαίδευση, και όχι μόνο στο μάθημα της Ιστορίας. Ίσως κυρίως όχι σ' αυτό, μια που τα τελευταία χρόνια σ' αυτό το γνωστικό πεδίο έχουν γίνει -έστω και διστακτικά- μια σειρά βήματα.

Χαρακτηριστικά δείγματα η μη αναφορά πια στο ανύπαρκτο ιστορικό γεγονός της ύψωσης της σημαίας της Επανάστασης του 1821 στην Αγία Λαύρα ή στο μύθευμα του περίφημου «Κρυφού Σχολείου». Μη αναφορά όμως που ρητά δεν αναφέρει ότι δεν υπήρξαν, απλώς παραλείπει να τα... καταγράφει στα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό δεν εμποδίζει βέβαια σε μια σειρά επετειακές σχολικές γιορτές, αλλά και επίσημα χείλη και τηλεοπτικά αφιερώματα, να αναπαράγονται. Όπως και να συνεχίζονται επισκέψεις μαθητών Δημοτικών σε διάφορα σημεία όπου έχουν στηθεί αναπαράστάσεις του «Κρυφού Σχολείου».

Αν αυτά αφορούν το απώτερο χθες, τα πράγματα διά των παραλείψεων / αποσιωπήσεων γίνονται εντονότερα όσο προχωράμε στα πιο πρόσφατα. Εκτός από την αναπαραγωγή άκριτα της ρητορείας περί... «ελληνοχριστιανικού» και βαθιά ελληνοκεντρικού πολιτισμού ενός ενδόξου ιστορικού παρελθόντος και μιας μοναδικής πολιτισμικά συνεισφοράς των Ελλήνων στην ιστορία του κόσμου, καμιά αναφορά σε άλλους αρχαίους πολιτισμούς και τη συμβολή τους και στο δικό μας πολιτισμικό γίνεσθαι, με παράλληλη ανυπαρξία ανάλυσης των γεγονότων του 20ού αιώνα, όπως και της τοπικής ιστορίας των περιοχών όπου βρίσκονται οι σχολικές μονάδες.

Και προφανώς καμιά αναφορά δεν υπάρχει για τις υπάρχουσες στην επικράτεια εθνοτικές και θρησκευτικές μειονότητες, τη βαθύτερη σημασία των δύο εμφυλίων πολέμων που περάσαμε, του ρόλου της Εκκλησίας στο ανάθεμα του Βενιζέλου, στη νομιμοποίηση αυταρχικών εκτροπών ή την ορκωμοσία και ευλογία των Κουίσλιγκ «πρωθυπουργών» της Κατοχής, ούτε βέβαια στον ρόλο και την συμμετοχή άλλων επισκόπων και ιερέων στην Εθνική Αντίσταση και την εκλεγμένη Εθνοσυνέλευση των Κορυτσάδων ή την Κυβέρνηση του Βουνού.

Αν σε όλα αυτά και τόσα ακόμη προσθέσουμε την κυρίαρχη προσωποκεντρικά προσανατολισμένη παραδοσιακή διδακτική μιας ατελείωτης άκριτης γεγονοτολογίας και το ακόμη κυρίαρχο εξετασιοκεντρικό σύστημα αποστήθισης ημερομηνιών, κατανοούμε το γιατί αναπαράγεται -παρά τις φιλότιμες προσπάθειες σειράς εκπαιδευτικών, αλλά και τις ταυτόχρονα αντίθετες παραδοσιακές εθνοκεντρικές αντιλήψεις συναδέλφων τους- μια τελικά άκριτη και ανιστόρητη πραγματικότητα στους μαθητές.

Μια πραγματικότητα η οποία δεν προσφέρει στον μαθητή δυνατότητες δημιουργικής κριτικής σκέψης, ξεκάθαρης διάκρισης της θετικής κατάφασης της εθνοτικής μας ταυτότητας ισότιμα ανάμεσα στις άλλες και της εθνικιστικής πολιτικής αντίληψης περί ανωτερότητας της ελληνικής φυλής απέναντι σε όλες τις άλλες. Αντίληψης μέσα από την οποία δημιουργούνται υποδόρια -και γι' αυτό πιο

επικίνδυνα- οι διάχυτες στην κοινωνία σοβινιστικές και ρατσιστικές αντιλήψεις. Μια πραγματικότητα που αφαιρεί από τον μαθητή κάθε αναστοχαστική λειτουργία και τη χαρά της ανακάλυψης της σημασίας του ιστορικού παρελθόντος για την κατανόηση του σημερινού γίνεσθαι μέσα από τη δημιουργία ερευνητικών ομάδων εργασίας, τη χρήση της βιβλιογραφίας, των κλειστών σε μεγάλο βαθμό σχολικών βιβλιοθηκών και του πλουραλιστικού κριτικού ελέγχου των ιστορικών πληροφοριών.

Για να υπερβούμε την ανιστόρητη αυτή πραγματικότητα και να συντελέσουμε στη δημιουργία ελεύθερων δημοκρατικών προσωπικοτήτων στη βασική εκπαίδευση, οφείλουμε πρωταρχικά να κατεβάσουμε τις ιστορικές προσωπικότητες από τους ηρωικούς κοθόρνους στην κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα της εποχής τους, να τους προσεγγίσουμε μέσα από τις προσωπικές τους αντιφάσεις, αδυναμίες και ικανότητες, ως κάποιους όπως εμείς. Να συνδέσουμε τα ιστορικά γεγονότα με τις εσωτερικές και διεθνείς διαστάσεις τους, τα πολιτιστικά και ιδεολογικά δρώμενα της εποχής τους και τους ποικίλους τρόπους πρόσληψης όλων αυτών.

Να ξαναδώσουμε στην Ιστορία την παιδαγωγική της σημαντική μέσα από τη χαρά της προσέγγισής της με αυτενέργεια των μαθητών, με σχολικές γιορτές των σημαντικών ιστορικών επετείων, όχι ως εκ καθήκοντος επαναλήψεις των ίδιων και των ίδιων τετριμμένων μεγαλόστομων ρητορειών, αλλά ως ευκαιρίες ελεύθερης πολιτιστικής δημιουργίας των μαθητικών κοινοτήτων, αντί να εξαντλούνται σε πρόβες τυμπανιστών και άσπογων σχηματισμών για τις φασιστικές έμπνευσης και μιλιταριστικού χαρακτήρα παραλάσεις, που είναι καιρός πια να καταργηθούν. Οι ευφάνταστοι τρόποι με τους οποίους προσεγγίζεται η επέτειος της Εξέγερσης του Πολυτεχνείου του 1973 -της μόνης σχολικής εκδήλωσης που από τη φύση της περιέχει μεγαλύτερη μαθητική αυτενέργεια- δείχνουν αυτή την άλλη διάσταση.

Έχουμε πλήρη επίγνωση του ότι μια τέτοιου είδους προοπτική της ιστορικής μάθησης απαιτεί τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής στρατηγικής ριζικά διάφορης της υπάρχουσας, που δυστυχώς συνεχίζει σε μεγάλο βαθμό να αναπαράγεται παρά τις φιλότιμες προσπάθειες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μιας στρατηγικής που προφανώς θα βρει έντονες αντιστάσεις τόσο από μερίδα γονέων αλλά και εκπαιδευτικών -η αδράνεια, η συντηρητική λογική του «έτσι τα βρήκαμε», οι παρωχημένες εκπαιδευτικές λογικές και η σε μεγάλο βαθμό αντιπολιτευτική λογική των συνδικαλιστικών τους εκφράσεων είναι δεδομένες-, αλλά και από τις συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις.

Απέναντι σ' αυτή την πραγματικότητα απαιτούνται ρήξεις, που, αν ο δεδομένος συσχετισμός κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων και το λεγόμενο «πολιτικό κόστος» κάνει διστακτική προς μια τέτοια κατεύθυνση την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας -ως μη όφειλε, όμως, αλλά αυτό είναι μια άλλη ιστορία-, δεν ισχύει το ίδιο, δεν πρέπει να ισχύει το ίδιο, για τους εκπαιδευτικούς του χώρου της Ανανεωτικής Ριζοσπαστικής Αριστεράς. Εκπαιδευτικούς που σε καιρούς πιο δύσκολους έδειξαν με ευφάνταστες πράξεις τους ότι αντιλαμβάνονται πολύ πιο δυναμικά και βαθιά δημοκρατικά από σήμερα το λειτουργημά τους.

Και όπως γράφαμε και στο προηγούμενο τεύχος μας -και δεν θα κουραστούμε να επαναλαμβάνουμε-, μόνο με κατάθεση προτάσεων, και κυρίως πρωτοβουλίες και ευφάνταστες πράξεις προς τέτοιου είδους κατευθύνσεις, θα υποχρεώσουν και την πολιτική ηγεσία του υπουργείου να προχωρήσει με γρηγορότερα και ουσιαστικότερα βήματα σε μια συνεχώς διευρυνόμενη πολιτική του δημοκρατικού αριστερού αποτυπώματος που επαγγέλλεται ο ΣΥΡΙΖΑ.

Για να πάψουν να αναπαράγονται εθνικιστικά στερεότυπα από τους μεγαλύτερους και να αδιαφορούν για την Ιστορία οι νεότεροι. Για να γίνει κοινή συνείδηση πια το σολωμικό: «Το έθνος πρέπει να θεωρεί πατριωτικό ό,τι είναι αληθινό».

Αντιφάσεις

ΣΚΩΠΤΙΚΑ σχόλια έχουν προκαλέσει στην εκπαιδευτική κοινότητα οι εξόφθαλμες αντιφάσεις του αντιπολιτευόμενου Τύπου στην προσπάθειά του να χειριστεί το θέμα της υποχρεωτικής παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο, το περιβόητο 30ωρο. Έτσι, λ.χ., παρατηρούμε τον «Ελεύθερο Τύπο» από τη μια πλευρά να καλεί τους εκπαιδευτικούς σε... εξέγερση επειδή δόθηκαν άλλαξαν οι όροι παραμονής τους στο σχολείο, από την άλλη όμως να κλείνει πονηρά το μάτι προς τους θεσμούς ψιθυρίζοντάς τους πως ουσιαστικά η κυβέρνηση τίποτε δεν άλλαξε και πως όλα αυτά είναι κόλπα και τερτίπια της μόνο και μόνο για να τους εξαπατήσει.

Παρόμοια αδιέξοδα διακρίνονται και στην επιχειρηματολογία κάποιων συνδικαλιστικών παραγόντων. Για παράδειγμα πολλοί διδασκαλικοί σύλλογοι καλούν τα μέλη τους να μην εφαρμόσουν τις «παράνομες και αυταρχικές λογικές υποχρεωτικής παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο» και απαιτούν από την κυβέρνηση να αποσύρει αμέσως την παράνομη εγκύκλιο. Παράλληλα όμως η ΔΟΕ δίνει στη δημοσιότητα γνωμοδότηση νομικής συμβούλου της, μέσω της ιστοσελίδας της, που διαβεβαιώνει ότι τίποτε ουσιαστικό δεν έχει μεταβληθεί σε σχέση με όσα ίσχυαν πριν από την ψήφιση της νέας ρύθμισης. Τελικά, άλλαξε ή δεν άλλαξε κάτι; Στη νοοτροπία, ασφαλώς...

Αποορθοδοξοποίηση

ΟΙΚΤΟ και απέχθεια προκαλεί πλέον ολόένα και περισσότερο μια δράκα εμπαθών και μισαλλόδοξων θεολογούντων που επιχειρούν να μετατρέψουν την «πανελλήνια» ένωσή τους σε ορμητήριο τυφλών επιθέσεων ενάντια σε όποιον αποκλίνει, έστω κατ'ελάχιστο, από τη δική τους «ορθοδοξοφροσύνη». Τη μια επιτίθενται κατά συναδέλφων τους θεολόγων που τολμούν να πρεσβεύουν ότι η ακολουθούμενη τελευταία μέθοδος διδασκαλίας των Θρησκευτικών είναι πιο ελκυστική και πιο αποτελεσματική για τη νέα γενιά. Την άλλη στοχοποιούν την ηγεσία του υπουργείου Παιδείας διότι ζήτησε στοιχεία σχετικά με την επιστροφή των φακέλων -όπως άλλωστε και όφειλε και είχε το δικαίωμα- και προσάπτουν μεθοδεύσεις «αποορθοδοξοποίησης» των παιδιών και άλλα φοβερά παρόμοια.



Από τον υπερβάλλοντα οίστρο τους δεν διαφεύγει ούτε η ηγεσία της Εκκλησίας, όταν ο πρόεδρος της Ένωσης δηλώνει («Φιλελεύθερος», 13.2) ότι «αυτά που είπε ο μακαριότατος είναι πάρα πολύ λίγα για να εκφράσουν τη μεγάλη πνευματική ζημιά που υφίστανται οι ορθόδοξοι μαθητές από τη μεθοδευμένη αποορθοδοξοποίηση που επιχειρούν οι ιδεοληψίες της

ΟΞΥΤΟΝΑ ΑΙΧΜΕΣ

☀ Η ίδρυση Νομικής στην Πάτρα θα υποβαθμίσει τη Νομική... Κομοτηνής, κατά τον ευφάνταστο συντάκτη της «Δημοκρατίας» (12.2).

- ☛ Και θα τη μετατρέψει σε ΤΕΙ (sic), έως ότου κλείσει.
- ☛ Καλά, «τεχνολογική» σχολή και η... Νομική;
- ☛ Έστω και... μεταβατικά;
- ☛ Αυτό κι αν είναι πρωτοτυπία.

☀ «Αποβάλλουν» τους συμβούλους από τα σχολεία, θρηνούν στα «Παραπολιτικά» (16.2).

- ☛ Αντιγράφοντας τα «Νέα» (1.2).
- ☛ Ευτυχώς που οι πενήνήμερες αποβολές ψαλιδίστηκαν δραστικά επ'εσχάτοις.
- ☛ Και η κακή διαγωγή δεν αναγράφεται πια στο «απολυτήριο».

☀ «Φοιτητές ζητούν από τον Γαβρόγλου να απαγορεύσει το κάπνισμα στα πανεπιστήμια».

- ☛ Σημειώνει ο «Νέος Αγών Καρδίτσας» (13.2).
- ☛ Και δεν ξέρουν ότι υπάρχει ήδη νομοθεσία.
- ☛ Κι αν δεν εφαρμόζεται;
- ☛ Μα, τι κάνει το «ρωμαλέο φοιτητικό κίνημα»;

☀ Καθιερώνεται ενιαίος αριθμός εκπαίδευσης.

- ☛ Κάτι σαν ΑΜΚΑ για τα σχολεία και τα πανεπιστήμια.
- ☛ Είπαμε: υγεία και παιδεία...
- ☛ Δημόσια και κοινωνικά αγαθά.
- ☛ Στο νούμερό σας.

ηγεσίας του υπουργείου Παιδείας». Με τέτοια νοοτροπία οι επιπόλαιες κατηγορίες για φασιστική συμπεριφορά, που τόσο ανενδοίαστα προσάπτουν στους συνομιλητές τους, αναπόφευκτα μετατρέπονται σε μπουμέρανγκ.

Αιδήμων σιωπή;

ΟΙ ΠΑΝΤΕΣ πλέον γνωρίζουν τις πρωτόγνωρες επιπτώσεις που είχε το σκάνδαλο Novartis για την ελληνική κοινωνία. Από τα πολλά αποδεικτικά στοιχεία θα αρκεστούμε μόνο σε ένα: Οι φαρμακευτικές δαπάνες στην Ελλάδα μέσα σε μια δεκαετία, από το 2000 έως το 2009, αυξήθηκαν σε ποσοστό 385%, με το ποσοστό να αυξάνεται από χρόνο σε χρόνο κατά μέσον όρο 20%, όταν το αντίστοιχο ετήσιο ποσοστό αύξη-

σης στις χώρες του ΟΟΣΑ ήταν μόλις 3,5%. Για ένα τέτοιας έκτασης σκάνδαλο θα περίμενε κάποιος άμεση αντίδραση και απερίφραστη καταγγελία από κάθε συλλογικότητα, ιδίως στον χώρο της εκπαίδευσης και γενικότερα του Δημοσίου. Και όμως, απ'ότι φαίνεται, τα περισσότερα και μεγαλύτερα συνδικάτα στον χώρο της Εκπαίδευσης και γενικότερα στο δημόσιο τομέα τηρούν αιδήμονα σιωπή.

Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ οι εκπρόσωποι της Ενωτικής Αγωνιστικής Εκκίνησης στην ΑΔΕΔΥ κατέθεσαν συγκεκριμένη πρόταση ως ελάχιστη συμβολή στην παρέμβαση που οφείλει το τριτοβάθμιο όργανο προς την ελληνική κοινωνία, αυτή δεν έγινε αποδεκτή ούτε με τροποποιήσεις. Όπως εύστοχα τονίζει η Ενωτική Αγωνιστική Εκκίνηση, «είναι όντως εντυπωσιακό πως συνδικαλιστικοί φορείς που δεν φείδονται καταγγελιών, έχοντας μετατρέψει σε υδατογράφημα την καταγγελία της κυβέρνησης, τώρα να σιωπούν. Σίγουρα αυτό δεν συμβάλλει στην ανάκτηση της χαμένης αξιοπιστίας τους».

Θεματική Εβδομάδα

ΠΑΡΑ τις δυσκολίες και τις αντιδράσεις που συνάντησε η ιδέα μιας θεματικής εβδομάδας στα γυμνάσια της χώρας με δράσεις γύρω από το θέμα «Σώμα και Ταυτότητα», τελικά το στοίχημα φαίνεται πως είναι κερδισμένο. Αυτό προκύπτει από έρευνα σχετικά με την πρώτη εφαρμογή του νέου θεσμού (σχολικό έτος 2016-17), που πραγματοποίησε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με ερωτηματολόγια που διακινήθηκαν μεταξύ των σχολείων και των στελεχών της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, που δημοσιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο, το διδακτικό προσωπικό των σχολείων γρήγορα ξεπέρασε τις αρχικές επιφυλάξεις και τις ακραίες, πολλές φορές, αντιδράσεις ποικίλων φορέων, κατά κανόνα εκτός εκπαιδευτικής



κοινότητας, και υποστήριξε την πραγμάτωσή της με θετικό τρόπο. Για να το επιτύχουν, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν συνεργασίες εντός και εκτός του σχολείου, αξιοποίησαν διαθέσιμους σε τοπικό επίπεδο ανθρώπινους πόρους και διαχειρίστηκαν με μετριοπάθεια και διαλλακτικότητα τις ποικίλες αρνητικές αντιδράσεις που ενδεχομένως προέκυψαν κατά την πορεία υλοποίησής τους.

Ακόμη και στον θεματικό άξονα «έμφυλες ταυτότητες», που τόσο συκοφαντήθηκε από ποικιλώνυμους καλοθελητές, κάθε λογής φανατικούς και πολλούς αδαείς, στη μεγάλη πλειονότητα των γυμνασίων αναπτύχθηκαν επιτυχημένες δράσεις και πρωτοβουλίες. Τέλος, οι ερωτηθέντες διατύπωσαν ενδιαφέρουσες προτάσεις για τη συνέχεια ανάλογων πρωτοβουλιών, οι οποίες πρέπει να συνεκτιμηθούν στην περαιτέρω πορεία του θεσμού.

Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και επιμορφωτικές διαδικασίες αναζήτησης του «στοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού»

ΓΚΡΙΤΖΙΟΣ ΒΑΪΟΣ

Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερο καταμαρτυρείται μια τάση θεώρησης της διδασκαλίας ως διαδικασίας νοητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής, μοναδικής και απρόβλεπτης, η οποία διακρίνεται για την πολύπλοκη επικοινωνιακή υφή της. Η ρύθμισή της απαιτεί τη λήψη πολλών αποφάσεων των εμπλεκόμενων μερών σε συνθήκες ρευστές και αναστοχαστικές (μεταβαλλόμενες). Η συγκεκριμένη θεώρηση προϋποθέτει θεμελιακές επαγγελματικές ικανότητες, σύνθετες, απαιτητικές, υψηλού επιπέδου γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες στη λήψη διδακτικών αποφάσεων, κριτική σκέψη και ηθική δέσμευση εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αυθεντίες και ειδήμονες, οι οποίοι κατέχουν τις γνώσεις και τις μεταδίδουν στους μαθητές, φαίνεται να καταρρέει στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης. Το διδακτικό μοντέλο της μεταβίβασης της γνώσης καθίσταται πλέον αναποτελεσματικό. Η ίδια τακτική ακολουθείται σε πολλά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο, η οποία εκφράζει το διδακτικό μοντέλο της μεταβίβασης της γνώσης. Η διαδικασία αυτή αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό του κυρίαρχου τεχνοκρατικού μοντέλου συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, στο οποίο καταμαρτυρούνται πενιχρά επιμορφωτικά αποτελέσματα.

Η λήψη αποφάσεων, οι κρίσεις και οι επιλογές προσδιορίζονται από τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις ηθικές δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών στην τάξη επέρχεται ως αποτέλεσμα αλλαγής των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης και τις διαδικασίες οικειοποίησης), οι οποίες μπορεί πολλές φορές να αποτελούν εμπόδιο της αλλαγής.

Στο πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναζητείται η διαμόρφωση του αποτελεσματικού, «στοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού». Το όραμα του «στοχαστή εκπαιδευτικού» προβάλλει ως κατευθυντήρια αρχή στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με προεκτάσεις εφαρμογής στη βελτίωση της σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η προώθηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών για στοχασμό απαιτεί εξειδικευμένο πρόγραμμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και υποστήριξης, που θέτει ως προτεραιότητα τον αναστοχασμό πάνω στις προηγούμενες εμπειρίες και στη χρήση του στοχασμού για τον προσανατολισμό της διδασκαλίας στο μέλλον. Για να καταστούν συνειδητές οι καθημερινές διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού, χρειάζεται να τεθεί η μελέτη των επιστημολογικών πεποιθήσεων στο επίκεντρο της παιδαγωγικής παρέμβασης των επιμορφωτών και της κριτικής αυτοδιερεύνησης των ιδίων των εκπαιδευτικών της πράξης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν και να αναλάβουν τον ρόλο του «ενεργού ερευνητή» και να υιοθετήσουν τη συμμετοχική, συλλογική έρευνα δράσης, του παραγωγού - και όχι του καταναλωτή - της επιστημονικής παι-



δαγωγικής γνώσης.

Στην παρούσα μελέτη υποστηρίζεται ότι οι πεποιθήσεις καθοδηγούν τη σκέψη των δασκάλων, την κατασκευή νοήματος, τη λήψη απόφασης και τη συμπεριφορά στην τάξη. Παρέχουν ένα είδος «γραφής» της διαδικασίας σκέψης των δασκάλων, αποκαλύπτουν μοτίβα διδακτικής πρακτικής και δράσης στην τάξη. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι οι πεποιθήσεις ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από ό,τι η επιστημονική γνώση στον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δίδουν νόημα στην επαγγελματική εργασία και συμβάλλουν αποφασιστικά στη συλλογή των γνωστικών εργαλείων, με τα οποία οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν, σχεδιάζουν και λαμβάνουν αποφάσεις σε σχέση με τις διδακτικές δραστηριότητες. Μέσα από τις πεποιθήσεις οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας τους, το «τι» κάνουν στην τάξη τους, το «πώς» και το «γιατί».

Συνεπώς, οι επιστημολογικές πεποιθήσεις βρίσκονται στην καρδιά της διδασκαλίας, σχετίζονται με τη διδακτική πρακτική και ταυτόχρονα προπορεύονται ενός πιθανού μετασχηματισμού τους στην ακολουθούμενη διδακτική πρακτική. Η διερεύνηση των πεποιθήσεων μας εξοικειώνει με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τις έννοιες «γνώση - διδασκαλία - μάθηση» καθώς και «αναλυτικό πρόγραμμα, ρόλος του εκπαιδευτικού, ρόλος του μαθητή, οργάνωση και έλεγχος της τάξης, αξιολόγηση των μαθησιακών προϊόντων».

Η αλλαγή των πεποιθήσεων προϋποθέτει την ενδελεχή αναστοχαστικότητα, καθώς, σύμφωνα και με τις αρχές μάθησης ενήλικων, η μαθησιακή διαδικασία που ταιριάζει στα χαρακτηριστικά των έμπειρων δασκάλων είναι ο κριτικός αναστοχασμός ή η μεταγνωστική διαδικασία που μετατρέπει την εμπειρία σε γνώση.

Η ανάδειξη, ανάλυση και κριτική εξέταση των επιστημολογικών πεποιθήσεων (για τη γνώση, τη διδασκαλία και τη μάθηση) ρίχνει φως στις ασυνείδητες και αφανείς όψεις της διδασκαλίας. Στην ομάδα των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή επιχειρημάτων, μοιράζονται, κρίνονται, συγκρίνονται, αξιολογούνται οι σκέψεις, οι ιδέες και οι πράξεις με απώτερο στόχο την αναθεώρηση, την τροποποίηση,

τον μετασχηματισμό, την ενίσχυση ή αλλαγή με άλλες εναλλακτικές πεποιθήσεις ώστε να συμβαδίζουν με τα σύγχρονα πορίσματα της θεωρίας και πράξης της διδασκαλίας.

Η διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης συνεπάγεται νέες προσεγγίσεις στη μάθηση, οι οποίες καθιστούν απαραίτητες τις διδακτικές εκείνες στρατηγικές, που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων σκέψης, όπως είναι η παρατήρηση, η συνεργασία, η ανάλυση, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η σύνθεση, στην καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας του μαθητή, στην προώθηση ποικίλων τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας και στη συνεργατική μάθηση. Απαραίτητο κρίνεται επίσης οι εκπαιδευτικοί να θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας τις αναπτυξιακές εκείνες διεργασίες μάθησης που οδηγούν στον μετασχηματισμό της σκέψης και δράσης του μαθητή. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, χρειάζεται να ακολουθούν τις κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις μάθησης, τις ομαδοσυνεργατικές διδακτικές στρατηγικές, τη βιωματική, ανακαλυπτική και ολιστική μάθηση, την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, τη σύνδεση της διδασκαλίας με τις εμπειρίες τους, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη διδακτική στρατηγική που στηρίζεται στη χρήση των υπολογιστών και την τεχνολογία της πληροφορίας, εμπλέκοντας τους μαθητές σε δραστηριότητες οι οποίες συνάπτονται με την αυθεντική, την ενεργητική και τη συγκυριακή μάθηση και την ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, για να ανταποκρίνονται στο πολυσύνθετο έργο τους, οφείλουν να αναπτύξουν ένα νέο είδος επαγγελματικού ήθους, το οποίο χαρακτηρίζει η καινοτομία. Το καινοτομικό ήθος επιβάλλει να έχουν στραμμένη την προσοχή τους σε ένα διευρυνόμενο και μεταβαλλόμενο ρεπερτόριο διδακτικών τεχνικών, οι οποίες βασίζονται στην εκπαιδευτική έρευνα, σε μια συνεχή αναβάθμιση της επαγγελματικής γνώσης, της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στην επαγγελματική πίστη και την επιτυχή αντιμετώπιση των αλλαγών.

Το δικαίωμα των παιδιών στο σχολείο

ΣΟΦΙΑ ΚΑΛΟΓΡΙΔΗ

Η 20η Νοεμβρίου 1989, η ημέρα που ψηφίστηκε η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, αποτελεί ορόσημο για το κίνημα της προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών. Περίπου τριάντα χρόνια μετά την υπογραφή της Σύμβασης, το ζήτημα της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και πιο πολύ των δικαιωμάτων των παιδιών, συνεχίζει να μας απασχολεί σοβαρά. Ιδιαίτερα σήμερα, που παρακολουθούμε με ανησυχία φαινόμενα φτώχειας, βίας, ξενοφοβίας και ρατσισμού να απειλούν όλο και μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού και να βάζουν σε κίνδυνο θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα.

Οι δυσκολίες που υπήρξαν καθώς και το κλίμα καχυποψίας και εχθρότητας που επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί κατά τη διαδικασία της ένταξης των προσφυγούλων στο ελληνικό σχολείο ανέδειξαν πολλές πλευρές των παραπάνω φαινομένων. Τα φαινόμενα αυτά συνδέονται βέβαια και με την παρατεταμένη κρίση που βιώνει η χώρα μας.

Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσουμε και την πρόοδο που έχει επιτευχθεί σε πολλά θέματα και ακόμα να αναγνωρίσουμε ότι η Διεθνής Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Παιδιών είναι κάτι πολύ παραπάνω από «ένα γράμμα στον Αι-Βασίλη», όπως απαξιωτικά την είχε χαρακτηρίσει η Τζέιν Κερκπάτρικ¹, γιατί συνέβαλε στο να πειστεί η συλλογική συνείδηση ότι κάθε ανθρωπίνη ύπαρξη έχει αναφαίρετα δικαιώματα στην Υγεία, την εκπαίδευση, την εργασία, τη ζωή.

Στο πλαίσιο αυτό η Σύμβαση αποτελεί έκφραση της αναγκαιότητας για ουσιαστική αναγνώριση και προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών κάθε ηλικίας, φύλου, φυλετικής ή κοινωνικής καταγωγής.

Ένα από τα πρωταρχικά δικαιώματα των παιδιών είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η φοίτησή τους στο σχολείο. Η ιδέα ότι **η εκπαίδευση είναι δικαίωμα** του ατόμου και ταυτόχρονα κοινωνικό αγαθό διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον T.H. Marshall, ο οποίος στο κλασικό έργο του «Citizenship and Social Class»² συμπεριέλαβε την εκπαίδευση στα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα του ατόμου, θεωρώντας ότι η επίτευξη της ισότητας συνδέεται με την πλήρη συμμετοχή του πολίτη στην κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα, συμμετοχή για την οποία η εκπαίδευση είναι απαραίτητη.

Το πολιτικό κλίμα που επικράτησε στην Ευρώπη μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο συνέβαλε στην επικράτηση της ιδέας ότι η εκπαίδευση είναι δικαίωμα του ατόμου και ταυτόχρονα ευεργέτημά του. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και του εκδημοκρατισμού των κοινωνιών συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών του σύγχρονου κράτους πρόνοιας, όπου η αξία του ατόμου κατέχει κεντρικό ρόλο. Οι αξίες αυτές αποτυπώθηκαν το 1948 στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

Ως προς το δικαίωμα στην εκπαίδευση, συγκεκριμένα αναφέρεται: «**Η εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων** (...) καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική της βαθμίδα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται σε όλους» (1948, άρθρο 26).

Ανάλογη αναφορά υπάρχει και στη Διεθνή Σύμβαση



Το σχολείο, αντιμετωπίζοντας ομοιόμορφα τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες, στην ουσία ακυρώνει το δικαίωμα αυτών των παιδιών στη γνώση, περιορίζει τη δυνατότητά τους για σχολική επιτυχία και τελικά ακυρώνει τη δυνατότητά τους να παραμείνουν στο σχολείο

για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989, άρθρα 28 και 29): «Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού, προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών, καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. Τα συμβαλλόμενα κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και την πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του». Στο άρθρο 28 της Σύμβασης ακόμα αναφέρεται: «Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να πηγαίνουν στο σχολείο και να έχουν ίσες ευκαιρίες σε αυτό. Η Πολιτεία πρέπει να παίρνει μέτρα ώστε τα παιδιά να γράφονται και να μη διακόπουν το σχολείο.

Τα μέτρα για τη σχολική πειθαρχία πρέπει να σέβονται τα δικαιώματα και την αξιοπρέπειά των μαθητών».

Ωστόσο, η ανάδειξη νεοφιλελεύθερων κυβερνήσεων στις χώρες της δυτικής Ευρώπης και στις ΗΠΑ είχε αποτέλεσμα οι πολιτικές της ισότητας να εξαντληθούν στις ίσες ευκαιρίες στην πρόσβαση των παιδιών στο σχολείο. Η προσπάθεια που έγινε ήταν για να εξασφαλιστούν συνθήκες ώστε οι περισσότεροι μαθητές να φτάνουν στην πόρτα του σχολείου. Από εκεί και μετά, όμως, ο καθένας είναι υπεύθυνος για τη διαδρομή του στο εκπαιδευτικό σύστημα και επομένως υπεύθυνος για την επιτυχία ή την αποτυχία του.

Αυτή η πολιτική για την ισότητα αμφισβητήθηκε από τη δεκαετία του 1960 και μετά, όταν πλήθος ερευνών έφεραν στην επιφάνεια το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης του σχολείου³ από μεγάλο αριθμό μαθητών, το οποίο αναγνωρίστηκε ως πρόβλημα κοινωνικής ανισότητας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο προέρχονται στη μεγάλη τους πλειονότητα από οικογένειες που βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνικοοικονομική κλίμακα. Το οικονομικό και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών, το επάγγελμά τους, το μέγεθος της οικογένειας, ο τόπος κατοικίας, η φοίτησή τους ή όχι στο Νηπιαγωγείο είναι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης⁴.

Στη συνέχεια αρκετές έρευνες, που έγιναν από το 1970 και μετά, διαπιστώνουν ότι το πρόβλημα της αποτυχίας δεν συνδέεται μόνο με παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια, αλλά και με παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, το οποίο δεν προσανατολίζεται προς την αντιμετώπιση των διαφορών που χαρακτηρίζουν τα παιδιά όταν φτάνουν στο σχολείο⁵.

Το σχολείο, αντιμετωπίζοντας ομοιόμορφα τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες, στην ουσία ακυρώνει **το δικαίωμα αυτών των παιδιών στη γνώση**, περιορίζει τη δυνατότητά τους για σχολική επιτυχία και τελικά ακυρώνει τη δυνατότητά τους να παραμείνουν στο σχολείο.

Το δικαίωμα των παιδιών στη γνώση σημαίνει να

και στη γνώση

έχουν τα παιδιά στο σχολείο πολλές και ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση, ώστε να καλύπτονται οι όποιες διαφορές υπάρχουν όταν τα παιδιά έρχονται στο σχολείο.

Αν ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη του κάθε παιδιού ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα⁶, τότε όλα τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να επιτύχουν στο σχολείο μέσα από την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που διεγείρει την περιέργειά τους και εξάπτει τη φαντασία τους, που τους παρέχει ελευθερία να τολμούν το άγνωστο και τους επιτρέπει να δοκιμάζουν τη σκέψη και τις ιδέες τους, να αποκτούν εμπειρίες, να κοινωνικοποιούνται και να αναπτύσσονται αλληλοεπιδρώντας με συνομηλίκους και ενήλικους⁷.

Στο πλαίσιο αυτό η μάθηση ορίζεται ως ενεργή, κοινωνική και συναισθηματική διαδικασία, ως μια ολιστική διαδικασία⁸ κατά την οποία το παιδί αναγνωρίζεται ως ενεργό, δρών υποκείμενο **«που βιώνει τη χαρά της γνώσης»**. Η απόκτηση της γνώσης σημαίνει επαφή του παιδιού με την επιστήμη, μέσω της οποίας επιτρέπεται στον άνθρωπο να αποκτήσει έλεγχο της μοίρας του, να χειραφετηθεί, να θελήσει να φτιάξει μια πιο δίκαιη κοινωνία.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, τα προγράμματα σπουδών πρέπει να σέβονται την ποικιλομορφία των παιδιών και των οικογενειών τους και να προβλέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, που θα επιτρέπει σε κάθε μαθητή να μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό, με τις μεθόδους που του ταιριάζουν καλύτερα, εμβαθύνοντας στα περιεχόμενα και ακολουθώντας προσωπικές διαδρομές σε όλη την έκταση που το επιτρέπουν οι γενικοί στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁹.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να γνωρίζουν καλύτερα το κάθε παιδί, την οικογένειά του, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνεργάζονται στενά μεταξύ τους ώστε να δημιουργούν κουλτούρα στο σχολείο που να ενθαρρύνει τη φοίτηση όλων, την αγάπη στη γνώση όλων και τελικά την επιτυχία όλων των παιδιών.

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, το παιδί είναι πολίτης που εκπαιδεύεται για τα δικαιώματά του στον χώρο του σχολείου και όχι μόνο. Γι' αυτό και η εκπαίδευση στα δικαιώματα αναδεικνύεται σήμερα ως ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της εποχής μας, ως ένας πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης σε κάθε δημοκρατική κοινωνία. Αυτό μας κάνει βέβαια να διερωτηθούμε σχετικά με την αμφίσημη σχέση εκπαίδευσης και δημοκρατίας: Το σχολείο που διδάσκει τη δημοκρατία είναι το ίδιο δημοκρατικό; Εφαρμόζει τα ανθρώπινα δικαιώματα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών; Αν και αυτό είναι ένα επόμενο θέμα, μπορούμε να επιμείνουμε στη θέση ότι τα παιδιά πρέπει να ακούγονται στον χώρο του σχολείου επειδή οι γνώμες τους όπως και οι εμπειρίες τους είναι σημαντικές.

Η Διεθνής Σύμβαση, που αποτελεί μια νομική δέσμευση για τα δικαιώματα των παιδιών, για να γίνει πραγματικότητα, χρειάζεται κινητοποίηση, συμμετοχή και δράση σε διάφορα επίπεδα τόσο από τους φορείς όσο και από τα άτομα - πολίτες. Μόνο έτσι θα μπορούμε να ελπίζουμε σε μια καλύτερη και πιο δίκαιη κοινωνία. ■

1 Η μόνιμη αντιπρόσωπος των ΗΠΑ στα Ηνωμένα Έθνη την τετραετία 1981-1985.

2 Marshall, T. H. (1950), «Citizenship and Social Class» (σσ.



Δικαίωμα είναι να ηγαινείς σχολείο και να μαθαίνεις πράγματα....
Φανή, Ε΄ Δημοτικού

62-64).

3 Σήμερα στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπει την Υποχρεωτική Εκπαίδευση έχει μειωθεί σημαντικά και υπολογίζεται στο 7,67% (ΙΕΠ, Έκθεση του Παρατηρητηρίου για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, Αθήνα, 2017). Ωστόσο, για μια ακριβή εικόνα του προβλήματος υπάρχουν σημαντικά ζητήματα που πρέπει να διερευνηθούν περεταίρω, όπως η μη σταθερή φοίτηση των μαθητών που μετακινούνται διαρκώς (πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά...), ο λειτουργικός αναλφαβητισμός κ.ά.

4 Καλογρίδη, Σ. (2000), «Αντιλήψεις μαθητών που εγκατέλειψαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση για το σχολείο και τη μετασχολική τους πορεία» αδημοσίευτη διατριβή, Αρι-

στοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

5 Χαραμής, Π. (2007), «Μαθητική διαρροή και αναλφαβητισμός στην εκπαιδευτική έρευνα», «Παιδεία και Κοινωνία», τ. 20 (σ. 21-23).

6 Το Σύνταγμα της Ελλάδος, 1975, άρθρο 16.

7 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Οδηγός Νηπιαγωγού», Χ. Δαφέρμου και συν. ΟΕΔΒ, 2004, σ. 24.

8 Η ολιστική προσέγγιση υποστηρίχθηκε από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους Piaget και Vygotsky και από παιδαγωγούς, όπως οι Frobel, Pestalozzi, Μοντεσσόρι, Malaguzzi κ.ά.

9 Perrenoud, P. (1996). Πώς να καταπολεμήσετε τη σχολική αποτυχία σε δέκα μαθήματα. Μτφ. Χ. Παπαδόπουλος. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 39 (Νοε-Δεκ), σ. 16-23.

Αλήθεια, τι θα γίνει με την πορεία δημιουργίας ενός ενιαίου τύπου Λυκείου;

ΤΗΝ ΩΡΑ που με την ίδρυση του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής γίνεται ένα σημαντικό βήμα υπέρβασης της διάκρισης Τεχνικής και Θεωρητικής Εκπαίδευσης και οι διεργασίες για έναν ενιαίο τύπο Ανώτατης Εκπαίδευσης σε δημιουργική συνέργεια με τα αντίστοιχα ανά περιφέρεια ερευνητικά κέντρα προχωρούν στην κατεύθυνση ενός Ενιαίου Χώρου Εκπαίδευσης και Έρευνας, η παθογένεια της διάκρισης των Λυκείων σε Γενικά και Επαγγελματικά όχι μόνο καλά κρατεί, αλλά διαφημίζεται και από πάνω σε αντίθετη κατεύθυνση των πρώτων - έστω και δειλών- βημάτων πολυκλαδικότητας στην πρώτη Λυκείου.

Επιτέλους η κακοπαθημένη αυτή βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι καιρός να αντι-

μετωπιστεί ριζικά και αποφασιστικά. Τόσο με την πλήρη αποδέσμευσή της από την εισαγωγή στα ΑΕΙ, αναγκαίο όρο για την παιδαγωγική της αυτοτέλεια, όσο και με τη δημιουργία ενιαίου τύπου πολυδύναμου Λυκείου Θεωρίας και Πράξης, που θα υπερβαίνει τουλάχιστον στο εκπαιδευτικό πεδίο τη διαιώνιση της διάκρισης των λεγόμενων χειρωνακτικών και διανοητικών εργασιών, την οποία άλλωστε η εξέλιξη των επιστημών έχει πια σε μεγάλο βαθμό υπερβεί. Στο επίπεδο αυτό αναμένουμε τις σαφείς δεσμεύσεις της πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου για την έστω και σταδιακή της εφαρμογή και όχι πράξεις αναίρεσής της.

ΑΛ. ΡΗΓΟΣ



Παιδαγωγική επάρκεια: Αδήριτη ανάγκη

Η εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σχετικά με το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας ανέσυρε στο προσκήνιο ένα σύνολο ερωτημάτων και αντιρρήσεων σχετικά με τη σκοπιμότητα και τις επιδιώξεις των προτεινόμενων ρυθμίσεων. Πριν την ανάδειξη των επιμέρους διαστάσεων αυτού του προβληματισμού, όμως, πρέπει από κάθε πλευρά να δοθεί απάντηση σε ένα κεντρικό ερώτημα: Είναι ή δεν είναι αναγκαία η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στις επιστήμες που συνδέονται με τον σχεδιασμό και την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού έργου;

Σε όλες τις σύγχρονες χώρες θεωρείται αυτονόητο ότι η καλή γνώση του «τι» διδάσκεται στα σχολεία δεν αρκεί. Είναι εξίσου αναγκαίο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και το «πώς» πραγματοποιείται η αποτελεσματική διδασκαλία από κάθε άποψη: από την καλή γνώση της προσωπικότητας του παιδιού και του τρόπου ανάπτυξής της ως την επίγνωση των κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων που προσδιορίζουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών και τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Και ανάμεσα σε αυτά πρέπει να συμπεριληφθούν μια σειρά πιο στενά εκπαιδευτικά θέματα, όπως τα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά βιβλία και υλικά, η οργάνωση της διαδικασίας που οδηγεί τα παιδιά στη μάθηση και η αναγκαία ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας με στοιχεία που άγουν στη βελτίωσή της.

Τέθηκε στην αφετηρία του παρόντος άρθρου αυτό το ερώτημα γιατί από πολλές πλευρές, ακόμα και αυτή (υποψήφια ή ενεργών) εκπαιδευτικών, προβάλλεται το επιχείρημα ότι για μια αποτελεσματική διδασκαλία είναι αρκετή η καλή γνώση του επιστημονικού αντικείμενου και περιττεύει ή έστω είναι επουσιώδης η παιδαγωγική κατάρτισή τους. Το γεγονός ότι το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας συνδέονται αδιάσπαστα στη διδακτική πράξη δεν σημαίνει ότι η κατοχή του ενός πυλώνα της μπορεί να υποκαταστήσει τον άλλο. Ακριβώς επειδή η διδακτική διαδικασία είναι πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική, η πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τομείς όπως αυτοί που προαναφέρθηκαν είναι εξίσου απαραίτητη με την άρτια γνώση του επιστημονικού αντικείμενου τους. Αυτή η κατάρτιση δεν αποκτάται παρά μόνο μέσα από συστηματική και επαρκή

ενασχόληση με τις επιστήμες της εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει και σε κάθε τομέα του επιστητού. Και ενώ οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεσμεύουν επαρκή χρόνο στις προπτυχιακές σπουδές τους για την παιδαγωγική τους κατάρτιση, δεν συμβαίνει το ίδιο και σε όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σε αυτό τον χώρο υπάρχουν σχολές που παραδοσιακά αποκαλούνται «παιδαγωγικές» (φιλόλογων, μαθηματικών κ.λπ.), οι απόφοιτοι των οποίων προβάλλουν το επιχείρημα ότι στα τέσσερα χρόνια των σπουδών τους προετοιμάζονται επαρκώς τόσο στο επιστημονικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους όσο και στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Μια ματιά στα προγράμματα σπουδών τους όμως αρκεί για να βεβαιωθεί κανείς ότι πρόκειται για εξαιρετικά άνισους όρους και ιδιαίτερα ευμετάβλητες συνθήκες, τόσο από σχολή σε σχολή όσο και από χρόνο σε χρόνο στο πλαίσιο της ίδιας σχολής. Συμβαίνει μάλιστα σε κάποιες από τις «παιδαγωγικές» σχολές να προβλέπεται πιο περιορισμένη ενασχόληση με τις επιστήμες της εκπαίδευσης από ό,τι σε άλλες σχολές, που δεν χαρακτηρίζονται «παιδαγωγικές». Τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο δραματικά για άλλες πανεπιστημιακές σχολές και τμήματα που, ενώ δεν παρέχουν ούτε ένα σχετικό διδακτικό αντικείμενο, διεκδικούν για τους αποφοίτους τους διορισμό σε θέσεις εκπαιδευτικών.

Η πρόταση του ΙΕΠ

Καθώς λοιπόν η σύγχυση και η αταξία κυριαρχούν σε έναν κατακερματισμένο και ετερόκλητο ακαδημαϊκό χώρο, καθίσταται πρόδηλη η ανάγκη να υπάρξει μια σαφής και ενιαία ρύθμιση που θα θέσει κοινούς, συγκεκριμένους όρους, αποδεκτούς από όλες τις πλευρές. Προς αυτή την κατεύθυνση επιδιώκει να κινηθεί η πρόταση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σύμφωνα με αυτή, απαραίτητοι όροι για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρούνται η ουσιαστική γνώση των επιστημονικών αντικειμένων της ειδικότητας των εκπαιδευτικών, η επαρκής ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση και η ικανότητα διδασκαλίας του επιστημονικού πεδίου κατά ειδικότητα, που συνοδεύεται από πρακτική άσκηση σε συνθήκες σχολικής τάξης, σε συνδυασμό με μικροδιδασκαλίες. Ως προς τη διαδικασία απόκτησης της παιδαγωγικής επάρκειας, η πρόταση του ΙΕΠ είναι αρ-

κετά ευέλικτη, ανταποκρινόμενη σε εύλογα αιτήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έτσι, τα μαθήματα της γνωστικής περιοχής που καλούνται να κατέχουν οι απόφοιτοι παρέχονται από τα οικεία πανεπιστημιακά τμήματα και τις σχολές κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών, ενώ τα μαθήματα παιδαγωγικού και διδακτικού χαρακτήρα προσφέρονται ή από τα τμήματα προπτυχιακών σπουδών (όπου αυτό είναι δυνατό) ή από ειδική δομή υπό την ευθύνη της Συγκλήτου ή από το ειδικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός των σχολών στις οποίες εντάσσονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Αυτή η ευελιξία αντιστοιχεί στην ποικιλία των καταστάσεων που συναντώνται σήμερα στα τριτοβάθμια ιδρύματα.

Στην πρόταση αυτή έχει ασκηθεί κριτική από ποικίλες πλευρές, κατά βάση όμως εντελώς ατεκμηρίωτη. Υποστηρίζεται, για παράδειγμα, ότι με τη σχετική πρόταση προωθούνται ο διαχωρισμός της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας από το πτυχίο καθώς και η δημιουργία ειδικών δομών (Σχολών Εκπαίδευσης), που θα παρέχουν με το αζημίωτο την επάρκεια. Ωστόσο, στην πρόταση του ΙΕΠ η δημιουργία ειδικών δομών προτείνεται ως τελευταία λύση, μόνο εφόσον δεν υπάρχει άλλη δυνατότητα, ενώ δίδαστρα δεν αναφέρονται σε καμία περίπτωση. Εξίσου ανυπόστατος είναι ο ισχυρισμός ότι το (ανύπαρκτο σε πολλές περιπτώσεις) κομμάτι που «αφαιρείται» από τα πτυχία, δηλαδή η παιδαγωγική επάρκεια, δίνεται στους ιδιώτες. Χρειάζεται μεγάλη φαντασία για να οδηγηθεί κανείς σε ένα τέτοιο συμπέρασμα, καθώς η πρόταση αναφέρεται αποκλειστικά σε δημόσια πανεπιστήμια. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η πρόταση αμφισβητεί την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια ακόμα και για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Εδώ πραγματικά η φαντασία οργιάζει, καθώς καμιά σχετικά αναφορά δεν επιτρέπει τέτοιους αυθαίρετους ισχυρισμούς.

Κανείς φυσικά δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι όλα είναι ρόδινα στην εκπαίδευση. Ούτε ότι με την καθιέρωση της διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας θα λυθούν διά μαγείας όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Ιδίως όσο εξακολουθεί να ισχύει το απαράδεκτο καθεστώς της απουσίας μόνιμων διορισμών. Όμως τίποτε από αυτά δεν δικαιολογεί την τυφλή και παράλογη αντίδραση σε μια πρόταση που είναι βέβαιο ότι, αν εφαρμοστεί, θα βελτιώσει σημαντικά την αρχική εκπαίδευση όσων σκοπεύουν να εργαστούν στην εκπαίδευση. ■

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

Μια πολύχρονη προσπάθεια με θετικά αποτελέσματα

ΠΡΩΤΟΝΟΤΑΡΙΟΥ ΣΤΕΛΛΑ,
ΧΑΡΑΒΙΤΣΙΔΗΣ ΠΕΤΡΟΣ

Η αντιμετώπιση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο σχολείο αποτελεί αντικείμενο ευρείας συζήτησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα ευεργετικά αποτελέσματα της διγλωσσης εκπαίδευσης έχουν επισημανθεί πολλά χρόνια πριν. Παραδείγματα διγλωσσων προγραμμάτων έχουμε ήδη στην αρχαία Ελλάδα και Ρώμη καθώς και στην πρώην Σοβιετική Ένωση στις αρχές του αιώνα (Τσιάκαλος, 2004). Οι σύγχρονες κοινωνίες, ιδιαίτερα αυτές που δέχτηκαν και δέχονται μετανάστες, εδώ και πολλά χρόνια αναγνώρισαν το δικαίωμα των αλλόγλωσσων παιδιών να διδάσκονται τη γλώσσα τους και γνωστικά αντικείμενα διά μέσου της γλώσσας τους. Το δικαίωμα όμως αυτό στη χώρα μας δεν είναι ακόμα αναγνωρισμένο και η Πολιτεία δεν δείχνει να ενδιαφέρεται για την κατοχύρωσή του. Αν και η Ελλάδα πλέον είναι χώρα υποδοχής μεταναστών και το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών πλησιάζει το 10% του μαθητικού πληθυσμού της, εκτός από το παράδειγμα της διγλωσσης εκπαίδευσης στη Θράκη, δεν βλέπουμε να υπάρχει πολιτική βούληση για την άσκηση αυτού του δικαιώματος (Τσιτσέλικης, 2005).

Η επίσημη πολιτική θέση σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές είναι ότι «δεν υπάρχουν αιτήματα» και ότι σε περίπτωση που θα υπάρξουν «εμείς θα είμαστε θετικοί» (Πριόβολου, 2004: 231). Διαφωνίες και αντιρρήσεις ως προς το ζήτημα αυτό συνεχίζουν να υπάρχουν και από τον χώρο της επιστήμης, που φαίνεται όμως να είναι αποτέλεσμα μιας γενικότερης πολιτικής τοποθέτησης. Η Ε. Σκούρτου (2002), αναφερόμενη σε κείμενα επίσημων φορέων στην Ελλάδα, αλλά και θεωρητικών επιστημόνων, επικεντρώνεται σε κείμενο του Θ. Γκότοβου, ο οποίος στην ερώτηση «ποια είναι η θέση της γλώσσας των μεταναστών/μειονοτήτων στην εκπαίδευση και ποιες είναι οι συνέπειες από μια πολιτική ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας» συνδέει τη διαπολιτισμική παιδαγωγική με πολιτικές παραμέτρους, σχετικές με το εθνικό κράτος και τη συμμόρφωση με τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες. Η θέση του συγγραφέα ως προς την προοπτική της διγλωσσης εκπαίδευσης περιγράφεται ως αρνητική, καθώς επικαλείται νεότερες έρευνες περί διγλωσσίας, οι οποίες δηλώνουν την επιβαρυντική σχέση μεταξύ της νοτιικής ανάπτυξης και της διγλωσσίας του ατόμου.

Ωστόσο, η θεωρία «της αλληλοεξάρτησης των γλωσσών»¹ και η επιστημονική έρευνα γύρω από τη διγλωσση εκπαίδευση² έχουν επανειλημμένα αναγνωρίσει τη σημασία και τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης εκείνης που θα σέβεται και θα υποστηρίξει ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες των μαθητών³.

Οι αντιρρήσεις σχετικά με τη διγλωσση εκπαίδευση, πέρα από τις θεωρητικές διαφωνίες που μπορούν να προκαλέσουν, δεν είναι δυνατόν να γίνουν εύκολα κατανοητές, παρά μόνο ως αποτέλεσμα μιας γενικότερης αφομοιωτικής μεταναστευτικής πολιτικής⁴, η οποία καταδικάζει τα παιδιά των μειονοτήτων σε κοινωνικό αποκλεισμό μέσω της αδυναμίας τους να ασκήσουν το αυτονόητο δικαίωμά τους στην εκπαίδευση (Τσιάκαλος, 1999).

Προσπάθειες για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας

Το 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών βρίσκεται στο συγκρότημα της Γκράβας. Η πλειονότητα των μαθητών του σχολείου είναι αλλόγλωσσοι (ποσοστό 70%) και κατ'εξοχήν από έντεκα διαφορετικές χώρες. Οι Έλληνες μαθητές, όπως συμβαίνει στα περισσότερα σχολεία του κέντρου της Αθήνας, αποτελούν τη μειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού.

Στο συγκεκριμένο σχολείο, τα τελευταία χρόνια καταβάλλουμε προσπάθειες για την ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζοντας τη «διαφορετικότητα» που παρουσιάζεται όχι ως πρόβλημα, αλλά ως μια δυνατότητα που όταν αξιοποιείται ωφελούνται όλα τα παιδιά, ντόπια και αλλοδαπά⁵.

Οι σύγχρονες κοινωνίες, ιδιαίτερα αυτές που δέχτηκαν και δέχονται μετανάστες, εδώ και πολλά χρόνια αναγνώρισαν το δικαίωμα των αλλόγλωσσων παιδιών να διδάσκονται τη γλώσσα τους και γνωστικά αντικείμενα διά μέσου της γλώσσας τους. Το δικαίωμα όμως αυτό στη χώρα μας δεν είναι ακόμα αναγνωρισμένο και η Πολιτεία δεν δείχνει να ενδιαφέρεται για την κατοχύρωσή του.

Από τις προσπάθειες αυτές δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί και ο σεβασμός στη γλώσσα που μιλούν οι μαθητές/τριές μας όταν έρχονται στο σχολείο. Γι' αυτό και η αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας αποτέλεσε εξ αρχής πρωταρχικό μέλημα πολλών εκπαιδευτικών του σχολείου, ενώ σύντομα διαπιστώσαμε και την ανάγκη η μητρική γλώσσα να διδάσκεται με συστηματικό τρόπο. Κι αυτό όχι μόνο γιατί η καλλιέργεια των μητρικών γλωσσών εξασφαλίζει τη συνέχεια και τη διατήρησή τους και παράλληλα είναι αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου, αλλά συγχρόνως επειδή πιστεύουμε ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα προσφέρει πολλαπλά οφέλη στη ζωή του σχολείου. Αυτό άλλωστε αποτελούσε και αίτημα που έθεταν συστηματικά οι ίδιοι οι μετανάστες γονείς με την προσδοκία να ανταποκριθεί το σχολείο.

Η ευκαιρία για την εισαγωγή της μητρικής γλώσσας στο σχολείο μας δόθηκε τον Οκτώβριο του 2002, όταν από το υπουργείο Παιδείας εξαγγέλθηκε το πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας. Το πρόγραμμα πρότεινε την ενίσχυση πρωτοβουλιών για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και των φυλετικών διακρίσεων μέσα από δραστηριότητες που θα προωθούσαν τον διαπολιτισμικό χα-

ρακτήρα του σχολείου.

Με αυτή την ευκαιρία προχωρήσαμε στη σύνταξη πρότασης, η οποία, εκτός των άλλων δράσεων, προέβλεπε και την «υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των αλλόγλωσσων μαθητών».

Το πρόγραμμα εγκρίθηκε, η προετοιμασία είχε ήδη γίνει και τον Μάρτιο του 2003 ξεκίνησαν αρχικά μαθήματα Αλβανικής Γλώσσας, επειδή οι περισσότεροι μαθητές μας ήταν αλβανικής καταγωγής και υπήρχαν πολλά αιτήματα από τους Αλβανούς γονείς για τη διδασκαλία της γλώσσας τους στα παιδιά τους. Τη διδασκαλία των μαθημάτων ανέλαβε μητέρα του σχολείου, Αλβανίδα δασκάλα, και την ευθύνη για τη λειτουργία τους η διευθύντρια με ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου.

Η συμμετοχή των παιδιών στα μαθήματα ήταν μεγάλη. Το πρώτο έτος συμμετείχαν 55 μαθητές, ενώ το δεύτερο η συμμετοχή έφτασε στους 65 μαθητές. Το αίτημα για επέκταση των μαθημάτων εκφράστηκε και από γονείς γειτονικών σχολείων. Όμως το σχολείο δεν μπορούσε να ανταποκριθεί λόγω αντικειμενικών δυσκολιών που προέκυπταν από την έλλειψη χώρων, το εναλλασσόμενο ωράριο, αλλά και από τις αντιστάσεις και αντιδράσεις κάποιων εκπαιδευτικών και γονέων των άλλων σχολείων του συγκροτήματος.

Από το πρώτο κιόλας έτος λειτουργίας των μαθημάτων μητρικής γλώσσας καταγράφεται η θετική στάση των Αλβανών μεταναστών γονέων. Η προοπτική επιστροφής στην πατρίδα⁶, η ανάγκη επικοινωνίας με τα παιδιά τους⁷, η ανάπτυξη σχέσεων με αγαπημένα πρόσωπα της χώρας καταγωγής, η διαφύλαξη της κουλτούρας και της πολιτιστικής τους κληρονομιάς εμφανίστηκαν ως οι σημαντικότεροι λόγοι για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Παρόλο που στην αρχή εκφράστηκε ανησυχία για τον υπερβολικό φόρτο που θα μπορούσε να προκύψει από την παράλληλη διδασκαλία των δύο γλωσσών, οι γονείς έδειξαν να θεωρούν αναγκαία τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους. Στο δεύτερο έτος, και αφού αξιολογήθηκαν⁸ τα αποτελέσματα της δίχρονης εμπειρίας, οι γονείς φάνηκαν ακόμα πιο σίγουροι και αποφασισμένοι να ζητήσουν τη συνέχιση των μαθημάτων.

Στο τέλος του δεύτερου έτους η δασκάλα των Αλβανικών τονίζει: «Είδα στην αρχή που άνοιξε το πρόγραμμα, που φοβόντουσαν μήπως τα παιδιά που είναι στην πρώτη τάξη στα Ελληνικά, μπαίνουν και στην πρώτη τάξη στα Αλβανικά και μπερδεύονται. Αλλά αυτό το συζητήσαμε και μέχρι τώρα -που έχω δύο χρόνια που κάνω τα μαθήματα- δεν έχω βρει τέτοιο εμπόδιο. ... Θέλουν να μάθουν τη δική τους γλώσσα. Τους βοηθάει γιατί πάνε εκεί πάνω διακοπές τις γιορτές. Θέλουν δηλαδή να συζητάνε και στη γλώσσα τους. Τουλάχιστον, όταν πάνε πάνω, που πάνω δεν ξέρουν όλοι ελληνικά, θέλουν να μιλήσουν, δεν μπορούν με τους παππούδες, τις γιαγιάδες να μιλήσουν στα ελληνικά»⁹.

Με τη λήξη του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας του πρώτου έτους, η χρηματοδότηση των μαθημάτων τελείωσε. Οι γονείς με την υποστήριξη του σχολείου αυτοοργανώθηκαν και αποφάσισαν οι ίδιοι να τα χρηματοδοτήσουν. Εξέφρασαν μάλιστα την επιθυμία τους στη διεύθυνση του σχολείου για τη νομική κατοχύρωση της γλωσσομάθειας στην Αλβανική Γλώσσα με έναν επίσημο τίτλο

ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ

που θα παρείχε το ίδιο το σχολείο.

Το σχολικό έτος 2004-2005, διευρύνοντας τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, λειτούργησε και τμήμα Αραβικής Γλώσσας για τους Αιγύπτιους μαθητές. Λόγω του μικρού αριθμού μαθητών από άλλες χώρες, παρά τα αιτήματα των γονέων τους, δεν καταφέραμε να οργανώσουμε και να λειτουργήσουμε άλλα τμήματα μητρικών γλωσσών.

Ιδιαίτερο πρόβλημα όμως παρουσιάστηκε κατά το τρίτο έτος λειτουργίας των μαθημάτων (Ιανουάριος 2005), όταν από μέρους της διοίκησης εκφράστηκαν σοβαρές ενστάσεις για τη «νομιμότητά» τους στον χώρο του σχολείου. Το επιχείρημα ήταν ότι δεν υπάρχει νομικό πλαίσιο μέσω του οποίου θα μπορούσε να δικαιολογηθεί μια τέτοιου είδους δραστηριότητα και ότι θα έπρεπε την ευθύνη των μαθημάτων να την αναλάβει η αλβανική πρεσβεία¹⁰.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, απαντώντας εγγράφως στο ΥΠΕΠΘ, αναφέρθηκαν στους λόγους για τους οποίους οι ίδιοι θεωρούν πως είναι αναγκαία η συνέχιση της εφαρμογής του προγράμματος υποστήριξης της μητρικής γλώσσας και ότι δεν μπορεί να τίθεται θέμα «νομιμότητας», αφού το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε εγκριθεί για δύο συνεχόμενα έτη από το ΥΠΕΠΘ και μάλιστα αξιολογήθηκε με θετικότερα σχόλια. Αναρωτήθηκαν επίσης για ποιο λόγο μια δράση του σχολείου, η οποία θεωρήθηκε από γονείς, δασκάλους, μαθητές και επίσημους φορείς επιτυχημένη και αποτελεσματική, επειδή ξαφνικά «δεν προβλέπεται», πρέπει να διακοπεί και αποφάσισαν τη συνέχιση των μαθημάτων, πάντα με αποκλειστική ευθύνη του σχολείου. Επίσης, πρότειναν τα μαθήματα μητρικής γλώσσας να διευρυνθούν και να γίνονται επίσημα με αρμοδιότητα του κάθε σχολείου. Η απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων προέβλεπε και λεπτομέρειες σχετικές με ζητήματα ευθύνης του σχολείου κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων, την ασφάλεια των μαθητών/τριών, τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε ώρες εκτός μαθημάτων κ.ά. Στη συνέχεια, ο Σύλλογος Διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη τα ευεργετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους μαθητές και στο σχολείο γενικότερα¹¹, αποφάσισε τη συνέχισή τους και για τρίτο και τέταρτο χρόνο¹².

Τη χρονιά που διανύουμε, και ενώ τα μαθήματα Αλβα-

νικής Γλώσσας συνεχίζονται για πέμπτο χρόνο, ένα αισιόδοξο μήνυμα ήρθε από την πλευρά της διοίκησης. **Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας των μαθητών για πρώτη φορά διδάσκονται ως γνωστικό αντικείμενο στο Φροντιστηριακό Τμήμα που εγκρίθηκε και λειτουργεί στο σχολείο.** Η απόφαση αυτή ικανοποίησε και δικαίωσε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την πρωτοβουλία που ανέλαβαν. Αν και η μέχρι τώρα συνέχιση των μαθημάτων και οι σοβαρές προσπάθειες με στόχο τη «νομιμοποίησή» τους είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της δικής τους σταθερής απόφασης, παρά τις δυσκολίες και τις πιέσεις για τη διακοπή τους, η κατοχύρωση πλέον της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, θεσμικά και επίσημα στο πλαίσιο του σχολείου, είναι ένα θετικότατο και ιδιαίτερα ελπιδοφόρο βήμα από το ΥΠΕΠΘ¹³.

Καταθέτουμε λοιπόν την εμπειρία που αποκτήσαμε από τη μακροχρόνια αυτή προσπάθεια καθώς και τα αποτελέσματά της επειδή πιστεύουμε ότι τη συγκεκριμένη προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί θα την αγκαλιάσουν και θα την επεκτείνουν με προσωπική τους πρωτοβουλία και ευθύνη. Γιατί θεωρούμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εργάζονται «...για ένα σχολείο-περιπέτεια, ένα σχολείο που πάει μπροστά, που δεν φοβάται να ρισκινδυνεύει, που απορρίπτει τη στασιμότητα. Είναι ένα σχολείο που σκέφτεται, συμμετέχει, δημιουργεί, μιλά, αγαπά, φαντάζεται, αγκαλιάζει με πάθος και λέει ναι στη ζωή. Δεν είναι ένα σχολείο που σιωπά και παραιτείται» (Freire, 2006: 157)¹⁴. ■

Βιβλιογραφία

- Freire, P. (2006). Στο Τ. Λιάμπας (επιμ.), «Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν», (Μ. Νταμπαράκης, μτφρ.), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2005), «Διαμόρφωση και εφαρμογή του δικαιώματος στη διδασκαλία της μειονοτικής - μητρικής γλώσσας: Από το μειονοτικό στο διαπολιτισμικό σχολείο». Στο Σ. Μπακίδου (επιμ.), «Η διδασκαλία της γλώσσας - Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων», Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Τσιάκαλος, Γ. (1999), «Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη». Στο Ε., Σπανού (επιμ.), «Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2002), «Η υπόσχεση της παιδαγωγικής», Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.

- Τσιάκαλος, Γ. (2004), «Από την ειδική αγωγή στην παιδαγωγική για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο». Στο «Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα για παιδιά μειονοτήτων», Θεσσαλονίκη, Διδασκαλείο Δημήτρης Γληνός.
- Τσιάκαλος, Γ. & Κογκίδου, Δ. (2005), «Καθημερινοί διάλογοι για την παιδεία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ένα σχολείο στην Γκράβα», εφημ. «Η Αυγή», 13 Μαρτίου 2005.
- Σκούρτου, Ε. (2002), «Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο», <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>
- Σκούρτου, Ε. (2002), «Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές», <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>
- Magdy, H. (1999), «Η ζωή του μετανάστη: Το βάσανο για επιβίωση, η ταλαιπωρία για συνεργασία». Στο Ε. Σπανού (επιμ.), «Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μπακίδου, Σ. (2004), «Μητρική γλώσσα και κυρίαρχη γλώσσα: Σχέση αντιπαράθεσης ή αλληλοσυμπλήρωσης». Στο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η εικόνα του 'άλλου' στη σχολική και ευρύτερη ελληνική κοινωνία», Θεσσαλονίκη, έκδοση του 1^{ου} Γραφείου Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης.
- Σκούρτου, Ε. (1997), «Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό». Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), «Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης», Αθήνα, Νήσος.
- Πριόβολου, Σ. (2001), Πρακτικά ελληνοαλλανδικού σεμιναρίου «Ένταξη των μεταναστών», Αθήνα, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ).
- Cummins, G. (2002), Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας» (Σ. Αργύρη, μτφρ.), Αθήνα, Gutenberg.
- Ζαματί, Β. (1985), «Εκπαιδευτικοί και ανισότητα». Στο Α. Φραγκουδάκη, «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», Αθήνα, Παπαζήσης.
- Charlot, B. (1993), «Η σχολική αποτυχία στα Μαθηματικά και η κοινωνική σχέση με τη γνώση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 73: 39-51.
- Πρωτονοταρίου, Σ. & Χαραβιτσιδής, Π. (2006), «Για ένα σχολείο που σέβεται τη διαφορετικότητα. Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις», Εκπαιδευτική κοινότητα, 78: 24-33.
- «Κλειδιά και Αντικλειδιά» (σειρά), επιστημονική υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου. www.kleidiaikaientikleidia.net
- Φραγκουδάκη, Α. (2003), «Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία». Στο «Κλειδιά και Αντικλειδιά» (σειρά), επιστημονική υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου. www.kleidiaikaientikleidia.net
- Τρέσσου, Ε. και Μπακίδου, Σ. (επιμ., 2003), «Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους - Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων», Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι προσθετική διαδικασία, αφού στηρίζεται σε μεταφορά των εννοιών και των γλωσσικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Ο κάθε ομιλητής, δηλαδή, θα ακολουθήσει στην αρχή τη λογική και τη γραμματική της μητρικής του γλώσσας, από την οποία μεταφέρει τις έννοιες στην άλλη γλώσσα. Βλ. σχετ. Φραγκουδάκη (2003).

2 Έρευνες Σκανδιναβών επιστημόνων σε παιδιά που μετανάστευσαν από τη Φινλανδία στη Σουηδία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που είχαν αναπτύξει ένα επίπεδο επάρκειας στη μητρική τους γλώσσα, ώστε να μπορούν να τη διατηρήσουν και να την καλλιεργήσουν, βοηθήθηκαν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η οποία στηρίχτηκε στη γνώση της μητρικής. Ενώ για τα παιδιά στα οποία η ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας δεν είναι επαρκής, ο κίνδυνος «ημιγλωσσίας» είναι μεγάλος και οι επιπτώσεις στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών είναι δυσμενείς. Βλ. σχετ. Τσιάκαλος (2002)

3 Βλ. σχετικά Cummins, G. (2002).

4 Το επιχείρημα της αρνητικής σχέσης μεταξύ της νοητικής ανάπτυξης και της διγλωσσίας του ατόμου χρησιμοποιήθηκε και στη σχετικά πρόσφατη (1998) υπερψήφιση στην Καλιφόρνια της πρότασης 227, που απαγορεύει τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών μέσα στην τάξη. Στη συγκεκριμένη πρόταση δεν είχαν δικαίωμα ψήφου μετανάστες και μετανάστριες και η όλη καμπάνια για την ψήφιση του νόμου χρηματοδοτήθηκε από γνωστό βαθύπλουτο επιχειρηματία. Βλ. σχετικά Μπακίδου (2004).

5 Αναλυτικά για τις προσπάθειες του σχολείου και τα αποτελέσματά τους, βλ. σχετικά Πρωτονοταρίου και Χαραβιτσιδής (2006).

6 Η επιστροφή στην πατρίδα φαίνεται να αποτελεί σημαντικό λόγο για τη διεκδίκηση από τους μετανάστες γονείς της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους. Η προοπτική να νιώσουν για δεύτερη φορά «ξένοι» μέσα στην ίδια τους τη χώρα τους προκαλεί φόβο και ανασφάλεια. Βλ. σχετικά Magdy (1999).

7 Υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών που είχαν γεννηθεί ή είχαν έρθει σε μικρή ηλικία στην Ελλάδα

και γνώριζαν κυρίως την ελληνική γλώσσα και μόνο ελάχιστα στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας. Σε αντίθεση, οι γονείς στην πλειονότητά τους χρησιμοποιούσαν κυρίως τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία ανάμεσα σε αυτούς και στα παιδιά τους.

8 Αξιολόγηση (τακτικές συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-γονέων, καταγραφή παρατηρήσεων, διατήρηση ημερολογίου) γινόταν καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

9 Τα στοιχεία προέκυψαν από συνέντευξη της δασκάλας της Αλβανικής Γλώσσας.

10 Παρόμοιες κρατικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν ιδιαίτερα αντιφατικές όταν κατά το προηγούμενο διάστημα είχαν πραγματοποιήσει επίσημη επίσκεψη στο σχολείο ο Αλβανός υπουργός Παιδείας, ο Αλβανός πρεσβευτής στην Ελλάδα και κλιμάκιο του αλβανικού υπουργείου Παιδείας συνοδευόμενο από εκπροσώπους του ΥΠΕΠΘ, οι οποίοι επιβράβευσαν τις παραπάνω προσπάθειες.

11 Αναλυτικά για τα κριτήρια των εκπαιδευτικών του σχολείου για την εφαρμογή δράσεων που αναπτύχθηκαν συνολικά βλ. σχετικά Τσιάκαλος - Κογκίδου (2005).

12 Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια ποικιλία συμπεριφορών και κάποιος από αυτούς αγωνίζεται κατά της σχολικής αποτυχίας, αποδεικνύοντας τα σχετικά όρια αυτονομίας, τα οποία κάθε άτομο έχει στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών και που του επιτρέπουν να δρα και αντίθετα με τις επιθυμίες του συστήματος. Βλ. σχετικά Charlot (1993) και Ζαματί (1985). Για παραδείγματα παρέμβασης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης βλ. σχετ. www.kleidiaikaientikleidia.net και Τρέσσου & Μπακίδου (2003).

13 Λίγες μέρες μετά τη δημοσίευση, ο αρμόδιος υπάλληλος του ΠΥΣΠΕ, απαντώντας σε αίτημα της διευθύντριας του σχολείου για την αμοιβή της Αλβανίδας δασκάλας, δήλωσε ότι έχει γίνει λάθος και ότι δεν προβλέπεται ο διορισμός της δασκάλας από τον νόμο!

14 Για τα ουσιαστικά προσόντα των προοδευτικών δασκάλων, ώστε να επιτελούν καλύτερα το έργο τους, βλ. σχετικά Freire, P. (2006).

ΖΑΦΟΣ ΣΑΓΟΡΑΡΗΣ, 2017-2018

«Εργαλεία αποσυναρμολόγησης»

Τον Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο του 2017 πραγματοποιήθηκαν επιτόπια εργαστήρια στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Δάφνης «Γ. Μπουζιάνης», στο 100ό Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, καθώς και στο 43ο Γυμνάσιο και Λύκειο Αθηνών στον Νέο Κόσμο. Τα αντίστοιχα Εργαστήρια Εφήμερων Επιγραφών, Ήχου και Αιωρήσεων πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση των «Εργαλείων αποσυναρμολόγησης», τα οποία παραμένουν στα σχολεία εγκιβωτισμένα σε ειδικές κατασκευές - εργαλειοθήκες, αναμένοντας μελλοντικές ενεργοποιήσεις. Τα αποτελέσματά των εργασιών, οι σχετικές δράσεις και εγκαταστάσεις παρουσιάστηκαν στις 14 Ιανουαρίου του 2018 στο προαύλιο του 1ου Γυμνασίου Δάφνης.

Η εκπαιδευτική διαδικασία και η καλλιέργεια δεξιοτήτων περιλαμβάνουν συχνά την απόκρυψη ή τον παραμερισμό άλλων σχετικών γνώσεων, την υποχρεωτική τιθάσευση συμπεριφορών και την αλλοίωση των διαφόρων περιεχομένων διδασκαλίας.

Πέρα από κάθε απόπειρα αντικειμενικότητας και πλήρους ή, έστω, εκτενούς περιγραφής ενός πεδίου ή μιας γνωστικής περιοχής, ουσιαστικό στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι και η αποκάλυψη των όρων, του πλαισίου και της κατασκευής της μεθοδολογίας της μετάδοσης των γνώσεων. Κι αν η διάφανη αυτή διαδικασία δεν είναι αρκετή, μερικές φορές χρειάζεται η εκκίνηση μιας αντίστροφης λειτουργίας, η οποία θα αποσυναρμολογεί τους μεταδοτικούς μηχανισμούς και θα απεγκαθιστά τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η ανεστραμμένη αυτή διαδικασία αμφι-

σβητεί τις δεδομένες γνώσεις και δημιουργεί μια σειρά αντίθετων πληροφοριών που περιγράφουν διαφορετικά τον κόσμο γύρω μας και τους τρόπους που ζούμε μέσα σ' αυτόν. Η κίνηση αυτή, εκτός από την αμφισβήτηση της ιεραρχικής δομής, τη διόρθωση ή την πλήρωση κενών της εκπαίδευσης, δηλώνει και τη συμμετοχή σε κοινές διαδικασίες οι οποίες ξεκινούν από την τάξη, κατεβαίνουν στην αυλή, βγαίνουν στους δρόμους και ενώνονται με την κοινότητα.

Αν η εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιεί μαθησιακά εργαλεία ή εξαμηνιαία προγράμματα, αν τα σχολικά εγχειρίδια, ακόμα και οι λέξεις, είναι εργαλεία, όργανα, μηχανισμοί κίνησης προς τη μία κατεύθυνση, τότε χρειάζεται να επινοηθούν αντίστροφες συσκευές που θα επιταχύνουν τη διαδικασία αποσυναρμολόγησης και θα πυροδοτούν την εκκίνηση της ανάδρομης λειτουργίας. Μπορεί να φανταστεί κανείς

τα έπιπλα μιας τάξης, τις βιβλιοθήκες, τους μαθητές ή τους δασκάλους, διατεταγμένους σε παράταξη, κάθετα στη μέση ενός δρόμου, περιμένοντας τους μηχανισμούς αυτούς να δώσουν το σήμα της εκκίνησης για μια αντίστροφη πορεία.

Η επινόηση, ο σχεδιασμός ή η συναρμολόγηση τέτοιων συσκευών αποσυναρμολόγησης, καθώς και η συμμετοχή σε σχετικές δράσεις είναι απαραίτητα στάδια μιας απόπειρας ερμηνείας των ερωτημάτων που αναπόφευκτα προκύπτουν γύρω από τον χαρακτήρα και τις διάφορες όψεις της εκπαίδευσης. ■



ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΠΟΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Εγκαταστάσεις, αντικείμενα, εργαστήρια και συμμετοχικές δράσεις 2017 - 2018

ΜΥΡΤΩ ΛΑΒΔΑ

Τον Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο του 2017 πραγματοποιήθηκαν εργαστήρια στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Δάφνης «Γ. Μπουζιάνης», στο 100ο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας στον Νέο Κόσμο, καθώς και στο 43ο Γυμνάσιο και Λύκειο Αθήνας στον Νέο Κόσμο επίσης. Τα αντίστοιχα εργαστήρια Εφήμερων Επιγραφών, Ήχου και Αιωρήσεων πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση των «Εργαλείων αποσυναρμολόγησης», τα οποία παραμένουν στα σχολεία για μελλοντικές ενεργοποιήσεις. Τα αποτελέσματά των εργασιών, οι σχετικές δράσεις και εγκαταστάσεις παρουσιάστηκαν την Κυριακή 14 Ιανουαρίου 2018, στο προαύλιο του 1ου Γυμνασίου Δάφνης.

Στο Εργαστήριο Εφήμερων Επιγραφών γράφτηκε ένα συμμετοχικό κείμενο από τα παιδιά, όπως επίσης και

υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Στέγης του Ιδρύματος Ωνάση

Μια παραγωγή της
Στέγης του Ιδρύματος Ωνάση,
η οποία πραγματοποιήθηκε
στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού
της προγράμματος

σειρά συνθημάτων.

Η καταγραφή και η επεξεργασία ήχων της πόλης από τους μαθητές και τις μαθήτριες του 1000ου Δημοτικού Σχολείου Αθήνας στον Νέο Κόσμο αναμεταδίδεται μέσω ηχητικών συστημάτων.

Ανάμεσα στις διάφορες δράσεις και καταγραφές εικόνων ή σκέψεων των μαθητριών και μαθητών του 43ου Γυμνασίου και Λυκείου Αθήνας στον Νέο Κόσμο πραγματοποιήθηκε και μια σειρά αιωρήσεων. Μεταλλι-

κές κατασκευές και ανάλογες στολές οδήγησαν στην ψευδαίσθηση και την απατηλή, φευγαλέα εικόνα μιας μετεωριζόμενης σιλουέτας στο σχολικό περιβάλλον.

<http://www.sgt.gr/gre/SPG1967/>

Η Στέγη του σύγχρονου πολιτισμού, των τεχνών, των ανθρώπων, των ιδεών, των συναισθημάτων

Η Στέγη είναι «παιδί» του Ιδρύματος Ωνάση, ένα σημείο συνάντησης τολμηρών ιδεών, τεχνών και ανθρώπων. Κι έτσι τολμηρό είναι και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της φετινής χρονιάς, που βγαίνει στους δρόμους της πόλης, ενώνει σχολεία και γειτονιές, ενθαρρύνει τη λοξή ματιά στα πράγματα και ανοίγει συζητήσεις. Επιδιώκει να διευρύνει τους ορίζοντες του μυαλού και να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η Στέγη έρχεται να ενώσει δυνάμεις. Να συνδράμει τις προσπάθειες που συμβαίνουν από δραστηρίους εκπαιδευτικούς μέσα στα σχολεία, αλλά και

ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ

Δουλεύοντας το εικαστικό εγχείρημα του Ζάφου Ξαγοράρη «Εργαλεία αποσυναρμολόγησης» της Στέγης του Ιδρύματος Ωνάση

ΝΙΚΟΣ ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ

Αναζητώντας στη διεθνή βιβλιογραφία την αξία της τέχνης και την κοινωνική της διάσταση, είναι ενδιαφέροντα αυτά που αναφέρει ο αμερικάνικος Διεθνής Οργανισμός Εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης (National Art Education Association ή NAEA, 1996). Υπογραμμίζει ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μας εξαρτάται από τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα είναι εγγράμματη αλλά και γεμάτη φαντασία, ανταγωνιστική αλλά και δημιουργική. Η τέχνη δημιουργεί κουλτούρες και χτίζει πολιτισμούς, άρα έχει και πολιτιστική προσφορά. Επιπλέον, σημειώνει, μεταξύ άλλων, ότι το μάθημα της Τέχνης παρέχει στους μαθητές τρόπους να αντιλαμβάνονται τις ανθρώπινες εμπειρίες, παρελθοντικές και παροντικές, τους μαθαίνει να προσαρμόζονται και να σέβονται τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και πράξης, να μοιράζονται τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους με πολλούς τρόπους.

Όλες τις παραπάνω απόψεις κατηγοριοποιεί η Chapman στο βιβλίο «Διδακτική της Τέχνης - Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή», υποστηρίζοντας ότι μέσα από τη διδασκαλία της Τέχνης το παιδί πετυχαίνει: **α)** προσωπική πλήρωση, **β)** εκτίμηση της καλλιτεχνικής κλη-

ρονομιάς, γ) συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της Τέχνης. Και επεξηγεί: «Η προσωπική πλήρωση πραγματοποιείται με τη χρήση της Τέχνης ως εκφραστικό μέσο, διά μέσου, δηλαδή, της δημιουργίας που απαιτεί αντιληπτική εγρήγορση, διασαφήνιση των συναισθημάτων και αντίληψη του κόσμου. Η εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και κουλτούρας επέρχεται με την επαφή του παιδιού με την Τέχνη και τα έργα της, τα οποία οι μαθητές βλέπουν και συζητούν εντός και εκτός σχολείου. Μαθαίνουν έτσι να δίνουν αξία στα έργα των άλλων και, παράλληλα, να εκτιμούν τα δικά τους. Η συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της Τέχνης επιτυγχάνεται μέσα από τις ίδιες τις οπτικές μορφές που δημιουργεί το παιδί και οι οποίες το βοηθούν να εκφράσει την ταυτότητά του και το γεγονός ότι ανήκει σε μία ομάδα. Μέσα από αυτές, ακόμα, συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να διαμορφωθεί η Τέχνη και να εκφράσει τα συναισθήματα των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες.»

Το εικαστικό εγχείρημα «Εργαλεία αποσυναρμολόγησης» του Ζάφου Ξαγοράρη, από τη Στέγη του Ιδρύματος Ωνάση, ήρθε να μας ξαφνιάσει αλλά και να μας εντυπωσιάσει στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Δάφνης «Γεώργιος Μπουζιάνης», αν και οι εικαστικές μας δράσεις και καινοτομίες είναι συνεχείς και δεν είμαστε πρωτάρηδες. Δεχθήκαμε την πρόταση που μας έγινε, με τη Δ' τάξη να αναπτύσσει μια πτυχή του προγράμματος που αφορά

τον λόγο και τη γραφή. Η δημιουργική γραφή είχε τον κεντρικό ρόλο και τα εργαστήρια γλυπτικής και χαρτικής ρόλο δορυφόρου για να ενισχύσουν την εικαστική προσέγγιση και την τελική παρουσίαση.

Δεν είναι φυσικά η πρώτη φορά που η δημιουργική γραφή εντάσσεται με κάποιον τρόπο στην εκπαίδευση. Είναι άλλωστε γνωστά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στη μαθησιακή διαδικασία:

- Η δημιουργική γραφή ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν γραπτά και προφορικά, ένας τομέας στον οποίο χωλαίνουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα.

- Ενθαρρύνεται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη τρόπο, απαλλαγμένο από αυστηρό μαθησιακό και αξιολογικό πλαίσιο.

- Ενθαρρύνεται η διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας.

- Η μέθοδος προσεγγίζει βιωματικά (μέσα από το παιχνίδι και τη μάθηση του λόγου και των δυνατοτήτων του) τα στοιχεία της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων.

Τον ρόλο του εμπυκωτή και διαμεσολαβητή έπαιξε η συγγραφέας Δήμητρα Ιωάννου, που αναφέρει: «...εργαστήκαμε με τα παιδιά της Δ' τάξης του 5ου Δημοτικού Σχολείου Δάφνης πάνω στη συναρμολόγηση και αποσυναρμολόγηση ενός κειμένου. Χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες με θέματα τους ήχους, τη βλάστηση, τα κτήρια,

διευθυντής του 5ου Δημοτικού Σχολείου Δάφνης
«Γεώργιος Μπουζιάνης»

ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ

να τις ενισχύσει μέσα από τη γόνιμη επαφή με χαρακτηριστικούς καλλιτέχνες.

Βγαίνουμε στην πόλη

Πιστεύουμε στην πόλη, τη γνωρίζουμε, την αγαπάμε και τη ζούμε όχι απλώς ως κάτοικοι, αλλά ως πολίτες. Οι άνθρωποι συνθέτουν την ψυχή της πόλης. Επομένως, μπορούμε να προσπαθούμε να γίνουμε καλύτεροι, με εκπαιδευτικά προγράμματα που φτάνουν σε κάθε γωνιά της Αθήνας και της περιφέρειας, σε απομακρυσμένες και μη προνομιούχες περιοχές, με παραστάσεις και εργαστήρια που ταξιδεύουν εκτός της Στέγης, σε νησιά, σε ξενώνες φιλοξενίας προσφύγων, στις γειτονιές και τις αυλές των σχολείων, **καθιστώντας την τέχνη σημαντικό στοιχείο της καθημερινότητάς μας.**

Πρωτίστως όμως **αγαπάμε τη γειτονιά μας.** Μέσω αυτού του προγράμματος («Εργαλεία αποσυναρμολόγησης») επιδιώξαμε να δώσουμε έναν άλλο ρόλο στα σχολεία, να τα καταστήσουμε πυρήνες δημιουργικών δράσεων, όπου πρωταρχικό ρόλο είχαν οι μαθητές και **να συμβάλουμε ώστε να γίνει το σχολείο πιο «γόνιμος και δημιουργικός τόπος».** Τα σχολεία είναι ζωντανό οργανισμός, ζωτικό μέλος της γειτονιάς, που τροφοδοτεί αμφότερα και τα ίδια τα μέλη τους αλλά και την ευρύτερη γειτονιά και τα μέλη που την απαρτίζουν, δηλαδή τους γονείς, τους συγγενείς και τους φίλους των παιδιών/μαθητών, μέσω της συνεργασίας αλλά και της επαφής με τα υπόλοιπα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν η **καλλιέργεια των δημιουργικών πλευρών της προσωπικότητας των παιδιών** αλλά και των εκπαιδευτικών, που κάποιες φορές περιορίζονται, με αποτέλεσμα να συρρικνώνονται μέσα στο σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν και παραμένει ανοιχτό προς/σε/για δημιουργική επεξεργασία, παρέχοντας «υλικό» για περαιτέρω επεξεργασία στην τάξη -όχι τόσο με τη μορφή περιεχομένου, γραπτών πληροφοριών- όσο μέσα από τα ίδια τα αντικείμενα/εργαλεία του προγράμματος και από το βίωμα των μαθητών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Δίνοντας ιδιαίτερη βάση στη διαδικασία, προσφέραμε την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με τη σύγχρονη τέχνη και να την ερμηνεύσουν με τον δικό τους μοναδικό τρόπο μέσω των προσωπικών τους βιωμάτων, όχι αποσπασματικά, αλλά συνολικά κατά τη διάρκεια μιας διαδρομής. Το διάστημα Νοέμβριος 2017 - Ιανουάριος 2018 πραγματοποιήθηκαν εβδομαδιαίες συναντήσεις στους χώρους των σχολείων, όπου μαθητές και δάσκαλοι πειραματίστηκαν με τις εκπαιδευτικές μεθόδους των συντελεστών του προγράμματος, για να ξεμάθουν και να αναδυθεί κάτι νέο. Στο τέλος του προγράμματος μας το παρουσίασαν σαν αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας.

Η παρουσίαση για εμάς είναι ένας πολύ σημαντικός σταθμός όχι για την αξιολόγηση του προγράμματος, αλλά για να μπορέσουμε να μεταφέρουμε το κλίμα της διαδικασίας και σε ένα άλλο κοινό, μεταλαμπαδεύοντας τις σκέψεις και τις ιδέες μας. Ο σταθμός αυτός δεν είναι ο τελικός, καθότι ο στόχος μας είναι το πρόγραμμα και

όλη η διαδικασία να δώσει χρήσιμα εργαλεία και ιδέες/έμπνευση στους δασκάλους, εκείνοι με τη σειρά τους να τα υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν κάτι αντίστοιχο μετέπειτα στη σχολική τάξη. Με τον τρόπο αυτό λειτουργούν και σαν δορυφόροι για την υπόλοιπη σχολική κοινότητα.

Το κυριακάτικο πρωινό της 14ης Ιανουαρίου λοιπόν ήταν **μια γιορτή όπου το συμμετοχικό, διαδραστικό και βιωματικό στοιχείο ήταν στο απόγειό του.** Είναι εντυπωσιακό να βλέπεις μέσα σε ένα σχολικό προαύλιο δύο φορτηγά με τεράστιες επιγραφές να ζητούν ανθοκτήρια ή γλυκοξυγόνο! Παράλληλα, λίγο πιο κάτω, γονείς αλλά και μικρά παιδιά φορούσαν τηλεβόες, δηλαδή τους μηχανισμούς ήχου με μουσική που έφτιαξαν τα ίδια τα παιδιά, και πειραματίζονταν με κατασκευές αιωρήσεων, δίνοντάς μας λίγη από τη μαγεία τους. Στη Στέγη πιστεύουμε πολύ στο **στοιχείο της έκπληξης** και της εμπειρίας, καθώς καταφέρνουν να κρατούν «ζωντανούς» και τους άμεσους και τους έμμεσους αποδέκτες του όποιου εγχειρήματος.

Πόσο μάλλον όταν όλα αυτά τα δημιουργήματα με τα οποία πειραματίστηκαν οι επισκέπτες μας είναι αποτέλεσμα της αυτενέργειας, του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργικότητας των μαθητών, οι οποίοι συνέθεσαν τους δικούς τους ήχους, έγραψαν τα δικά τους συνθήματα, έκαναν τη δική τους performance. Σε όλη αυτή τη διαδρομή, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους αλληλεπίδρασαν πολύ όμορφα με καταξιωμένους καλλιτέχνες από τον χώρο των τεχνών, **εμείς τους ακούσαμε και τους δώσαμε βήμα** να τα εκθέσουν και να τα μοιραστούν με τη γειτονιά μας. ■

τους ανθρώπους και τα οχήματα της πόλης, ώστε να αποτυπώσουν τα βιώματα, τις επιθυμίες και τις ανησυχίες τους σε σχέση με την καθημερινότητά τους. Αφού έγραψαν ένα πρώτο κείμενο σχετικά με το θέμα της ομάδας τους, αρχίσαμε να επεξεργαζόμαστε τις προτάσεις και την πλοκή αυτού που θα γινόταν η τελική τους ιστορία. Κρατούσαν σημειώσεις, αντικατέστησαν τις πιο κοινές λέξεις με άλλες σύνθετες, αξιοποίησαν λέξεις που είχαν μάθει με τη δασκάλα τους Κατερίνα Πολίτου, της οποίας η συμβολή στο εργαστήριο ήταν πολύτιμη, και με συνεχείς ερωτήσεις συνέβαλαν στον εμπλουτισμό της ιστορίας με χαρακτήρες και δράση. Στην τελευταία μας συνάντηση ζωγράφισαν τα συνθήματα που βγήκαν από το εργαστήριό μας 'Εφήμερες επιγραφές'. Λάτρεψα τη συνεργατική διαδικασία και το πώς συμπλήρωνε το ένα την ιδέα του άλλου».

Είναι τότε που γίνεται αντιληπτή η απίστευτη δύναμη των λέξεων, που, από συμβατικοί κώδικες για μια απλή και απαραίτητη ελάχιστη επικοινωνία, μετατρέπονται σε δημιουργική πνοή που συνεγείρει τον νοητικό μηχανισμό και προκαλεί τις αισθήσεις. Η ιστορία των παιδιών, δημιουργική και καινοτόμα, ικανή να παράξει συνθήματα που να διακινηθούν στην πόλη με έναν πρωτότυπο τρόπο με... φορτηγά οχήματα.

Το φορτηγό ως οπτικό μέσο μαζικής επικοινωνίας έχει σαν σκοπό να μεταδώσει ένα μήνυμα ενημερωτικό, αποτρεπτικό ή προτρεπτικό, που εδώ αναπτύσσεται κυρίως στο πεδίο της ενεργούς πολιτεότητας. Χρησιμοποιεί σαν γλώσσα τη σύνθεση της εικόνας του κινούμενου φορτηγού και του κειμένου που δημιουργείται από τα γύψινα γλυπτά γράμματα. Η κινούμενη εικόνα σαν αγωγός της άμεσης και μαζικής μετάδοσης του μηνύματος το προεκτείνει συνειρμικά, τονίζοντας τους ιδιαίτερους χαρακτήρες της σημασίας του, κάνοντάς το εύληπτο και γρήγορα αναγνώσιμο. Ο γραπτός λόγος συμπληρώνει την εικόνα δίνοντας τις απαραίτητες πληροφορίες, συμμετέχει οργανικά σ' αυτή ως στοιχείο της σύνθεσής της. Με τη μορφή, το μέγεθος και τη διάταξη που παίρνουν τα γραπτά στοιχεία μέσα στον τρισδιάστατο χώρο, γίνονται τα ίδια «εικόνα», «γραφικά σχήματα», καθορίζοντας έτσι και την ιεραρχική σημασία κάθε λέξης ως προς το μεταδιδόμενο μήνυμα.

Προστιθέμενη αξία στην όλη δράση είχαν τα εργαστήρια χαρακτικής και γλυπτικής, αξιοποιώντας την εργαλειοθήκη που οι εικαστικοί Ζάφος Ξαγοράρης και Κατερίνα Στεφανιδάκη υπέγραψαν και παραχώρησαν στην πινακοθήκη του σχολείου, εργαλειοθήκη που περιελάμβανε τρισδιάστατα ξύλινα γράμματα και αριθμούς μέσα σε καλούπια από σιλικόνη. Η βαλίτσα αυτή - εικαστικό κατασκευαστικό έργο - λειτουργεί εποπτικά, εικαστικά, λειτουργικά ειδικά για τις ανάγκες του σχολείου. Τα ξύλινα γράμματα αποτέλεσαν τις μήτρες για τα τυπώματα και τα καλούπια γέμισαν με καλλιτεχνικό γύψο για να παραχθούν γράμματα και με αυτά λέξεις και με αυτές προτάσεις και με αυτές ιδέες και με αυτές συνθήματα για τη διακίνησή τους στην πόλη. Τι καλύτερο για να διδάξεις στα παιδιά την ενεργό πολιτεότητα! Τα αποτελέσματα δεν άργησαν να φανούν. Η ικανοποίηση ήρθε με την παρουσίαση του εγχειρήματος στις 14 Ιανουαρίου στο σχολείο μας και στο προαύλιο του 1ου Γυμνασίου Δάφνης. Γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές αλλά και περίοικοι μοιραστήκαμε τις ιδέες των παιδιών κάνοντας πράξη τον στίχο του Ναζίμ Χικμέτ «As δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά έστω και για μια μέρα».

Η ιστορία της Δ' Δημοτικού από το 5ο Δημοτικό σχολείο Δάφνης «Γεώργιος Μπουζιάνης»

ΚΑΠΟΤΕ ΣΤΗ ΔΑΦΝΗ δεν υπήρχαν νόμοι, γινόντουσαν τροχαία ατυχήματα και οι περισσότεροι άνθρωποι δεν νοιάζονταν για τον πλανήτη και την πόλη τους. Μόνο τα παιδιά ήταν ρυπανσοεχθροί και προσπαθούσαν συν-



χεια να πείσουν τους Πλανητοδιαλυτές να αλλάξουν συμπεριφορά. Τα Δαφνοπαιδιά έγραψαν αντιπλανητοδιαλυτικά βιβλία και κολλούσαν αφίσες με συνθήματα όπως:

ΘΕΛΟΥΜΕ ΑΝΘΟΚΤΗΡΙΑ
ΖΗΤΩ ΤΟ ΓΛΥΚΟΟΞΥΓΟΝΟ
ΒΟΗΘΗΣΤΕ ΤΟΥΣ ΡΥΠΑΝΣΟΕΧΘΡΟΥΣ
ΓΕΜΙΣΤΕ ΤΟΥΣ ΔΡΟΜΟΥΣ ΜΕ ΖΑΧΑΡΟΗΧΟΥΣ
ΑΜΟΛΥΝΤΕΣ ΤΡΟΦΕΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

Τα σύννεφα δεν άντεχαν την τόση ρύπανση και την ώρα που οι Πλανητοκαταστροφείς πέταγαν σκουπίδια στους κάδους ανακύκλωσης, έριχναν πιο πολλή βροχή. Όταν οι Πλανητοεχθροί κατάλαβαν τι γινόταν, άρχισαν να μολύνουν περισσότερο το περιβάλλον, ώστε να διώξουν τα σύννεφα-χαλάστρες.

Μια μέρα κάποιοι που έμεναν σε ένα γυάλινο και ευρύχωρο κτήριο, ανέβηκαν στην ταράτσα κι άρχισαν να πετούν πέτρες στα σύννεφα. Εκείνα έξαλλα, ταραγμένα κι αγριεμένα, αντί για διάφανη βροχή έριξαν πρασινοχαλάζι. Οι δικτάτορες της υπερ-καταστροφής κλείστηκαν στα σπίτια τους και προσπαθούσαν να βρουν γιατί έγινε πράσινη η βροχή.

Αν κάποιος ήταν Πλανητοδιαλυτής και πήγαινε να πει νερό, το νερό στο ποτήρι γινόταν πράσινο κι έβγαζε από τον θυμό του μπουρμπουλήθρες. Οι μαγομπουρμπουλήθρες ενώνονταν σε μια τεράστια, απειλητική φούσκα που τον εγκλώβιζε. Όσο πιο σαστισμένος ήταν, τόσο πιο γρήγορα ανέβαινε προς το συννεφένιο βασίλειο, όπου τον περίμεναν η Βροχήδα και ο Αστραπελένιος, οι αρχηγοί των συννέφων. Ο ουρανός είχε γεμίσει φούσκες.

Οι φούσκες-σύμμαχοι των συννέφων απελευθέρωσαν έναν-έναν τους Πλανητοδιαλυτές για να μιλήσουν με τη Βροχήδα και τον Αστραπελένιο. Μπροστά τους, οι Πλανητοδιαλυτές ένωσαν δέος και τρόμο.

Ο Αστραπελένιος και η Βροχήδα ρώτησαν κάποιον:

- Γιατί πετάς σκουπίδια στους δρόμους;

Κι ο Πλανητοδιαλυτής απάντησε:

- Γιατί έτσι θέλω.

Ο Αστραπελένιος και η Βροχήδα προειδοποίησαν:

- Αν συνεχίσετε να ρυπαίνετε, θα κάνετε το μεγαλύτερο λάθος της ζωής σας. Δείτε ποιο είναι το μέλλον της πόλης σας και όλου του κόσμου.

Τότε εμφανίστηκε ένα σύννεφο που έδειχνε πώς θα καταντήσει η Δάφνη στο μέλλον: σκοτεινή, διαλυμένη, ένας σκουπιδότοπος.

Ο Αστραπελένιος και η Βροχήδα είπαν:

«Βλέπετε; Τα δέντρα είναι κόκκινα γιατί τους λείπει η χλωροφύλλη κι εκπέμπουν σήμα κινδύνου. Έχουν αλλάξει επίσης μορφή. Ο ήλιος από τα πολλά καυσαέρια έχει κρυφτεί. Οι άνθρωποι φοράνε μάσκες επειδή το οξυγόνο έχει λιγοστείσει. Ο αέρας είναι τόσο βρόμικος, που τρυπάει τις μάσκες. Πολλοί πεθαίνουν. Τα πάρκα δεν έχουν γρασίδι. Τα σκουπίδια κρύβουν τα κτήρια».

Τότε η Βροχήδα χτύπησε παλαμάκια και οι φούσκες ξανάκλεισαν, για να αφήσουν τους Πλανητοδιαλυτές στη Γη.

Το γυάλινο κτήριο, που ένωσε την απειλή τους, αποφάσισε να γκρεμιστεί για να καταλάβουν οι άνθρωποι ότι τα σύννεφα είχαν δίκιο. Άρχισε να τρέμει και οι άνθρωποι το ικέτεψαν να μη σωριαστεί και υποσχέθηκαν ότι θα γίνουν υπεύθυνοι, καλοί, συνεπείς. Όταν όμως το τρεμουλοκτήριο ράγισε, φοβήθηκαν πολύ και ζήτησαν τη βοήθεια του Χρυσοφύλακα. Ο θαρραλέος Χρυσοφύλακας έβαλε κομμάτια χρυσού για να το στερεώσει και μετά ανέβηκε γρήγορα στην ταράτσα κι απαίτησε να γίνουν οι Πλανητοδιαλυτές φίλοι με τα σύννεφα για να τους σώσει. Έτσι, οι άνθρωποι ζήτησαν συγγνώμη από τα σύννεφα, το πρασινοχαλάζι σταμάτησε και τα σύννεφα έγιναν γράμματα στον ουρανό που έλεγαν:

ΦΤΙΑΞΤΕ ΘΑΥΜΑΣΤΕΣ ΑΝΑΚΥΚΛΟΠΟΛΕΙΣ
ΚΑΤΩ ΟΙ ΓΚΑΖΟΤΥΡΑΝΝΟΙ
ΑΓΑΠΗΣΤΕ ΤΟΥΣ ΟΞΥΓΟΝΟΠΑΡΑΓΩΓΟΥΣ
ΑΝ ΖΗΣΟΥΝ, ΘΑ ΖΗΣΕΤΕ ΚΙ ΕΣΕΙΣ

Ο Χρυσοφύλακας οδήγησε τους Πλανητοδιαλυτές στον δρόμο, οι οποίοι άρχισαν να καταλαβαίνουν τι είχαν κάνει και δεν ήθελαν πια να είναι τύραννοι της πόλης.

Για σιγουριά όμως, τα Δαφνοπαιδιά ζήτησαν παντοτινή συννεφοβοήθεια. Ο Αστραπελένιος και η Βροχήδα είχαν μαγικά όπλα για να δίνουν θάρρος στα Δαφνοπαιδιά. Και τους εξήγησαν:

«Όταν βρέχει, θα δημιουργούνται μερικές χρυσές δροσοσταλίδες. Μόλις τις ακουμπάτε, θα εμφανίζονται τα μαγικά όπλα σας. Θα εκτοξεύουν μικρά Ανακυκλοπλάσματα που θα τρώνε σκουπίδια. Όσο πιο πολλά σκουπίδια τρώνε, τόσο θα μεγαλώνουν και δυναμώνουν».

Τα Δαφνοπαιδιά, ο Αστραπελένιος, η Βροχήδα, ο Χρυσοφύλακας και τα Ανακυκλοπλάσματα μας παροτρύνουν να αγαπάμε χωρίς δεύτερη σκέψη τον πλανήτη, να δούμε το περιβάλλον με άλλο μάτι και να είμαστε προσεκτικοί και υπεύθυνοι γιατί το μέλλον εκπέμπει SOS. ■

«Εκπαιδευτική στροφή» ή «Μια εκπαιδευτική στροφή στις επιμελητικές και καλλιτεχνικές πρακτικές»

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ - ΕΠΙΜΕΛΙΑ:
ΓΙΑΝΝΗΜΑΡΑ ΕΙΡΗΝΗ

Η εκπαιδευτική στροφή περιγράφει μια τάση στη σύγχρονη τέχνη που επικράτησε από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990, στην οποία εμφανίστηκαν διαφορετικές μορφές και δομές εκπαίδευσης, εναλλακτικές παιδαγωγικές μέθοδοι και προγράμματα σε/ως επιμελητικές και καλλιτεχνικές πρακτικές. Οι πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική στροφή περιστρέφονται γύρω από την έννοια της εκπαίδευσης, την απόκτηση και ανταλλαγή γνώσεων, την καλλιτεχνική / επιμελητική έρευνα και την παραγωγή γνώσης. Η έμφαση δεν δίνεται στην τέχνη που βασίζεται στα αντικείμενα. Αντ' αυτού, τα έργα αυτά επικεντρώνονται στην ίδια τη διαδικασία, καθώς και στη χρήση παιδαγωγικών μεθόδων και καταστάσεων εντός και εκτός της έκθεσης.

Οι πιο κοινές πτυχές των έργων τέχνης, των εκθέσεων και των έργων που ερμηνεύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής στροφής περιλαμβάνουν την ανάπτυξη νέων μεθοδολογιών που επιτρέπουν τον εκδημοκρατισμό της πρόσβασης στη γνώση. Τη χρήση νέων ειδών και μεθόδων παρουσίασης. Τον μετασχηματισμό των θέσεων του καλλιτέχνη, του επιμελητή, του έργου τέχνης και του θεατή, καθώς και η διαμορφωτική δέσμευση των συμμετεχόντων στη διαδικασία του έργου. Η εκπαιδευτική στροφή μπορεί να θεωρηθεί κυρίως ως μια τάση στην τέχνη που διαμορφώνει τις διαδικασίες της δημιουργίας, λειτουργεί ως κίνητρο για αυτοοργάνωση (συνεργασία) και αφορά επίσης την (αυτο)αναθεώρηση των μουσείων, καθώς και τη μετατροπή των ιδρυμάτων τέχνης σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες. Επιπλέον, αντιδρά στις αλλαγές της δημόσιας εκπαίδευσης.

Σε σχέση με την εκπαιδευτική στροφή, συχνά αναφέρονται οι θεωρίες της κριτικής παιδαγωγικής, όσον αφορά, για παράδειγμα, την παροχή δημοκρατικών συνθηκών εκπαίδευσης ή την εμφάνιση αντιηγμονικών διδακτικών μεθόδων και ρόλων. Ένας από τους κύριους στόχους των καλλιτεχνών και επιμελητών που ασχολούνται με αυτόν τον τομέα της σύγχρονης τέχνης είναι να καθιερώσει τρόπους ανταλλαγής γνώσεων, οι οποίοι εκτός από τη διάδοση του ηγεμονικού συστήματος αξιών, επιτρέπουν μια πιο ευέλικτη και αντιγραφειοκρατική πρακτική, που λαμβάνει επίσης υπόψη τα τρέχοντα ζητήματα και την ανάγκη των συμμετεχόντων. Οι προγενέστεροι της εκπαιδευτικής στροφής στη δεκαετία του 1960-1970 περιλαμβάνουν πειραματικές μεθόδους διδασκαλίας - οι οποίες θεωρούνται επίσης ως καλλιτεχνική πρακτική - όπως η διδασκαλία της δράσης του Bazon Brock ή οι διαλέξεις και το Free International University του Joseph Beuys. Ομοίως, στην Ουγγαρία, μπορεί να αναφερθεί ο αρχιτέκτονας, ο φιλόσοφος και ο καλλιτέχνης Miklós Erdély, ο οποίος, όπως και ο Beuys, επικεντρώθηκε στη δημιουργική σκέψη και τη διεπιστημονική προσέγγιση αντί της παραδοσιακής εκπαίδευσης των τεχνών.

Στις σοσιαλιστικές χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, πριν από την πολιτική αλλαγή του 1989, τα «προγράμματα σπουδών» που απαγορεύονταν από κρατικούς θεσμούς και, ως εκ τούτου, απομακρύνθηκαν ή δεν αποτελούσαν ποτέ μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, κυκλοφόρησαν παράνομα, κατά τη διάρκεια συζητήσεων και διαλέ-

Ερμηνεία του όρου «Εκπαιδευτική στροφή» από την Eszter Lázár στο επιμελητικό λεξικό ανοιχτής πρόσβασης Curatorial Dictionary.
<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn>

ξεων σε ιδιωτικά διαμερίσματα (ελεύθερα πανεπιστήμια, «ιπτάμενα» πανεπιστήμια), καθώς και σε μορφές «Σαμιζντάτ». Στην περιοχή αυτή, τα προγενέστερα εκπαιδευτικά έργα στη σύγχρονη τέχνη είναι, εν μέρει, αυτές οι μορφές εκπαίδευσης που εξαναγκάστηκαν στην παρανομία. Ο αριθμός των ελεύθερων πανεπιστημίων και των αυτοοργανωμένων σχολείων έχει επεκταθεί τα τελευταία χρόνια, για παράδειγμα στην Ουγγαρία. Αν και αυτά τα τρέχουσα παραδείγματα δεν λειτουργούν πλέον (ή δεν λειτουργούν ακόμη) ως εναλλακτικές λύσεις για μια αυταρχική πολιτιστική πολιτική ενός πολιτικού καθεστώτος, συμπληρώνουν τα κενά της δημόσιας εκπαίδευσης σε ένα σύστημα πρακτικής και θεωρίας που βασίζεται στη συνεργασία.

Οι τυπικές καινοτομίες των έργων που ερμηνεύτηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής στροφής, βασίζονται κυρίως στην καλλιτεχνική πρακτική της θεσμικής κριτικής και την εγκατάλειψη του χώρου της γκαλερί. Κατά τη διάρκεια αυτών των έργων συμμετείχαν επίσης νέοι χώροι, όπως ο δρόμος, τα ιδιωτικά διαμερίσματα, τα σχολεία - λαμβάνοντας υπόψη και τις κοινωνικά κατασκευασμένες πτυχές της τοπο-ειδικότητας (ή ιδιο-τοπικότητας) (site-specificity). Οι εκδηλώσεις της εκπαιδευτικής στροφής στη σύγχρονη τέχνη κυμαίνονται από τα ελεύθερα πανεπιστήμια έως τα προσωρινά και πειραματικά σχολεία που υλοποιούνται στο πλαίσιο των μπιενάλε. Ταυτόχρονα, στον χώρο της γκαλερί εμφανίζονται διάφορες μορφές δημόσιων ιδρυμάτων (βιβλιοθήκη, σχολείο, εργαστήριο). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η πρακτική της επιμέλειας μπορεί επίσης να θεωρηθεί «εκτεταμένη εκπαιδευτική πρακτική».

Ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής στροφής τεκμηριώθηκε από την «αλλαγή προφίλ» των ιδρυμάτων τέχνης στη δυτική Ευρώπη, την ανάδειξη του προφίλ της θεσμικής κριτικής τους, τα αυτοαντανακλαστικά έργα που ξεκίνησαν σε διάφορες ακαδημαϊκές σχολές, καθώς και από εκθέσεις γύρω από τη θεματική της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική στροφή σχετίζεται με τις εγχειρήματα της θεσμικής κριτικής, καθώς προσπαθεί επίσης να αλλάξει τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων και των εκθεσιακών χώρων. Ομοίως, μπορεί να συνδεθεί με πρακτικές που -πέρα από την εστίαση σε αισθητικές ιδιότητες και την οπτική εμφάνιση- προσφέρουν μια πλατφόρμα για διάλογο μεταξύ του ακροατηρίου, των καλλιτεχνών και της δημόσιας σφαίρας. Περιστασιακά, η μετριοπαθής προβολή των εκπαιδευτικών έργων, που φέρνουν στον νου, για παράδειγμα, την τάξη, μπορεί να αφήσει το κοινό σε μια απόσταση, καθώς είναι συνηθισμένο σε πιο θεαματικές, φιλικές προς τον επισκέπτη εκθέσεις. Θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε αν αυτά τα προγράμματα, τα οποία βασίζονται στην υπόθεση των δημοκρατικών με-

θόδων και της έκφρασης διαφορετικών απόψεων, αποκλείουν, αντί να συμπεριλαμβάνουν, τους «ξένους».

Οι συζητήσεις για την κοινωνική θεωρία που σχετίζονται με την εκπαιδευτική στροφή -εκτός από τα ζητήματα της παραδοσιακής και ιεραρχικής λειτουργίας των ακαδημιών τέχνης- εξετάζει επίσης με κριτικό πνεύμα τα γενικά προβλήματα της εκπαίδευσης ως τέτοια. Για παράδειγμα, η κριτική της διαδικασίας της Μπολόνια των κρατών-μελών της Ε.Ε., η οποία, μολονότι ενθαρρύνει την κινητικότητα, τον τρόπο λειτουργίας (modus operandi) της, λόγω των τυποποιημένων διοικητικών κανόνων, είναι δύσκολο να διεισδύσει. Από την άλλη πλευρά, αναλύεται επίσης η κριτική της ενοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), η οποία συνδυάζεται με την εμπορευματοποίηση της γνώσης. Οι ομοιότητες αυτών των ομιλιών στη σύγχρονη τέχνη αποτελούν επίσης τη βάση του προβληματισμού για την παιδεία ως θέμα: η κριτική των διαδικασιών οικονομίας της αγοράς των νεοφιλελεύθερων κοινωνιών. Δηλαδή, η κριτική του ελέγχου, της ιδιοποίησης και της εμπορευματοποίησης της παραγωγής που βασίζεται στη γνώση.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική στροφή μπορεί να επικεντρωθεί σε διάφορες σύγχρονες (καλλιτεχνικές) τάσεις:

- Τα ινστιτούτα τέχνης, ακολουθώντας τις αρχές του «νέου θεσμισμού» (new institutionalism), πέρα από εκθέσεις, ερευνητικά προγράμματα, εργαστήρια, ελεύθερα πανεπιστήμια και ανοιχτά φόρουμ, δίνουν έμφαση στον ανανεωμένο εκπαιδευτικό ρόλο και στην ευθύνη των θεσμικών οργάνων. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική στροφή μπορεί να εξεταστεί από την οπτική της θεσμικής κριτικής και του νέου θεσμισμού, καθώς και από τη σύνδεση αυτών των δύο.

- Την οριοθέτηση των δυνατοτήτων προσαρμογής των επιταγών του νέου θεσμισμού στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

- Την ανάλυση των έργων τέχνης και επιμέλειας που σχετίζονται με τον τόπο, τη δομή, την πρακτική και τη μεταφορά της εκπαίδευσης, καθώς και τα έργα που πραγματοποιούνται την αρχική έννοια της ακαδημίας.

- Την εξέταση του πολλαπλασιασμού των μορφών ερμηνευτικής και διαλεκτικής τέχνης, οι οποίες είναι οι πιο χαρακτηριστικές μέσα στην εκπαιδευτική τάση.

Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς εάν η εκπαιδευτική στροφή είναι μια στροφή μέσα στη σύγχρονη τέχνη ή είναι μάλλον η γρήγορη (και ίσως όχι ακούσια) άνθιση του όρου. Πρώτα ήταν ο Paul O'Neill και ο Mick Wilson, καθώς και η Irit Rogoff που χρησιμοποίησαν την έκφραση «εκπαιδευτική στροφή» το 2008. Η Rogoff στο κείμενό της ρωτά εάν πρόκειται για στρατηγική ανάγνωσης όταν η εκπαίδευση διαβάζεται μέσω ενός διαφορετικού συστήματος, όπως το φίλτρο της παρουσίας των εκθέσεων, ή είναι μάλλον ένα ερμηνευτικό μοντέλο. Στην πραγματικότητα, με τον πολλαπλασιασμό των ρηματικών πρακτικών (ρηματικότητα - discursivity), η εκπαιδευτική στροφή είναι μια τάση στη σύγχρονη τέχνη. Ως συνέπεια της συνεχώς διευρυνόμενης βιβλιογραφίας σχετικά με αυτή την έννοια, τα έργα τέχνης και επιμέλειας της εκπαιδευτικής στροφής παίρνουν τη θέση τους όλο και πιο σταθερά μέσα στα προαναφερθέντα θεωρητικά και ιστορικά πλαίσια. ■

ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ενώνοντας τις χειρονομίες του σώματος με τη γραφή

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΛΤΑΣ

Η ρητορική, είτε ως μάθημα είτε ως παιχνίδι ή αγώνας, αποβλέπει στη *χρήση* της γλώσσας. Νοήματα και ερμηνείες χρησιμοποιούνται σε διάφορες μορφές, ως μονόλογος, διάλογος, επιχειρήματα, μεταφορές ή ρητορικά σχήματα, και *σημαίνουν* τον δημόσιο χαρακτήρα της γλώσσας καθώς και το πολιτικό της περιεχόμενο.

Η ρητορική μπορεί να είναι η δυνατότητα άσκησης μιας ορθολογικής επικοινωνίας με επιχειρήματα, όπως στην περίπτωση του Habermas ή του Rawls, η οποία να διορθώνεται στις αποκλίσεις της προς τα ατομικά συμφέροντα, ή τεχνικές επικοινωνίας, οι οποίες διαμεσολαβούν γλωσσικά το περιεχόμενο της επικοινωνίας στο πλαίσιο του διαλόγου. Ή μπορεί να είναι η ατέλειωτη στρατιά μεταφορών του Nietzsche με το όνομα της αλήθειας, τα ίδια τα ρητορικά σχήματα τα οποία πετυχαίνουν την πειθώ χωρίς προκείμενες και συμπεράσματα.

Οι μετασχηματιστικές διαδικασίες της μετάβασης από την προφορική δημοσιότητα στη γραπτή έχουν αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, τη διεύρυνση της ρητορικής με την ερμηνευτική. Η σύγχρονη συζήτηση για τη ρητορική αφορά τις σχέσεις φιλοσοφίας, λογικής και λογοτεχνίας στο πλαίσιο του μεταμοντερνισμού, το πρόβλημα της αλήθειας, την ειρωνεία, τη θεωρία του επιχειρήματος, τη σαγήνη, την ανάλυση λόγου, τη γυναικεία γραφή και το δοκίμιο ως είδος γραφής προσανατολισμένο στην πειθώ.

Ένα παράδειγμα είναι αυτό του Peter Szondi, ο οποίος, βασισμένος στους ερμηνευτικούς κανόνες του Schleiermacher και στη μετατόπιση της ευθύνης από την ερμηνευτική στη ρητορική, γράφει πως «η λειτουργία της μεθόδου των παράλληλων χωρίων στηρίζεται στην υπόθεση ότι κάθε κείμενο ανταποκρίνεται στην απαίτηση της ρητορικής με βάση την οποία μια λέξη δεν πρέπει να έχει δύο διαφορετικές σημασίες μέσα στα ίδια τα συμφραζόμενα και κάθε νέα νοηματική ενότητα θα πρέπει πάντοτε να δηλώνει νέα συμφραζόμενα». ¹ Αυτό παραδόξως, σε μια εποχή εκπνοής της ρητορικής, είναι ένα πρόβλημα ερμηνείας.

Η συνέχεια της ερμηνευτικής παράδοσης από τον Dilthey γίνεται με το φιλόδοξο εγχείρημα της μεθοδολογικής διάκρισης των επιστημών σε φυσικές και επιστήμες του πνεύματος. Ο μαρξισμός, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τον Volosinov, στάθηκε κριτικός στην ερμηνευτική, κυρίως για τις σχέσεις ψυχολογίας και γλώσσας, στο πλαίσιο της διαμάχης ιδεαλισμού και διαλεκτικού υλισμού. Για τον Volosinov η λέξη είχε τα χαρακτηριστικά της ιδεολογίας, η οποία προηγείται κάθε ψυχολογίας και εμφανίζεται πάντα γεμάτη από κοινωνικά περιεχόμενα. Συνέχεια αυτού είναι η κριτική που ασκεί στην προτεραιότητα της γραπτής γλώσσας που εγκαινίασε η γλωσσολογία και η προτίμηση της προφορικής ομιλίας για τον ορισμό της γλώσσας στη βάση της ενεργητικής συμμετοχής για την πρόσληψή της.

Τη ρητορική αντικαθιστά ή διαδέχεται η ερμηνευτική των κειμένων. Το ερμηνευτικό εγχείρημα, στο πλαίσιο της κατανόησης και της τιθάσευσης του νοήματος στο πλαίσιο των σχέσεων μέρους και όλου, βασίζεται στην

υπαγωγή του ιδιαίτερου στο γενικό, στο πέρασμα από την κανονιστικότητα στις εφαρμογές, από το γενικό στο συγκεκριμένο, καθώς, σύμφωνα με τον Kant της *Κριτικής της Κριτικής Δύναμης*, δεν υπάρχουν κανόνες για τη λογική χρήση των κανόνων.

Για τον Kant η ρητορική είναι ένα *παιχνίδι* αντίστοιχο με το παιχνίδι της κριτικής δύναμης ανάμεσα στη διάνοια και τη φαντασία. Η σύνδεση της ρητορικής με την ερμηνευτική γίνεται στο σημείο, σύμφωνα με τον Gadamer, όπου «μπορεί κάποιος να μιλάει για τα πάντα και πρέπει να κατανοεί όλα όσα λέγονται». ² Υλική υπόθεση της ρητορικής είναι η πολιτική, με την έννοια του πεδίου εκδίπλωσης και της ιστορικής καταβολής της ρητορικής στην αθηναϊκή δημοκρατία αλλά και της στόχευσης στην *πράξη*.

Σύμφωνα με τον Gadamer, στο πλαίσιο μιας αριστοτελικής προβληματικής, «αυτό που επιδιώκεται τόσο από τον πραγματικό διαλεκτικό ρήτορα όσο και από τον πολιτικό, αλλά και κατά τη διαμόρφωση της προσωπικής ζωής, είναι το «καλό», κι αυτό δεν έχει την μορφή ενός «έργου», κατασκευαζόμενου μέσω του *ποιείν*, αλλά είναι πράξη και ευπραξία (δηλαδή «ενέργεια»)). ³

Η διαφορά ποιητικής και πράξης έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη αντιστοιχεί στην τεχνική και η δεύτερη στην ηθική. Η επιστημολογία της ρητορικής αναφέρεται και στις δύο χωρίς να αποκλείει κάποια. Η ρητορική, η ερμηνευτική και η πολιτική θέτουν το ζήτημα της θεωρίας, της πράξης, του τρόπου της σύνδεσής τους, της σύνεσης, της *φρόνησης* και του αγαθού ως τελικού σκοπού. Επιστημολογικά προβλήματα της ρητορικής είναι ο χαρακτήρας της, αν είναι τέχνη ή επιστήμη, και η προνομιακή σχέση της είτε με τη λογική είτε με την ποιητική.

Η ερμηνευτική μεταξύ άλλων θέτει το πρόβλημα του συγγραφέα και της ανάγνωσης. Ιδιαίτερη εφαρμογή αυτής της προβληματικής είναι η αντιμετώπιση του λογοτεχνικού κειμένου από τον αναγνώστη είτε σαν στρατηγική πειθούς από τον συγγραφέα είτε ως αισθητική πρόσληψη με στοιχεία ποιητικής και λογικής. Η θεωρία της πρόσληψης, η φιλοσοφική ερμηνευτική και η κριτική ερμηνευτική με τις φαινομενολογικές απολήξεις του Ricoeur απαντούν σε ένα τέτοιο πρόβλημα, με την πρωτοκαθεδρία της ποιητικής έναντι της ρητορικής, με το έργο το οποίο ολοκληρώνεται και αποκτά συνοχή από τον αναγνώστη και με τη *συγκώνευση των οριζόντων* συγγραφέα και αναγνώστη με το κοινό κάθε φορά της εποχής.

Κείμενα που αντιπροσωπεύουν αυτή την προβληματική είναι, μεταξύ άλλων, ο *Επιτάφιος του Περικλή* του Θουκυδίδη, οι πλατωνικοί διάλογοι *Γοργίας* και *Φαίδρος*, η *Ρητορική* και η *Ποιητική* του Αριστοτέλη, στο πλαίσιο του αθηναϊκού παραδείγματος της *πόλεως*. Στα χρόνια της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας που ακολούθησαν η ρητορική ασκείται σύμφωνα με τους κανόνες της ποιητικής. Κείμενα που αντιπροσωπεύουν αυτή την περίοδο είναι το *Περί Ύψους* του Λογγίνου και το *Περί Ύψους* του Δημητρίου. Παράλληλα στα βυζαντινά χρόνια οι Τρεις Ιεράρχες και οι θρησκευτικές διαφορές του σχίσματος επαναπροσδιόρισαν σε Ανατολή και Δύση τη ρητορική, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα στη Δύση τις *Εξομολογήσεις* του Αυγουστίνου.

Το αποκορύφωμα αυτής της στροφής της ρητορικής στα μορφικά και ποιητικά στοιχεία ταυτίζεται με την ευγλωττία (*eloquentia*) και αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μετατόπισης της ρητορικής σε ευγλωττία είναι η *Ευγλωττία της κοινής γλώσσας* του Δάντη, όπου τίθεται το ζήτημα της λαϊκής γλώσσας, η οποία θα απασχολήσει τη νεωτερικότητα. Αν στον ρομαντισμό του 18ου αιώνα έχει ήδη συμβεί η ταύτιση της γλώσσας με τον λαό και το κράτος, στα μεσαιωνικά χρόνια του Δάντη σώζεται το σύγχρονο πολιτικό καθήκον, το οποίο μας προτείνει ο Agamben, το οποίο δεν είναι άλλο από τη διάρρηξη της αλυσίδας γλώσσα - γραμματική - κράτος. ⁴

Και τι σημαίνουν αυτά για την εκπαίδευση;

☛ Μπορούμε να επικαλεστούμε πως η ρητορική σήμερα είναι ο λόγος του αδύναμου ή του χωρίς φωνή;

☛ Μπορούμε να βρίσκουμε τη φωνή (ή τις φωνές και τις αποσιωπήσεις) του κειμένου;

☛ Μπορούμε να κάνουμε τα παιδιά πάσχοντες του λόγου που ζουν τη δυνατότητα να γίνουν υποκείμενα;

☛ Μπορούμε να είμαστε πολυφωνικοί όπως στον Μπαχτίν;

☛ Η παράδοση του Αριστοτέλη μπορεί να μας κάνει να επιτρέψουμε στην πόλη, το θέατρο, τη δημοκρατία και τη φιλοσοφία;

☛ Μπορούμε να έχουμε, μαζί με το δημοκρατικό σχολείο, τις συνελεύσεις, την παιδαγωγική Freinet, το τυπογραφείο και τις εφημερίδες, τη φιλοσοφία με τα παιδιά, το θέατρο του καταπιεσμένου, την αρχιτεκτονική, την ενεργή πολιτειότητα και τις σχέσεις της παιδαγωγικής με τα κοινωνικά κινήματα και την επιστροφή της ρητορικής, ώστε στα σχολεία να δημιουργούμε αυτή την αλληλογραφία που απουσιάζει, το κοινό που μετέχει;

☛ Μπορούμε να ενώσουμε τα χέρια με τον νου;

☛ Μπορεί να επιστρέψει το σώμα στην εκπαίδευση ενωμένο με τον νου και την καρδιά, τη χειρονομία και την κίνηση, προκειμένου η φωνή και η γραφή να δοκιμάσουν μια νέα σχέση;

☛ Μπορεί να επιστρέψει η ηδονή και η απόλαυση πάλι στην στοματική περιοχή, αυτό που αποκαλούσαμε κάποτε λόγο;

Αυτά είναι μόνο κάποια ερωτήματα που μπορούν να τεθούν. Και αν καταφέρουμε να γίνουν ζητήματα, τότε μας περιμένει μια ατέλειωτη φλυαρία. Αυτή μπορεί να είναι ο προπομπός μιας ατέλειωτης διακίνησης ιδεών με την πίστη πως ό,τι τεκμαίρεται σήμερα ως χειραφέτηση μπορούμε με την ιστορία να το δουλέψουμε για να το κάνουμε καθολικό. ■

1 Peter Szondi, «Περί φιλολογικής γνώσεως», μετάφραση Στέλλα Νικολούδη, περιοδικό *Λόγου Χάριν*, τχ.2, Άνοιξη 1991, σελ.94.

2 Hans - Georg Gadamer, *Ο Λόγος στην εποχή της επιστήμης*, μετάφραση Λευτέρης Αναγνώστου, Νήσος, Αθήνα 1997, σελ.130

3 Ό.π., σελ.134

4 Giorgio Agamben, *Οι γλώσσες και οι λαοί*, μετάφραση Πα-ναγιώτης Καλαμαράς, Ελευθεριακή Κουλτούρα, Αθήνα 2004

ΦΙΛΙΠ ΜΕΡΙΕ

Θα διατυπώσω κάποιες «αρχές» που αποτελούν απλώς ένα «πρωτο-εργαλείο», όπως θα έλεγε και ο Fernand Oury (Φερνάν Ουρί), για να διακρίνουμε στο κέντρο του διαλόγου για την Παιδεία μερικά από τα βασικά διακυβεύματα, αφού πρώτα αναδείξω πώς αυτές οι αρχές μας βοηθούν να καταλάβουμε το εκπαιδευτικό εγχείρημα στη θεμελιώδη του διάσταση.

ΠΑΡΑΝΟΗΣΗ 1

«Ένας μαθητής μαθαίνει μόνο όταν έχει κίνητρο...». Ο Σελεστέν Φρενέ, κι έπειτα πολλοί άλλοι, έλεγε επανειλημμένα: «Ένα άλογο που δεν διψά δεν μπορούμε να το κάνουμε να πιει νερό». Ωστόσο, ο Φρενέ δεν υποτιμούσε τη διαφορά ανάμεσα σε ένα άλογο κι έναν μαθητή. Γνώριζε ότι αν στερήσουμε το νερό από ένα άλογο, στο τέλος θα διψάσει, ενώ αν από έναν μαθητή στερήσουμε τα Μαθηματικά, είναι απίθανο να πάει στους δασκάλους του και να ζητήσει το Θεώρημα του Θαλή! Γι' αυτό και ο Φρενέ επέμενε ότι οφείλουμε «να κάνουμε τον μαθητή να διψάσει» και να μην επαναπαυόμαστε σε μια καλόπιστη αναβλητικότητα (όπως, για παράδειγμα, διαβάζουμε σε κάποιες αναφορές του Neill σχετικά με τις πρακτικές στο Σάμερχιλ). Ο Φρενέ δήλωνε με αυτό τον τρόπο, χωρίς ωστόσο να το διατυπώσει περαιτέρω, τη θεμελιώδη διάκριση ανάμεσα στο «κίνητρο» που θα βασιζόταν στα προϋπάρχοντα ενδιαφέροντα του μαθητή και στην «κινητοποίηση» που ο ενήλικας προσπαθεί να προκαλέσει, η οποία επιτρέπει την ανάδυση νέων ενδιαφερόντων και ευνοεί την εμπλοκή του μαθητή σε διαδικασίες μάθησης για τις οποίες αρχικά δεν είχε κανένα κίνητρο...

ΑΡΧΗ 1

Αν δίνουμε προτεραιότητα στα προϋπάρχοντα κίνητρα και όχι στη μαθησιακή διαδικασία, σημαίνει ότι επικυρώνουμε τις ανισότητες και ότι δεν προσπαθούμε να κάνουμε τους μαθητές να ανακαλύπτουν γνώσεις που τους κινητοποιούν και οι οποίες θα μπορούσαν να τους χειραφετήσουν. «Η ανάδυση της επιθυμίας μάθησης» σημαίνει οργάνωση συναντήσεων που κινητοποιούν τον μαθητή να ανακαλύψει ότι αγνοεί μέχρι εκείνη τη στιγμή και ταυτόχρονα του υποδεικνύουν την πνευματική ικανοποίηση που μπορεί να αντλήσει από τη γνώση..., προσφέροντάς του δυνατότητες και όχι καθηλώνοντάς τον στην «παρούσα κατάσταση».

ΠΑΡΑΝΟΗΣΗ 2

«Κάθε μαθητής μαθαίνει με τον δικό του τρόπο κι αυτό απαιτεί τη θέσπιση ενός σχολείου 'στα μέτρα' του... Πολύ πριν από τις εργασίες της διαφοροποιημένης Ψυχολογίας, που δίνουν βαρύτητα στη μοναδικότητα του κάθε υποκειμένου σε θέματα μάθησης και προβάλλουν τους διάφορους «γνωστικούς τύπους» ή τις διάφορες «στρατηγικές μάθησης», οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής υπερασπίστηκαν τη θέσπιση, σύμφωνα με την έκφραση του Clarapède, ενός «κατά παραγγελία σχολείου». Πώς να ανεχθούμε ένα σχολείο που επιβάλλει σε κάθε μαθητή το ίδιο «έτοιμο ρούχο» τόσο όσον αφορά την ύλη όσο και τον ρυθμό και τη μέθοδο; Ποιος ο λόγος να θεσπιστεί ένας αυθαίρετος κανόνας, ο οποίος εξ ορισμού δεν θα ικανοποιεί κανέναν; Γι' αυτό πρέπει να αντιμετωπίζουμε ένα παιδί «όπως είναι», «εκεί που βρίσκεται», όχι για να μείνει στάσιμο φυσικά, αλλά για να το βοηθήσουμε να προοδεύσει βασιζόμενοι στις ικανό-

* Ο Φίλιπ Μεριέ είναι ο κυριότερος εκπρόσωπος του κινήματος Φρενέ στη Γαλλία και τα βιβλία του γνωρίζουν μεγάλη διάδοση. Ολόκληρο το κείμενό του στο www.skiasiarxeio.wordpress.com

Η Νέα Αγωγή, σταυροδρόμι σύγχρονου παιδαγωγι



τητές του και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές του... Ωστόσο, το ζητούμενο είναι άλλο. Μπορούμε, πράγματι, να φανταστούμε «το κατά παραγγελία σχολείο» σύμφωνα με ένα αυστηρό μοντέλο επαγγελματικής σύνδεσης, βασισμένο σε μια προκαταβολική διάγνωση που εντοπίζει σε βάθος, πέρα από οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση, το επίπεδο και τις ανάγκες του μαθητή για να του επιβάλει μια αυστηρή εξοικειωμένη πορεία. Ή πάλι, μπορούμε να προτείνουμε στον μαθητή διάφορες εκδοχές στο πλαίσιο μιας «διαφοροποιημένης παιδαγωγικής» και να τον βοηθήσουμε να συλλάβει τους σκοπούς και τις μεθόδους που θα του επιτρέψουν να εμπλουτίσει τη μεθοδολογική του σκευή, αλλά και να βρει κίνητρα για την κατάκτηση νέων γνώσεων. Στην πρώτη περίπτωση, έχουμε να κάνουμε με μια εξοικειωμένη ιατροφαρμακευτική λύση, σύμφωνα με το συμπεριφοριστικό μοντέλο του «ανθρώπου-μηχανή». Στη δεύτερη περίπτωση, έχουμε να κάνουμε με μια συστημική λύση, όπου η γνώση των υποκειμένων δεν προηγείται υποχρεωτικά των εκπαιδευτικών προτάσεων, αλλά βρίσκεται σε διαρκή διάδραση μαζί τους..., διότι έχει να κάνει και με τον τρόπο που ένα υποκείμενο χρησιμοποιεί μια μέθοδο ή κινητοποιείται για την κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου. Κι αυτή η κατάκτηση γεννά νέες προτάσεις και προκαλεί την παιδαγωγική εφευρετικότητα.

ΑΡΧΗ 2

Το ότι ο τρόπος που ο κάθε μαθητής οικειοποιείται τις γνώσεις είναι μοναδικός δεν σημαίνει ότι παραμένει εγκλωβισμένος μέσα σε οριστικοποιημένες μεθόδους ούτε σε μια πρόοδο αυστηρά γραμμική: το πραγματικό «κατά παραγγελία σχολείο» δεν είναι το σχολείο του συστημα-

τικοποιημένου ζεύγους «τεστ / ασκήσεις» (ή διάγνωση / θεραπεία), είναι το σχολείο που βασίζεται στην ποικιλία των προτάσεων, στη διαφοροποίηση των λύσεων, στη διάδραση των μελών μεταξύ τους και με το περιβάλλον, όπου όλοι οι μαθητές μαθαίνουν προοδευτικά να ορίζουν τη μαθησιακή τους πορεία στο πλαίσιο μιας διαδικασίας ανακαλύψεων / ρυθμίσεων.

ΠΑΡΑΝΟΗΣΗ 3

«Ο μαθητής μαθαίνει ό,τι έχει νόημα γι' αυτόν...» Η πληθωριστική χρήση της λέξης «νόημα» στον εκπαιδευτικό λόγο θα πρέπει να μας προβληματίζει σχετικά με το διφορούμενό της. Τι «έχει νόημα» όμως για έναν μαθητή; Πολύ φυσικά, και σε συνάρτηση με τις πηγές της Νέας Αγωγής, που ήταν η πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε μια αγροτική κοινωνία, το νόημα ήταν αρχικά ταυτόσημο με το «χρήσιμο». Νόημα είχε ό,τι μπορούσε να «χρησιμεύσει» στην καθημερινή ζωή. Στο Abbotsholme -το πρώτο new school που δημιουργήθηκε από τον πάστορα Cecil Reddie στα περίχωρα του Λονδίνου στα τέλη του 19ου αιώνα- τα παιδιά μάθαιναν Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες για να συμμετέχουν στη διαχείριση της φάρμας, μάθαιναν γλώσσα για να μπορούν να καταλαβαίνουν τις οδηγίες χρήσης των αγροτικών εργαλείων, να διαβάζουν την τοπική εφημερίδα, να κρατούν ημερολόγιο, να γράφουν σε πελάτες και προμηθευτές. Η υπαγωγή των σχολικών μαθημάτων στη χρησιμότητά τους αποτέλεσε σίγουρα μια μορφή στοχοθεσίας. Γι' αυτό πρέπει να ξαναμελετήσουμε τον Τολστόι ή τον Ταγκόρ για να ανακαλύψουμε εκ νέου μαζί τους σε ποιο βαθμό το «νόημα» έχει συμβολικό χαρακτήρα: αυτό που έχει νόημα για τον μαθητή δεν είναι μόνο η χρησιμότητα των

παρανοήσεων και χωνευτήρι κού προβληματισμού



γνωστικών αντικειμένων, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τα μαθήματα μιλούν στον εσωτερικό του κόσμου, ανταποκρίνονται στους θεμελιώδεις ανθρωπολογικούς του προβληματισμούς και του επιτρέπουν μέσα από την ανακάλυψη έργων πολιτισμού να δώσει μορφή σε αυτό που τον κατοικεί. Αυτό που έχει νόημα είναι ό,τι ενώνει το εσωτερικό είναι του καθενός με το πανανθρώπινο, ό,τι του επιτρέπει να βγει από τη μοναξιά του και να δώσει ένα αφήγημα στο ψυχικό του χάος και να μη χειραγωγείται από τις αρχαϊκές του ενορμήσεις.

ΑΡΧΗ 3

Η ενασχόληση ενός υποκειμένου με τα γνωστικά αντικείμενα δεν σχετίζεται μόνο με τη συγκεκριμένη χρησιμότητα που αυτά μπορεί να έχουν για την επίλυση των υλικών προβλημάτων της καθημερινής του ζωής. Αυτή η ενασχόληση σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τον τρόπο που ένας εκπαιδευτικός είναι σε θέση, σε όλα τα ταξινόμικά επίπεδα, να συνδέσει τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκει με έναν πολιτισμό, με μια Ιστορία, με τον τρόπο που τα επεξεργάστηκαν οι άνθρωποι και τα οποία συμβάλλουν ακόμη και σήμερα στη χειραφέτηση των παιδιών.

ΠΑΡΑΝΟΗΣΗ 4

«Ο μαθητής μαθαίνει όταν είναι ενεργός»... Ο ίδιος ο Jules Ferry εμπιστεύθηκε στον Henri Marion το 1988 τα πρώτα μαθήματα «της επιστήμης της εκπαίδευσης» στη Σορβόνη (η έκφραση ήταν τότε στον ενικό αριθμό, διότι έπρεπε εκείνη την εποχή να «θεμελιώσουν» τις αρχές των μεγάλων λαϊκών νόμων). Και πολύ φυσικά ο

Marion στο πρώτο του μάθημα άρχισε με την εξής διατύπωση: «Υπάρχει μόνο μία μέθοδος άξια του ονόματός της και αυτή είναι η ενεργητική μέθοδος». Έγραψε «πολύ φυσικά», διότι δύσκολα ένας παιδαγωγός -όσο κι αν υποστηρίζει τις «παραδοσιακές» παιδαγωγικές (και ο Marion φυσικά δεν τις υποστήριζε!) - θα έπλεκε το εγκώμιο μιας «παθητικής μεθόδου». Έτσι, για τον Marion «η ενεργητική μέθοδος» είναι κάτι το αυτονόητο: όποιος δεν μπορεί να εφαρμόσει έναν γραμματικό κανόνα ή ένα μαθηματικό θεώρημα σημαίνει ότι δεν τον γνωρίζει ουσιαστικά και γι' αυτό ο δάσκαλος θα πρέπει να τον «ωθήσει στην πράξη». «Αυτή είναι η μόνη συνταγή της εκπαίδευσης, διότι περιλαμβάνει εν σπέρματι όλες τις άλλες»... Η «ώθηση στην πράξη», όμως, παραμένει ακόμη μία διφορούμενη διατύπωση, καθώς η πράξη μπορεί να έχει πολλές μορφές. Και πολύ γρήγορα η Νέα Αγωγή θα τη χρησιμοποιήσει με ένα ιδιαίτερο νόημα: το να είσαι «ενεργός» στο σχολείο σημαίνει να ενεργείς «όπως στη ζωή», στην «ενεργή ζωή» για την ακρίβεια. Κάποιες κοινωνικές δραστηριότητες σε μικρογραφία (συλλογικές κατά προτίμηση) θα θεωρηθούν ως το κατεξοχήν μέσο για να εφαρμοστούν οι «ενεργητικές μέθοδοι» (προφανώς η έκφραση περνά στον πληθυντικό για να καλύψει όλα τα δυνατά πεδία των κοινωνικών δραστηριοτήτων που είναι σημαντικές στο σχολείο: η αλληλογραφία και το σχολικό ημερολόγιο, τα «εργαστήρια» ξυλουργικής ή θεάτρου, οι δημοσκοπήσεις και οι επιστημονικές εμπειρίες...). Όμως, αν κάποιος παρατηρήσει τι ακριβώς συμβαίνει μέσα στις τάξεις, θα έλεγε επιεικώς ότι τα πράγματα είναι αντιφατικά: ορισμένες «δραστηριότητες», που τις προετοιμάζει και τις ρυθμίζει ο δάσκαλος, εγγυώνται την εμπλοκή του κάθε μαθητή και τη μετάβασή του από την εμπειρία (ο «πειραματικός ψηλαφισμός» του Freinet) στην κατανόηση και τη δια-

μόρφωση μεταδιδόμενων γνώσεων. Σε άλλες όμως περιπτώσεις, παρατηρείται ένας διαχωρισμός εργασιών μέσα στην ομάδα: άλλοι συλλαμβάνουν το σχέδιο, άλλοι το εκτελούν και κάποιοι δεν κάνουν τίποτα. Αυτός ο διαχωρισμός στην καλύτερη περίπτωση το μόνο που επιτρέπει στο παιδί είναι η τελειοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων. Όμως, αν κάποιος ψάξει να βρει τι εγγυάται τη μάθηση με τις «ενεργητικές μεθόδους», είναι υποχρεωμένος να παραδεχτεί ότι δεν είναι η ύπαρξη μιας λίγο-πολύ επιτυχημένης «κατασκευαστικής δραστηριότητας», αλλά η ύπαρξη μιας «διανοητικής διεργασίας» προερχόμενης από τη δραστηριότητα που επιτρέπει στο υποκείμενο να αναθεωρήσει το σύστημα των υπαρχουσών αναπαραστάσεών του για να το εμπλουτίσει και να το σταθεροποιήσει σε ένα ανώτερο επίπεδο, μια διανοητική διαδικασία που επίσης μπορεί να προκύψει κι από την παρατήρηση μιας εμπειρίας, την ακρόαση ενός μαθήματος ή την ανάγνωση ενός βιβλίου. Η δραστηριότητα που κάνει έναν μαθητή να προοδεύει και να μάθει είναι αυτή που συμβαίνει «στο μυαλό» του. Όταν δηλαδή ένας μαθητής μέσω μιας κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης καταφέρει να κατασκευάσει, με τα υλικά που του προτείνονται ή που εκείνος ανακαλύπτει, ένα νέο μοντέλο ανάγνωσης, με άλλα λόγια νέες γνώσεις.

ΑΡΧΗ 4

Το να είναι ο μαθητής «ενεργός» κατά την εκπαίδευσή του είναι σίγουρα εντελώς απαραίτητο, αλλά πρόκειται για μια διανοητική δραστηριότητα που δεν είναι συστηματικά συνδεδεμένη με μια πρακτική δραστηριότητα κατασκευής. Φυσικά, μια χειροπιαστή δραστηριότητα παραμένει μια εξαιρετική αφετηρία που μπορεί να οδηγήσει σε διανοητική δραστηριότητα, αλλά υπό τον όρο ότι την αναγνωρίζουμε ως τέτοια και κυρίως εφαρμόζουμε έναν παιδαγωγικό μηχανισμό, ο οποίος αποτελεί ένα μοντέλο μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων και όχι απλά ένα μοντέλο πρόσκτησης εμπειρικών δεξιοτήτων.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: ΣΟΦΙΑ ΛΑΧΛΟΥ - ΦΩΤΕΙΝΗ ΠΑΠΑΡΗΓΑ



Για τον θάνατο του Βασίλη Φίλια

ΆΛΛΟΣ ΕΝΑΣ πανεπιστημιακός δάσκαλος και μαχητής του αντιδικτατορικού αγώνα, μέσα από τις τάξεις της Δημοκρατικής Άμυνας, ο Βασίλης Φίλιας, έφυγε αυτόν τον μήνα πλήρης ημερών. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη προσωπικότητα, ενεργού πολίτη και επιστήμονα, ο οποίος συνέβαλε με τη γραφή του και τη δυναμική της παρουσίας του στα πολιτικά δρώμενα τα χρόνια της μεταπολίτευσης, ως συνιδρυτικό μέλος του ΠΑΣΟΚ και του πρώτου Εκτελεστικού του Γραφείου, και μετά τη διαγραφή του, μαζί με μια σειρά στελεχών με επιφανέστερο ανάμεσά τους τον Σάκη Καράγιωργα, συνέχισε τη δημόσια παρουσία του συνεργαζόμενος κατά καιρούς με το ΚΚΕ και κυρίως τα ελεγχόμενα από αυτό κινήματα ειρήνης, όπως και με αρθρογραφία σε σειρά ημερήσιων εφημερίδων και περιοδικών.

Ως γενικός διευθυντής για χρόνια του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Επιστημών και ως πανεπιστημιακός δάσκαλος συνετέλεσε σε μεγάλο βαθμό στην είσοδο της Κοινωνιολογίας στη Μέση Εκπαίδευση και την ίδρυση του πρώτου αντίστοιχου πανεπιστημιακού τμήματος στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, του οποίου υπήρξε και πρύτανης.

Στο πλούσιο συγγραφικό του έργο ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συμβολή του στη μελέτη των μικροαστικών στρωμάτων. Ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές με τις αντιλήψεις του σε θέματα εκδημοκρατισμού της Ανώτατης Παιδείας και τις ευρύτερες, αυταρχικές όψεις πολλές φορές του χαρακτήρα του, δεν μπορούμε να μην τονίσουμε ότι υπήρξε πνεύμα ανήσυχου και ασυμβίβαστο -όπως τόνισε και ο πρόεδρος της Βουλής-, που συνέβαλε με το πλούσιο συγγραφικό του έργο και στις δικές μας ερευνητικές προσπάθειες, όπως και πολλών νεότερων επιστημόνων του κοινωνικού, στην κατανόηση του ιδιότυπου νεοελληνικού κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι.

Η απώλειά του αφήνει ένα κενό στην κοινωνιολογική σκέψη, αν και εδώ και καιρό είχε πάψει να καταθέτει επεξεργασίες στο επιστημονικό του πεδίο.

ΑΛΚΗΣ ΡΗΓΟΣ

ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΚΟΛΟΒΟΣ

Τόν Σελεστέν Φρενέ δεν τον γνώρισα. Ποτέ μου δεν έτυχε νά τον συναντήσω. Καί πώς νά συμβεί αυτό; Βιολογικά θά μπορούσε νά είναι παππούς μου· καί οί γεωγραφικές αποστάσεις ύπαρκες. Είχα άκούσει, αλλά δέν είχα δεί, νά φανταστείς, ούτε καν τό είδωλό του. Άλλά, όταν είδα γιά πρώτη φορά τό πορτραίτο του, μοϋ φάνηκε τόσο οικείος, σάν νά τον γνώριζα από πάντα. Άλλιώς δέν θά μπορούσα νά τον φανταστῶ. Σάν νά ήταν κάποιος μακρινός συγγενής πού δέν βλέπουμε τακτικά, κάποιος ξενιτεμένος θεός.

Τώρα πού έχει πιά περάσει καιρός από τότε, αναρωτιέμαι τί μ' έκανε νά έχω αυτή τήν παράξενη αίσθηση. Μήπως ή κοινή, άγροτική μας προέλευση, ή μήπως ή αγάπη πού τρέφω γιά τή Γαλλία; Όπως τό ξανασκέφτομαι, καταλήγω ότι βαθύτερη ήταν ή αιτία. Ότι, μάλλον, αυτή δημιουργήθηκε λόγω τής μακρόχρονης ένασκόλησής μου μέ τίς ιδέες καί τό έργο του. Πρόκειται, ασφαλώς, γιά εκείνη τήν οικειότητα πού αισθανόμαστε πρός όλους τούς μεγάλους δημιουργούς, είτε είναι τωρινοί είτε παλιότεροι. Έλληνες ή ξένοι - δέν έχει σημασία. Τόν γνώρισα, ωστόσο, πολύ καλά στήν εκπαιδευτική μου πορεία, όταν άκολούθησα καί άναγνώρισα τά ίχνη του.

Πρώτη φορά άκουσα νά γίνεται λόγος γι' αυτόν, όταν σπούδαζα στήν Παιδαγωγική Άκαδημία Φλώρινας στίς άρχές τής δεκαετίας του '70, στήν καρδιά τής δικτατορίας. Κι αυτά πού μάθαινα τότε, έξαιτίας τών άνελεύθερων σπουδών καί τής άναχρονιστικής τους χροιάς, μοϋ φαίνονταν πολύ άνιανρά καί περνούσαν ξώφαλτα. Λίγα πράγματα είχα νά θυμάμαι.

Θυμάμαι, ωστόσο, πολύ καλά ότι, όπως τά μαθήματα τής φιλοσοφίας σταματοϋσαν στόν Χέγκελ ή στόν Έγκελο -έτσι τόν λέγαμε τότε, εκείνα τής παιδαγωγικής ξεκινούσαν από τόν Πλάτωνα καί τελείωναν μέ τούς παιδαγωγούς τής λεγόμενης Νέας Άγωγής. Κι άπ' όλα τά μαθήματα παιδαγωγικής θυμώμουν κάποια σκόρπια όνόματα όλο κι όλο: Πλάτων, πατέρες τής έκκλησίας, Ρουσώ, Κλαπαρέντ, Κερσενστάινερ, Ντεκρολύ, Μοντεσσόρι, Ντιούι, Φρενέ,

Ο δικός μου Φρενέ

Κουζινέ... Όμως, γιά καθέναν άπ' τούς κήρυκες τής Νέας Άγωγής μās έδιναν πολύ λίγα στοιχεία, χωρίς καμιά σύνδεση μέ τίς κοινωνικές συνθήκες καί τά φιλοσοφικά ρεύματα τής εποχής. Έτσι καί τό παιδαγωγικό τους στίγμα μοιραία ήταν συγκεχυμένο. Τό μόνο πού θυμώμουν καθαρά ήταν ότι ό Ντεκρολύ εισήγαγε τήν όλική μέθοδο καί ό Φρενέ τή μέθοδο του τυπογραφείου. Καί γιά τόν μέν πρώτο, ήταν φυσικό νά τον θυμάμαι, άφου στήν «Εϊδική Διδακτική τών Έλληνικών» άσκούμασαν καί στήν έφαρμογή τής όλικής μεθόδου στήν πρώτη άνάγνωση. Γιά τόν δεύτερο όμως, δέν γνωρίζω τί ήταν αυτό πού μοϋ έκανε "κλίκ", άφου στίς σημειώσεις μου δέν κατείχε παρά τέσσερις-πέντε γραμμές, καί τίποτα περισσότερο. Ίσως, γιατί τό «στίγμα» του ήταν άρκούντως εύκρινές: Ό Φρενέ φερόταν ταυτόσημος μέ τό τυπογραφείο στό σχολείο. Γιά τό τυπογραφείο, παράξενο πώς, δέν γινόταν μνεία σέ κανέναν άλλο παιδαγωγό. Άντίθετα, όλα τά άλλα στοιχεία τά έβλεπες νά έμφανίζονται σέ περισσότερους από έναν παιδαγωγούς. Ό Φρενέ εισήγαγε τή «μέθοδο του τυπογραφείου» τελεία καί παύλα.

Τόν Φρενέ τόν γνώρισα καλύτερα μέσω ...Νήλ. Καί νά πώς: Μετά τήν Παιδαγωγική Άκαδημία κατατάχτηκα στό στρατό καί παράλληλα πήγα καί γράφτηκα στήν Πάντειο, όπως έκαναν πολλοί άπόφοιτοι Παιδαγωγικής Άκαδημίας, τότε. Έτσι πού είχα βιώσει μέχρι τότε τή σπουδαστική μου ζωή, δέν ήθελα νά γίνω δάσκαλος. Ή μεταπολίτευση μέ βρήκε στό στρατό. Εκεί απέκτησα πολιτική συνείδηση. Κάθε φορά πού έπαιρνα άδεια καί κατέβαινα στήν Άθήνα γιά νά δώσω κανένα μάθημα, μέ συνέπαιρνε τό κλίμα τής σχολής κι ό άνεμος τής έλευθερίας πού έπνεε εκεί. Στό προαύλιο, στούς πάγκους τών πλανόδιων βιβλιοπωλείων, έβρισκες χύμα τά άπαγορευμένα τής δικτατορίας, αλλά καί πολλά άλλα, όπως τούς παιδαγωγούς τής άντιαυταρχικής εκπαίδευσης (Νήλ, Ντράϊκορς, Ίλιτς κ.α.). Πιο πολύ άπ' όλους μέ γοήτευσε ό Α. Σ. Νήλ μέ τό Σάμμερχιλ. Τότε, συντελοϋντος καί

του κλίματος τής εποχής, συνειδητοποίησα ότι τό έπάγγελμα του δασκάλου ήταν κομβικό γιά τήν ποθητή κοινωνική αλλαγή. Έτσι, άποφάσισα, άπολυόμενος άπ' τόν στρατό, κι ένῶ ήθελα ένα χρόνο ακόμα νά τελειώσω τήν Πάντειο, νά μήν εγκαταλείψω τό δασκαλίκι, πριν τό δοκιμάσω. Μέ προσέλαβαν ως άναπληρωτή στό 1° Δημ. Σχολείο Π. Ψυχικού κι εκεί κατάλαβα ότι μ' άρεσε νά δουλεύω μέ παιδιά καί άποφάσισα νά μείνω στήν εκπαίδευση. Ό Νήλ μέ όδηγοϋσε καλά, άφου τά παιδιά εκεί δέν είχαν φανερό πρόβλημα στή μάθηση, αλλά μόνο στή συμπεριφορά τους.

Πλήν όμως, στήν έπαρχία όπου διορίστηκα τήν επόμενη χρονιά καί στά μονοθέσια σχολεία ειδικότερα, τό πρόβλημα ήταν νά βρείς τρόπους να διδάξεις τίς βασικές γνώσεις καί ό Νήλ δέν βοηθούσε καί πολύ σ' αυτό. Πέρα από τό σεβασμό στήν προσωπικότητα του παιδιού καί τή γενική άντισυμβατική, άντιαυταρχική στάση, δέν είχε νά μοϋ δώσει κάτι άλλο. Δέν είχα άλλες τεχνικές, μήτε εργαλεία, πέρα άπ' αυτά πού μοϋ είχαν προσφέρει οί πολλές, πράγματι, πρακτικές ασκήσεις τής Παιδαγωγικής Άκαδημίας. Ός άνήσυχο πνεϋμα πού ήμουν, εκμεταλλεύτηκα τήν έλευθερία πού μοϋ πρόσφερε τό μονοθέσιο σχολείο καί άρχισα χωρίς νά καταλάβω πώς, τό ...έμπειρικό ψηλάφισμα. Άρχισα νά βγαίνουμε συχνά από τό σχολείο. Τά παιδιά έγραφαν τίς παρατηρήσεις τους από τίς σπουδές στή φύση, αλλά καί τίς έντυπώσεις τους. Στόν πολύγραφο, πού είχα στό μεταξύ άποκτήσει μέ δικά μου έξοδα, τά τυπώναμε, άφου πρώτα τά σκισάραμε. Ή καλλιτεχνική έκφραση ύστερα, άναπτύχθηκε μέ τήν δημιουργία ενός κουκλοθιάσου τής Ντενεκεδούπολης. Πηγαίναμε στά χωριά καί παίζαμε στά σχολεία πού μās καλούσαν τά έργα μας. Στήν αρχή παίζαμε μικρά έτοιμα έργα, αλλά γρήγορα άρχισαμε νά τά γράφουμε μόνοι μας. Εκεί κάναμε τίς άνταλλαγές μας. Τά παιδιά έπαιζαν τά σκετσάκια τους, κι ύστερα, σάν άντάμωναν μέ τά άλλα παιδιά, έλεγαν κανένα τραγούδι πού είχαν μάθει, άντάλλασ-



σαν καμιά ζωγραφιά καί στο τέλος έπαιζαν όλα μαζί.¹

Συνοπτικά, όσον άφορά τήν προσωπική μου έκπαι-
δευτική πορεία, θά μπορούσα νά πώ ότι άν ή «άνα-
κάλυψη» του Νήλ μέ κράτησε στην έκπαίδευση,
χάρη στη γνωριμία μέ τό έργο του Φρενέ απέκτησε
νόημα ή μετέπειτα σχολική μου ζωή.

Τούτο συνέβη καθώς, παράλληλα μέ τή δουλειά του
δασκάλου, συνέχισα τίς σπουδές στη Φιλοσοφική
Σχολή Ίωαννίνων. Έκεί μέ τράβηξε σάν μαγνήτης ή
φήμη του Χρήστου Φράγκου. Στην ΄Ψυχοπαιδαγω-
γική΄΄ του (1977, σ. 145), εκεί όπου παρουσιάζει όλες
τίς παιδαγωγικές τάσεις τής ύψηλίου, βρήκα μερικές
παραγράφους γιά την παιδαγωγική του Φρενέ καί
τήν περίφημη ταινία *Ecole buissonnière*. Όσπου στο
τρίτο έτος, στο μάθημα τής ιστορίας τής έκπαίδευσης,
ή Άννα Φραγκουδάκη μου πρότεινε νά αναλάβω μιá
έργασία: Νά συγκρίνω τό Δημοτικό Παρθεναγωγείο
Βόλου του Αλέξανδρου Δελμούζου μέ τό σχολείο του
Φρενέ στη Γαλλία. Κύρια στηρίγματα «Τό κρυφό scho-
λειό» του Αλέξανδρου Δελμούζου² άπ' τή μιá, καί «Τό
σχολείο του λαού» του Σελεστέν Φρενέ³ άπ' τήν άλλη.
Δέν θεωρώ περιττό άν πώ πόσο έντυπωσιάστηκα άπό
αυτά τά βιβλία: «Τό σχολείο του λαού», μάλιστα, τό
έξελαβα τότε σάν μιá γνήσια έκφραση τής Νέας
Άγωγής, αλλά μέ μαρξιστικό άρωμα. Διαβάζοντάς τα
διαπίστωσα μέ έκπληξη πώς, ό, τι θεωρούσα σημα-
ντικό άπ' αυτά πού είχα κάνει ίσαμε τότε στα όλιγοθέ-
σια σχολεία, είχαν κάποια μυστική σχέση μέ αυτές τίς
δύο γνήσιες έκφράσεις τής παιδαγωγικής σκέψης.

Κατ' άρχήν μ' έντυπωσίασε ότι καί οί δύο αυτοί παι-
δαγωγοί δέν άρκοϋνταν στην καταγγελία τής κυ-
ρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας τής έποχής τους,
όπως έκαναν τόσοι άλλοι, αλλά ταυτόχρονα τήν
άμφισβητούσαν μέ τή διδακτική τους πράξη. Ύστερα,
στάθηκαν καί ξεχώρισα πλῆθος ιδιαίτερων στοιχείων:
ότι, λ.χ., δέν άπέριπταν συλλήβδην τά περιεχόμενα
σπουδών, αλλά προσπαθοϋσαν ό μέν πρώτος νά κα-
θιερώσει τή ζωντανή γλώσσα του λαού, τή δημοτική,
ώς μέσο καί αντικείμενο διδασκαλίας ό δέ δεύτερος
νά δημιουργήσει τεχνικές καί έργαλεία γιά τήν άπο-
τελεσματικότερη πρόσληψή τους. Όσον άφορά τόν
Φρενέ, πιό πολύ έντυπωσιάστηκα άπό τό πνεϋμα
του: Πώς χρησιμοποιούσε τά δάνεια πού δεχόταν άπό
άλλους εκπροσώπους τής Νέας Άγωγής, πώς τά ενέ-
τασσε στο πνεϋμα του, καί, τό κυριότερο, πώς έθετε
τίς άρχές του σχολείου έργασίας στην ύπηρεσία τών
λαϊκών στρωμάτων. Δέν άναγνώριζε άπλως τήν άξία
τής χειρωνακτικής έργασίας, αλλά τήν τοποθετούσε
μέ τήν τεχνική του τυπογραφείου στο κέντρο τής
σχολικής ζωής. Μέ τόν τρόπο αυτό τήν άνήγαγε sé
κινητήρια δύναμη τής σχολικής ζωής. Ταυτόχρονα
μέ έντυπωσίασε έπίσης ότι δέν τής έδινε τήν πρωτο-
καθεδρία, αλλά θέσπ ισότιμη μέ τή διανοητική καί
τήν καλλιτεχνική έργασία, άναγνωρίζοντάς την ως
βασική πηγή γνώσης. Κι όλα αυτά άποκτοϋσαν άλλο
νόημα, όπως τά χρησιμοποιούσε προς όφελος τών
παιδιών τών λαϊκών στρωμάτων.

Άπό τήν άλλη, αίσθηση μου έκανε ό τρόπος πού
άντιπάλευε τά έμπόδια πού έθετε τό περιβάλλον καί
τό εκπαιδευτικό σύστημα· πώς ανέπτυσσε τίς περι-
φημες "προσφυγές", πού δέν ήταν παρά, άγνωστες
άκόμα σ' έμάς, μορφές άντισταθμιστικής έκπαιδευ-
σης. Έτσι χωρίς νά τό καταλάβω μπῆκα στα χωράφια
τής συγκριτικής παιδαγωγικής, καί τό πάθος της
άκόμα καλά κρατεί.

Ή πραγματική γνωριμία μου, ωστόσο, μέ τόν Σελε-
στέν Φρενέ καί μέ τό κίνημά του, τό Ι.Σ.Ε.Μ.⁴, πραγ-
ματοποιήθηκε στη Γαλλία. Έκεί έζησα όχτώ χρόνια
(1985-1993) ύπηρετώντας γιά μιá πενταετία ως δά-
σκαλος στα έλληνικά σχολεία του Παρισιού καί σπου-
δάζοντας έπιστήμες τής άγωγής στη συνέχεια.
Έπειδή τά γαλλικά μου δέν ήταν καί τά καλύτερα,



προσπάθησα νά τά βελτιώσω διαβάζοντας, μεταξύ
τών άλλων, βιβλία πού άπτονταν στα ένδιαφέροντά
μου: φιλοσοφική σκέψη καί παιδαγωγικές πρακτι-
κές, παιδική καί παιδαγωγική λογοτεχνία.

Έτσι έπεσαν στα χέρια μου βιβλία όπως τό συλλο-
γικό έργο «Vivre à Decroly»⁵ γιά τήν παιδαγωγική
του Ντεκρολύ καί τό «Une journée à l'école en péda-
gogie Freinet» τών André Giroit καί Christian Pos-
laniec⁶ γιά τήν παιδαγωγική Φρενέ. Τά βιβλία αυτά
τά είχα συνεχώς μαζί μου καί διάβαζα όπου μπο-
ρούσα, άκόμη καί μέσ στο μετρό ή τά λεωφορεία πού
έπαιρνα γιά τίς καθημερινές μετακινήσεις μου. Με-
λετώντας τά δύο βιβλία, θυμάμαι, έντυπωσιάστηκα
πολύ, διότι άπαντούσαν στα έρωτήματά μου, μέ πλη-
θώρα δραστηριοτήτων καί πρωτοφανέρωτων γιά
μένα ένεργημάτων, όπως ξεδιπλώνονταν καθημε-
ρινά μέσα σ' ένα σχολείο ή μιá τάξη τύπου Ντεκρολύ
ή Φρενέ. Έτσι πληροφορήθηκα λ.χ. πώς όργανώνεται
ή έργασία στο σχολείο Ντεκρολύ κάθε μέρα, πώς
πραγματοποιϋνταν τά πλάνα έργασίας sé μιá τάξη
Φρενέ sé κάθε μάθημα, πόσο εύέλικτα χρησιμο-
ποιϋσαν τόν σχολικό χρόνο όλοκληρώνοντας άπ'
τή μιá τίς δραστηριότητές τους και διατηρώντας άπ'
τήν άλλη τήν ίσορροπία στην κατανομή του διδακτι-
κού χρόνου, πώς δούλευαν τά αυτοδιορθωτικά δελ-
τία, τά ντοκουμέντα, τή Βιβλιοθήκη Έργασίας... Πρό-
σεχα άκόμα καί τίς παραμικρές λεπτομέρειες, όπως
λ.χ. τί ήταν τά «φυσικά» μαθηματικά, ποιá σημασία
έδιναν στην άφύπνιση τών φυσικών έπιστημών,
άκόμα καί sé κοινά, τετριμένα έκ πρώτης όψεως θέ-
ματα: Γιά ποιό λόγο έδιναν βάρος στην όρθογραφία
ή γιατί παρότρυναν τά παιδιά νά μαθαίνουν τά ποι-
ήματα άπ' έξω...

Έδω άς σταθώ: Ή τάξη πού περιέγραφε τό δεύτερο
βιβλίο δέν ήταν παρά μιá τάξη Φρενέ μέσα σ' ένα δη-
μόσιο σχολείο παραδοσιακού τύπου. Τό γεγονός ό-
τι ή παιδαγωγική έλευθερία ήταν χειροπιαστή πραγ-
ματικότητα γιά τούς Γάλλους δασκάλους πρόβαλε
στα μάτια μου σάν μιá άποκάλυψη πρώτου μεγέθους.
Ύπῆρχε παιδαγωγική έλευθερία, λοιπόν, αλλά μέ τήν
προϋπόθεση ό-τι δέν παραβιαζόταν τό γενικό πλαίσιο
καί τά περιεχόμενα σπουδών. Σ' έμάς έδω τότε αυτό
ήταν, καί παραμένει δυστυχώς, άπλησίαστο άκόμη.

Διαβάζοντας, λοιπόν, γιά πρακτικές πού άπέρρεαν
άπό τίς άρχές μεγάλων παιδαγωγών, φυσικό ήταν
νά θελήσω νά έπισκεφτώ τά σχολεία όπου εφαρμό-

ζονταν οί άρχές καί τό πνεϋμα τους. Προσπάθησα νά
έρθω sé επαφή μέ τόν André Giroit πού φαινόταν
ότι ήταν εκείνος πού έφάρμοζε τήν παιδαγωγική
Φρενέ στο σχολείο του, τό όποιο παρεμπιπτόντως
κατά ένα περίεργο τρόπο δέν μās έλεγε πού βρισκό-
ταν! Άπό τίς εκδόσεις Retz βρήκα τό τηλεφώνo καί
τή διεύθυνσή του. Έμενε στην Ντεσίζ της Βουργουν-
δίας, όπου κι έργαζόταν σ' ένα σχολείο τής περιοχής.
Νά τό έπισκεφθώ άμέσως, τό ήθελα όσο τίποτα, αλλά
οί επαγγελματικές καί οί σπουδαστικές μου ύποχρε-
ώσεις δέν μου επέτρεπαν νά μετακινηθώ τήν έποχή
εκείνη. Έτσι ξεκίνησα μιá άλληλογραφία μαζί του,
όπου άπαντούσε άμεσα στα έρωτήματά μου. Όταν
του ζήτησα νά μέ συνδέσει μέ κάποιον πού δούλευε
στην περιοχή του Παρισιού μέ τήν παιδαγωγική
Φρενέ, δέν μου συνιστούσε καθαρά καί άνεπιφύλα-
κτα κάποιον. Πολύ άργότερα μόνο έμαθα ότι ό πραγ-
ματικός λόγος ήταν ό-τι στίς μεγάλες πόλεις ή παιδα-
γωγική Φρενέ δέν είχε σπουδαία άποτελέσματα ούτε
καί πολλούς άφοσιωμένους σ' αυτήν, έπομένως.
Ειδικά στο Παρίσι είχαν επικρατήσει άπό τίς άρχές
τής δεκαετίας του '60 οί διαφωνούντες του κινήμα-
τος πού άνέπτυξαν την παιδαγωγική Φρενέ προς
μιá καινούργια κατεύθυνση πού όνομάστηκε θε-
σμική (institutionnelle) άρχικά καί παιδαγωγική τής
αυτοδιαχείρισης άργότερα άπό άλλους. ■

[Η συνέχεια του κειμένου στο
www.skasiarxeio.wordpress.com]

1 Βλ. στο βιβλίο μου «Παιδαγωγικές πρακτικές καί έμπει-
ρίες», τό α΄ μέρος (*Ένα μόσχοβιτς μέ παιδιά στην καρότσα*),
έκδ. Παρασκήνιο, Άθήνα 2005, σ. 27-44.

2 Αλέξανδρος Δελμούζος, «Τό κρυφό Σχολειό», τό Δημο-
τικό Παρθεναγωγείο Βόλου, Γαλλικό Ίνστιτούτο, Άθήνα,
1950.

3 Τό βιβλίο του Φρενέ «Pour l'école du peuple» (François
Maspero, Παρίσι, 1969) δημοσιεύτηκε τρία χρόνια μετά
τόν θάνατό του. Μεταφράστηκε άπό τίς εκδόσεις Όδυσσέας
τό 1977.

4 Institut Coopératif de l' Ecole Moderne (Συνεργατικό
Ίνστιτούτο του Μοντέρνου Σχολείου) είναι ό έπίσημος τίτ-
λος του κινήματος Φρενέ.

5 «Vivre à Decroly» (Ο Ντεκρολύ ζει) *des enfants, des pa-
rents, des enseignants racontent* (παιδιά, γονείς, εκπαι-
δευτικοί διηγούνται), έκδ. Casterman, Παρίσι, 1979.

6 André Giroit & Christian Poslaniec, «Une journée à
l'école en pédagogie Freinet» (Μια μέρα στο σχολείο μέ
παιδαγωγική Φρενέ), έκδ. Retz, Παρίσι, 1985.

Για την... «ανομία» στους πανεπιστημιακούς χώρους

Η όξυνση των λεγόμενων «εθνικών θεμάτων» με την ευκαιρία όχι της αλλοπρόσκλησης επιθετικής πολιτικής της Άγκυρας, αλλά και των πρωτοβουλιών για οριστική επίλυση της εκκρεμότητας του θέματος της ονομασίας της FYROM μέσω ενός εποικοδομητικού διαλόγου των εκπροσώπων των δύο χωρών με την μεσολάβηση του ΟΗΕ, καθώς και η υπόθεση του σκανδάλου της Novartis, μπορεί να έβγαλαν από την ημερήσια διάταξη των συστημικών τηλεοπτικών Μέσων Ενημέρωσης και των αντιπολιτευόμενων την κυβέρνηση εφημερίδων το προσφιλέστερο θέμα της... «ανομίας» στους πανεπιστημιακούς χώρους.

Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι επιθέσεις στην Ανώτατη Παιδεία δεν θα επανέλθουν στην επικαιρότητα. Αποτελεί άλλωστε στρατηγικό στόχο της νεοφιλελεύθερης πολιτικής η απαξίωση των δημόσιων πανεπιστημίων, ώστε να γίνει ευνοϊκότερα αποδεκτή από την κοινωνία η πάγια θέση της για ίδρυση ιδιωτικών ΑΕΙ. Στα οποία ως γνωστόν θα βασιλεύουν «η τάξις και η ασφάλεια» με τη λειτουργία στο εσωτερικό τους ιδιωτικών εταιρειών αστυνόμευσης, χωρίς τα εμπόδια του περίφημου πανεπιστημιακού ασύλου, του οποίου τη θεσμική κατοχύρωση επανέφερε η κυβέρνηση της Αριστεράς.

Το ότι οι λόγοι της ύπαρξης βίας και στους ακαδημαϊκούς χώρους -προφανώς σε μικρότερη έκταση από την υπάρχουσα και εντεινόμενη σε όλους τους αρμούς του κοινωνικού γίγνεσθαι- οφείλεται σε κοινωνιολογικά ευρύτερους λόγους, τους οποίους γεννά η ίδια η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική λογική, αυξανόμενης κοινωνικής ανισότητας και ταυτόχρονης αποϊδεολογικοποίησης και απαξίωσης κάθε έννοιας κοινωνικής αλληλεγγύης, συλλογικότητας και δημόσιου χώρου.

Δεν πρόκειται για αριστερή κοπή διαπιστώσεις, αλλά για απόψεις που διατυπώθηκαν τον προηγούμενο Αύγουστο σε διεθνές συμπόσιο (Colloque International «Violence en milieu universitaire prise en charge et réponses educative» 23.8.2017), όπου διαπιστώνεται αυτή η αυξανόμενη ανομία τόσο στα ευρωπαϊκά όσο και στα αμερικανικά πανεπιστήμια, ανεξάρτητα από το αν είναι δημόσια, ιδιωτικά ή μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα ιδρύματα... Χαρακτηριστικό παράδειγμα η κατάσταση που επικρατεί σε αμερικανικά πανεπιστήμια και κολέγια μετά την κατάργηση από τον Τραμπ του προγράμματος προστασίας μεταναστών φοιτητών και μαθητών χωρίς χαρτιά (βλ. «Εφημερίδα των Συντακτών», φ. 13, 11.2017).

Δεν υποστηρίζουμε ότι φαινόμενα ανομίας δεν παρουσιάζονται στα ελληνικά ΑΕΙ, κυρίως σε εκείνα με μεγάλα campus, αλλά αυτά πολύ απέχουν από την εικόνα που θέλουν να παρουσιάσουν ο αρχηγός της Ν.Δ. και η αφυπνισμένη ξαφνικά από τη χειμερία νάρκη της ΠΟΣΔΕΠ, που ζητάει να συζητηθεί το θέμα στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής παραγνωρίζοντας ότι ήδη έχει συγκροτηθεί από το υπουργείο Παιδείας δωδεκαμελής Επιτροπή για την Ακαδημαϊκή Ελευθερία και Ειρήνη στους ακαδημαϊκούς χώρους των ΑΕΙ υπό τον καθηγητή και βουλευτή Νίκο Παρασκευόπουλο.

Ο ρόλος της Επιτροπής, σε συνεργασία με τους πρυτάνεις και όλους τους φορείς που ζουν και εργάζονται στα πανεπιστήμια, είναι να καταγράψει τα όποια προβλήματα και να γνωμοδοτήσει για την επίλυσή τους. Άλλωστε στον πανεπιστημιακό χώρο τα όποια προβλήματα λύνονται μόνο με τον ανοικτό ισότιμο διάλογο των φορέων που τον συνδιαμορφώνουν και όχι με απαγορεύσεις, πολύ περισσότερο με αστυνομικά μέτρα. Απαράγραφτη προϋπόθεση αυτού του διαλόγου και των όποιων προτάσεων

κατατίθενται σε αυτόν, βέβαια, παραμένει η υπεράσπιση του κατακτημένου με αγώνες αιώνων και όχι απλώς νομοθετικά κατοχυρωμένου πανεπιστημιακού ασύλου.



Προς εμπέδωση αυτής της ιστορικής πραγματικότητας, ας θυμηθούμε και ας θυμίσουμε:

Το πανεπιστημιακό άσυλο μπορεί να θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα με τον Νόμο Πλαίσιο για τα ΑΕΙ του 1982, αλλά ως δυναμικό στοιχείο της πανεπιστημιακής ζωής υπάρχει από τον Μεσαίωνα.

Όλα ξεκίνησαν από ένα τυχαίο -και μάλιστα εγκληματικό- γεγονός: τον φόνο ενός φοιτητή έπειτα από καυγά με συμφοιτητές του στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού. Το γεγονός οδήγησε το... 1208 στην αναγνώριση της Universitas magistrorum et scholarium, του πρώτου στην ιστορία κοσμικού ασύλου από τον Πάπα στο δεύτερο στην ιστορική διαδρομή πανεπιστήμιο, εκείνο των Παρισίων. Τα γεγονότα -έστω και περιληπτικά- αξίζει να τα περιγράψουμε.

Τότε λοιπόν πρώτη φορά ο σύλλογος των καθηγητών του πανεπιστημίου απαιτεί να δικάσει αυτός τους υπόπτους για το έγκλημα, ενώ η βασιλική εξουσία ζητάει να της παραδοθεί ο ένοχος για να τον δικάσει αυτή. Ο σύλλογος διαμαρτυρόμενος διακόπτει τις πανεπιστημιακές παραδόσεις των μελών του προχωρώντας σε ένα πρωτοφανές για την εποχή γεγονός: απεργία!

Τρεις καλόγεροι καθηγητές, όμως, δυο δομινικανοί και ένας φραγκισκανός, αρνούνται να πειθαρχήσουν στην απόφαση του συλλόγου και συνεχίζουν τις παραδόσεις τους. Ο σύλλογος τους καθαιρεί και τους διαγράφει από μέλη του διδακτικού προσωπικού του πανεπιστημίου. Οι καλόγεροι απευθύνονται διαμαρτυρόμενοι στον τότε Πάπα, ο οποίος διατάζει τον σύλλογο να τους επαναπρολάβει. Το να αρνηθεί κάποιος εκείνη την εποχή εντολή του Πάπα ήταν ανήκουστο.

Οι καθηγητές, μπροστά στο αδιέξοδο, επιλέγουν μια ριζοσπαστική υπέρβαση: παραιτούνται ομαδικά. Ο Πάπας αντιδρά αφορίζοντάς τους όλους. Οι φοιτητές εξεγείρονται, βγαίνουν στους δρόμους και μαζί με τον λαό της πόλης επιτίθενται εναντίον κάθε μοναχού. Η εξέγερση γεινικεύεται.

Το μέχρι τότε πιστότερο στην καθολική εκκλησία Πανεπιστήμιο της Σορβόνης μετατρέπεται σε εχθρό του Βατικανού. Στον αγώνα προάσπισης της αυτονομίας του μάλιστα συμμαχεί με τον μέχρι χθες αντίπαλό του, τον βασιλιά της Γαλλίας. Η διαμάχη κρατάει έξι χρόνια!

Τελικά ο νέος Πάπας και παλιός καθηγητής της Σορβόνης αναγκάζεται σε συμβιβασμό, ο οποίος όχι μόνο κατοχύρωνε την πλήρη πανεπιστημιακή αυτοτέλεια και δωσιδικία, αλλά και τη συνδιοίκηση της Universitas από τις δύο συσσωματώσεις που τη συναποτελούν, κάτι που η πρόσφατη νομοθεσία επανέφερε έστω και με μειωμένη τη φοιτητική συμμετοχή.

Ταυτόχρονα ο Πάπας, αναγνωρίζοντας και τον «θεάρεστο, οικουμενικό και λυτρωτικό ρόλο του Πανεπιστημίου», έδωσε στα μέλη του -ανάμεσα σε άλλα προνόμια, όπως απαλλαγή φόρων- το δικαίωμα να απεργούν. Ο σύλλογος των καθηγητών σε αντάλλαγμα επανεγγράφει τους τρεις διωχθέντες καλόγερους ως μέλη του, αφού όμως τους υποχρεώνει να ορκιστούν ότι θα πειθαρχούν στις αποφάσεις και το καταστατικό του.

«Από τότε» -γράφει ο Α.Ε. Bernstein- «το Πανεπιστήμιο του Παρισιού δεν εξαρτάται από κανέναν. Προσδιορίζει μόνο του τους κανόνες λειτουργίας του». Αυτοελέγχεται και ελέγχει τα μέλη του, καθηγητές και φοιτητές. Πρόκειται

για μια κατάκτηση ελευθερίας «μνήμης, γνώσης, σκέψης και συζητήσεων», που, σύμφωνα με τον Ε. Morin, «αποτελεί την πρωτότυπη συμβολή της μεσαιωνικής χριστιανοσύνης στην Παιδεία».

Κατάκτηση την οποία οφείλουμε να υπερασπιζόμαστε διαρκώς και ιδιαίτερα σήμερα που ο νεοφιλελεύθερος δογματικός Λόγος επιθυμεί να μετατρέψει την κλασική Universitas σε μια επαγγελματική σχολή απαξιώνοντας τον κριτικό και αμφισβητησιακό της ρόλο, καταλύοντας τους θεσμούς της αυτοτέλειας και του ασύλου που διέπουν τη ζωή και τις λειτουργίες της. Φαινόμενο που συμβαδίζει δυστυχώς με την παραίτηση μεγάλου μέρους των φορέων της από την υπεράσπιση της νεωτερικής και ελευθεριακής φύσης την οποία κατέκτησε μέσα στους αιώνες.

Ως προς την ιδική μας πανεπιστημιακή ιστορία, πρώτη φορά γίνεται επίσημα αναφορά στην έννοια του πανεπιστημιακού ασύλου στα πρακτικά της Βουλής τον Μάιο του 1859, στη συζήτηση για τα περίφημα «Σκιαδικά» και την εισβολή Χωροφυλακής στο χώρο του πανεπιστημίου, όπου οι φοιτητές είχαν πραγματοποιήσει κατάληψη. Το φαινόμενο, όπως διαπιστώνουμε, δεν είναι και καινούργιο! Και ας μην ξεχνάμε ότι τα «Σκιαδικά» αποτελούν την αρχή του Αγώνα των φοιτητών της «Χρυσής Νεολαίας», όπως έμεινε στην ιστορία, ο οποίος, συνεγείροντας και τους πολίτες της Αθήνας, οδήγησε τελικά στην έξωση του πρώτου μας μονάρχη, του Όθωνα.

Βέβαια για τους πανεπιστημιακούς -φοιτητές και καθηγητές-, αλλά και για την κοινωνία, είτε επικροτούσε είτε απέρριπτε την έννοια του ασύλου, αυτό υπάρχει απ' αρχής της πανεπιστημιακής ζωής, και ας μην ήταν νομοθετημένη. Γι' αυτό θεωρήθηκε από την κοινωνία ως παραβίαση του ασύλου και η εισβολή της αστυνομίας στη Νομική το 1972, και ας την είχε καλέσει ο τότε πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπως και εκείνη του στρατού στο Πολυτεχνείο 1973.

Ακριβώς γι' αυτούς τους δυναμικούς λόγους συνεχούς ανατροφοδότησης πανεπιστημίου και κοινωνίας, ο πανεπιστημιακός χώρος ήταν και είναι πάντα ανοικτός για όλη την κοινωνία, οι αίθουσες διδασκαλίας είναι ανοικτές, όπως και όλες οι εκδηλώσεις εντός του πανεπιστημίου σε όποιον το επιθυμεί, αρκεί βέβαια να τηρεί τις ελευθεριακές πανεπιστημιακές συνθήκες και όλους όσους ζουν και εργάζονται σ' αυτόν!

Ας το επαναλάβουμε: Η ελεύθερη πρόσβαση και το άσυλο αποτελούν κοινωνική κατάκτηση από την αρχή ύπαρξης των πανεπιστημίων. Κατάκτηση η οποία δεν αφορά στενά την ελευθερία της διακίνησης των ιδεών στην επιστήμη και την έρευνα, όπως επιχειρείται από παντογνώστες τηλεοπτικούς αστέρες της δημοσιογραφίας -δυστυχώς και από πανεπιστημιακούς- να εμφανιστεί.

Περαιτέρω λοιπόν να συζητήσουμε αν υφίσταται νομικό αλλού -και πού- πανεπιστημιακό άσυλο ή έλεγχος εισόδου στο πανεπιστήμιο. Όπου στον κόσμο υπάρχει πανεπιστήμιο, υφίσταται πανεπιστημιακό άσυλο.

Στις θέσεις του ΣΥΡΙΖΑ επιμένουμε και θα επιμένουμε: για την «υπεράσπιση και διεύρυνση του ασύλου και των ακαδημαϊκών / συνδικαλιστικών ελευθεριών στα ΑΕΙ, με πλήρη σεβασμό στο αυτοδιοίκητο, με τη συμμετοχή όλων των φορέων που ζουν και προσφέρουν έργο σε αυτό» διορθώνοντας με συνεχή διάλογο, συν-κοίνηση και συνεργασία -μοναδική ενδοπανεπιστημιακή μέθοδο παραγωγής άλλωστε και νέας γνώσης- τις όποιες παθογένειες εμφανίζονται.



ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

GÉRER LES DIFFÉRENCES À L'ÉCOLE

26/02/2018
18.00



ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΟΥΤΟΠΙΑ Ή ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ; L'ÉCOLE LIBRE ET DÉMOCRATIQUE, UTOPIE OU RÉALITÉ ?

ΓΡΑΦΕΙΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ | INSTITUT FRANÇAIS DE GRÈCE
AUDITORIUM THEO ANGELOPOULOS & ΑΙΘΟΥΣΑ | SALLE GISELE VIVIER
ΣΙΝΑ 31 | 31, RUE SINA 10680 ΑΘΗΝΑ | ATHÈNES
WWW.IFG.GR



26.02.2018, 18.00'

ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ,
ΟΥΤΟΠΙΑ Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ;
ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΑΛΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ FREINET
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΟΥΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ

AUDITORIUM THEO ANGELOPOULOS - IFG

Επισκέψεις και συστηματικές παρατηρήσεις σε
σχολικές τάξεις στην Ελλάδα και τη Γαλλία |
Συνεργασίες και πιλοτικό πρόγραμμα για την
εισαγωγή της παιδαγωγικής Freinet στα ελλη-
νικά δημόσια σχολεία |
Παρουσίαση περιπτώσεων και συζήτηση

Προβολή

Η μάθηση είναι ιερή
της Delphine Pinson (2016)
60' | ταινία με ελληνικούς υπότιτλους

Στρογγυλή τράπεζα

Βήματα για να αλλάξουμε το σχολείο. Συνεργασία
γαλλικών και ελληνικών τάξεων Freinet

Συμμετέχουν:

Patrice Baccou, εκπαιδευτικός στα σχολεία
Freinet «Calandreta»

Michel Duckit, εκπαιδευτικός Freinet,
«ο δάσκαλος» στην ταινία της Delphine Pinson Η
μάθηση είναι ιερή

Olivier Francomme, καθηγητής στην
Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της
Picardie-Jules Verne, ερευνητής, μέλος του
γαλλικού κινήματος Freinet (ICEM) και του
διεθνούς κινήματος (FIMEM)

Pierre Laffitte, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο
Picardie-Jules Verne, ερευνητής θεσμικής
παιδαγωγικής

και εκπαιδευτικοί του κινήματος Freinet της
Ελλάδας - Παιδαγωγική ομάδα «Σκασιαρχείο»
και μέλη του Πιλοτικού προγράμματος
επιμόρφωσης στην παιδαγωγική Freinet

Είσοδος ελεύθερη
Ταυτόχρονη μετάφραση
Θα δοθούν βεβαιώσεις παρακολούθησης.

26.02.2018, 18H00

L'ÉCOLE LIBRE ET DÉMOCRATIQUE, UTOPIE OU
RÉALITÉ ?

DES CLASSES FREINET FRANÇAISES ET
GRECQUES INTERAGISSENT ET COOPÈRENT

AUDITORIUM THEO ANGELOPOULOS - IFG

Visites et observations de classes en Grèce et
en France |
Coopérations et programmes pilotes pour
l'introduction de la pédagogie Freinet dans les
écoles publiques grecques |
Présentation d'expériences et discussion

Projection

C'est d'apprendre, qui est sacré
de Delphine Pinson (2016)
60' | film sous-titré en grec

Table ronde

Des pas pour changer l'école. Coopération entre
classes Freinet françaises et grecques

Avec :

Patrice Baccou, enseignant aux écoles Freinet
« Calandreta »

Michel Duckit, enseignant Freinet, « le maître »
dans le film de Delphine Pinson C'est d'apprendre,
qui est sacré

Olivier Francomme, enseignant & formateur,
université de Picardie-Jules Verne, chercheur,
membre de l'Institut Coopératif de l'École
Moderne et du mouvement mondial pour la
Pédagogie Freinet

Pierre Laffitte, professeur à l'université de
Picardie-Jules Verne, chercheur en pédagogie
institutionnelle

et des enseignants du mouvement Freinet de
Grèce - Groupe pédagogique « Skasiarxeio »
et des membres du programme pilote de
formation à la pédagogie Freinet

Entrée libre
Traduction simultanée
Attestation de présence délivrée

Νόμος 5045/1931: Μια ριζοσπαστική πρωτοβουλή για το σχολικό βιβλίο

ΙΓΝΑΤΙΟΣ ΚΑΡΑΜΗΝΑΣ

Ο Ν. 5045 «Περί διδακτικών βιβλίων» ψηφίστηκε στις 20 και δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΕτΚ) στις 23 Ιουνίου του 1931. Εφαρμόστηκε για σύντομο χρονικό διάστημα, μόλις δύομισι ετών, και αποτελεί διαχρονικά ένα από τα πιο ριζοσπαστικά νομοθετήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχολικό βιβλίο. Η προοδευτική πρωτοβουλή ανήκει στη μεταρρυθμιστική κυβέρνηση του Ελ. Βενιζέλου με υπουργό Παιδείας τον Γ. Παπανδρέου και βασικό εισηγητή τον παιδαγωγό Μίλτο Κουντουρά, μέλος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (ΕΓΣ), το οποίο λειτουργούσε ως συμβουλευτικό, γνωμοδοτικό όργανο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στο υπουργείο Παιδείας.

Ανάμεσα στις θεμελιακές διατάξεις του συγκεκριμένου νομοθετήματος, οι οποίες μπορούν να προσδιοριστούν ως επαναστατικές και πρωτοποριακές για τα δεδομένα της εποχής αλλά και οι περισσότερες ως αναγκαίες ακόμη και σήμερα, είναι η κατάργηση του μοναδικού σχολικού βιβλίου, η θεσμοθέτηση των βοηθημάτων και των ελεύθερων αναγνώσμάτων, η συμμετοχή σε μεγάλο βαθμό των εκπαιδευτικών και των συλλόγων διδασκόντων στις διαδικασίες κρίσης και επιλογής των σχολικών βιβλίων, η μονιμότητα των επιτροπών κρίσης των βιβλίων, η ίδρυση σχολικών βιβλιοθηκών, η έκδοση ενημερωτικού δελτίου του ΕΓΣ αλλά και η έμμεση επέκταση της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας στη διδακτική πράξη. Ακολουθεί ειδικότερη αναφορά στις βασικές διατάξεις του προαναφερθέντος νόμου.

Η κατάργηση του μοναδικού σχολικού βιβλίου

Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 5045, την ευθύνη σύνταξης της οποίας είχε ο Μ. Κουντουράς, επισημαίνεται ότι το ένα και μόνο προσδιορισμένο βιβλίο του μαθητή, το γνωστό εγχειρίδιο, αποτελεί τον «αντιπροσωπευτικότερο τύπο του παλαιού παθητικού και απομνημονευτικού σχολείου». Με την έννοια αυτή, είναι όχι μόνο ανεπαρκές, αλλά περιορίζει τον εκπαιδευτικό και κυρίως τον μαθητή σε μόνο ορισμένες γνώσεις, τις οποίες κατά κάποιον τρόπο επιβάλλει δογματικά. Επιπλέον, στερεί από τον μαθητή τη δυνατότητα διεξοδικότερης έρευνας, σύγκρισης, κρίσης και επιλογής και τον οδηγεί στη στείρα απομνημόνευση. Συνεπώς, με την κατάργηση του ενός και μόνο σχολικού εγχειριδίου, ο μαθητής με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οφείλει και μπορεί να γίνει ερευνητής, αυτενεργώντας και αξιοποιώντας τα βοηθήματα και τα ελεύθερα αναγνώσματα που είναι διαθέσιμα στη σχολική βιβλιοθήκη του σχολείου του.

Ο Μ. Κουντουράς είχε την ευκαιρία να εφαρμόσει όσα περιλαμβάνονται στον νόμο για τα σχολικά βιβλία ως διευθυντής στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (ΔΘΘ) την περίοδο 1927-1930. Μάλιστα, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Α. Κανάκη-Πασχαλίδη, μαθήτριά του στο Διδασκαλείο, το σχολικό εγχειρίδιο «είχε πέσει σε αχρηστία». Τα βοηθήματα κυκλοφορούσαν διαρκώς ανάμεσα στα παιδιά, παρά το γεγονός ότι δεν υπήρχαν πολλά αντίτυπα. Επιπλέον, μεγάλη κίνηση παρουσίαζαν τα λογοτεχνικά βιβλία και γενικά τα ελεύθερα αναγνώσματα που στο Διδασκαλείο πήραν πρώτη φορά την ονομασία τους και καταλήγει υποστηρίζοντας ότι ο νέος Ν. 5045 για τα σχολικά βιβλία «ήταν γέννημα και απόρροια της εργασίας του Διδασκαλείου μας».

Η θεσμοθέτηση των βοηθημάτων και των ελεύθερων αναγνώσμάτων

Με βάση τον συγκεκριμένο νόμο, τα προς έγκριση βιβλία σε όλα τα σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης ανήκουν σε τρεις κατηγορίες, στα διδακτικά, τα βοηθήματα και τα ελεύθερα αναγνώσματα. Τα διδακτικά βιβλία και τα βοηθήματα εισάγονται στα σχολεία μόνο με έγκριση από το υπουργείο Παιδείας ενώ τα ελεύθερα αναγνώσματα μόνο με σύσταση του υπουργείου. Ως διδακτικά βιβλία προσδιορίζονται τα παντός είδους αναγνώσματα και τα εγχειρίδια των διαφόρων μαθημάτων. Η καινοτομία όμως του εν λόγω νομοθετήματος σχετικά με τα προς έγκριση βιβλία είναι η εισαγωγή των βοηθημάτων και των ελεύθερων αναγνώσμάτων.

Βοηθήματα

Με βάση τον Ν. 5045, εισάγονται υποχρεωτικά στις σχολικές βιβλιοθήκες παντός είδους βοηθήματα έπειτα από προηγούμενη έγκρισή τους. Ο σκοπός των βοηθημάτων είναι η πληρέστερη, βαθύτερη και αυτενεργός διερεύνηση από τους ίδιους τους μαθητές είτε ορισμένων κεφαλαίων που περιλαμβάνονται στην ύλη του βασικού εγχειριδίου του μαθήματος είτε ολόκληρης της ύλης αλλά και η υποβοήθηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Η διαδικασία έγκρισης είναι η ίδια με τα διδακτικά βιβλία, ωστόσο για τα βοηθήματα δεν υπάρχει χρονικός προσδιορισμός αξιοποίησης μετά την έγκριση. Για κάθε βοήθημα που έχει εγκριθεί προβλέπεται η υποχρεωτική προμήθεια δύο αντιτύπων σε κάθε σχολική βιβλιοθήκη. Η επιπλέον αγορά αντιτύπων από τις σχολικές βιβλιοθήκες, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι προαιρετική.

Ελεύθερα αναγνώσματα

Θεσμοθετούνται, ακόμη, τα ελεύθερα αναγνώσματα, τα οποία είναι ποικίλης φύσεως έντυπα βιβλία (λογοτεχνικά, εκλαϊκευτικά της επιστήμης, ωφέλιμων γνώσεων κ.ά.) αλλά και περιοδικά συγγράμματα παντός είδους, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως βοηθήματα για τις σχολικές εργασίες των μαθητών, αλλά βασικά αξιοποιούνται ως ελεύθερα αναγνώσματα που συμπληρώνουν την παρεχόμενη μόρφωση του σχολείου. Υποβάλλονται σε επτά αντίτυπα στο ΕΓΣ προς σύσταση και δεν υπόκεινται σε κανέναν χρονικό περιορισμό. Η αγορά τους από τις σχολικές βιβλιοθήκες, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι προαιρετική.

Συμπερασματικά, η στόχευση εισαγωγής των βοηθημάτων και των ελεύθερων αναγνώσμάτων πέραν των διδακτικών βιβλίων, εκτός από τις αναμφισβήτητες παιδαγωγικές και μορφωτικές της ωφέλειες, είχε απώτερο σκοπό να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς προς την έρευνα και την εντατικότερη μελέτη και αξιοποίηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Είναι δε αξιοσημείωτο ότι, κατά την εφαρμογή του νόμου, το ΕΓΣ έκρινε πάνω από 400 διδακτικά βιβλία, πάνω από 300 βοηθήματα Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης αλλά και 125 ελεύθερα αναγνώσματα.

Κρίση και επιλογή των σχολικών βιβλίων

Από τον Μάιο κάθε σχολικού έτους συντάσσεται από το ΕΓΣ, δημοσιεύεται στην ΕτΚ και αποστέλλεται από το υπουργείο σε όλα τα σχολεία μέσω των οικείων επιθεωρητών κατάλογος των μέχρι τέλος Απριλίου εγκεκριμένων βιβλίων με την τιμή καθενός από αυτά και τον αριθμό των σχολείων στα οποία κατά το προηγούμενο σχολικό έτος ήταν καθένα από αυτά διδακτικό εγχειρίδιο.

Στη συνέχεια, το τελευταίο δεκαήμερο πριν από την λήξη του σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου συνέρχεται σε συνεδρίαση στην οποία οι εκπαιδευ-

τικοί καταθέτουν γραπτά τα συμπεράσματά τους για τα διδακτικά βιβλία που αξιοποίησαν στη διδασκαλία με βάση τη δική τους εκτίμηση και την υποδοχή που αυτά έτυχαν από τους μαθητές τους. Οι διαπιστώσεις των διδασκόντων γράφονται από τον διευθυντή του σχολείου σε πρακτικό συνοδευόμενο με κατάλογο στον οποίο φαίνεται ο αριθμός των διατεθέντων αντιτύπων κάθε βιβλίου που διανεμήθηκαν στους μαθητές του σχολείου. Αντίγραφο του πρακτικού υποβάλλεται και στον οικείο επιθεωρητή, ο οποίος με τη σειρά του συντάσσει πίνακα με την κίνηση των διδακτικών βιβλίων στα σχολεία της περιφέρειάς του κατά το τρέχον σχολικό έτος και τον υποβάλλει τους θερινούς μήνες στο ΕΓΣ με τα σχετικά συμπεράσματα και τις προτάσεις του.

Έτσι, με βάση τον κατάλογο που προαναφέρθηκε, το τελευταίο δεκαήμερο πριν από τη λήξη των μαθημάτων κάθε έτους ο σύλλογος διδασκόντων προσδιορίζει κατά πλειοψηφία τα διδακτικά βιβλία κάθε τάξης του σχολείου για το επόμενο έτος με γραπτή εισήγηση του εκπαιδευτικού που πρόκειται να διδάξει το σχετικό μάθημα, του οποίου και η ψήφος υπερτερεί σε περίπτωση ισοψηφίας.

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται με τρόπο σαφή και ξεκάθαρο η εμπιστοσύνη του νομοθέτη προς τους εκπαιδευτικούς και τους συλλόγους διδασκόντων για την κρίση και επιλογή των σχολικών βιβλίων. Με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια τέτοια διαδικασία οι ίδιοι όχι μόνο αναλαμβάνουν την ευθύνη για το βιβλίο που θα αξιοποιήσουν στη σχολική τάξη που διδάσκουν, αλλά παράλληλα παρωθούνται και σε μια συνεχή και αδιάλειπτη ενημέρωση, αφού είναι υποχρεωμένοι να αιτιολογούν τις επιλογές τους και να υποβάλλουν στους ανωτέρους τους τακτικά τα σχετικά συμπεράσματά τους.

Επιτροπές κρίσης των σχολικών βιβλίων

Οι επιτροπές κρίσης είναι οκταμελείς και συγκροτούνται με πρότασή του ΕΓΣ προς τον υπουργό Παιδείας εντός του πρώτου δεκαημέρου του Ιουλίου κάθε έτους. Για τα βιβλία του Δημοτικού, η επιτροπή συγκροτείται από τα πέντε μέλη του ΕΓΣ, ενός διευθυντή Διδασκαλείου, ενός επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων και ενός δημοδιδασκάλου. Για δε τα βιβλία των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης συγκροτούνται περισσότερες της μίας οκταμελείς επιτροπές, στις οποίες, εκτός από τα πέντε μέλη του ΕΓΣ, συμμετέχουν και άλλοι ειδικοί λόγω αυξημένου αριθμού ειδικοτήτων. Πρόεδρος των επιτροπών είναι ο πρόεδρος του ΕΓΣ, ενώ τρία μέλη από κάθε επιτροπή, από τα οποία τουλάχιστον το ένα είναι μέλος του ΕΓΣ, ορίζονται ως εισηγητές για κάθε βιβλίο. Οι αποφάσεις στις επιτροπές λαμβάνονται με αιτιολογημένη απόφαση κατά πλειοψηφία και σε περίπτωση ισοψηφίας υπερσχύει η ψήφος του προέδρου. Η έγκριση δε για κάθε σχολικό βιβλίο ισχύει για μία πενταετία που αρχίζει από την έναρξη του επόμενου μετά την έγκριση σχολικού έτους.

Ο συγκεκριμένος νόμος προέβλεπε μονιμότητα στη σύνθεση των επιτροπών κρίσης με το σκεπτικό ότι τα μέλη τους γνώριζαν τα προς έγκριση βιβλία και επομένως κάθε νέο βιβλίο, για να εγκριθεί, δεν μπορούσε να είναι μια απλή παραλλαγή ενός ήδη εγκριθέντος, αλλά θα έπρεπε να εμπεριέχει εμπλουτισμένο περιεχόμενο. Κατά συνέπεια, η επιτροπή με την ίδια σύνθεση εγγυάται όχι μόνο την καλή ποιότητα του βιβλίου αλλά και παρακολουθεί αυτό ως συνεργάτης κατά κάποιο τρόπο και είναι συνυπεύθυνη για την έγκρισή του. Με αυτό τον τρόπο η κριτική επιτροπή, έχοντας γνώση των ήδη εγκριθέντων βιβλίων, έχει τη δυνατότητα να συγκρίνει το νέο σε σχέση με το ήδη εγκριθέν και να αποτρέψει την πιθανότητα τυχόν αντιγραφών και επαναλήψεων. Επιπλέον, υπήρχε στον νόμο πρόβλεψη για ίδρυση σχολικών βιβλιοθηκών σε κάθε σχολείο της Δημοτικής, της Μέσης Εκπαίδευσης καθώς και σε κάθε Διδα-

σκαλείο και επιπλέον έκδοση κάθε τέσσερις μήνες εκπαιδευτικού δελτίου με τίτλο «Δελτίον του ΕΓΣ» για την επιστημονική προαγωγή και στήριξη αλλά και τη συντονισμένη διακίνηση των σχολικών βιβλίων.

Αντιδράσεις στην εφαρμογή του Ν. 5045

Όπως ήταν αναμενόμενο, η εφαρμογή ενός ριζοσπαστικού νομοθετήματος σε ένα φορτισμένο πολιτικοκοινωνικό περιβάλλον με διαδοχικές αλλαγές σε κυβερνητικό επίπεδο δημιούργησε δυσκολίες και αναζωπύρωσε συντονισμένες αντιδράσεις με ιδιαίτερη μανία και επιμονή από ανθρώπους και φορείς που εκκινούσαν από διαφορετικές αφετηρίες και σκοπιμότητες.

Μάλιστα, ο ίδιος ο Κουντουράς, παρότι υποστήριζε με θέρμη τον νέο νόμο, διαισθανόταν τις αντιδράσεις από την εφαρμογή του και σε επιστολή του στον επιστήθιο φίλο του Αρ. Δελή, στις 20 Νοεμβρίου 1930, μεταξύ άλλων σημειώνει «... Κάτι καταφέρνω. Έκαμα τώρα ένα νομοσχέδιο για τα σχολικά βιβλία που αν περάσει, θα φέρει νέα εκπαιδευτική περίοδο. Όμως δεν θα περάσει. Θα μου το μπασταρδέψουν». Και τελικά δεν είχε άδικο. Οι αντιξοότητες εκδηλώθηκαν στην αρχή με καθυστερήσεις στην έγκριση και κατά συνέπεια στην έκδοση των βιβλίων, αφού ο όγκος της εργασίας που διεκπεραιώθηκε από το ΕΓΣ ήταν τεράστιος. Μάλιστα, σύμφωνα με υπολογισμούς του προέδρου του ΕΓΣ Δ. Λάμψα σε επιστολή του (19.10.1932) στην εφημερίδα «Ελεύθερον Βήμα» των Αθηνών τα μέλη του έκριναν «εις 7 μήνας - 210 ημέρας - 360 βιβλία».

Επιπλέον, οι αντιδράσεις ήταν ποικίλες, καθώς θίγονταν «οικονομικά συμφέροντα και ιδεολογικά κατεστημένα». Ανάμεσα σε αυτούς που ζητούσαν την κατάργηση του νόμου ήταν και τα «Συνεργαζόμενα Σωματεία» (κατά του κομμουνισμού) με σχετικό τους υπόμνημα το 1933 με τίτλο «Η εκπαίδευσις και ο κομμουνισμός». Ακόμη, ανάμεσα στους φανατικούς πολέμιους του σχετικού νόμου υπήρξαν και άνθρωποι της εκπαίδευσης όπως ο Αν. Καραγιάννης, δάσκαλος, συνδικαλιστής και τέως πρόεδρος της ΔΟΕ, με κύριο άρθρο του στο συντηρητικό περιοδικό «Ερμής», όπου

ήταν διευθυντής (τόμ. ΙΓ, 1932-33, σ. 85), χαρακτηριστικό απόσπασμα των αντιλήψεων του οποίου ακολουθεί στη συνέχεια:

«...Τα πολλά βιβλία εις χείρας των μικρών μαθητών καθίστανται όργανα διασπάσεως της περιορισμένης άλλως τε συνειδήσεως των και αποβαίνουν η κυριότερα αιτία της αγραμματοσύνης και γενικώς του καταρτισμού των νέων δια τον αγώνα της ζωής. Ο μικρός, που διεξέρχεται πολλά βιβλία, παρατρέχει και εννοίας και ιδέας, δηλαδή την ουσίαν του περιεχομένου, σχηματίζει εν γένει ατελείς εικόνas των παραστάσεων και αποβαίνει κούφος και επιπόλαιος. Γενικώς τα πολλά βιβλία απομακρύνουν τους μικρούς από τα πράγματα και καθιστούν αυτούς θεωρητικούς, ανθρώπους των λόγων και των συζητήσεων. Ιδού διατί ο νόμος 5045, ευνοήσας τα πολλά βιβλία, μέλλει να προκαλέση βαρυτάτας ζημίας εις την σπουδάζουσαν νεολαίαν».

Κατόπιν των παραπάνω συντονισμένων αντιδράσεων και με την άνοδο του Λαϊκού Κόμματος στην κυβέρνηση το 1933, με τον Ν. 5911 του 1933 αναιρούνται σταδιακά το πνεύμα και οι βασικές διατάξεις του Ν. 5045 «Περί διδακτικών βιβλίων».

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, ο Ν. 5045 αποτελεί διαχρονικά ένα από τα πιο ριζοσπαστικά νομοθετήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχολικό βιβλίο στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης με βασικό πρωταγωνιστή στη διαμόρφωσή του τον παιδαγωγό Μ. Κουντουρά. Μάλιστα, θεμελιακές του διατάξεις, όπως η θεσμοθέτηση των βοηθημάτων και των ελεύθερων αναγνωσμάτων καθώς και η συμμετοχή σε μεγάλο βαθμό των εκπαιδευτικών και των συλλόγων διδασκόντων στις διαδικασίες κρίσης και επιλογής των σχολικών βιβλίων, μπορούν να προσδιοριστούν ως επαναστατικές και ανεπανάληπτες καινοτομίες στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό έχει αξία να επισημανθεί ότι αν και η δυνατότητα επιλογής των διδακτικών βιβλίων από τους συλλόγους των εκπαιδευτικών είχε καθιερωθεί και από νόμους πριν από το 1931, αυτή η επιλογή, ωστόσο,

συνίστατο πάντα στη χρησιμοποίηση ενός και μοναδικού βιβλίου από τον δάσκαλο και τον μαθητή. Αντίθετα, με τον Ν. 5045, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν - παράλληλα με το εγχειρίδιο που συμβουλευόταν καθημερινά - και άλλα βιβλία. όπως τα βοηθήματα και τα ελεύθερα αναγνώσματα.

Τελικά, ο χρονικός ορίζοντας εφαρμογής του συγκεκριμένου νομοθετήματος διήρκεσε μόλις δύομισι χρόνια (Ιούλιος 1930 - Ιανουάριος 1933). Οι αντιδράσεις, όπως προαναφέρθηκε, ήταν επίμονες και συντονισμένες. Παρ' όλα αυτά, όσα πρόλαβαν να υλοποιηθούν αποτελούν σπόρο ελπίδας και εκσυγχρονισμού στο διαχρονικά δυσκίνητο πεδίο εξέλιξης των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Και δεν πρόκειται για υπερβολή το να ισχυριστεί κανείς πως ορισμένες από τις βασικές διατάξεις του νόμου αυτού ακόμη και σήμερα αποτελούν ζητούμενο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, αφού «ζει και βασιλεύει» το ένα και μοναδικό διδακτικό βιβλίο, που, παρά τις επαναστατικές αλλαγές με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και του Διαδικτύου, ουσιαστικά αποτελεί το ασφαλές καταφύγιο αλλά και τον βασικό και αποκλειστικό οδηγό της διδασκαλίας, παρά τις όποιες αποσπασματικές πρωτοβουλίες επιχειρήθηκαν μέχρι σήμερα.

Βιβλιογραφία

- Νόμος 5045 «Περί Διδακτικών Βιβλίων»/ 23-06-1931.
- Αργύρης, Π. (1989), «Μίλτου Κουντουρά: Γράμματα από το Μόναχο», «Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου», τ.4 (σ.48).
- Βεντούρα, Λ. (1992), «Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μία εστία συγκρούσεων Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937)», «*Μνήμων*», τ.14 (σ.91-114).
- Δημαράς, Α. (1985), «Κλείστε τα σχολεία - Εκπαιδευτικά Άπαντα του Μίλτου Κουντουρά. (Επιμέλεια - Σχόλια: Α. Δημαράς)», τ. Α' και Β', Αθήνα, Γνώση.
- Κανάκη-Πασχαλίδη, Α. (1991), «Το βιβλίο στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης το 1927-1930 και η οργάνωση της βιβλιοθήκης», στα πρακτικά: «Μίλτος Κουντουράς: Εκατό χρόνια από τη γέννηση του», Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Η Μνήμη της Επανάστασης

Τη Δευτέρα 12 Φεβρουαρίου εγκαινιάστηκε στον εκθεσιακό χώρο «Νίκος Κεσσανλής» της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών η έκθεση με τίτλο *Η Μνήμη της Επανάστασης: Σύγχρονοι Έλληνες Εικαστικοί*, που πραγματοποιείται σε συνεργασία της Σχολής με το Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Θεσσαλονίκης και την υποστήριξη της Περιφέρειας Αττικής. Την επιμέλειά της υπογράφει ο ιστορικός της τέχνης και επιμελητής του μουσείου Γιάννης Μπόλης και σε αυτήν συμμετέχουν 70 αναγνωρισμένοι και νεότεροι σύγχρονοι έλληνες εικαστικοί.

Μια πρώτη εκδοχή της έκθεσης φιλοξενήθηκε στους χώρους του μουσείου στη Μονή Λαζαριστών της Θεσσαλονίκης την περασμένη άνοιξη. Στην πρώτη αυτή εκδοχή σύγχρονα έργα τέθηκαν σε συνομιλία με κάποια της συλλογής Κωστάκη, της γνωστότερης παγκοσμίως συλλογής έργων της επονομαζόμενης πλέον Ρώσικης Πρωτοπορίας, τα οποία στεγάζονται πλέον μόνιμα και παραπάνω από μία εικοσαετία στο εν λόγω μουσείο.

Η εν λόγω έκθεση είναι εμπλουτισμένη με τα έργα πολύ περισσότερων σύγχρονων καλλιτεχνών, δίπλα στα οποία παρουσιάζονται αναπαραγωγές έργων της Συλλογής Κωστάκη του ΚΜΣΤ, που σκιαγραφούν το σκηνικό της εποχής της Ρωσικής Πρωτοπορίας καθώς και αντικείμενα (αφίσες και προτομές με τους ηγέτες της Οκτωβριανής Επανάστασης, φωτογραφίες, ζωγραφικοί πίνακες σοσιαλιστικού ρεαλισμού κ.ά.) της συλλογής του Βασίλη Κωνσταντίνου, η οποία έχει επίσης παραχωρηθεί στο ΚΜΣΤ.

Αναμφίβολα η Ρώσικη Πρωτοπορία λειτούργησε διεθνώς ως μια τεράστια δεξαμενή φορμαλιστικών -και όχι μόνο- αναφορών στη σύγχρονη τέχνη καθορίζοντας το αισθητικό λεξιλόγιο κάθε προσέγγισης και πρόσληψης της ιδέας της καλλιτεχνικής ή της κοινωνικοπολιτικής *Ουτοπίας* και της *Επανάστασης*.

Τα σημαντικότερα ρεύματα που συγκαταλέγονται σε αυτήν, όπως ο κονστρουκτιβισμός, ο κυβοφουτουρισμός και ο σουπρεματισμός, αποτέλεσαν τον προπομπό μιας πληθώρας άλλων πρωτοποριακών αναζητήσεων τα χρόνια που ακολούθησαν μέχρι ακόμα και σήμερα. Ένα «σήμερα» που συχνά περιγράφεται

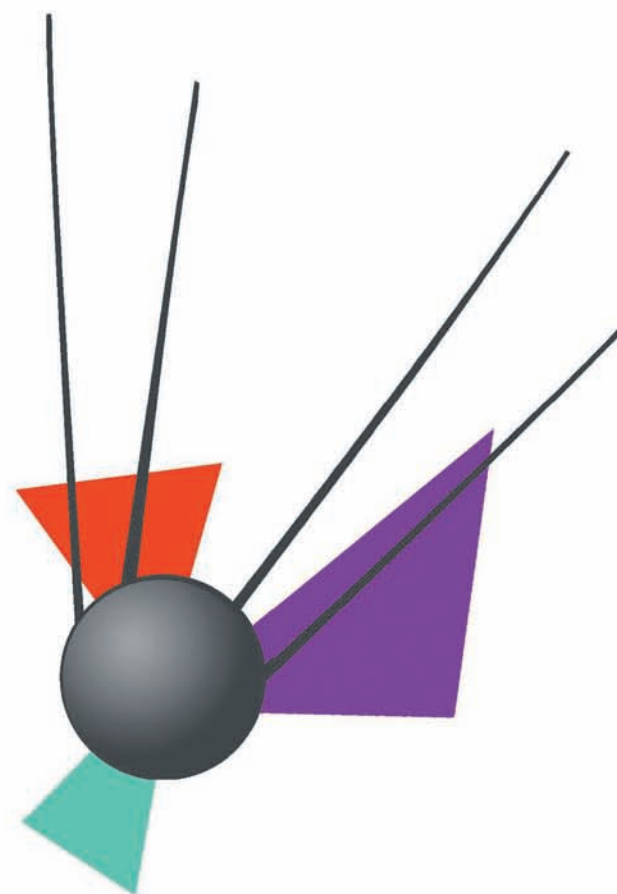
ως μια περίοδος «μετάβασης», ως η εποχή του «τέλους των ιδεολογιών» ή της γενικευμένης «κρίσης», «αμφισβήτησης» και «έκπτωσής» τους. Ένα «σήμερα», ωστόσο, εν πολλοίς διαμορφωμένο μέσα από την ορμή, το πνεύμα, τα σύμβολα, τα συνθήματα και τα μηνύματα της τόσο καθοριστικής για την ιστορία του 20ού αιώνα Οκτωβριανής Επανάστασης.

Συμμετέχοντες καλλιτέχνες: Γιώργος Αλεξανδρίδης, Άγγελος Αντωνόπουλος, Νίκος Αρβανίτης, Αννίτα Αργυροηλιοπούλου, Μιχάλης Αρφαράς, Βασίλειος Βασιλακάκης, Κωστής Βελώνης, Μπάμπης Βενετόπουλος, Ανδρέας Βούσουρας, Βασίλης Γεροδήμος, Δημήτρης Γεωργακόπουλος, Μανώλης Γιανναδάκης, Λεωνίδα Γιαννακόπουλος, Κορνήλιος Γραμμένος, Λυδία Δαμπασίνα, Γιώργος Διβάρης, Στέφανος Επιτρόπου, Θεόδωρος Ζαφειρόπουλος, Δημήτρης Ζουρούδης, Βασίλης Ζωγράφος, Αντιγόνη Καββαθά, Στέφανος Καμάρης, Δημήτρης Καρλαφτόπουλος, Γιάννης Καστρίτσης, Θεόφιλος Κατσιπάνος, Θοδωρής Λάλος, Γιάννης Λασηθιωτάκης, Ανδρέας Λυμπεράτος, Αλέξανδρος Μαγκανιώτης, Μιχάλης Μανουσάκης, Πάνος Ματθαίου, Ειρήνη Ματσούκη, Δημήτρης Μεράντζας, Τάσος Μισούρας, Μανώλης Μπαμπούσης, Εμμανουήλ Μπιτσάκης, Ξενοφών Μπήτσικας, Νικόλας Μπλιάτκας, Άλκης Μπούτλης, Νίκος Παπαδημητρίου, Αντώνης Παπαδόπουλος, Λήδα Παπακωνσταντίνου, Αιμιλία Παπαφιλιππου, Λίλα Παπούλα, Αλίκη Παππά, Κωνσταντίνος Πάτσιος, Νατάσσα Πουλαντζά, Γεωργία Σαγρή, Ξένης Σαχίνης, Χριστίνα Σγουρομύτη, Νίκος Σεπετζόγλου, Δήμητρα Σιατερλή, Γιάννης Σκαλτσάς, Άγγελος Σκούρτης, Μάριος Σπηλιόπουλος, Στεφανία Στρούζα, Δημήτρης Τάταρης, Νίκος Τρανός, Βίκυ Τσαλαματά, Γιώργος Τσεριώνης, Κώστας Τσώλης, Πάνος Χαραλάμπους, Γιώργος Χαρβαλιάς, Μανώλης Χάρος, Θάλεια Χιώτη, Κώστας Χριστόπουλος, Διονύσης Χριστοφιλογιάννης, Έλλη Χρυσίδου, Θοδωρής Χρυσικός, Γιάννης Ψυχοπαίδης.

**Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, Πειραιώς 256, Ρέντης
Εκθεσιακός χώρος «Νίκος Κεσσανλής»**

Ώρες λειτουργίας έκθεσης:

Τρίτη - Παρασκευή 12.00 - 20.00, Σάββατο 11.00 - 15.00



ΠΟΛΥΧΩΡΟΣ
ΣΠΟΥΤΝΙΚ
ΚΕΡΑΜΕΙΚΟΥ 46 & ΜΥΛΛΕΡΟΥ

ταξίδι, για ένα νέο κόσμο