

# Διαπολιτισμικές δεξιότητες: είναι άραγε η γνώση με τη μεγαλύτερη αξία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό και διεθνές περιβάλλον;

Δρ. Σοφία ΚΙΤΣΟΥ

## Περίληψη

Οι γλωσσικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που προέκυψαν με τις πολιτικές αλλαγές της δεκαετίας του '90 και την αθρόα εισροή μεταναστών στην Ελλάδα είχαν ως αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό μας σύστημα να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα και να έρθει στο προσκήνιο το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι συζητήσεις για την ανάγκη αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προχωρώντας σε μεταρρυθμίσεις κατέληξαν στη θέσπιση του Νόμου 2413/1996 ο οποίος θεμελίωσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και σήμανε την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων. Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Η αλήθεια όμως είναι ότι όχι μόνο τα διαπολιτισμικά σχολεία αλλά και τα υπόλοιπα σχολεία όπως και η ελληνική κοινωνία είναι ούτως ή άλλως πολυπολιτισμικά. Υπάρχει όμως διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα; Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υιοθετούν την διαπολιτισμική προσέγγιση; Υπάρχει το κατάλληλο μαθησιακό υλικό για τους μαθητές της πολυπολιτισμικής σήμερα σχολικής μονάδας; Με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μήπως είναι ευκαιρία να αποτυπωθούν οι ανάγκες της; Είναι άραγε η διαπολιτισμική γνώση το εφόδιο με τη μεγαλύτερη αξία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης;

## Abstract

The linguistic, cultural and educational needs brought about by the political changes of the '90s when massive waves of migrant populations entered Greece made the Greek educational system face a lot of problems and foregrounded the issue of intercultural education. Discussions about the need for reform and modernization of the Greek educational system led to the establishment of the Law 2413/1996 which set the foundations for intercultural education in Greece and meant the establishment of intercultural schools. The purpose of intercultural education is the organization and running of primary and secondary education school units which provide education to students with educational, social or cultural particularities. The truth is that not only intercultural schools but also mainstream schools as well as the whole Greek society are by all means multicultural. Is there such thing as intercultural education in Greece? Do the current primary and secondary education curricula adopt an intercultural approach? Are the learning materials suitable for the students of the presently multicultural school units? Does the implementation of the school self-evaluation bring an opportunity to identify the needs of the multicultural Greek schools? Is the intercultural knowledge the knowledge of most worth in the globalization era?

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το ελληνικό σχολείο σήμερα είναι πολυπολιτισμικό. Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και τις αρχές της δεκαετίας '90, η ελληνική κοινωνία, η οποία θεωρούσε τον εαυτό της πολιτισμικά ομοιογενή, άρχισε να δέχεται μαζικά ρεύματα παλινοστούτων (Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία) καθώς και αλλοδαπών, κυρίως οικονομικούς και πολιτικούς μετανάστες από τα Βαλκάνια, τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Μέση και Άπω Ανατολή και την Αφρική και να μεταβάλλεται η σύνθεσή της (Κεσίδου, 2008: 21). Η πολιτισμική, όμως, ανομοιογένεια δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο για την ελληνική κοινωνία αφού μειονότητες, είτε θρησκευτικές είτε πολιτισμικές, ζούσαν ήδη στον ελλαδικό χώρο (μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη, Ρομά, Εβραίοι κ.λπ.).

Στις μέρες μας, η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης και η δημιουργία υπερεθνικών οντοτήτων, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ευνοούν και ενισχύουν την μετακίνηση εκατομμυρίων ανθρώπων για αναζήτηση καλύτερων οικονομικών ευκαιριών και συνθηκών ζωής (Μάρκου, 2010: 105). Σε παγκόσμιο επίπεδο, υπάρχει σημαντική αύξηση στη μετακίνηση ποικίλων πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίες, εκτός από τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής, κατευθύνονται και σε άλλες χώρες, μεταξύ αυτών και στη χώρα μας (Ευαγγέλου, 2007: 23), η οποία, λόγω της ιδιαίτερης γεωπολιτικής της θέσης, δεν μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τις συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών αφού αποτελεί σταυροδρόμι ανάμεσα στη Δύση και στην Ανατολή (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 15). Τα τελευταία δε χρόνια εμφανίζει όλο και μεγαλύτερο δυναμισμό ως πηγή μετανάστευσης για τη χώρα μας η Ασιατική ήπειρος. Το σίγουρο είναι ότι τόσο η παγκοσμιοποίηση όσο και η συνεχώς αυξανόμενη ροή της (λαθρο)μετανάστευσης (η οποία δεν φαίνεται να υποχωρεί στο ορατό μέλλον) έχουν μετασχηματίσει και θα συνεχίσουν να μετασχηματίζουν την σύγχρονη ελληνική κοινωνία σε πολυπολιτισμική. Ο πολυπολιτισμικός της χαρακτήρας αντανακλάται φυσικά και στη δημογραφική σύνθεση των σχολείων της με το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών να «ανέρχεται στο 8,1% του συνολικού πληθυσμού, ποσοστό που κατατάσσει την χώρα μας στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τα υψηλότερα ποσοστά αλλοδαπών στον πληθυσμό της» (Μάρκου, 2010: 30).

Η αθρόα προσέλευση μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά στα σχολεία των χωρών υποδοχής και ιδιαίτερα των χωρών εκείνων που δεν είχαν προετοιμαστεί έγκαιρα για την εκπαίδευσή τους, όπως είναι η Ελλάδα, έχει εγείρει σοβαρά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και η συνεκπαίδευση ετερογενών γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών έχει διαμορφώσει μια νέα πραγματικότητα για τη δομή και τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου που καθιστά αναγκαία την προσαρμογή του στα νέα δεδομένα, θέτοντας ταυτόχρονα απαιτήσεις και αμφισβητώντας την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ευσταθίου, 2008: 29). Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η σχολική αποτυχία και η διαρροή αποτελούν δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων για τη σχολική (υπο)επίδοση προκύπτει ότι υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις γηγενών και αλλοφώνων μαθητών, διαφορές που κάποιος τις ερμηνεύουν απλά ως πρόβλημα των αλλοδαπών μαθητών και τείνουν να αγνοούν τη σημασία της αλληλεπίδρασης των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση ενώ άλλοι εντοπίζουν ως αιτιακούς παράγοντες, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, την οικογένεια και το σχολείο και αναφέρονται σε πρακτικές και πολιτικές που ακολουθούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής για τους αλλοδαπούς μαθητές, όπως είναι τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά χειρίδια (Ευαγγέλου, 2007: 367-369).

Βασική συνισταμένη των απαιτήσεων για ένα νέο σχολείο είναι η απόκτηση καινούργιων δεξιοτήτων και ο εμπλουτισμός ή αλλαγή των υφιστάμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ). Αν ο βασικός σκοπός της αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η βελτίωση της διδασκαλίας-μάθησης (του παρεχόμενου, δηλαδή, εκπαιδευτικού έργου) και η αποτελεσματικότερη ανάπτυξη του μαθητή, τότε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων είναι αναπόφευκτη και απαραίτητη προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών του σύγχρονου πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου αλλά και της κοινωνίας (Κουτσελίνη, 2001: 5).

## **2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ. ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Φυσικά κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι πριν την εκπόνηση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος είναι απαραίτητη, όπως υποστηρίζει ο Kaufman (στο Φλουρής,

2008: 53-55), μια συστηματική διερεύνηση των αναγκών της κοινωνίας, των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία αυτή που ονομάζεται «αξιολόγηση αναγκών» (needs assessment) εξετάζει τη διαφορά ανάμεσα στο «τι υπάρχει, σε σχέση με το τι πρέπει να υπάρχει» (Φλουρής, 2008: 53-55). Η διαδικασία αυτή του προσδιορισμού των αναγκών που μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα (ερωτηματολόγια κ.λπ.), των οποίων η παρουσίαση είναι έξω από τα πλαίσια της παρούσας εισήγησης, περιλαμβάνει και μια δεύτερη φάση κατά την οποία «αναλύονται οι υπάρχουσες ανάγκες και τοποθετούνται οι σκοποί, οι οποίοι οδηγούν στην ικανοποίηση των αναγκών που εξακριβώθηκε ότι υπάρχουν» (Φλουρής, 2008: 56).

Οι σκοποί που επιδιώκονται από τα αναλυτικά προγράμματα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το γενικότερο ιδεολογικό, φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό υπόβαθρο του κράτους, στο οποίο θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα αυτό και εκφράζουν τις απόψεις εκείνων που κατέχουν την εξουσία, ως προς τη μορφή της κοινωνίας και το είδος της ανάπτυξης που θέλουν να επιτευχθεί. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί, σύμφωνα με τους Gagne και Briggs, είναι «δηλώσεις που φανερώνουν τα αποτελέσματα της αγωγής και διδασκαλίας» και αποτελούν «έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας, η οποία χαράζει την κατεύθυνση που θα ακολουθηθεί, για να ικανοποιηθούν οι εθνικές και οι άλλες ανάγκες, και τις προτεραιότητες που δίνονται για να εξασφαλιστούν τα εθνικά συμφέροντα και να αξιοποιηθούν οι φυσικοί και άλλοι πόροι όσο το δυνατόν καλύτερα και γενικά για να αναπτυχθούν τα άτομα ως προσωπικότητες» (Φλουρής, 2008: 79-80). Οι σκοποί των αναλυτικών προγραμμάτων στηρίζονται στο γενικότερο σκοπό της παιδείας όπως αυτός, ως επί το πλείστον, καταγράφεται στο σύνταγμα μιας χώρας. Στην Ελλάδα ο σκοπός της παιδείας καθορίζεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος: «Η Παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν την ηθικήν, επαγγελματικήν και φυσικήν αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν ατόμων ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών». Ο σκοπός δε της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1), είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν αρμονικά».

Η ανάγκη διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας που προέκυψε από τη ραγδαία δημογραφική μεταβολή με την άφιξη των μεταναστών και των παλινοστούτων, που περιγράψαμε παραπάνω, οδήγησε την ελληνική πολιτεία να μετατρέψει τις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούσε σημαντικός αριθμός μαθητών με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με τη θέσπιση του Νόμου 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17-6-1996) καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, σκοπός της οποίας είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (βλ. Άρθρο 34). Με απόφαση μάλιστα του Υπουργού Παιδείας και ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη του καταργηθέντος πλέον Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) στα σχολεία αυτά μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη (βλ. Άρθρο 35). Παρά το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει την ευελιξία του προγράμματος, το ελληνικό σχολείο επικέντρωσε την προσπάθειά του στην ταχεία εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές μέσα από δομές όπως οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Νικολάου, 2008: 44). Η αλήθεια, όμως, είναι ότι όχι μόνο τα διαπολιτισμικά σχολεία αλλά και τα υπόλοιπα σχολεία όπως και η ελληνική κοινωνία είναι ούτως ή άλλως πολυπολιτισμικά.

Το 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεξεργάστηκε και παρέδωσε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο βρίσκεται σε ισχύ μέχρι σήμερα. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΦΕΚ 303 τ.Β΄/13-3-2003), όπως ονομάστηκε, επιχείρησε αφενός να εξορθολογήσει το διδακτικό περιεχόμενο στις διάφορες βαθμίδες και τάξεις και αφετέρου να εισαγάγει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εξειδικεύεται για κάθε τάξη και βαθμίδα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το οποίο προβλήθηκε ως καινοτόμο και πρωτοποριακό, σε ό,τι αφορά την πολυπολιτισμικότητα, προχωρά σε αρκετές παραδοχές. Πιο συγκεκριμένα στην εισαγωγή του, αναγνωρίζει ότι «τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη «μείωση» των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών». Γι' αυτό, πρεσβεύει ότι «πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού». Στο πλαίσιο αυτό αναφέρεται ότι «στο νέο περιβάλλον που διαμορφώνεται είναι αναγκαία η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες» και γι' αυτό, το σχολείο πρέπει να εξασφαλίσει τις συνθήκες «που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια· μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις». «Η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας», πραγματικότητα, που σύμφωνα με τη ρητορική που αναπτύσσεται στο εισαγωγικό κείμενο, «επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του». Για την ομαλή δε κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου θεωρείται απαραίτητη η «ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, «δεξιοτήτων «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων», ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να διατηρηθεί «η εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής» αφού αποτελεί «θέση όλων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης η προστασία της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της εθνικής εκπαίδευσης και η αποδοχή των εθνικών ποικιλομορφιών» και «των στοιχείων εκείνων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή-αυριανού πολίτη».

Η ρητορική περί διαχείρισης της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας, παρόλο που, όπως φαίνεται, από τα παραπάνω είναι έντονα παρούσα στα εισαγωγικά κείμενα του ισχύοντος Δ.Ε.Π.Π.Σ., είναι εμφανώς απύσχα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Όπως ισχυρίζεται ο Αγγελάκος (2011: 215), σε καμία από τις προτεινόμενες διαθεματικές και άλλες δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας του Γυμνασίου δεν διαπιστώνεται η ύπαρξη διαπολιτισμικού προσανατολισμού. Αντίθετα, τα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας παρουσιάζουν έναν ευρωπαϊκό και διεθνή προσανατολισμό μέσα από «εκσυγχρονισμένα εθνοκεντρικά πλαίσια θέασης της Ευρώπης και του κόσμου ή αναλώνονται σε ανάγνωση πινάκων, καθώς και σε ατέλειωτη συλλογή φωτογραφικού, λογοτεχνικού και άλλου πολιτισμικού υλικού» (Αγγελάκος, 2011: 217). Στο ίδιο πνεύμα, η Ελένη Σπαθάρη-Μπεγλίτη (2008: 117) υποστηρίζει ότι, ενώ το σχολικό εγχειρίδιο *Ιστορίες Ηροδότου* (Α΄ Γυμνασίου) μπορεί να αξιοποιηθεί ως διδακτικό υλικό για τη διαχείριση της ετερότητας, αυτό δεν προκύπτει άμεσα από τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους της συγγραφής του, αλλά καταρχήν από την ίδια την οπτική του Ηροδότου. Το εγχειρίδιο συνοδεύεται από ένα βιβλίο για τον εκπαιδευτικό από το οποίο απουσιάζει ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός ενώ από τη διδακτέα ύλη τόσο της Ιστορίας του Γυμνασίου όσο και του Ηροδότου αποκλείονται τα αποσπάσματα που ευνοούν τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

### **3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, υπάρχουν τέσσερις προσεγγίσεις: η **αφομοιωτική**, η **προσέγγιση της ενσωμάτωσης**, η **πολυπολιτισμική** και η **διαπολιτισμική προσέγγιση**. Σύμφωνα με την **αφομοιωτική** προσέγγιση, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να συμμορφωθούν με την κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής και να ξεχάσουν τις ιδιαιτερότητες που τους διαφοροποιούν από την κυρίαρχη κουλτούρα. Ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, πρέπει να μάθουν τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή. Αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» μαθητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καθόλου ή δεν γνωρίζουν καλά την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και κατά συνέπεια αποτελούν προβληματική παραφωνία μέσα σε αυτό (Κεσίδου, 2008: 24-25). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας δεν προβλέπεται και η επίλυση του προβλήματος, σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, μπορεί να δοθεί μόνο με τη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η διατήρηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου τους αποτελεί κίνδυνο για την κοινωνική συνοχή και τη σταθερότητα της κοινωνίας, η οποία επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια και ομοιομορφία. Το μοντέλο της αφομοίωσης στόχο έχει τον πολιτισμικό εγκλιματισμό (αφομοίωση) των ετερογενών εθνικά και πολιτισμικά μαθητών και την πλήρη κοινωνικοποίησή τους στην κοινή εθνική κουλτούρα (Μάρκου, 2010: 64). Πρόκειται για ένα καθαρά εθνοκεντρικό μοντέλο, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας μαθαίνουν να αγνοούν άλλους πολιτισμούς και να αναπτύσσουν στερεότυπα και καχυποψία για το διαφορετικό ενώ οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές οδηγούνται σε παθητικές ή αμυντικές έως και ακραία επιθετικές στάσεις ή συμπεριφορές (Κεσίδου, 2008: 25). Η παρουσία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολείο δεν προσαρμόζεται στα δεδομένα και τις ανάγκες των μαθητών αλλά οι μαθητές προσαρμόζονται σε αυτό (Κεσίδου, 2008: 25).

Η **προσέγγιση της ενσωμάτωσης** αποδέχεται εκείνα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών που, παρά τις διαφορές τους με την κυρίαρχη κουλτούρα, δεν προσβάλλουν. Άλλωστε, ο ίδιος ο όρος ενσωμάτωση προϋποθέτει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αναγνωρίζονται ως πολιτισμική ομάδα, η οποία επηρεάζει και επηρεάζεται από τον γηγενή πληθυσμό. Στο μοντέλο αυτό, δεν υπάρχει πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, καθώς οι υπάρχουσες παραδόσεις τους μπορούν να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας που αναπτύσσουν στη χώρα υποδοχής (Κεσίδου, 2008: 25). Οι παραδόσεις τους ενσωματώνονται στην κυρίαρχη κουλτούρα, τη νέα εθνική ταυτότητα. Το ίδιο συμβαίνει και με τις μητρικές τους γλώσσες, οι οποίες μπορούν να διατηρηθούν, ωστόσο τόσο οι άλλες εκφάνσεις του πολιτισμού τους όσο και οι μητρικές γλώσσες μπορούν να κάνουν την εμφάνισή τους μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου (Κεσίδου, 2008: 25). Με άλλα λόγια, η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεκτή, στο βαθμό, που δεν αγγίζει τις βασικές δομές της κοινωνίας. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης υπερέχει του μοντέλου της αφομοίωσης επειδή επιτρέπει στις μειονότητες να διατηρήσουν τη δική τους κουλτούρα παρόλο που αυτή επισκιάζεται από την κυρίαρχη κουλτούρα. Το σχολείο, όμως, παραμένει κατά βάση μονοπολιτισμικό. Ακόμα και αν το Α.Π.Σ. περιλαμβάνει στοιχεία της κουλτούρας των μειονοτήτων, αυτά επιλέγονται σύμφωνα με τα πρότυπα και τα κριτήρια της κυρίαρχης κουλτούρας. Ο στόχος είναι η καλύτερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και όχι η πολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα σε όλους τους μαθητές. Επίσης, λαμβάνονται υποστηρικτικά μέτρα για την καλύτερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου από τους μειονοτικούς μαθητές (Κεσίδου, 2008: 25).

Η **πολυπολιτισμική προσέγγιση** προέκυψε τη δεκαετία του 1970 όταν έγινε φανερό ότι τόσο η αφομοίωση όσο και ενσωμάτωση δεν είχαν θετικά αποτελέσματα. Το αντίθετο, παρά τις προσπάθειες που γίνονταν, τα προβλήματα παρέμεναν και διαιωνίζονταν. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση «βασίζεται στη λογική ότι η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα

να αναπτύσσονται ισότιμα» (Κεσίδου, 2008: 26). Συγκεκριμένα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα για σεβασμό της ελευθερίας του κάθε μαθητή να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και με βάση το δικό του υπόβαθρο (Κεσίδου, 2008: 26). Με τον τρόπο, όμως, αυτό μπορούν να δημιουργηθούν ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού (Κεσίδου, 2008: 26). Το μειονέκτημα, βασικά, είναι, ότι οι πολιτισμοί με τον τρόπο αυτόν, αναπτύσσονται παράλληλα, χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση, δημιουργούνται, δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο «παράλληλες κοινωνίες» μέσα στην κοινωνία, με αποτέλεσμα τελικά να μην επιτυγχάνεται το αίτημα για κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008: 26).

Η **διαπολιτισμική προσέγγιση** στην εκπαίδευση εισήχθη τη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη. Είναι το πιο δημοκρατικό μοντέλο από όλα τα προηγούμενα επειδή προωθεί τη διαλεκτική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Βασίζεται στις αρχές της ισότητας όλων των πολιτισμών, την αμοιβαία κατανόηση, την ενσυναίσθηση, την ανοχή και το σεβασμό για την ετερότητα του Άλλου, την αλληλεγγύη και την εξάλειψη των εθνικών και ρατσιστικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Σε σύγκριση με τα άλλα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας που αναφέρθηκαν, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι το πιο ολοκληρωμένο επειδή δίνει έμφαση στη σημασία της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της κατανόησης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Είναι σύμφωνο με τις δημοκρατικές αρχές. Δίνει έμφαση στην πολιτισμική πολυμορφία και προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν μέσα από τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Η πολιτισμική ταυτότητα κάθε ομάδας με συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά είναι ένας δυναμικός παράγοντας για την κουλτούρα μιας χώρας όπως και για την παγκόσμια κουλτούρα.

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ., παρά τις θεωρητικές διαβεβαιώσεις για το αντίθετο, δεν καταφέρνει να ακολουθήσει τις κοινωνικές εξελίξεις και να προσαρμοστεί στα δεδομένα της εποχής. Δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό αφού αγνοεί τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που υποκρύπτει τις αφομοιωτικές του τάσεις και το μονοπολιτισμικό του προσανατολισμό. Μάλιστα, η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας δεν έχει ενσωματωθεί ούτε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα δημοτικά σχολεία ούτε καν σε αυτά που χαρακτηρίζονται διαπολιτισμικά (Ευαγγέλου, 2007: 169). Η μητρική γλώσσα δεν διδάσκεται ούτε στα Φροντιστηριακά Τμήματα των διαπολιτισμικών σχολείων παρά τη δυνατότητα που τους δίνει η αριθ. Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1789 τ.Β'/28-9-1999), η οποία μάλιστα προβλέπει και την πρόσληψη αλλοδαπών εκπαιδευτικών που αποδεδειγμένα γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, όσο και την ελληνική (Ευαγγέλου, 2007: 169). Επιπλέον, στο πλαίσιο των κανονικών τάξεων η διδασκαλία της ελληνικής στους αλλοδαπούς μαθητές πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο που διδάσκεται στους Έλληνες μαθητές, δηλαδή, ως πρώτη και όχι ως δεύτερη γλώσσα. Το ίδιο ισχύει και για την αξιολόγησή τους: δεν προβλέπονται διαφοροποιημένοι τρόποι αξιολόγησης των αλλόγλωσσων μαθητών. Η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική μοιάζει, δηλαδή, να απευθύνεται σε «ένα υποτιθέμενο ομοιογενές κοινό» (Ανδρούσου, 1996: 17). Ο πολιτισμός και η ιστορία των αλλοδαπών μαθητών δεν έχουν θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η μάθηση για τους άλλους πολιτισμούς περιορίζεται σε υλικά αντικείμενα όπως φαγητό, ενδυμασία, μουσική κ.λπ. και δεν καταπιάνεται με τις θεμελιώδεις πολιτισμικές πεποιθήσεις ή αξίες (Ευαγγέλου, 2007: 126). Τα περιεχόμενα και οι εικόνες των διδακτικών εγχειριδίων ακόμη και σε μαθήματα που θεωρούνται ουδέτερα σε ό,τι αφορά την πολιτισμική και ιδεολογική τους φόρτιση όπως οι Φυσικές Επιστήμες αποσιωπούν το γεγονός ότι οι επιστήμες δεν εξελίχθηκαν από ένα μόνο πολιτισμό (Ευαγγέλου, 2007: 115).

#### **4. ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ Ή ΑΛΛΑΓΗ ΤΩΝ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ;**

Η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δυστυχώς δεν έχει επιφέρει καμία αλλαγή στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο παραμένει

μονοπολιτισμικό. Ως εκ τούτου είναι αναγκαία είτε η διαπολιτισμική διεύρυνση των υφισταμένων Α.Π.Σ. ή ακόμη καλύτερα η άμεση αντικατάστασή τους με νέα διαπολιτισμικά προγράμματα, τα οποία φυσικά θα συνοδεύονται και από νέα, ανάλογα διδακτικά εγχειρίδια. Η διαπολιτισμική προοπτική πρέπει να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος (Κεσίδου, 2008: 31) καθώς τα διαπολιτισμικά Α.Π.Σ δεν μετριάζουν τους ακαδημαϊκούς στόχους αλλά τους ενισχύουν καθιστώντας το περιεχόμενό τους περισσότερο ενδιαφέρον σε όλους τους μαθητές αφού αξιοποιούν το μορφωτικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Ευαγγέλου, 2007: 119). Επιπλέον, τα διαπολιτισμικά Α.Π.Σ όχι μόνο ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού σήμερα ελληνικού σχολείου αλλά προετοιμάζουν τους μαθητές για μελλοντικές καταστάσεις (κινητικότητα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και του διεθνούς περιβάλλοντος για σπουδές, εργασία κ.λπ.)

**Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση διαπολιτισμικών προσωπικοτήτων.** Συνδέεται άμεσα με τη διπολιτισμική και τη δίγλωσση εκπαίδευση για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Κεσίδου, 2008: 30). Στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκεται τόσο η εκμάθηση της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας (Κεσίδου, 2008: 24). Έχει ως αφετηρία και ως στόχο τον **διαπολιτισμό**, τον ενδιάμεσο εκείνο πολιτισμό που οι μαθητές φορείς διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου αναπτύσσουν, καθώς δέχονται επιρροές από δύο πολιτισμούς, εκείνον της χώρας υποδοχής και εκείνον της χώρας καταγωγής και, ο οποίος, βάσει του αξιώματος της ισοτιμίας των πολιτισμών, είναι ισότιμος με τους άλλους δύο εμπλεκόμενους πολιτισμούς. Η δίγλωσση εκπαίδευση παίζει ρόλο για την ανάπτυξη μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας. Για το σκοπό αυτό πρέπει, εκτός από την εκμάθηση της κυρίαρχης δεύτερης γλώσσας (δηλαδή της γλώσσας του σχολείου), στο αναλυτικό πρόγραμμα να περιληφθεί και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών είτε ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο είτε και ως μέσο διδασκαλίας (Κεσίδου, 2008: 30).

Η διατήρηση και εκμάθηση της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη αφού η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η δεύτερη γλώσσα. Η καλή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι μείζονος σημασίας αφού, σύμφωνα με την Κεσίδου (2008: 33), η ενδεχόμενη γλωσσική περιθωριοποίηση και η συνακόλουθη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε σχολική διαρροή και στη μελλοντική κοινωνική και οικονομική τους περιθωριοποίηση. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) είναι να ενθαρρύνει την πολυγλωσσία και την εκμάθηση όσο το δυνατόν περισσότερων ευρωπαϊκών γλωσσών από τους πολίτες της Ένωσης, τόσο για λόγους επαγγελματικής και προσωπικής κινητικότητας μέσα στην ενιαία της αγορά, όσο και ως ένα μέσον για διαπολιτισμικές επαφές και αμοιβαία κατανόηση. Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το 2002, οι αρχηγοί των κρατών και των κυβερνήσεων αναγνώρισαν την ανάγκη ανάληψης δράσης, τόσο από την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και από τα κράτη-μέλη για τη βελτίωση της εκμάθησης των γλωσσών, ιδίως μέσω της διδασκαλίας τουλάχιστον δύο γλωσσών πέραν της μητρικής από όλους από πολύ νεαρή ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό, ακούγεται ως παράδοξο η απώλεια της μητρικής γλώσσας σε μια εποχή όπου η απόκτηση επάρκειας στη χρήση δύο γλωσσών θεωρείται απαραίτητη για να ανταποκριθεί κανείς με επιτυχία στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει ως τελικό ζητούμενο τη διαμόρφωση της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, του ανθρώπου, δηλαδή, που θα έχει τις γνώσεις, γενικές και ειδικές, τις στάσεις και τις δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να συμβιβεί, να συνεργάζεται και να δημιουργεί στην κοινότητα, διατηρώντας την εθνική του συνείδηση, όχι αποκλειστικά αλλά επικοινωνιακά, σεβόμενος την πολυμορφία και την ιδιαιτερότητα (Κουτσελίνη, 2001: 242, 244). Η οικονομική κρίση που διήλθε η Ε.Ε. επιβεβαίωσε περισσότερο από ποτέ τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την καταπολέμηση των αρνητικών εθνικών στερεοτύπων και την προώθηση της συνεργασίας. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι η ανάπτυξη της **διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας, της ικανότητας, δηλαδή, αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς** (Κεσίδου, 2008: 30). Η διαπολιτισμική δεξιότητα δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους αλλά και την πλειονότητα, τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας (Κεσίδου, 2008: 30). Αφορά όλα τα

σχολεία ακόμα και εκείνα στα οποία δεν φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής (Κεσίδου, 2008: 30). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο σε **κρατικό** όσο και σε **διακρατικό επίπεδο** (Κεσίδου, 2008: 30). Το κρατικό αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών που ζουν στα όρια ενός κράτους ενώ το διακρατικό αφορά την πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε λαούς που ζουν σε διαφορετικά κράτη (Κεσίδου, 2008: 30).

Αν λάβουμε δε υπόψη μας ότι η σχολική εκπαίδευση δεν είναι απλά μια προέκταση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά μαζί με την οικογένεια η κυρίαρχη κοινωνική συνιστώσα και ο κατεξοχήν «χώρος μέσα στον οποίο μαθαίνουμε ή όχι να ζούμε με τους άλλους» (Νικολάου, 2008: 38), καθώς και το γεγονός ότι η «μετανάστευση γενικά, και ιδιαίτερα η μαζική και εντελώς απρογραμματίστη, όπως συνέβη στην Ελλάδα, δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, ένα από τα οποία είναι η ανάπτυξη ρατσιστικών φαινομένων» (Μάρκου, 2011: 9) αλλά και φαινομένων ξενοφοβίας, τα οποία οφείλονται στην ανησυχία ενός μέρους της κοινωνίας για την απειλή που συνιστά η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση για την εθνική ταυτότητα και για την εξεύρεση εργασίας (ανησυχία η οποία μάλιστα εντείνεται σε περιόδους οικονομικής κρίσης και αντανακλάται στην εντυπωσιακή άνοδο κομμάτων που ανήκουν στο δεξιό άκρο του πολιτικού φάσματος και συνιστούν απειλή για τη δημοκρατία), τότε αντιλαμβάνεται κανείς την αναγκαιότητα για την άμεση ανάπτυξη και την υιοθέτηση ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος.

Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα πράγματα, επηρεάζει την επικοινωνία, την οργάνωση της ζωής τους, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και ότι η γλώσσα του σώματος (οπτική επαφή, χειρονομίες και κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου) καθώς και ειδικές πρακτικές (αποδεκτοί τρόποι χαιρετισμού, η χρήση του εθιμοτυπικού πρωτοκόλλου κατά την προσφώνηση των ονομάτων) είναι στοιχεία που πιθανόν να διαφέρουν ανάμεσα στις κουλτούρες και ότι η άγνοιά τους μπορεί να επιφέρει εμπόδια στην επικοινωνία. Τους δίνει τη δυνατότητα να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τη σημασία του πολιτισμού στην κατασκευή της ταυτότητάς τους και στη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών τους. Στο πλαίσιο αυτό, «η θετική παρουσίαση της διαφορετικότητας, μέσα από την επιλογή των κατάλληλων περιεχομένων, ενδέχεται να επιτρέψει στους γηγενείς μαθητές αφενός να αποδεχτούν ευκολότερα την πολιτισμική κληρονομιά των συμμαθητών τους και αφετέρου να απορρίψουν πολλές από τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις» (Ευαγγέλου, 2007: 119).

Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, οι Έλληνες βρεθήκαμε εντελώς ξαφνικά και απροσδόκητα, να συνυπάρχουμε με εθνοπολιτισμικές ομάδες των οποίων δεν γνωρίζουμε τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τον τρόπο ζωής τους. «Αυτό αναπόφευκτα προκαλεί δυσπιστία στον ελληνικό πληθυσμό και συμπεριφορές που κυμαίνονται από την άρνηση επικοινωνίας ή επαφής μέχρι και επιθέσεις» (Μάρκου & Παρθένης, 2011: 9). Το δε φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού αρχίζει και παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις ακόμη και στην Ελλάδα, η οποία μπορεί να βρίσκεται στην τέταρτη θέση στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με ποσοστό 31,98% σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε 6 ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Βουλγαρία, Εσθονία, Λετονία, Λιθουανία), από τις απαντήσεις όμως που έδωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα ως τρίτος πιο σημαντικός παράγοντας θυματοποίησης καταγράφεται η εθνική καταγωγή με ποσοστό 44,34% (η ανικανότητα του θύματος να αμυνθεί είναι ο βασικότερος παράγοντας με ποσοστό 57,03% και ακολουθεί η ευαισθησία με ποσοστό 44,6%), ενώ η συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι, σύμφωνα με τη μαρτυρία του 60,69% των μαθητών – θυμάτων, η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων (τα οποία προφανώς θα εμπεριέχουν κάθε είδους ρατσισμό). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την ανάγκη η εκπαίδευση και το σχολείο να παρακολουθήσουν τις κοινωνικές αλλαγές και να προσαρμοστούν στις νέες διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες αλλάζοντας προσανατολισμό. Αν θέλουμε τα φαινόμενα της ξενοφοβίας, του ρατσισμού αλλά και του κοινωνικού αποκλεισμού να εξαλειφθούν, πρέπει μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, να επιδιώξουμε την αναμόρφωση της κοινωνίας προς τις επιθυμητές κατευθύνσεις (Κεσίδου, 2008: 23). Επιπλέον, στην παρούσα



χρονική συγκυρία κατά την οποία όλο και περισσότερες οικογένειες είτε Ελλήνων είτε αλλοδαπών μεταναστεύουν στο εξωτερικό και ως εκ τούτου, υπάρχει μεγάλη διαρροή μαθητών προς το εξωτερικό, οφείλουμε να εξοπλίσουμε τους μαθητές μας με τις κατάλληλες δεξιότητες διαχείρισης της ετερότητας.

Η αναμόρφωση της κοινωνίας προϋποθέτει και αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, να ανταποκρίνεται στους προβληματισμούς, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ακόμη και στην περίπτωση που το ισχύον πρόγραμμα σπουδών δεν αντικατασταθεί πρέπει τουλάχιστον να αναθεωρηθεί και **άμεσα να εμπλουτιστεί σε ό,τι αφορά τα περιεχόμενα αλλά και τις μεθόδους**. Παρόλο που τα **περιεχόμενα** είναι «δύσκολο να συμπεριλάβουν λεπτομερειακά το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των κοινωνικών ομάδων αφενός γιατί κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε υπερφόρτωση στο αναλυτικό αφετέρου γιατί θα συμπεριλάμβανε πολλά στοιχεία αντικρουόμενα μεταξύ τους, αφού οι στόχοι ορισμένων ομάδων είναι πιθανόν να βρίσκονται σε αντίθεση με βασικούς κοινωνικούς στόχους», χρειάζεται να αντιπροσωπεύουν την ποικιλομορφία των πολιτισμών με ένα ισορροπημένο τρόπο (Ευαγγέλου, 2007: 184-185). Πρέπει να εξυπηρετούν την ανάπτυξη σκοπών και στόχων που είναι κοινά αποδεκτοί. Πρέπει να προωθούν τη διαφοροποίηση όσο και τη συνοχή, την ανάπτυξη δεξιοτήτων που διευκολύνουν τη συνύπαρξη πολλών εθνοπολιτισμικών ομάδων, δηλαδή, τις διαπολιτισμικές δεξιότητες, καλλιεργώντας το σεβασμό, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και την αλληλοαποδοχή.

Σε ό,τι αφορά τις **μεθόδους**, είναι ανάγκη να προσανατολιστεί το σχολείο προς μαθητοκεντρικές, όπως είναι π.χ. οι βιωματικές μορφές μάθησης και τα σχέδια εργασίας (project). Η βιωματική μάθηση είναι η πλέον κατάλληλη αφού εστιάζει στις «μαθητικές εμπειρίες που προέρχονται από τον ίδιο τον κόσμο και αφορούν, μεταξύ άλλων, τις ανάγκες, τις απορίες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις σχέσεις των μαθητών» (Ματσαγγούρας, 2012: 12-13). Είναι μια «ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητές του και ασκώντας την προσωπική του αυτονομία, νοσηματοδοτεί τις εμπειρίες του, οργανώνει το προϊόν της επεξεργασίας τους σε δομημένη γνώση και με βάση αυτή επιλύει τα προβλήματά του» (Ματσαγγούρας, 2012: 15). Είναι το είδος της μάθησης όπου κεντρική θέση κατέχει το βίωμα και προκειμένου να κατανοήσουμε το βίωμα του άλλου, θα πρέπει να συν-αισθανθούμε και να συν-κινηθούμε (Μπακιρτζής, 2005). Επηρεάζει δε κατά πολύ τη συμπεριφορά και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μόνη γνώση που μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά είναι εκείνη που ανακαλύπτει και οικειοποιείται κάποιος μόνος του. Στο ίδιο πνεύμα, η μέθοδος project στην πολυπολιτισμική τάξη «βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και συνιστά ένα μαθησιακό περιβάλλον ευέλικτο, πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες, που δίνουν τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να αξιοποιήσει το υφιστάμενο δυναμικό του αλλά και τις εμπειρίες των άλλων» (Φωτίου, 2006: 9). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η οργάνωση κοινών προγραμμάτων (π.χ. με τη συμμετοχή σχολείων από την Ελλάδα και από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών ή άλλων χωρών, όπως Erasmus+, e-twinning, κ.λπ.) είναι σημαντική καθώς ενεργοποιεί όχι μόνο τον γνωστικό αλλά και το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και ως βιωματική δράση μπορεί να μεγαλύτερη επίδραση στην στάση τους ή στην αντίληψή τους για το διαφορετικό (Κεσίδου, 2008: 31-32). Επιπλέον, η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, να διαφοροποιείται, δηλαδή, και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία και την ατομικότητα της ομάδας μαθητών σε κάθε τάξη. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική διασφαλίζει την ισότητα καθώς επιδιώκει τη δημιουργία διαφορετικών μαθησιακών διαδρομών μέσα από τις οποίες οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες κατακτούν τη γνώση νέων εννοιών (Αργυρόπουλος, 2013: 36). Οι μέθοδοι αυτές περιορίζουν στο ελάχιστο τις αρνητικές επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας, ενώ αντίθετα αναβαθμίζουν τη σημασία της ποικιλομορφίας που συνεπάγεται ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα της διαφοροποίησης των στόχων ανάλογα με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. **Υφίσταται**

**η ανάγκη για ανοιχτά, ευέλικτα, αναλυτικά προγράμματα με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή τους καθώς και την κατάλληλη επιμόρφωσή τους για την εφαρμογή τους** (απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, βλ. Γεωργογιάννης, 2006: 131). Στην Κύπρο, όταν επισημάνθηκε η ανάγκη εκσυγχρονισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων της προδημοτικής, δημοτικής, γυμνασιακής και λυκειακής εκπαίδευσης και ξεκίνησε η διαδικασία ανάπτυξης και διαμόρφωσής τους, άρχισε δημόσιος διάλογος και συστάθηκαν επιτροπές στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς (πανεπιστημιακοί, σύμβουλοι, μάχιμοι εκπαιδευτικοί των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων της ανάλογης βαθμίδας, γονείς κ.λπ.). Πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και έγινε μερική εισαγωγή των νέων Αναλυτικών, προκειμένου να αξιολογηθούν στην πράξη και να επαναπροσδιοριστούν σημεία τους για τα οποία η εφαρμογή θα κατεδείκνυε ότι χρειάζονται τροποποίηση. Στην Ελλάδα, τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ σχεδιάστηκαν κάτω από την ασφυκτική πίεση του χρόνου για την απορρόφηση των κοινοτικών πόρων και χωρίς δημοκρατικές διαδικασίες (Ευαγγέλου, 2007: 167). Δεν προέκυψαν μετά από διάλογο με όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς π.χ. οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν το βασικότερο παράγοντα για την υλοποίηση ενός αναλυτικού προγράμματος, αγνοήθηκαν, με αποτέλεσμα να αξίζει να ερευνηθεί σήμερα π.χ. πόσοι εκπαιδευτικοί ή πόσες σχολικές μονάδες υλοποιούν ή έχουν υλοποιήσει τα προτεινόμενα από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ διαθεματικά σχέδια εργασίας, τα οποία μπορούν να καταναλώνουν μέχρι και το 10% του συνολικού χρόνου του διδακτικού έτους;

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται σήμερα στην Κύπρο είναι σύγχρονα και διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (βλ. Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου). Επιδιώκουν να διαμορφώσουν ένα **δημοκρατικό και ανθρώπινο** σχολείο όπου ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως «πρόσωπο» που αξίζει και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο σχολείο για να αποκτήσει όλα τα εφόδια που χαρακτηρίζουν ένα μορφωμένο άνθρωπο, διδάσκεται και μαθαίνει μαζί με τα άλλα παιδιά, ώστε η «ιδιαίτερη προσοχή του προσώπου» του να μην ταυτίζεται με αποκλεισμό, απομόνωση, στιγματισμό και υποβάθμιση της κοινωνικότητάς του ενώ καθημερινά λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι ευαισθησίες του οικογενειακού του και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος προκειμένου να μην προσβάλλεται η ανθρώπινη αξιοπρέπεία του. Επιδιώκεται η ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα μέσω των οδηγών υποδοχής οι οποίοι διατίθενται σε εννέα γλώσσες καθώς και η αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, με την παροχή διερμηνέων αν χρειαστεί. Δεν προβλέπεται ωστόσο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών. Τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με λίγες ή καθόλου γνώσεις της ελληνικής γλώσσας, ώστε να τους παρέχεται η απαιτούμενη γλωσσική ενίσχυση. Οι μαθητές αυτοί αποσύρονται από ορισμένα μαθήματα, των οποίων η παρακολούθηση κρίνεται ως ιδιαίτερα προβληματική ή όχι και τόσο απαραίτητη. Μάλιστα, για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αξιοποιείται το διδακτικό υλικό που αναπτύχθηκε στην Ελλάδα και χρησιμοποιείται στα διαπολιτισμικά σχολεία. Στην Ελλάδα, άλλωστε, για να είμαστε δίκαιοι, λειτουργεί ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» με εκπληκτικά αποτελέσματα, σε βάθος χρόνου, σε ό,τι αφορά τη σχολική διαρροή και την επίδοση (η σχολική διαρροή μειώθηκε τουλάχιστον στο μισό, ενώ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες η συμμετοχή των παιδιών της μειονότητας αυξήθηκε θεαματικά). Το πρόγραμμα είναι αποτέλεσμα της νέας πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στη μειονότητα της Θράκης, γεγονός που αποδεικνύει ότι όταν υπάρχει η πολιτική βούληση, υπάρχει και ο τρόπος.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία προκάλεσε τόσες αντιδράσεις, δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διεισδύσουν στη σχολική πραγματικότητα, να εντοπίσουν τις αδυναμίες και να ανανοηματοδοτήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με σκοπό τη βελτίωσή του. Ωστόσο, δεν αρκεί αν δεν συνοδεύεται από τα κατάλληλα εργαλεία, τα ανοιχτά, δηλαδή, και ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα. Ο ρόλος του Έλληνα εκπαιδευτικού τον 21<sup>ο</sup> αιώνα δεν μπορεί να είναι εκείνος του καταναλωτή, όπως επιθυμεί η

πολιτεία, αλλά του δημιουργού των μεταρρυθμίσεων. Η Ιστορία της Εκπαίδευσης το έχει αποδείξει άλλωστε.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελάκος, Κ. Γ. (2011) Ιστορία και διαπολιτισμικότητα: παιδαγωγικές και ιδεολογικές διαστάσεις της ένταξης της «διαθεματικότητας» στα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στο: Γ. Μάρκου & Χρ. Παρθένης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Ανδρούσου, Α. (1996) Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο: Α. Βαφέα (επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (Αθήνα, Εκδόσεις Νήσος).

Αργυρόπουλος, Β. (2013) Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές, στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (Αθήνα, Εκδόσεις Πεδίο).

Γεωργογιάννης, Π. (2006) *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας & Β/βάθμιας Εκπαίδευσης* (Πάτρα, αυτοέκδοση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Τόμος 1<sup>ος</sup>).

Ευαγγέλου, Ο. (2007) *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα* (Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω).

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007) *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική. Ερευνητικά δεδομένα* (Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός).

Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Διαθέσιμο στο: [http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School\\_Bullying\\_Greek.pdf](http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf)

Ευσταθίου, Μ. (2008) Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά Ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10 - 11 Δεκεμβρίου 2007* (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).

Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2001) *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία-Έρευνα-Πράξη* (Λευκωσία, Εκδόσεις Κατζίπλάρης).

Μάρκου, Γ. (2010) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θέματα Διαπολιτισμικής, Μεταναστευτικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Τόμος II (Αθήνα, αυτοέκδοση).

Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χρ. (επιμ.) (2011) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Ματσαγγούρας, Η. (2012) *Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές δράσεις: από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Διαθέσιμο στο:

<http://ebooks.edu.gr/2013/epimorfotiko.php?course=DSGYM-A119>

Μπακιρτζής, Κ. (2005) Το βίωμα και η σημασία του, στο: Α. Γεωργόπουλος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (Αθήνα, Gutenberg).

Νικολάου, Γ. (2008) Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.),

*Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις* (Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός).

Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Ε. (2008) Ηροδότου Ιστορία Α΄ Γυμνασίου, στο: Π. Ξωχέλλης (επιστ. εποπτ.), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη Χρήση Σχολικών Βιβλίων του Γυμνασίου: η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).

Υπουργείο Πολιτισμού & Παιδείας Κύπρου. *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Διαθέσιμο στο: [http://www.paideia.org.cy/upload/analytika\\_programmata\\_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf)

Φλουρής, Γ. (2008) *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. 7<sup>η</sup> Έκδοση (Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη).

Φωτίου, Π. & Σουλιώτη, Ε. (2006) Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο: *1ο Εκπαιδευτικό συνέδριο: Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα, 14-16 Μαΐου 2006. Διαθέσιμο στο: <http://epirus.sch.gr/educonf-1/html/dnaoeeu.html1/html/08.html>

## **Διαπολιτισμική εκπαίδευση: διδακτικές προτάσεις της νεοελληνικής γλώσσας στα σχολεία του Βένετο της Ιταλίας**

Caterina CARPINATO, Ευγενία ΛΙΟΣΑΤΟΥ, Ελένη ΓΑΛΑΝΗ, Tatiana BOVO

### **Περίληψη**

Στα πλαίσια του TFA, ενός προγράμματος σπουδών παιδαγωγικής κατάρτισης, από τους σκοπούς είναι η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Περιφέρειας του Βένετο της Ιταλίας. Στη συγκεκριμένη περιοχή υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα μια και χιλιάδες μαθητών έρχονται σε επαφή με τα αρχαία ελληνικά στα ιταλικά κλασικά λύκεια. Στόχος αυτής της εισήγησης είναι να παρουσιάσουμε διάφορες προτάσεις διδασκαλίας που προωθούν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζοντας την προσοχή στη διδακτική μεθοδολογία. Ένα από τα παραδείγματα διδασκαλίας είναι *‘Τα ελληνικά από τα αρχαία στα νέα: ο Όμηρος κατά την εξέλιξη γλώσσας και ποίησης’* που δίνει έμφαση στη συνέχιση της ελληνικής και αποβλέπει στην εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και της λογοτεχνίας μέσα από την επίδραση της ελληνικής μυθολογίας. Επιπλέον, η διδακτική ενότητα *‘ο Γιάννης Ρίτσος και η ελληνική παράδοση’* εξετάζει το κείμενο του *Επιταφίου και* τοποθετεί τον ποιητή στη μεγάλη κληρονομιά της ελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης επισημαίνοντας τη διαχρονικότητά της. Τέλος, *‘Ο Επιτάφιος στο τρίπτυχο του ελληνικού πολιτισμού’* εστιάζει στην θεματική συνοχή που παρατηρείται στο γενικότερο πλαίσιο της ελληνικής λογοτεχνικής κληρονομιάς και στον απόηχο ενός αρχαίου παρελθόντος που περνάει στη χριστιανική παράδοση και αυτή με τη σειρά της στην πολιτικοποιημένη ποίηση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

## Intercultural education: teaching proposals of Modern Greek in Italian Lyceums of Veneto

Speaking about the pedagogical programme TFA, it's important to explain that this paper intends to teach Modern Greek as a foreign language in the Italian schools of Veneto. In this particular area is noticed a great interest for the Greek language as thousands of students come in contact with Ancient Greek in the Italian Classic Lyceums. The main aim of this study are some proposals of teaching Modern Greek to young Italian students. These proposals try to promote the appreciation of Greek language and literature abroad within the intercultural education.

One of the teaching examples is *'The Greek language from Ancient to Modern: Homer during the evolution of language and poetry'* which offers the learning of language and literature within the influence of Greek mythology. Also, the teaching example of *'Ghiannis Ritsos and the Greek tradition'* examines the text of *Epitafios* and collocates the poet into the great heritage of the Greek literature with its diachronical point of view. A third teaching proposal titled *'Epitafios in the triptych of the Greek culture'*, focuses into the thematical coherence of the Greek literature from the past to the modern Greek society.

### 1. Οι ελληνικές σπουδές στο Ca' Foscari και η προσφορά του TFA

Caterina CARPINATO

Στο Έκτο Συνέδριο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, το οποίο πραγματοποιήθηκε εδώ στην Πάτρα το 2011, είχα τη χαρά και την τιμή να παρουσιάσω τις δραστηριότητες που διεξάγονται στο Πανεπιστήμιο Ca' Foscari από το 1996 (έτος σταθμός της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στη Βενετία μέχρι το 2011). Κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου οι διδακτικές και επιστημονικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών της νεοελληνικής υπό την καθοδήγηση της υπογεγραμμένης κ. C. Carpinato επικεντρώθηκε κυρίως στα εξής πεδία: 1. επιμορφωτικό, 2. επιστημονικό, 3. "προωθητικό", 4. επαγγελματικό

Ειδικότερα:

1. Με τον όρο «επιμορφωτικό» εννοώ τις διδακτικές προσπάθειες που καταβάλλονται για να δημιουργηθεί μια ομάδα φοιτητών ικανών να εκφραστούν σωστά στην ελληνική γλώσσα και να είναι σε θέση να γνωρίζουν σε γενικές γραμμές τις ιστορικές, τις ιστορικο-λογοτεχνικές και ιστορικο-γλωσσικές εξελίξεις της νεοελληνικής (με τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τον αρχαίο ελληνικό και βυζαντινό πολιτισμό). Ο στόχος είναι να επιτευχθεί, ακόμη και με ένα μόνο έτος διδασκαλίας, μια βασική γνώση με σφαιρική άποψη διαφόρων φαινομένων που συνδέονται με την ιστορία της γλώσσας, με τη λογοτεχνική εξέλιξη (από τις πρώτες εκδηλώσεις της καθομιλουμένης κατά τη βυζαντινή περίοδο), και με τους βασικούς σταθμούς της πολιτικής και κοινωνικής ιστορίας των περιοχών όπου έχει επικρατήσει η ελληνική γλώσσα από το IX-X αιώνα μέχρι σήμερα.

2. Με «επιστημονικό» εννοώ τις διδακτικές προσπάθειες που καταβάλλονται για την επιλογή εκείνων των φοιτητών που δείχνουν ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα

και τον ελληνικό πολιτισμό και εμβαθύνουν όλες τις πτυχές της γλώσσας κατά τη διάρκεια ενός πλήρους κύκλου σπουδών (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών) και ενδεχομένως κατά τη διάρκεια διδακτορικής διατριβής. Από το 1996 παρακολούθησα τριάντα προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές (ως tutor ή cotutor) και έξι διδακτορικούς φοιτητές (πέντε ως tutor και έναν ως cotutor). Από το 2013 ξεκίνησε επίσης μια κοινή επιστημονική εποπτεία για το διδακτορικό δίπλωμα που αφορά το Πανεπιστήμιο της Κρήτης και της Βενετίας.

3. Με το «"προωθητικό"» εννοώ τις διδακτικές προσπάθειες που καταβάλλονται για τη διάδοση του νεοελληνικού πολιτισμού με πολιτιστικές πρωτοβουλίες που απευθύνονται όχι μόνο στους σπουδαστές της νέας ελληνικής, αλλά και σε ένα ευρύτερο κοινό. Πρόκειται για προβολή ελληνικών ταινιών, συναυλίες, διαλέξεις, ανταπόκριση συγγραφέων και ακαδημαϊκών που προέρχονται από διάφορες διεθνείς έδρες. Κατά τα πρώτα χρόνια ήμασταν σε θέση να κάνουμε συχνά εκδηλώσεις, αλλά τότε πάνω απ' όλα υπήρχαν περισσότερα κονδύλια διαθέσιμα που επέτρεπαν τη συμμετοχή ανθρώπων από το εξωτερικό. Τον τελευταίο καιρό οι δραστηριότητές μας γίνονται με πιο "οικείο" τρόπο, αλλά εξακολουθούμε να είμαστε ενεργοί και παρόντες με πολλές πρωτοβουλίες (βλ. βιογραφικό on-line στην ιστοσελίδα του Ca 'Foscari στην οποία παρουσιάζονται τα γεγονότα που οργανώθηκαν κατά τη διάρκεια αυτών των ετών στη Βενετία σχετικά με την προώθηση της νεοελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στο Ca 'Foscari).

4. Με το «επαγγελματικό» εννοείται η δέσμευση να δώσω στους φοιτητές της σύγχρονης ελληνικής μια μελλοντική καριέρα στο χώρο του ιταλικού σχολείου (και ιδίως στο ιταλικό κλασικό λύκειο) και παράλληλα να συμβάλω στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών των ιταλικών κλασικών λυκείων (οι οποίοι στο τέλος του κύκλου σπουδών τους έχουν τέτοιες δεξιότητες που με μια ελάχιστη ενσωμάτωση των σχετικών γνώσεών τους στη γλωσσική εξέλιξη, θα ήταν σε θέση να ξεπεράσουν χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία τις εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας των επιπέδων B2 ή ακόμα και C1, C2 (European Linguistic Frame).

Τα παραπάνω σημεία ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα σε μια ενιαία ανάγκη: να προωθηθεί η μελέτη και η γνώση της γλώσσας και του πολιτισμού των Ελλήνων στην Ιταλία. Όλη αυτή η προσπάθεια υποστηρίζεται από ισχυρά προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Θα ήθελα να υπενθυμίσω ότι ξεκίνησε στη Βενετία, στις αρχές του 2000, μια συνεργασία μεταξύ των τοπικών σχολείων και του Πανεπιστημίου Ca 'Foscari, ένα έργο το οποίο, μέσα από διάφορα στάδια και με πολλά εμπόδια, πέτυχε ορισμένους βασικούς στόχους. Πρώτα απ' όλα, το έργο αυτό έγινε μια αντικειμενική πραγματικότητα σε διάφορα σχολεία, με τη συμμετοχή ενός πολύ μεγάλου αριθμού μαθητών που ενθαρρύνονται προς τις πανεπιστημιακές σπουδές σχετικά με ανθρωπιστικές επιστήμες και ξένες γλώσσες. Κατάφερε να αποκτήσει το Ευρωπαϊκό Label Γλωσσών το 2011. Τέλος, το έργο αυτό υπήρξε η προϋπόθεση για το Ιταλικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (MIUR) να εντάξει την ελληνική γλώσσα σε σχολεία της ιταλικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση της 10ης Σεπτεμβρίου 2010 n. 249 σχετικά με το σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών στα ιταλικά σχολεία. Η διαδρομή δεν ήταν πολύ εύκολη, καθώς συναντήσαμε εμπόδια όλων των ειδών, συχνά ακόμη και από 'γειτονικούς' τομείς (κάποιοι βυζαντινολόγοι και μελετητές της αρχαίας ελληνικής δεν διευκόλυναν καθόλου το έργο αυτό, αντιθέτως με την πρώτη

ευκαιρία απέκρουσαν αυτή την προσπάθεια και οι συνέπειες ήταν πολύ δυσάρεστες για το έργο στο σύνολό του).

Ωστόσο, στην πράξη, είμαι στην ευχάριστη θέση να αναφέρω ότι το 2011 το Πανεπιστήμιο Ca 'Foscarì (πρώτο και μόνο στην Ιταλία) ζήτησε από το υπουργείο Παιδείας 15 θέσεις για το TFA της νέας ελληνικής γλώσσας: το 2012-2013 έγιναν οι εξετάσεις για την εισαγωγή στον κύκλο σπουδών της Νέας Ελληνικής με 17 εγγεγραμμένους και 7 υποψήφιους που πέρασαν τις εξετάσεις επιτυχώς. Σήμερα οι 3 κάτοχοι του διπλώματος (Βονο, Γαλάνη και Λιοσάτου) έχουν την άδεια εξάσκησης του επαγγέλματος και θα μπορέσουν (ελπίζουμε σύντομα) να εργαστούν ως καθηγήτριες της ελληνικής γλώσσας στα ιταλικά σχολεία.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινισθεί τι ακριβώς είναι το TFA: πρόκειται για έναν πρόσφατο τρόπο αναγνώρισης επαγγελματικής κατάρτισης για όποιον επιθυμεί να διδάξει την ελληνική γλώσσα στην Ιταλία. Στη νέα προκήρυξη του κύκλου σπουδών του TFA, του οποίου η προθεσμία έληξε στις 16 Ιουνίου 2014, το Υπουργείο Παιδείας διέθεσε 10 θέσεις στο Πανεπιστήμιο της Βενετίας και 10 θέσεις στο Πανεπιστήμιο Sapienza της Ρώμης για την προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών της ελληνικής γλώσσας στα ιταλικά σχολεία. Η αύξηση 5 ενοτήτων και ο διπλασιασμός των πανεπιστημιακών εδρών στο οποίο μπορεί να εφαρμοστεί το TFA είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς: αποκαλύπτει το ενδιαφέρον του Υπουργείου Παιδείας να συνεχίσει στη γραμμή που μέχρι τώρα έχει χαρακτηί, αυξάνει ευκαιρίες στην εθνική επικράτεια και επιβεβαιώνει ότι το έργο έχει φτάσει τώρα σε μια διάσταση αρκετά σταθερή και συγκεκριμένη, που πέρασε από το πειραματικό στάδιο στην εφαρμογή.

Εύχομαι στο επόμενο συνέδριο της Πάτρας να σας φέρω την είδηση ότι οι Έλληνες καθηγητές ξένων γλωσσών στα ιταλικά σχολεία έχουν τελικά διοριστεί και ότι η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ιταλία έχει λάβει μια νέα πορεία. Ελπίζω να είμαι σε θέση να έρθω προσωπικά σε αυτή την όμορφη πόλη, το λιμάνι αναχώρησης για τη χώρα μου, για να φέρω τα καλά νέα και ζητώ συγγνώμη αν λόγω υποχρεώσεων στο Πανεπιστήμιο του Cambridge δεν ήμουν σε θέση να μοιραστώ μαζί σας και μαζί με τις διδακτορικές μου φοιτήτριες τα έργα του συνεδρίου. Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας.

## **2. Τα ελληνικά μεταξύ αρχαίων και νέων: ο Όμηρος κατά την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας**

Ευγενία ΛΙΟΣΑΤΟΥ

Στόχος αυτής της εισήγησης είναι η μεθοδολογική προσέγγιση μιας διδακτικής ενότητας διάρκειας τεσσάρων ωρών στα πλαίσια του λεγόμενου TFA (κύκλου σπουδών παιδαγωγικής κατάρτισης). Πρόκειται για ένα παράδειγμα διδασκαλίας που δίνει έμφαση στην εξέλιξη της ελληνικής και αποβλέπει στην εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και της λογοτεχνίας μέσα από την επίδραση της ελληνικής μυθολογίας. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν είναι η νεοελληνική μετάφραση των στίχων 276-284 από τη Ραψωδία Ψ της Ιλιάδας του Ομήρου, το ίδιο απόσπασμα στα αρχαία ελληνικά προς σύγκριση και τα “άλογα του

Αχιλλέως” του Κ.Π. Καβάφη, που έχουν ως κοινό θέμα τον θρήνο των αλόγων του Αχιλλέα για τον θάνατο του Πατρόκλου.

Κατά το στάδιο προθέρμανσης της 1<sup>ης</sup> Διδακτικής ώρας παρουσιάζουμε τη νεοελληνική μετάφραση του αποσπάσματος της Ιλιάδας. Το κείμενο το χρησιμοποιούμε για ανάγνωση, ερωτήσεις κατανόησης, γραμματικά φαινόμενα (επίθετα) και επεξεργασία λεξιλογίου. Η μία από τις ελεγχόμενες δραστηριότητες αναφέρεται στην ετυμολογία λέξεων, όπως για παράδειγμα των παρακάτω συμπλεγμάτων: ξακουστός καλόκαρδος ήνιοχος, άθανατα μονόνοχα άλογα κ.α. Για να συνδέσουμε τη μυθολογία με την ιστορία της γλώσσας κατά τη 2<sup>η</sup> Διδακτική ώρα δίνουμε στους μαθητές μια φωτοτυπία με τους ίδιους στίχους του παραπάνω αποσπάσματος (στ. 276-284) στα αρχαία ελληνικά και τους ζητάμε να συγκρίνουν τα δύο αποσπάσματα. Εμμένουμε στις λέξεις που έχουν παραμείνει σχεδόν ίδιες από τα αρχαία στα νέα ελληνικά. Στο σημείο αυτό μιλάμε για τη γλώσσα του Ομήρου (ζήτημα που γνωρίζουν ήδη από το μάθημα των αρχαίων) και κάνουμε μια ιστορική αναδρομή της γλώσσας.

Για να συνδέσουμε το μάθημα των αρχαίων ελληνικών με τη νεοελληνική λογοτεχνία (κατά τη 3<sup>η</sup> Διδακτική ώρα) δείχνουμε στους μαθητές μια εικόνα με μια καλλιτεχνική αναπαράσταση των αλόγων του Αχιλλέα από τον Τζιόρτζιο Ντε Κίρικο<sup>1</sup>. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το ποίημα του Καβάφη, αφού δώσουμε τις πρώτες βασικές βιογραφικές πληροφορίες του ποιητή. Μετά την ανάγνωση ωθούμε τους μαθητές να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στους ομηρικούς ήρωες (θνητούς, ημίθεους και αθάνατους), και να συλλογιστούν την αξία των μύθων με αφορμή την ανθρωπομορφοποίηση των θεών και την θεοποίηση των ανθρώπων. Επιπλέον, ο παραλληλισμός των αθανάτων αλόγων που θρηνούν τον θάνατο του Πατρόκλου με τους θνητούς ανθρώπους συμβάλλει στο να καταλάβουν οι μαθητές το ποίημα στο σύνολό του και να γνωρίσουν τον Καβάφη.

Για να φέρουμε τους μαθητές πιο κοντά στην ποίηση του Καβάφη βάζουμε στην τάξη (4<sup>η</sup> Διδακτική ώρα) ένα οπτικοακουστικό αφιέρωμα στον ποιητή με μουσική<sup>2</sup>, ποιήματα και φωτογραφίες από την ζωή του. Το βίντεο, που αναφέρεται στην αντιπαλότητα του ποιητή με τον Κ. Παλαμά, μας δίνει το έναυσμα να εντοπίσουμε το έργο του Καβάφη στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής του και με επιφύλαξη να μεταφερθούμε σε ένα ποιητικό κλίμα διαφορετικό από εκείνο που ανθεί στην Αθήνα την ίδια εποχή, ξένο από το κλίμα του δημοτικισμού και την ποιητική ατμόσφαιρα του Κ. Παλαμά. Κλείνοντας με μια επικοινωνιακή δραστηριότητα ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν ποιος είναι ο

---

<sup>1</sup> Ο Τζιόρτζιο ντε Κίρικο γεννήθηκε στο Βόλο στις 10 Ιουλίου 1888 και πέθανε στη Ρώμη στις 20 Νοεμβρίου 1978. Ήταν Ιταλός ζωγράφος, συγγραφέας και γλύπτης γνωστός ως ένας από τους καλλιτέχνες που διαμόρφωσαν το ιδίωμα της *Μεταφυσικής Ζωγραφικής (Pittura metafisica)* αλλά και για την επιρροή που άσκησε σε καλλιτεχνικά ρεύματα του 20ού αιώνα, όπως ο υπερρεαλισμός και η *Νέα Αντικειμενικότητα (Neue Sachlichkeit)*.

Βλ. Giorgio De Chirico [http://it.wikipedia.org/wiki/Giorgio\\_De\\_Chirico](http://it.wikipedia.org/wiki/Giorgio_De_Chirico)

<sup>2</sup> Πρόκειται για μια παρουσίαση του ποιήματος του Κ.Π.Καβάφη "Μελαγχολία Ιάσωνος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή 595 μ.Χ." στο διαδίκτυο (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία Γ. Παντίδου, 2010).

Βλ. K.P. Kavafis <http://www.youtube.com/watch?v=UPlmaTjDnq0>



αγαπημένος τους ποιητής, ούτως ώστε να προτείνουν διάφορα κοινωνικο-πολιτιστικά πρότυπα. Αυτή η δραστηριότητα σχετίζεται με την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου.

Ο αντίκτυπος της παραπάνω μαθησιακής διαδικασίας αποδείχτηκε ιδιαίτερα θετικός για τους μαθητές, οι οποίοι υποδέχτηκαν θερμά αυτές τις διδακτικές ώρες και τις εισήγαγαν αρμονικά στο πρόγραμμά τους. Αυτή η συλλογική προσπάθεια απέδειξε ότι η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας μπορεί να συμβάλει στην αναβίωση και στήριξη της αρχαίας. Επιβεβαίωσε το γεγονός ότι τα νέα ελληνικά βοηθούν συχνά τους μαθητές να αναγνωρίζουν λέξεις μέσα στα αρχαία κείμενα και να έχουν όσο το δυνατόν λιγότερα συντακτικά και μορφολογικά προβλήματα με τη γλώσσα.

Άλλωστε, ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε το παραπάνω ομηρικό απόσπασμα αναφέρεται στο γεγονός ότι τα ομηρικά έπη είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα και ενταγμένα στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη των ομηρικών επών, που για τους Έλληνες (ελπίζω ότι) σημαίνει την ανακάλυψη της πηγής προέλευσης της πολιτιστικής μας ταυτότητας, και έξω από τον ελληνικό χώρο αποτελεί την αντανάκλαση ενός δυτικού πολιτισμού που έχει τις ρίζες του στον ελληνικό. Στα ιταλικά κλασικά σχολεία, άλλωστε, όπου είναι καθιερωμένη η συστηματική διδασκαλία των ελληνικών σπουδών, το μάθημα των αρχαίων κατέχει τέσσερις εβδομαδιαίες ώρες του σχολικού ωρολογίου προγράμματος. Επιπλέον, η επαφή με τον κόσμο της κλασικής αρχαιότητας βελτιώνει τις ικανότητες ανάλυσης και επεξεργασίας της σκέψης και για αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντικό να ευαισθητοποιούνται οι μαθητές και να έρχονται σε επαφή με τα αρχαία κείμενα. Συλλαμβάνουν, έτσι, τον πλούτο των πιο σημαδιακών διαχρονικών δεσμών ανάμεσα στην ιστορία και τη λογοτεχνία και συνειδητοποιούν την αξία της ελληνικής γλώσσας.

Όσον αφορά τους διδακτικούς στόχους κύριος σκοπός είναι να εστιάσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών στη νέα ελληνική γλώσσα μαζί με τη λογοτεχνία, την ιστορία και τον πολιτισμό, υπογραμμίζοντας την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Αναμφισβήτητα, η διδασκαλία της νεοελληνικής δίνει τη δυνατότητα να επεκταθούν οι γλωσσικές και πολιτισμικές γνώσεις τους. Επίσης, αναμενόμενος στόχος είναι να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να διαβάζουν ελληνικά κείμενα με ευχέρεια ξεπερνώντας τις αναγνωστικές δυσκολίες και λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα σχετικά φωνητικά φαινόμενα. Παράλληλα, θεωρήθηκε σκόπιμη η εστίαση και κατανόηση σημαντικών μυθολογικών μορφών της ελληνικής κληρονομιάς. Δεν είναι δυνατόν να ασχοληθούμε με τη μελέτη της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας χωρίς να λάβουμε υπόψη την πολύτιμη θέση που ο μύθος κατέχει μέσα στα κείμενα της αρχαϊκής περιόδου, όχι σαν ποιητικό στολίδι, αλλά ως ουσιαστικό στοιχείο για τη λειτουργία μιας παραδοσιακής κοινωνίας. Σε μια τέτοιου είδους κοινωνία, όπως ακριβώς ήταν και η αρχαία ελληνική, ο μύθος περιέχει και μεταδίδει μια πληθώρα ιδεών, ηθών και εθίμων. Συγκεκριμένα, ο Όμηρος μας δίνει μια πλήρη σύνθεση της θεογονίας επί του Ολύμπου, πλάττοντας τους θεούς καθ'ομοίωμα του ανθρώπου και επωφελείται από τις διάφορες περιστάσεις για να περιλάβει στην αφήγησή του μεγαλειώδεις εικόνες και παραστατικές παρομοιώσεις επηρεασμένες από την φιλοσοφική παρατήρηση και τη διανοητική καθαρότητα των αρχαίων χρόνων.

Σχετικά με τους επιμορφωτικούς στόχους ο τρόπος διδασκαλίας προσαρμόστηκε σε κάθε διδακτική περίπτωση. Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στα συγκεκριμένα μαθήματα ήταν η άμεση μέθοδος σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή. Όσον αφορά τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές 'framing', 'focussing' (globalità, analisi,

sintesi) e 'expansion'<sup>3</sup>. Επίσης, χρήσιμες φάνηκαν και οι μέθοδοι διδασκαλίας 'Brainstorming', 'Discovery Learning', 'Cooperative Learning', καθώς και η λεγόμενη θεωρία «Interaction Position», που δίνει έμφαση στο ρόλο της σχέσης μαθητή και δασκάλου. Παράλληλα, η διαθεματική προσέγγιση είναι ένας εξαιρετικά ενδιαφέρον τρόπος διδασκαλίας της γλώσσας, επειδή ακριβώς επιτρέπει την οργάνωση του μαθήματος εισάγοντας στοιχεία και δραστηριότητες από άλλα μαθήματα ή επιστήμες. Τα εμπλεκόμενα μαθήματα που χρησιμοποιήσαμε ήταν τα Αρχαία Ελληνικά, η Μυθολογία, η Ιστορία, τα Εικαστικά, η Λογοτεχνία και η Γεωγραφία. Τα τρία πρώτα μαθήματα ήταν αλληλένδετα εφόσον είχαν κοινό θέμα τον «Τρωικό πόλεμο». Τα ομηρικά έπη συνδέθηκαν με το ποίημα του Καβάφη μέσω των Εικαστικών και τέλος, εισήχθη η Γεωγραφία ως δραστηριότητα σχετικά με τον εντοπισμό της Αλεξάνδρειας και της Κωνσταντινούπολης στον χάρτη (εργασία για το σπίτι).

Για τον έλεγχο της επιτυχίας των διδακτικών στόχων, δηλαδή αν και σε ποιο βαθμό οι στόχοι κατακτήθηκαν από τους μαθητές προτάθηκε η προφορική και η γραπτή μορφή εξέτασης. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήσαμε ήταν ελεγχόμενες, καθοδηγούμενες και επικοινωνιακές, δηλαδή αντιστοίχως ασκήσεις γραμματικής, λεξιλογίου, ακρόασης και παραγωγής λόγου προκειμένου να αποδώσουν αξία τόσο σε γλωσσικά στοιχεία όσο και εκείνα του περιεχομένου<sup>4</sup>. Κατά αυτόν τον τρόπο έγινε μια 'επιμορφωτική αξιολόγηση' ('*valutazione formativa*') μέσα από μια διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει μια ιδέα σχετικά με την σταδιακή εκμάθηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, δηλαδή να εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών<sup>5</sup>.

Συμπερασματικά, προσπαθώντας να σχεδιάσουμε ένα μάθημα διδασκαλίας θα πρέπει κυρίως να φροντίζουμε να υπάρχει μια ισορροπία στις δραστηριότητες που επιλέγουμε και να έχουμε επίκεντρο τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επομένως, για τη δημιουργία ενός καλού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει ο δάσκαλος τις ανάγκες και τα γνωρίσματα των μαθητών και να προσπαθεί να ανταπεξέλθει. Για παράδειγμα εάν ο δάσκαλος ξέρει για ποιο λόγο μαθαίνουν οι μαθητές μια ξένη γλώσσα πρέπει να προσαρμοστεί στα στοιχεία του προγράμματός του αναλόγως κάνοντας έτσι τη μάθηση και πιο ευχάριστη αλλά και πιο ανεξάρτητη. Είναι γεγονός ότι διάφοροι μαθητές έχουν διαφορετική μέθοδο μάθησης, για αυτό το λόγο ο δάσκαλος θα πρέπει να ενσωματώνει μια σειρά από κατάλληλες δραστηριότητες ώστε να ενθαρρύνει τον μαθητή με τις μαθησιακές στρατηγικές να μαθαίνει και με τις επικοινωνιακές να επικοινωνεί. Μόνο έτσι, η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας εκφράζει στάσεις, συναισθήματα και αντιλήψεις, συνεπάγεται την επαφή με έναν νέο πολιτισμό και καλλιεργεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

<sup>3</sup> Jamet V. M., *Aspetti metodologici di una moderna didattica della letteratura*. Pubblicato in *Le lingue del mondo*, Anno LIV – n. 4/5, Valmartina Editore, Firenze Luglio Ottobre 1989, p. 305.

<sup>4</sup> Μετάφραση από Serragiotto Gr. (2004), *La valutazione nel CLIL: format e griglie*, in *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento (a cura di C.M. Coonan)*, Dipartimento di Scienze del Linguaggio/Atti, 4, Venezia: Cafoscarina, p. 214.

<sup>5</sup> Μετάφραση από Serragiotto Gr. (2005), *Valutazione e Certificazioni dell'italiano LS*, in *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica (a cura di Elisabetta Pavan)*, Roma: Bonacci, p. 185.

## Νεοελληνική μετάφραση

“Γιατί ξέρετε, **Αχαιοί**, πόσο τα δικά μου τ’άλογα είναι καλύτερα-  
γιατί είναι **αθάνατα**: ο **Ποσειδών** τα χάρισε ο ίδιος  
στον πατέρα μου τον Πηλέα, ο οποίος τα χάρισε σ’εμένα.  
**Εγώ** όμως μένω εδώ και τα **μονόνυχα** άλογά μου,  
γιατί έχασαν έναν τόσο **ξακουστό** και τόσο **καλόκαρδο** ηνίοχο,  
που πολλές φορές **υγρό λάδι**,  
στις **χάϊτες περιέχουσε**, όταν τα λουζε με καθαρό νερό.  
Και τα δύο τους τώρα στέκουν **ακίνητα** και **πενθοούν**  
κι οι **χάϊτες** τους κρέμονται καταγής, κι εκείνα έχουνε την καρδιά τους **ματωμένη**”.

Δημήτρης Αρμάος

(Διασκευή αποσπάσματος από ‘Ομήρου Ιλιάδα’, Ραψωδία Ψ, 276-284)

## Σύγκριση με το αρχαίο ελληνικό κείμενο

- 276 ἴστε γὰρ ‘**Αχαιοί** ὅσσον ἐμοὶ ἀρετῆ περιβάλλετον  
ἵπποι·  
**ἀθάνατοί** τε γάρ εἰσι, **Ποσειδάων** δὲ πόρ’ αὐτοῦς  
πατρὶ ἐμῶ Πηληϊ, ὃ δ’ αὐτ’ ἐμοὶ ἐγγυάλιξεν.  
ἀλλ’ ἦτοι μὲν ἐγὼ **μενέω** καὶ **μόνουχες** ἵπποι·
- 280 τοῖου γὰρ κλέος ἐσθλὸν ἀπάλεσαν **ηνίοχοιο**  
ἠπίου, ὅς σφωῖν μάλα πολλάκις **ὕγρον** ἔλαιον  
**χαιτάων** κατέχευε λοέσσας ὕδατι λευκῶ.  
τὸν τὼ γ’ ἐσταότες **πενθείετον**, οὐδεὶ δέ σφι  
**χαιῖται** ἐρηρέδαται, τὼ δ’ ἔστατον ἀχθυμένω κῆρ.

## BIBLIOGRAFIA

- Αρμάος, Δ. (επιμ.) (2003). *Ομήρου Ιλιάδα. Μεταγραφή σε Πεζό Λόγο (1932)*, Γ' έκδοση, Αθήνα: Μαΐστρος.
- Carpinato, C. (2002). *Dove, come e perché studiare neogreco in Italia*, in *Quaderni del Premio Letterario Giuseppe Acerbi, 10a edizione Grecia, Ελλάς*, 3, Comune di Castel Goffredo: Associazione Giuseppe Acerbi.
- Carpinato, C. (2008). *Πού, πώς και γιατί μαθαίνουν οι Ιταλοί Ελληνικά (και Νέα Ελληνικά)*, Πρακτικά Α' Παγκόσμιο Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών, 3-5/7/2008, Αθήνα: Ελλάδα στον κόσμο.
- Carpinato, C. (2006). *Introduzione*, in *Greci e Veneti: sulle tracce di una vicenda comune*, Convegno Internazionale, 6 ottobre 2006, Casa dei Carraresi (TV), Treviso: Fondazione Cassamarca.
- Guidorizzi Giulio (2000). *Il mondo letterario greco, Storia, civiltà, testi. L'età arcaica*, vol. I, Milano: Einaudi scuola.
- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Harley, B. (1998). "The outcomes of early and later language learning". In M. Met, ed., *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.
- Jamet V. M., *Aspetti metodologici di una moderna didattica della letteratura*, in *Le lingue del mondo*, Anno LIV – n. 4/5, Valmartina Editore, Firenze Luglio Ottobre 1989.
- Kavafis, C. (1992). *Settantacinque Poesie*, Torino: Einaudi Editore.
- Mathison, S. & M. Freeman (1997). "The Logic of Interdisciplinary Studies", Eric Document, ED418434.
- Moon, J. (1999). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Serragiotto Gr. (2004). *La valutazione nel CLIL: format e griglie*, in *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento (a cura di C.M. Coonan)*, Dipartimento di Scienze del Linguaggio/Atti, 4, Venezia: Cafoscarina.

Serragiotto Gr. (2005). *Valutazione e Certificazioni dell'italiano LS*, in *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica (a cura di Elisabetta Pavan)*, Roma: Bonacci.

Χόρροκς Τζ. (2006). *Ελληνικά. Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της*, μετάφραση Μελίτα Σταύρου, Μαρία Τζεβελάκου, Αθήνα: Εστία.

## ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

La lingua greca nell'antichità

<http://abnet.agrino.org/htmls/H/H008.html>

K.P. Kavafis

<http://www.youtube.com/watch?v=UPlmaTjDnq0>

‘Il greco nelle scuole’: marchio europeo di qualità a Ca’Foscari

[http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=98234](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=98234)

Le caratteristiche della poesia di Kavafis

[http://piramatikoneiroland.blogspot.it/p/blog-page\\_02.html](http://piramatikoneiroland.blogspot.it/p/blog-page_02.html)

Sintesi progetti vincitori Label Europeo Lingue 2011 Italia, Cerimonia di premiazione 4 ottobre 2011, pp. 9-10

[http://issuu.com/redazionellp/docs/sintesi\\_progetti\\_vincitori\\_label\\_europeo\\_lingue\\_20](http://issuu.com/redazionellp/docs/sintesi_progetti_vincitori_label_europeo_lingue_20)

Giorgio De Chirico

[http://it.wikipedia.org/wiki/Giorgio\\_De\\_Chirico](http://it.wikipedia.org/wiki/Giorgio_De_Chirico)

## **3. Ο Επιτάφιος, στο τρίπτυχο του ελληνικού πολιτισμού**

Ελένη ΓΑΛΑΝΗ

### **1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στην ακόλουθη εισήγηση αναφέρομαι σε μια διδακτική ενότητα, η οποία

εφαρμόστηκε σε μια τάξη αντίστοιχη της ελληνικής Β' Λυκείου, στο Κλασικό Ευρωπαϊκό Λύκειο "Μάρκο Φοσκαρίνι" της Βενετίας κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου εκπόνησα τη πρακτική μου εξάσκηση στα πλαίσια της παιδαγωγικής κατάρτισης, την οποία καλούνται να παρακολουθήσουν υποχρεωτικά οι καθηγητές

που θέλουν να διοριστούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση της Ιταλίας. Στο συγκεκριμένο τύπο λυκείου, αν και κλασικό, δεν έχει προβλεφθεί η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών.

Το γεγονός αυτό καθιστούσε αδύνατη την διεξαγωγή μαθημάτων, τα οποία θα αφορούσαν αποκλειστικά την διδασκαλία της γλώσσας και αρχικά φάνηκε να αποτελεί ένα εμπόδιο στην εκπλήρωση των μαθημάτων πολύ γρήγορα όμως αποδείχτηκε ότι δεν ήταν παρά μια ακόμη πρόκληση, η οποία συνέβαλε στην διαμόρφωση μιας μεγαλύτερης ευρηματικότητας στην εφαρμογή της διδασκαλίας.

Ουσιαστικός μου στόχος ήταν η άκρα εκμετάλλευση των υπάρχοντων γνώσεων των μαθητών στα αρχαία ελληνικά ώστε να βοηθηθούν στην κατανόηση της νεώτερης γλώσσας.

Προκειμένου να πειστούν και οι ίδιοι για αυτό το εγχείρημα, το οποίο στην αρχή άκουγαν διστακτικά. όταν παρουσιάστηκα στην τάξη τους, τους τόνισα από την αρχή ότι για έναν καθηγητή νέων ελληνικών οι μαθητές ενός κλασικού λυκείου, δεν αποτελούν ποτέ αδαείς αρχαίους αλλά *ψεύδοαρχαίους* 1. Η συγκεκριμένη φράση αποδείχτηκε απόλυτα αγχολυτική στην ψυχολογία των μαθητών, οι οποίοι μέσα από τις πρώτες κιόλας ώρες άρχισαν να αντιλαμβάνονται την ισχύ αυτής της πεποίθησης. Τόσο για μένα όσο και για τον καθηγητή των αρχαίων ελληνικών, ήταν πολύ μεγάλη η ικανοποίηση μας να διακρίνουμε στα πρόσωπα των μαθητών την θετική τους έκπληξη, κάθε φορά που κατάφερναν να κατανοήσουν το νεώτερο κείμενο μέσω του αρχαίου, όπως εμπράκτως διακρίνεται στην περιγραφή της δεύτερης διδακτικής ώρας.

Επιλέχθηκε λοιπόν μια ενότητα, η οποία θα αναφερόταν στα κοινά σημεία αναφοράς μεταξύ της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας με περαιτέρω σκοπό και την παρουσίαση, όσο ήταν δυνατό, μιας γενικής εικόνας όσον αφορά την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας.

Το έναυσμα για την επιλογή του θέματος μου δόθηκε από την ύλη των αρχαίων ελληνικών και πιο συγκεκριμένα, από το εγχειρίδιο των μαθητών για την εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, *Athenaze*23. Στο εν λόγω βιβλίο οι μαθητές πραγματεύονταν την συγκεκριμένη σχολική περίοδο, τις θεμελιώδεις αρχές της *Αθηναϊκής Δημοκρατίας*, όπως αυτές της *Ελευθερίας*, της *Ισοτιμίας*, του *Νόμου* και του *Δικαίου*. Συντεταγμένες, πάνω στις οποίες βασίστηκε, άνθισε και καλλιεργήθηκε ολόκληρος ο πολιτικός, κοινωνικός και ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης από την κλασική εποχή και έπειτα. Έχοντας οικειοποιηθεί οι μαθητές τις προαναφερθείσες ιδέες μέσα από σχολικό τους εγχειρίδιο, ο καθηγητή των Αρχαίων Ελληνικών, τους έδωσε να μελετήσουν ένα απόσπασμα από τον *Επιτάφιο* του Λυσία και πιο συγκεκριμένα τις παραγράφους 18,19. Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου,

έγινε γιατί θεωρήθηκε σκόπιμο από τον καθηγητή, να περάσουν πλέον οι μαθητές σε ένα πρωτότυπο κείμενο, σχετικό με αυτό του βιβλίου τους. Ένας περαιτέρω λόγος για την συγκεκριμένη επιλογή ήταν η από κοινού πεποίθηση ότι η συγκεκριμένη λέξη- *Επιτάφιος* αποτελεί σημείο αναφοράς στο τρίπτυχο του ευρύτερου ελληνικού πολιτισμού. Και πιο συγκεκριμένα, α) στον κλασικό πολιτισμό, β) στην βυζαντινή- υμνογραφία και κατ' επέκταση στην χριστιανική- ορθόδοξη εκκλησιαστική παράδοση αλλά γ) στην νεοελληνική λογοτεχνική κληρονομιά και τέλος 4) στην ελληνική μουσική λαϊκή παράδοση. Στο σημείο αυτό ξεκίνησε η δική μου ενεργή πλέον συμμετοχή στο μάθημα, εφαρμόζοντας μια διδακτική ενότητα, η οποία διήρκεσε 4 ώρες.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένας συνδυασμός γραμματικού και επικοινωνιακού ενώ ακολουθήθηκε η διαθεματική διδασκαλία<sup>4</sup>.

## 1.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Στο πρώτο μάθημα η προσέγγιση του κειμένου ήταν κυρίως μορφολογική- συντακτική και εννοιολογική. Ζητήθηκε λοιπόν από τους μαθητές να απομονώσουν από το κείμενο το οποίο, προβάλλονταν ήδη στον διαδραστικό ηλεκτρονικό πίνακα,

*[οί ήμέτεροι πρόγονοι]*

*[18] πρῶτοι δὲ καὶ μόνοι ἐν ἐκείνῳ τῷ χρόνῳ ἐκβαλόντες τὰς παρὰ σφίσιν αὐτοῖς δυναστείας δημοκρατίαν κατεστήσαντο, ἡγούμενοι τὴν πάντων ἐλευθερίαν ὁμόνοιαν εἶναι μεγίστην, κοινὰς δ' ἀλλήλοις τὰς ἐκ τῶν κινδύνων ἐλπίδας ποιήσαντες ἐλευθερίας ταῖς ψυχαῖς ἐπολιτεύοντο, [19] νόμῳ τοὺς ἀγαθοὺς τιμῶντες καὶ τοὺς*

*κακοὺς κολάζοντες, ἡγησάμενοι θηρίων μὲν ἔργον εἶναι ὑπ' ἀλλήλων βία κρατεῖσθαι, ἀνθρώποις δὲ προσήκειν νόμῳ μὲν ὀρίσαι τὸ δίκαιον, λόγῳ δὲ πείσαι, ἔργῳ δὲ τούτοις ὑπηρετεῖν, ὑπὸ νόμου μὲν βασιλευμένους, ὑπὸ λόγου δὲ διδασκομένους.*

μερικά ουσιαστικά, επίθετα και μερικές μετοχές όπως για παράδειγμα τα ουσιαστικά (*δημοκρατία, ελευθερία, ομόνοια, δυναστεία, ἐλπίδα, θηρίων, ἔργον, νόμου, το δίκαιον κλπ.*) έπειτα τους ζητήθηκε να κλίνουν παραδειγματικά την λέξη (*ἐλευθερία*- πρωτόκλιτο ασυναίρετο ουσιαστικό) στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό ενώ ταυτόχρονα η ίδια λέξη κλίθηκε αντίστοιχα στην νέα ελληνική. Η τελευταία ενέργεια βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν μερικές από τις πιο εμφανείς αλλαγές σχετικά με την γραμματική εξέλιξη της γλώσσας όπως α) το μονοτονικό σύστημα και η απώλεια της δοτικής πτώσης ενώ παράλληλα ανακάλυψαν κάποιες κοινές συντεταγμένες στην εξελικτική πορεία των ελληνικών και της μητρικής τους γλώσσας, αφού και στα ιταλικά, όμοια με τα ελληνικά, η δοτική πτώση αντικαθίσταται από την αιτιατική + πρόθεση και β) το γεγονός ότι οι περισσότερες αλλαγές παρατηρούνται στον πληθυντικό αριθμό.

Η ίδια δραστηριότητα επαναλήφθηκε και με άλλες λέξεις – ουσιαστικά του κειμένου (*δημοκρατία, δυναστεία, ἐλπίδα, θηρίων, ἔργον, νόμου, το δίκαιον*) καθώς και με τα επίθετα και τις μετοχές (*πρῶτοι, ἀγαθοὺς, κακοὺς- ἡγούμενοι, κολάζοντες, βασιλευμένους, διδασκομένους*)

Τέλος δόθηκαν κάποιες διευκρινήσεις σχετικά με το νόημα για κάποιες από τις παραπάνω λέξεις, το οποίο στην νέα ελληνική είναι διαφορετικό, όπως : *ψυχαῖς, λόγου, κολάζοντες*).

Στην συνέχεια διαβάσαμε και αναλύσαμε τις παραγράφους 71-74, στις οποίες ο ρήτορας αναφέρεται στην δυστυχία των γονέων που έχασαν τα παιδιά τους στην μάχη. Η επιλογή των συγκεκριμένων παραγράφων έγινε από κοινού με τον καθηγητή των αρχαίων ελληνικών προκειμένου να επιτευχθεί αργότερα μια πιο κοντινή θεματικά σχέση με τα κείμενα που θα παρουσιάζονταν στην ώρα των νέων ελληνικών. Εκτός αυτού, το συγκεκριμένο απόσπασμα αποτελεί και ένα από τα πιο διαπεραστικά συναισθηματικά διασωθέντα κείμενα της αρχαιότητας, διότι δεν περιορίζεται σε μια υψηλής αισθητικά ρητορική έκφραση αλλά διακατέχεται και από έναν πολύ έντονο λυρισμό, ο οποίος εκφράζεται πολύ ηχηρά στις εν λόγω παραγράφους.

Η δεύτερη διδακτική ώρα ξεκίνησε με ένα σύντομο video στο youtube που προβλήθηκε στον διαδραστικό πίνακα LIM. Στο video οι μαθητές έβλεπαν την περιφορά του *Επιταφίου* την Μεγάλη Παρασκευή στην Ζάκυνθο. Μετά από κάποια λεπτά παρακολούθησης, ρωτήθηκαν, *αν μπορούσαν να φανταστούν περί τίνος πρόκειται* στο συγκεκριμένο video. Οι γνώμες που ακούστηκαν ήταν ποικίλες: α) γιορτή του πολιούχου προστάτη κάποιου μέρους, β) εορτασμός εθνικής επετείου, γ) κηδεία κάποιου πολιτικού ή σημαντικού προσώπου.

Αφού δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις, σχετικά με το έθιμο που μόλις παρακολούθησαν διευκρινίστηκε στους μαθητές ότι σήμερα το πρώτο πράγμα που έρχεται στην συνείδηση των Ελλήνων, μορφωμένων ή μη, ακούγοντας την συγκεκριμένη λέξη *Επιτάφιος* είναι η ιεροτελεστία που μόλις παρακολούθησαν, η οποία, ανάγεται στον εσπερινό της *Μεγάλης Παρασκευής*, και αποτελεί μέρος της *«Τελετής της Αποκαθήλωσης»*. Στο σημείο αυτό και επειδή οι αναφορές στην χριστιανική θρησκεία δεν αποτελούσαν κοινό σημείο αναφοράς για όλους τους μαθητές, δεδομένου της πολυπολιτισμικής και συνεπώς και πολυθρησκευτικής σύνθεσης της τάξης, για λόγους πολιτικής ορθότητας, αλλά και προσωπικής πεποίθησης, θεώρησα σωστό να επιλεγεί μια ευρύτερης αποδοχής γλώσσα τόσο από τους αλλόθρησκους όσο και από τους άθεους μαθητές, όπως αυτή της Ιστορίας της Τέχνης. Έτσι η προβολή ενός power point με το έργο του *Caravaggio "Deposizione"* και ακολούθως μια φωτογραφία με την γλυπτική σύνθεση της *"Pieta"* του *Michelangelo* συνέβαλλε στο να γίνει κατανοητή η *«Τελετής της Αποκαθήλωσης»*. Στην ορθόδοξη εκκλησία η συγκεκριμένη σκηνή αποθεώθηκε στην ορθόδοξη ιεροτελεστία αλλά και στην βυζαντινή υμνογραφία, έτσι αναφέρθηκα στον *Επιτάφιο Θρήνο*.

Έπειτα δόθηκαν στους μαθητές μερικές πληροφορίες για τον συγκεκριμένο ύμνο. Ότι παρότι έχει αποτελέσει αντικείμενο μακροχρόνιας έρευνας για πάρα πολλούς μελετητές παραμένει ακόμη άγνωστος ο συγγραφέας της συγκεκριμένης ποιητικής σύνθεσης. Άγνωστη επίσης είναι και η χρονολογία συγγραφής του, η οποία εικάζεται στα χρόνια της δυναστείας των Παλαιολόγων (1258-1453). Ενώ, ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί η ονομασία του συγκεκριμένου ύμνου, γιατί ενώ στις υπόλοιπες γλώσσες χρησιμοποιείται ο όρος *«Αποκαθήλωση»*, για την εν λόγω σκηνή, ο δημιουργός του συγκεκριμένου ύμνου, προτίμησε τον όρο *«Επιτάφιος»*. Γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο συγκεκριμένος ύμνος, ενώ αντλεί το περιεχόμενο του από τη χριστιανική παράδοση φέρει όμως και τον απόηχο ενός αρχαίου παρελθόντος.



Στη συνέχεια δόθηκε στους μαθητές ένα απόσπασμα την Τρίτη Στάση του ύμνου.

*Ἵπτιον ὀρῶσα, ἡ Πάναγνός σε, Λόγε, μητροπρεπῶς ἐθρήνει.*

*Ἵ γλυκύ μου ἔαρ, γλυκύτατόν μου Τέκνον, ποῦ ἔδου σου τὸ κάλλος;*

*Θρηῆνον συνεκίνει, ἡ πάναγνός σου Μήτηρ, σοῦ Λόγε νεκρωθέντος.[...].*

*Υἱὲ Θεοῦ παντάναξ, Θεέ μου πλαστοργέ μου, πῶς πάθος κατεδέξω;*

*Ἡ δάμαλις τὸν μόσχον, ἐν Ξύλῳ κρεμασθέντα, ἠλάλαζεν ὀρῶσα.[...]*

*Ἀνέκραζεν ἡ Κόρη, θερμῶς δακρυρρόοῦσα, τὰ σπλάγχνα κεντουμένη.*

*Ἵ φῶς τῶν ὀφθαλμῶν μου, γλυκύτατόν μου Τέκνον, πῶς τάφῳ νῦν καλύπτῃ;*

Ἐπειτα απομονώθηκαν τα στοιχεία που είναι δυσνόητα γι' αυτούς, λόγω γλωσσικής δυσκολίας, η οποία ανάγεται στο γεγονός ότι η γλώσσα του κειμένου<sup>5</sup> απέχει από την γνώριμη γι' αυτούς, γλώσσα της κλασικής εποχής. Για το λόγο αυτό δόθηκαν κάποιες επεξηγήσεις στα αρχαία ελληνικά και λίγες στα ιταλικά.

Ἵπτιον= supino

Πάναγνός= senza nessuna macchia, la più pura fra le pure

μητροπρεπῶς = ὅπως πρέπει ταῖς μητράσι

ἐθρήνει= ἐδάκρυε

ἔαρ = primavera

ἔδου= ὡς ὁ ἥλιος ὅς καταδύει

συνεκίνει= ἤρχετο

νεκρωθέντος = ὅς νεκρὸς κεῖται

κρεμασθέντα = appeso

σπλάγχνα = viscere

Τα τελευταία λεπτά του μαθήματος οι μαθητές άκουσαν μέσω του διαδραστικού πίνακα στο youtube ένα σύντομο απόσπασμα από τον συγκεκριμένο ύμνο, προκειμένου να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη εντύπωση σχετικά με την βυζαντινή υμνογραφία, η οποία αφενός μεν αποτελεί εκφραστή της ορθόδοξης πίστης και της εκκλησιαστικής λατρείας, αφετέρου δε

εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της ελληνικής ποίησης.

Την τρίτη ώρα της διδακτικής ενότητας έγιναν στα αρχαία ελληνικά κάποιες ερωτήσεις κατανόησης σχετικές με την σκηνή που περιγράφεται στο απόσπασμα του ύμνου, όπως προέκυψε από την ανάλυση των ερωτήσεων και προς μεγάλη και ευχάριστη έκπληξη των μαθητών, οι τελευταίοι είχαν την δυνατότητα να διαπιστώσουν ότι το γνωστό σ' αυτούς αρχαίο λεξιλόγιο γίνεται απόλυτα κατανοητό και στα άγνωστα σε αυτούς νέα ελληνικά:

1. *διὰ τί ἐθρήνηι ἡ Θεοτόκος;*
1. *τι ἔδν ὦς ἥλιος τις;*
2. *τι κατέδεξε ὁ υἱὸς αὐτῆς;*
3. *πῶς ὀνομάζεται ἡ Θεοτόκος ἐν τῷ πέμπτῳ στοίχῳ;*
4. *ποῦ τὸ πένθος κεντεῖ τὴ μητέρα τοῦ Χριστοῦ;*
5. *ὑπὸ τίνος καλύπτεται τὸ φῶς;*

Στην συνέχεια προβλήθηκε μια εικόνα, η οποία κέντρισε αμέσως το ενδιαφέρον τους. Η σκληρότητα της απεικόνισης 'εξέπεμπε' τον απόηχο του θρήνου και με έναν νοητό τρόπο συνδέοταν θεματικά με το προηγούμενο απόσπασμα του βυζαντινού ύμνου, ο οποίος θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελεί μουσικό και στιχουργικό ένδυμα της συγκεκριμένης εικόνας.

Πριν τις διευκρινίσεις για την ιστορία της προβαλλόμενης στον πίνακα φωτογραφίας, δόθηκαν πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο της απεικόνισης, για τα γεγονότα- σταθμούς που στιγμάτισαν την Ελλάδα του μεσοπολέμου και επιδείνωσαν την ήδη υπάρχουσα κοινωνική εξαθλίωση, αλλά συνέβαλαν στην χειραφέτηση της εργατικής τάξης που ξεσηκώνεται, αγωνίζεται και διεκδικεί την αξιοπρέπεια της μέχρι την επιβολή της δικτατορίας από τον Ι. Μεταξά. Στη συνέχεια περάσαμε στη φωτογραφία7 .

Την τέταρτη διδακτική ώρα και έπειτα από παραπάνω διευκρινίσεις, μοιράστηκαν στους μαθητές φωτοτυπίες με την ιταλική μετάφραση του ποιήματος και αφού διάβασαν το ποίημα ρωτήθηκαν γενικά για τις εντυπώσεις που τους προκάλεσε. Η συζήτηση στην τάξη επικεντρώθηκε κυρίως α) στα κοινά σημεία αναφοράς *μεταξύ του εκκλησιαστικού ύμνου και του εν λόγω ποιήματος*, β) *στο γεγονός πως ενώ πρόκειται για έναν ενεργό πολιτικά και ενταγμένο στο Κομμουνιστικό Κόμμα της Ελλάδος-ποιητή, και κατ' επέκταση, άθεο δημιουργό, διακρίνουμε στοιχεία από την θρησκευτική- εκκλησιαστική παράδοση* γ) και στο *αν το συγκεκριμένο έργο συγκαταλέγεται στο μητρικό μοιρολόι ή/και στον πολιτικό θρήνο*. Όταν στην ήδη υπάρχουσα φωτοτυπία μοιράστηκε και αυτή από το εξώφυλλο του *Επιτάφιου*, όπως αυτό φιλοτεχνήθηκε από τον καλλιτέχνη Τάσσο το 1936 όταν κυκλοφόρησε η συλλογή, οι μαθητές διέκριναν ομοιότητα των μοτίβων με αυτών της βυζαντινής εικονογραφίας, η οποία τους παρέπεμψε σε μια περαιτέρω νοητή συσχέτιση με τον *Επιτάφιο Θρήνο*.

Τα τελευταία λεπτά της ώρας έγινε μια πολύ σύντομη αναφορά στην βιογραφία του Έλληνα ποιητή, στο έργο του γενικά και στις διακρίσεις του8 καθώς και στο γεγονός ότι ένας από τους λόγους της ευρείας αποδοχής του έργου υπήρξε, πέραν της απλής αλλά και λυρικής του γλώσσας, το γεγονός ότι μελοποιήθηκε και τραγουδήθηκε από καθαρά λαϊκούς τραγουδιστές, επισημαίνοντας στους μαθητές ένα χαρακτηριστικό που καθιστά πολύ ιδιαίτερη την σχέση των Ελλήνων με την ποίηση. Ότι δηλαδή η ποίηση στην νεοελληνική κουλτούρα, όμοια όπως και στην αρχαιότητα αλλά και στον μεσαίωνα, συνεχίζει να μελοποιείται όχι μόνον για επικαλυφθεί με έναν μουσικό μανδύα αλλά για να τραγουδηθεί με σκοπό να απομνημονευθεί και να διαδοθεί στο ευρύτερο κοινό. Ο ποιητής της σύγχρονης Ελλάδας μπορεί μεν να στοχάζεται γύρω από διαφορετικές ηθικές αξίες και κοινωνικές

συντεταγμένες από τον ποιητή της αρχαιότητας και ο ραψωδός να έχει αντικατασταθεί από τον μουσικοσυνθέτη, αλλά η ποίηση και η προφορική της διάδοση συνεχίζουν να είναι βαθειά ριζωμένη στην μουσική πολιτιστική συνείδηση και κληρονομιά του (Νεο)Ελληνα. Και όπως και τότε έτσι και σήμερα, η μελοποιημένη ποίηση συχνά συμβάλλει στην διάδοση της ιστορικής συνείδησης.

Ένα video που βλέπουμε στον διαδραστικό πίνακα με την μελοποίηση του *Επιτάφιου* του Ρίτσου από τον Μ. Θεοδωράκη τραγουδισμένο από την βαθειά λαϊκή φωνή του Γ. Μπιθικώτση ήρθε να επιβεβαιώσει τα παραπάνω.

Όταν τελείωσε η ακρόαση του τραγουδιού, δόθηκε μια φωτοτυπία από το *Μέρα Μαγιού μου μίσεψες* στα ελληνικά και στα ιταλικά, οι στίχοι του οποίου είναι διαφορετικοί από αυτούς που δόθηκαν στην προηγούμενη φωτοτυπία με τους στίχους του ποιήματος, προκειμένου οι μαθητές να έχουν μια πιο γενική άποψη για το έργο. Στο τελευταίο δίστιχο της δεύτερης στροφής,

*Γλυκέ μου, εσύ δεν χάθηκες, μέσα στις φλέβες μου είσαι. Γιέ μου, στις φλέβες ολουνών, έμπα βαθιά και ζήσε,* διέκριναν τόσο το στοιχείο της Ανάστασης που παρέπεμψε στον *Επιτάφιο θρήνο* αλλά και αυτό του πολιτικού θρήνου, το οποίο έμμεσα τους παρέπεμψε στον *Επιτάφιο* του Λυσία.

Ο αντίκτυπος της παραπάνω διδακτικής ενότητας στους μαθητές, απέδειξε ότι οι ώρες των νέων ελληνικών τους επιτρέπουν να διευρύνουν τις γλωσσικές τους γνώσεις, ακόμη και αν οι τελευταίοι δεν διδάσκονται την νέα ελληνική ενώ αναμφισβήτητα συνέβαλλε στην επέκταση των πολιτισμικών τους γνώσεων. Στόχος της ήταν να παρουσιάσει στους μαθητές τον απόηχο της κλασικής κληρονομιάς στο νεώτερο ελληνικό πολιτισμικό γίγνεσθαι. Πως αυτό το παρελθόν ζυμώνεται, εκφράζεται αλλά και χρησιμοποιείται στις από την νεοελληνική συνείδηση. Φτάνει αυτούσιο; ή παρεμβάλλεται, η επίσης άρρηκτα συνδεδεμένη με την νεοελληνική συνείδηση, ορθοδοξία; Ποια είναι και τι αποτελεί την σύγχρονη νεοελληνική λογοτεχνική αντίληψη; Ποια είναι η σημερινή διάσταση της ελληνικής γλώσσας, φιλοσοφική, στοχαστική, πολιτική, ποιητική;

Ο *‘Επιτάφιος’* στην αρχαιότητα, όπως διακρίνεται και από αυτόν του Λυσία, υπήρξε ένα λογοτεχνικό είδος με πολιτικό περιεχόμενο. Ένας πολιτικός λόγος που από τη μια αποτελεί φόρος τιμής στους πεσόντες αγωνιστές και από την άλλη μια πολιτική προπαγάνδα. Το αρχαίο λογοτεχνικό είδος θα εισέλθει στην χριστιανική παράδοση και θα εξελιχθεί σε φόρο τιμής στον *Νεκρό* και στο πρόσωπο της θρηνούσας *Μάνας Του*, θα ταυτιστεί το μοιρολόι της κάθε πενθούσας μάνας. Αυτά τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα ζυμωθούν στον *Επιτάφιο* του Ρίτσου και θα μετατρέψουν το έργο του σε ένα αμάλγαμα μητρικού θρήνου με πολιτικό λόγο: *‘Γλυκέ μου εσύ δεν χάθηκες μέσα στις φλέβες μου είσαι, Γιε μου στις φλέβες ολουνών, έμπα βαθιά και ζήσε’*.

Η παρουσίαση της παραπάνω θεματικής αλληλουχίας στο ευρύτερο φάσμα της ελληνικής λογοτεχνικής κληρονομιάς υπήρξε και ο κύριος στόχος αυτής της διδακτικής ενότητας.

#### **4. Ο Γιάννης Ρίτσος και η ελληνική παράδοση**

Tatiana BOVO

Η παρακάτω ενότητα εφαρμόστηκε σε μια τάξη, αντίστοιχη της ελληνικής Γ΄ Γυμνασίου ή Α΄ Λυκείου, στο Κλασικό Κρατικό Λύκειο G. Cotta, το οποίο βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή της Βερόνα. Τα μαθήματα έλαβαν χώρα το θερινό τρίμηνο του 2013, στα πλαίσια της υποχρεωτικής παιδαγωγικής κατάρτισης, που καλούνται να παρακολουθήσουν οι υποψήφιοι καθηγητές της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στα μαθήματα των νέων ελληνικών παραβρέθηκε και η καθηγήτρια των αρχαίων ελληνικών της τάξης, με την οποία και συνεργάστηκα κάποιες φορές στην διάρκεια των μαθημάτων. Η παρακάτω διδακτική ενότητα ήταν αφιερωμένη στο Γιάννη Ρίτσο και απευθυνόταν σε (ιταλούς ή ιταλόφωνους) μαθητές που δεν ξέρουν ακόμα καλά τη νεοελληνική γλώσσα. Η συγκεκριμένη επιλογή ενότητας έγινε για τους εξής λόγους, ο πρώτος ήταν επειδή η καθηγήτρια των αρχαίων ελληνικών μου πρότεινε να επικεντρωθούμε στο έργο του Γιάννη Ρίτσου, ο δεύτερος ότι επρόκειτο για ένα θέμα που γνωρίζαμε καλά αμφότερες και ο τρίτος γιατί θέλησα να χρησιμοποιήσω ένα νέο ποιητικό υλικό με διδακτικούς σκοπούς, αντί να διδάξω τους «συνηθισμένους» ποιητές όπως Καβάφη ή Σεφέρη.

Η ενότητα που ακολουθεί διήρκεσε 2 ώρες και το κάθε μάθημα περιελάμβανε 3 φάσεις.

Στο τέλος της περιγραφής κάθε φάσης έχω τονίσει σε έναν πίνακα τις γλωσσοδιδασκτικές επιλογές που δικαιολογούν το σχέδιο της διδακτικής ενότητας.

## 1.1 ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

### Φάση 1

Παρακαλούνται οι μαθητές να μεταφερθούν στην αίθουσα με τον διαδραστικό ηλεκτρονικό πίνακα, φέροντας μόνο ένα μολύβι μαζί τους. Στην οθόνη βλέπουν μόνο μια μεγάλη εικόνα με το ελληνικό νησί της Μονεμβασιάς, το γενέθλιο νησί του Ρίτσου. Δεν υπάρχουν άλλες πληροφορίες, που θα προστεθούν αργότερα.

Οι μαθητές λαμβάνουν τρία ποιήματα του Γιάννη Ρίτσου στα ελληνικά με την σχετική ιταλική μετάφραση δίπλα. Δεν δίνεται προς τη στιγμή καμία άλλη πληροφορία σχετικά με τον ποιητή και την ιστορική εποχή. Αναγγέλλει μόνο τον στόχο της διδακτικής ενότητας, εξηγώντας ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα μιλήσουν για έναν Νεοέλληνα ποιητή. Ακολουθούν τα κείμενα που έχουν δοθεί στους μαθητές:

Την Ρωμιόσυνη μην την κλαις

Πρωινό Άστρο

Απομόνωση της Πηνελόπης

## ΦΑΣΗ 2

### Προθέρμανση

Η καθηγήτρια των νέων ελληνικών διαβάζει δυνατά το πρώτο κείμενο. Ένας μαθητής διαβάζει ακολούθως την ιταλική μετάφραση, προσπαθώντας να την ερμηνέψει πιο παραστατικά. Κάνουν το ίδιο με τ' άλλα δυο ποιήματα. Στη συνέχεια οι μαθητές πρέπει να απαντήσουν προφορικά στις ακόλουθες ερωτήσεις για κάθε κείμενο:

1. Ποιο συναίσθημα προκύπτει από το διάβασμα αυτού του ποιήματος;
2. Ποιος είναι ο αποδέκτης αυτού του ποιήματος;
3. Τώρα που διαβάσαμε αυτό το ποίημα, τι τύπο ποιητή φανταζόμαστε στο μυαλό μας;

Οι αναμενόμενες απαντήσεις είναι περίπου οι ακόλουθες:

[Κείμενο 1: *Τη ρωμιοσύνη μην την κλαις*]

6. Εθνική λύτρωση / εθνική υπερηφάνεια
7. Ο ελληνικός λαός / οι ομογενείς
8. Ένας ποιητής που κατευθύνει τον λαό / που εμπλέκεται στην πολιτική

[Κείμενο 2: *Πρωινό άστρο*]

- 1) Οικειότητα που όμως δεν σημαίνει απομόνωση / τρυφερότητα
- 2) "Ιδιαίτερος" αποδέκτης / κάποιος που είναι κοντινός στον ποιητή
- 3) Ένας στοχαστικός ποιητής άλλα όχι απομονωμένος

[Κείμενο 3: *Η απόγνωση της Πενελόπης*]

- 1) Θλίψη / μοναξιά/ μεγάλη απογοήτευση
- 2) Απροσδιόριστος αποδέκτης, μπορεί να είναι ο οποιοσδήποτε
- 3) Ένας ποιητής που γνωρίζει καλά την ελληνική μυθολογία και ξέρει να την αναμορφώνει

→ Γλωσσοδιδακτικές επιλογές: Προσπάθησα να δώσω στους μαθητές μια ανομοιογενή εικόνα του ποιητή Ρίτσου, παρακινώντας μια προσεκτική σκέψη διαμέσου της ανάγνωσης διάφορων κειμένων.

Επέλεξα κείμενα υψηλής λογοτεχνικής αξίας που αναφέρονται σε τρεις κύριες θεματικές ενότητες του συγγραφέα: την πολιτική δέσμευση, την αγάπη και την οικογένεια, και την αναμόρφωση του κλασικού μύθου. Το τελευταίο θέμα χρησίμευε ως σύνδεση με τα έργα της ελληνικής λογοτεχνία που οι μαθητές είχαν μελετήσει κατά τη διάρκεια του έτους (π.χ. Η *Οδύσσεια* του Ομήρου).

Επίσης, η χρησιμοποίηση των πολυμέσων έχει βοηθήσει να αποφευχθεί η κλασική προκαταρκτική εξήγηση του πολιτιστικού και ιστορικού πλαισίου.

### ΦΑΣΗ 3

#### *Εισαγωγή και βιογραφία του συγγραφέα (πρώτο μέρος)*

Μετά τη συζήτηση, οι μαθητές ακούν για λίγα λεπτά το κείμενο του πρώτου ποιήματος/Ρωμωσύνη στο *youtube*, μελοποιημένο από τον φημισμένο Έλληνα συνθέτη Μίκη Θεοδωράκη. Στη συνέχεια, η καθηγήτρια προσπαθεί να δώσει κάποιες γενικές πληροφορίες για το έργο του Ρίτσου, η λογοτεχνική παραγωγή του οποίου είναι βαθιά πολιτική, γεμάτη με θέματα που σχετίζονται με τον ανθρώπινο πόνο και τη καταπατημένη ελευθερία, αλλά πάντα συνοδευόμενα από μια ισχυρή ελπίδα στην αλλαγή και από μια πρόσκληση για να αγωνιστούμε για την ειρήνη, την αλληλεγγύη, την πολιτική και κοινωνική λύτρωση.

Ο Ρίτσος όμως δεν είναι μόνο ένας ποιητής που ηγείται και εμπνέει τις μάζες, αλλά και ένας συγγραφέας ο οποίος είχε τη ικανότητα να αγγίξει ένα υψηλό επίπεδο λυρισμού και έχει καταφέρει να επιτύχει στους στίχους του ένα πραγματικό έργο μυθολογικής αναμόρφωσης, αναβιώνοντας την παράδοση της επικής κληρονομιάς της Ελλάδας και χρησιμοποιώντας ελεύθερα το μυθολογικό υλικό με ένα σύγχρονο τρόπο χωρίς να αποκολληθεί εντελώς από αυτό<sup>1</sup>.

Σε αυτό το σημείο η καθηγήτρια των νέων ελληνικών επισημαίνει στους μαθητές ότι πέρσι ορισμένοι από αυτούς είχαν ανεβάσει την *Αντιγόνη* με βάση τα κείμενα του Ευριπίδη και του Ρίτσου, και αυτό προκαλεί στους μαθητές μια ευχάριστη έκπληξη.

Μετά την ανάλυση του έργου η καθηγήτρια συνεχίζει, με το πρώτο μέρος της βιογραφίας του συγγραφέα. Έτσι μπορούν οι μαθητές να προσεγγίσουν στο πολιτισμικό πλαίσιο και να κατανοήσουν καλύτερα την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής παραγωγής του Ρίτσου και την επίδραση που είχε μεταξύ των Ελλήνων ειρηνιστών του εικοστού αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τον τόπο καταγωγής του Ρίτσου και το σχετικό πλαίσιο, τα οδυνηρά γεγονότα που σημάδεψαν την παιδική ηλικία του ποιητή, και την πολιτική προσήλωσή του στο Κομμουνιστικό Κόμμα της Ελλάδας.

→ **Γλωσσοδιδακτικές επιλογές:** η μουσική του Μίκη Θεοδωράκη και τα χειρόγραφα κείμενα του ποιητή συνεπήραν την όραση και την ακοή των μαθητών, προσφέροντας μια πολλαπλών αισθητηρίων προσέγγιση του λογοτεχνικού του έργου. Επιπλέον, το γεγονός, ότι είχαν ήδη συναντήσει τους στίχους του Ρίτσου διατήρησε υψηλό το κίνητρό τους.

Η παρουσίαση P. Point ® είχε την ελληνική μετάφραση κοντά στις ιταλικές πληροφορίες, με σκοπό να μην παραμεληθεί εντελώς το γλωσσικό στοιχείο.

Η αναφορά στην ελπίδα του ποιητή, παρά τις δυσκολίες της εμπειρίας του, προέρχεται από την ανάγκη να δοθεί στους νέους μια θετική προσέγγιση ή τουλάχιστον κριτική, όπως έκανε ο Ρίτσος κατά την ιστορική περίοδο του, προς την Ελλάδα και προς τις ιστορικές και κοινωνικές αντιφάσεις της. Οι μαθητές έχουν ανακαλύψει ότι τα ποιήματα του Ρίτσου στην πραγματικότητα τραγουδιούνται ακόμα και σήμερα κατά τη διάρκεια των γενικών απεργιών ενάντια στα αυστηρά μέτρα που επιβάλλονται από τις κυβερνήσεις λόγω των ευρωπαϊκών πολιτικών.

#### ΦΑΣΗ 4

##### *Ανάγνωση και ανάλυση του κειμένου*

Παρουσιάζεται στους μαθητές το κύριο κείμενο του μαθήματος: *Επιτάφιος* (1936). Η καθηγήτρια περιγράφει το πλαίσιο στο οποίο ο Ρίτσος έγραψε αυτό το ποίημα, που τον έκανε γνωστό σε όλη την Ελλάδα, και ύστερα η καθηγήτρια των αρχαίων ελληνικών εισάγει τους μαθητές στο είδος του Επιταφίου με μια σύντομη ιστορική και λογοτεχνική επισκόπηση, αρχίζοντας από την αρχαιότητα, περνώντας στην περίοδο των βυζαντινών μοιρολογιών, και φτάνοντας τέλος στον Ρίτσο.

Στη συνέχεια περνάμε σε μια σύντομη ανάλυση της συν-κειμένου, η οποία είναι σημαντική για να συλλάβει κανείς τα στοιχεία με τα οποία συνεχίζεται η μεγάλη παράδοση, στην οποία εντάσσεται το εν λόγω λογοτεχνικό έργο, και τα συναφή με αυτό στοιχεία καινοτομίας, όπως ο πολιτικός στίχος (ο δεκαπεντασύλλαβος) .

Το μάθημα συνεχίζει με την ανάγνωση επιλεγμένων τμημάτων του κειμένου σε πρωτότυπη γλώσσα από την καθηγήτρια των νέων ελληνικών και την ανάγνωση του μεταφρασμένου κειμένου από έναν μαθητή.

Μετά από ένα σύντομο άκουσμα του μελοποιημένου ποιήματος, η καθηγήτρια των νέων ελληνικών εξηγεί την ετυμολογία της λέξης *ποιήσις-ποίηση* προκειμένου να εισαχθούν δύο βασικές έννοιες του μαθήματος και πιο συγκεκριμένα:

- ότι ο Έλληνας ποιητής και η ελληνική ποίηση είναι γενικά πιο κοντινοί στην κοινωνική σφαίρα, σε σύγκριση με τη λογοτεχνική μας παράδοση
- ότι στην ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, υπάρχει μια «αδελφική ένωση» μεταξύ ποίησης και μουσικής, ξεκινώντας από την εποχή του Ομήρου μέχρι το σήμερα

→ Γλωσσοδιδασκτικές επιλογές: η επιλογή του κειμένου του *Επιταφίου* και η σύντομη ιστορική επισκόπηση αυτού του λογοτεχνικού είδους στην αρχαιότητα συνέβαλε στο να τοποθετηθεί ο Ρίτσος στη μεγάλη κληρονομιά της ελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης, καθώς επίσης και να παραχθεί ένα από παράδειγμα του τι σημαίνει "ελληνική παράδοση" σε μια ευρύτερη έννοια και πέρα από τα όρια του χρόνου.

Η επιλογή του κειμένου, αν και υπό την καθοδήγηση των καθηγητριών, έχει αυξήσει επίσης την επίγνωση στους μαθητές, σχετικά με τη σημασία μιας "ολοκληρωμένης" γνώσης, η οποία συνδυάζει τόσο την αρχαία και τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα και όσο τον αρχαίο και το σύγχρονο πολιτισμό. Μια διαχρονική άποψη, και όχι αποσπασματική, της ελληνικής λογοτεχνικής κληρονομιάς επιτρέπει να εκτιμήσει κανείς ένα έργο όπως ο *Επιτάφιος* όχι μόνο από την αισθητική του άποψη, αλλά συμβάλλει στο να συλλάβει κανείς την βαθιά λογοτεχνική και πολιτισμική έννοια του.

## ΦΑΣΗ 5

### *Βιογραφία του συγγραφέα (δεύτερο μέρος)*

Σε αυτή τη φάση τερματίζεται η εξήγηση της βιογραφίας του ποιητή. Ακολουθούν τα slide της σχετικής παρουσίασης:

Αφού καθηγήτρια των νέων ελληνικών έχει αναφερθεί εν συντομία σε γεγονότα και ιστορικά στοιχεία όπως την ελληνική αντίσταση, την δικτατορία των συνταγματαρχών και τις περιόδους της εξορίας του Ρίτσου, εμβαθύνουμε στην τάξη κάποια χαρακτηριστικά του ελληνικού κομμουνιστικού κόμματος. Πιο συγκεκριμένα η καθηγήτρια τονίζει τις διαφορές σε σχέση με το ιταλικό Κομμουνιστικό Κόμμα την ίδια εποχή.

→ Γλωσσοδιδασκτικές επιλογές: η απόφαση να ασχοληθούμε στην τάξη με ένα πολιτικό ζήτημα προέκυψε από την επιθυμία να δείξουμε στους μαθητές τη λεπτή αλλά σημαντική διαφορά μεταξύ των εθνικών πολιτικών κινήματων. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορεί κανείς να εξετάσει φαινόμενα, όπως τα πολιτικά κινήματα του εικοστού αιώνα, με καθολικές κατηγορίες. Πρέπει να εξηγήσει κανείς στους μαθητές ότι συχνά υπάρχει κίνδυνος για ορισμένες λέξεις, όπως «κομμουνισμός» ή «φασισμός», να γίνουν επικίνδυνες ετικέτες, κυρίως όταν λείπουν η κριτική ανάλυση και το εννοιολογικό πλαίσιο. Αυτές οι συζητήσεις προωθούν στους μαθητές μια δυναμική και διαπολιτισμική σκέψη, η οποία είναι ισχυρά αναγκαία και επιθυμητή στην εποχή μας για την ιστορική και πολιτική σκέψη.

## ΦΑΣΗ 6

### *Γλωσσική και ατομική φάση*

Ζητείται στους μαθητές να επιλέξουν, σύμφωνα με το προσωπικό τους γούστο, ένα από τα προτεινόμενα κείμενα του Ρίτσου και να ασκηθούν ατομικά στην απαγγελία του



επιλεγμένου κειμένου για περίπου 15' προκειμένου να το οικειοποιηθούν. Στον υπόλοιπο χρόνο θα ακουστεί η εθελοντική performance των μαθητών μπροστά στην τάξη.

→ Γλωσσοδιδακτικές επιλογές: μετά από την ακρόαση πολλών περιεχομένων, οι μαθητές αφέθηκαν ελεύθεροι να «σφετεριστούν» το λογοτεχνικό κείμενο. Η απαγγελία του ποιήματος τους παρείχε την δυνατότητα να αποκτήσουν μια πραγματική επαφή με το έργο του Ρίτσου, και αποτέλεσε επίσης μια καλή άσκηση ανάγνωσης και απαγγελίας για μαθητές του επιπέδου Α1. Για τις καθηγήτριες, εν κατακλείδι, η εν λόγω άσκηση υπήρξε ένας έμμεσος τρόπος για την αξιολόγηση στην ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας με την σύγχρονη προφορά.

**«Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ  
ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΙΣ ΜΑΚΡΟΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ  
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΣΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΣΜΟ  
(MANAGERIALISM). Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη  
αξία, αυτή της παγκόσμιας αγοράς ή της παγκοσμιοτικής  
ευσυνειδησίας;»**

**Κωνσταντίνα ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ**

**Εκπαιδευτικός Ενηλίκων**

**Συνεργάτης του Πανεπιστημίου Αθηνών**

[ntia.ioannidou@yahoo.com](mailto:ntia.ioannidou@yahoo.com)

**Ειρήνη ΔΙΕΡΩΝΙΤΟΥ**

**Λέκτορας**

**Πανεπιστημίου Λευκωσίας**

[dieronitou@unic.ac.cy](mailto:dieronitou@unic.ac.cy)

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στην παρούσα εισήγηση θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση των τριών διοικητικών μακροθεωριών και συγκεκριμένα της Κλασικής Θεωρίας, της Νεοκλασικής Θεωρίας και της Δομικής Θεωρίας, καθώς και στη μετάβασή τους στο διοικητισμό (managerialism). Επίσης, θα εστιάσουμε στην απήγηση του κάθε διοικητικού μοντέλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και θα ολοκληρώσουμε την εισήγηση με τα συμπεράσματα της μελέτης μας, προσβλέποντας στον προβληματισμό του εκπαιδευτικού δυναμικού στο ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία, αυτή της παγκόσμιας αγοράς ή της παγκοσμιοτικής ευσυνειδησίας. Από τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης προκύπτει ότι η μετάβαση από την ειδημοσύνη του γραφειοκράτη διευθυντή (Γραφειοκρατικό Μοντέλο) στον συνεργατικό και ελεγκτή της αποτελεσματικότητας διευθυντή (Νεοκλασική θεωρία), με κατάληξη στο διοικητισμό, η γνώση η οποία έχει τη μεγαλύτερη αξία είναι αυτή που προωθεί τον «οικονομικό – αποτελεσματικό άνθρωπο». Ως αντίδοτο της κατάληξης αυτής, προτείνεται η γνώση που ανεγείρει την παγκοσμιοτική ευσυνειδησία.

**ABSTRACT**

The present paper focuses on the analysis of the three organization theories such as the classical organization theory, the neoclassical theory and the modern organization theory. The transition phase of these theories to new managerialism is also examined and discussed. In addition, attention is drawn to the impact that each organizational model has had on education. As a conclusion to our question- which knowledge is of most worth, that of global market or that of global awareness- our findings suggest that the transition from the ‘infallible’ bureaucrat leader (Bureaucratic model of leadership) to the collegial but panoptic culture of leadership (neoclassical theory), and from there to new managerialism, prominent to the value of knowledge is the production of the efficient man whose values are market driven. Counteractive to the managerialist directions could be the cultivation of global awareness in education.

**1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η είσοδος της παγκόσμιας κοινωνίας στην οικουμενική αγορά συνοδεύτηκε από πλείστες αλλαγές στο διοικητικό υπόβαθρο των εθνών-κρατών, προκειμένου να εναρμονισθούν με τις τρέχουσες εξελίξεις, έχοντας ως απόρροια την ανασυγκρότηση των εθνικών τους πολιτικών, σε μια προσπάθεια βελτίωσης του κοινωνικοοικονομικού τους

επιπέδου. Αρκετοί ερευνητές περιέγραψαν και συμάχησαν με την επικράτηση των ευοίωνότερων διοικητικών φιλοσοφιών, ώστε από τον εικοστό αιώνα να παρακολουθούμε την μετακύλιση και αλληλοεπικάλυψη των τριών διοικητικών μακροθεωριών και συγκεκριμένα της Κλασικής Θεωρίας, της Νεοκλασικής Θεωρίας και της Δομικής Θεωρίας. Ως επιστέγασμα της Διοικητικής Επιστήμης αναδεικνύεται, τις τελευταίες δεκαετίες, μια νέα τάση στο διοικητικό status, ο διοικητισμός (managerialism), ο οποίος εμποτίζεται από τη νεοφιλελεύθερη πνοή του παγκόσμιου οικονομικού κώδικα και αποδίδει στο επαγγελματικό συγκείμενο έναν μεταμοντερνισμό που προσκαλεί και προκαλεί τους επαγγελματίες σε εν τω βάθει αναθεωρήσεις του τρόπου δόμησης της επαγγελματικής τους καριέρας. Η επιρροή του διοικητισμού στον εκπαιδευτικό χώρο, προτάσσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που κλυδωνίζουν το κύρος του επαγγελματία εκπαιδευτικού και φέρουν στο προσκήνιο την αδήριτη εφαρμογή μιας τεχνοκρατικής εκπαιδευτικής συμπεριφοράς, αποτάσσοντας την καλλιέργεια της κριτικοαναστοχαστικής κουλτούρας στον σχολικό οργανισμό.

Στην παρούσα εισήγηση, θα περιγράψουμε τις μακροθεωρίες της διοικητικής επιστήμης, αλλά και θα επικεντρωθούμε στην αποκωδικοποίηση του διοικητισμού, προσβλέποντας στην εύρεση μιας πειστικής απάντησης στο μείζονος σημασίας ερώτημα: ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, αυτή της παγκόσμιας αγοράς ή της παγκοσμιοτικής ευσυνειδησίας;

## **2. ΚΛΑΣΣΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

Η πρώτη εκ των τριών μακροθεωριών της διοικητικής επιστήμης, η Κλασική Διοίκηση, εκπροσωπείται από τους Frederick Taylor, Henri Fayol, Max Weber, Luther Gulick και Lyndall Urwick και όπως εύστοχα παρατηρεί η Παναγιωτοπούλου (1997), η Κλασική Θεωρία προσεγγίστηκε από τους Fayol, Gulick, Urwick με διοικητική αντίληψη, από τον Taylor με φυσιοκρατική αντίληψη και από τον Weber με γραφειοκρατική αντίληψη. Ακολουθώντας, θα εστιάσουμε στις δύο κυριότερες προσεγγίσεις της Κλασικής διοίκησης και συγκεκριμένα στο Γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber και την Επιστημονική Προσέγγιση στη Διοίκηση με κύριο εκφραστή τον Taylor, γνωστή και ως «τεϊλορισμός».

### **2.1. Γραφειοκρατικό Μοντέλο**

Ο εισηγητής του γραφειοκρατικού μοντέλου ο Γερμανός κοινωνιολόγος Max Weber (1947) ανέλυσε επιτυχώς τη γραφειοκρατική διάσταση της διοίκησης, προσδιορίζοντας την εξουσία μέσω τριών χαρακτηριστικών μορφών της. Η πρώτη μορφή της αναφέρεται στην *παραδοσιακή εξουσία*, η οποία ασκείται βασιζόμενη στους προϋπάρχοντες κανόνες και οι υφιστάμενοι πειθαρχούν τόσο στους κανόνες όσο και στον ηγέτη. Στην σχολική πραγματικότητα ο σχολικός ηγέτης λαμβάνει τον αλάθητο «πατρικό» χαρακτηρισμό, νομιμοποιεί την εξουσία του και στην εφαρμογή της προηγούμενης πρακτικής λειτουργεί ως τροχοπέδη στην εισαγωγή καινοτομιών στο σχολικό συγκείμενο. Η δεύτερη μορφή αναφέρεται στη *χαρισματική εξουσία* όπου ιδεατοποιείται ο ηγέτης, με αποτέλεσμα οι υφιστάμενοι να προσηλώνονται στην εξέχουσα προσωπικότητά του, ακολουθώντας άκριτα την σκοποθεσία και στοχοθεσία του. Στο σχολικό χώρο η αφοσίωση των μελών του διδακτικού προσωπικού στο χαρισματικό ηγέτη ελλοχεύει τον κίνδυνο του παραγκωνισμού του οφέλους της σχολικής μονάδας, εφόσον υπερτερεί η ικανοποίηση των επιθυμιών του διευθυντή. Η τρίτη μορφή ορίζεται ως *λογική εξουσία* και αφορά στην απρόσωπη νομική διοίκηση, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης διοικεί εφαρμόζοντας απόλυτα τους ισχύοντες νόμους και απαιτεί πειθαρχία στην εφαρμογή τους από το λοιπό προσωπικό. Κατά συνέπεια, ο σχολικός ηγέτης εκτελεί τα καθήκοντά του, τυπολατρικά και απαρέγκλιτα από τις αρμοδιότητες που του ορίζει η κορυφή της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Θεοφιλίδης, 2012).

Η ιδιαιτερότητα του γραφειοκρατικού μοντέλου, έγκειται στη προσήλωσή του στον σαφή προσδιορισμό της εξουσίας, η οποία δρα βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών στους τομείς αρμοδιότητας και ευθύνης της και λειτουργεί παρωθητικά στην ανάπτυξη της εξουσιαστικής μεροληψίας. Ο Weber επισημαίνει ότι η πρόοδος και η εξέλιξη υλοποιείται μέσω της επικράτησης της γραφειοκρατικής λογικής και της σύστασης των δόμων με

γραφειοκρατική ιδεολογία, με την προϋπόθεση ότι ενεργούν ως φορείς θεσμικής και κοινωνικής αλλαγής (Τερλεξής,1996). Συγκεκριμένα, ο Weber περιέγραψε το γραφειοκρατικό μοντέλο μέσω έξι χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, όπως επισημαίνονται από τον Θεοφιλίδη (2012), δίνοντας την ευχέρεια στους Blau και Scott (1962) να χαρακτηρίζουν ως «αδεώδη» τη περιγραφή της βεμπεριανής γραφειοκρατίας. Πρώτον, εστίασε στον καθορισμό των περιοχών ευθύνης, οι οποίες διέπονται από κανόνες και διοικητικούς μηχανισμούς, δημιουργώντας έναν εξειδικευμένο καταμερισμό εργασίας. Δεύτερον, αναφέρθηκε στην ύπαρξη ιεραρχικής και εξουσιαστικής δομής, με απόρροια την απαραίτητη παρουσία προϊσταμένων, που επιφορτίζονται με την εποπτεία των υφιστάμενων και την λογοδοσία τους στους ιεραρχικά ανωτέρους τους. Τρίτον, επισήμανε την σπουδαιότητα της άσκησης της διοίκησης βάσει εγγράφων, τα οποία οφείλουν να χαρακτηρίζονται από πληρότητα, ακρίβεια και προσιτότητα, προκειμένου να διευκολύνεται η λειτουργία του οργανισμού. Τέταρτον, τόνισε την βαρύτητα της επαρκούς κατάρτισης των υπαλλήλων, η οποία στηρίζεται στο γνωστικό τους υπόβαθρο και επιβεβαιώνεται από αξιολόγηση μέσω εξετάσεων ή ενδεδειγμένους ελέγχους των πιστοποιητικών τους, ώστε η πρόσληψη ή αναβάθμισή τους να στηρίζεται στα τεχνοκρατικά τους προσόντα και παράλληλα να επικυρώνεται από τη σύμφωνη γνώμη του προϊστάμενου τους. Πέμπτον, υπογράμμισε την σημασία της πλήρους απασχόλησης του προϊστάμενου μόνο με διοικητικά θέματα και παράλληλα προσδιόρισε το προαγωγικό σύστημα, το οποίο βασίζεται στην ανταμοιβή των νομότυπα υπηρετούντων στον οργανισμό και ταυτόχρονα προασπίζόντων την σκοποθεσία του οργανισμού. Τέλος, ολοκλήρωσε την εννοιολόγηση της Γραφειοκρατίας με το έκτο γνώρισμά της, που σχετίζεται με την ύπαρξη κανονισμών και πολιτικής στην υπηρεσία, τονίζοντας ότι οι διοικητικοί οφείλουν όχι μόνο να επικεντρώνονται στην ακριβή τήρηση τους, αλλά και να λειτουργούν απαλλασσόμενοι από συναισθηματικές μεροληψίες και επίσης να εστιάζουν στην ισότιμη μεταχείριση των υπαλλήλων και στην αδιαπραγμάτευτη υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.

Απόρροια των προαναφερθέντων ιδιαιτεροτήτων της γραφειοκρατίας ήταν κατά τον Τερλεξή (1996) η επικράτηση του μοντέλου και στη σύγχρονη εποχή, εξαιτίας της επικρατούσας τάσης προς τον ορθολογισμό της σύγχρονης επιστήμης, της υπερίσχυσης της χρηματικής οικονομίας στα σύγχρονα δρώμενα, δίνοντας την ευχέρεια στη γραφειοκρατία να αναπτυχθεί, εξασφαλίζοντας την τακτική μισθοδοσία των υπάλληλων και ισχυροποιώντας τους ρυθμούς ανάπτυξής της. Επίσης, ενισχυτικό ρόλο στην εδραίωση του βεμπεριανού μοντέλου φέρει και η εδραίωση της καπιταλιστικής οικονομίας, εφόσον ο κεφαλαιοκρατικός μηχανισμός στηρίζει την επιτυχία του στην γραφειοκρατική κυβερνητική του διάρθρωση. Συνεχίζοντας, ο ίδιος συγγραφέας επισημαίνει ότι ο συνδυασμός της αύξησης των μεγεθών των επιχειρήσεων, καθιστά ευρύτερα και πολυπλοκότερα τα διοικητικά καθήκοντα και άγει στην διεύρυνση του πεδίου δράσης της γραφειοκρατίας, προκειμένου να επιτευχθεί πλήρης έλεγχος και επαρκής οργάνωση του οργανισμού. Παράλληλα, όχι μόνο η τεχνική της κουλτούρα εξαίρει τη θέση της έναντι άλλων μορφών οργάνωσης, αλλά και η εδραίωση της γραφειοκρατικής διοίκησης πάνω σε μία δημοκρατική ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία η εξουσία εκτελείται από εξειδικευμένα άτομα, που λαμβάνουν τις θέσεις ευθύνης βάσει της εκπαίδευσης και των γενικότερων προσόντων τους, ολοκληρώνουν το θεμέλιο της επικράτησης του μοντέλου στο παγκόσμιο επιχειρησιακό σκηνικό.

Στο χώρο του σχολικού οργανισμού η βεμπεριανή θεωρία προϋποθέτει προσαρμογή του εκπαιδευτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού στις γραφειοκρατικές αξίες, ακολουθώντας τους επιβαλλομένους κανονισμούς και ταυτόχρονα λογοδοτώντας για την απειθαρχία του στις εξ' άνωθεν εντολές. Πολύ χαρακτηριστικά ο Sergiovanni (2006), επισημαίνει ότι το Γραφειοκρατικό μοντέλο όταν εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης απέναντι στους διευθυντές, αλλά όχι και στους εκπαιδευτικούς, υιοθετεί την άποψη της εμπειρογνομοσύνης των διευθυντών έναντι των υφιστάμενων τους, προασπίζει την εξωτερική αξιολόγηση χρίζοντάς την ως την αποτελεσματικότερη και τέλος παροπλίζει τους εκπαιδευτικούς στη θέση των υφιστάμενων έναντι των ιεραρχικά ανωτέρων τους.

## **2.2. Επιστημονική Διοίκηση**

Ο «τεϊλορισμός» αποτελεί μια δεύτερη επωνυμία της Επιστημονικής Διοίκησης, λαμβάνοντας το όνομά της από τον αμερικανό εμπνευστή της, τον Frederick Taylor(1947). Ο Taylor επικεντρώθηκε στην ανεύρεση μιας επιστημονικής μεθόδου, ώστε να επιτευχθεί ο βέλτιστος τρόπος εκτέλεσης της εργασίας, δίνοντας βαρύτητα στο έργο των εργαζομένων. Σύμφωνα με τον ιδρυτή, η διοίκηση αναλαμβάνει καθήκοντα τα οποία σχετίζονται με την υιοθέτηση του επιστημονικού τρόπου εργασίας, αποβλέποντας στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας του εργαζομένου, όπως επίσης και στην προαγωγή της εξειδίκευσής του σε συγκεκριμένο γνωστικό και πρακτικό τομέα. Επιπροσθέτως, η διοίκηση μεριμνά για τον ισομερή καταμερισμό του έργου της και του έργου των εργαζομένων και τέλος επενδύει στη συνεργασία με τον εργαζόμενο, ώστε να επιβεβαιωθεί η επιστημονικότητα του τρόπου διεξαγωγής της εργασίας, ενώ παράλληλα προβάλλει τον ως παρωθητικό το χαρακτήρα του οικονομικού κινήτρου (Θεοφιλίδης, 2012). Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) ο Taylor έδωσε επιστημονική διάσταση στην θεωρία του, διότι χρησιμοποίησε την πειραματική εργασία, προκειμένου να επιβεβαιώσει την πρακτική ορθότητα του μοντέλου του, έχοντας ως απόρροια την απήχηση του στις μεγάλες αμερικανικές επιχειρήσεις, οι οποίες εστίασαν στον εναρμονισμό των διοικητικών και οργανωτικών τους αρχών με τις αρχές του «τεϊλορισμού».

Παράλληλα, ο ευρωπαϊκός χώρος καταγίνεται σε μια ανάλογη προσπάθεια συγκερασμού της αύξησης της παραγωγής και της εύρυθμης οργάνωσης και διοίκησης των επιχειρήσεων. Ο μελετητής του ευρωπαϊκού φαινομένου υπήρξε ο Henri Fayol (1949), ο οποίος σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) διέκρινε πέντε βασικές λειτουργίες του διευθυντικού στελέχους και συγκεκριμένα τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την εκτέλεση, τον συντονισμό και τον έλεγχο, ενώ παρουσίασε και μια ακολουθία δεκατεσσάρων αρχών της διοίκησης, όπως (ενδεικτική αναφορά) η *εξουσία*, ως γνώρισμα ορισμένων μελών της υπηρεσίας, η *πειθαρχία* που υπαγορεύεται από αυστηρούς κανονισμούς, η *προσαρμογή της αμοιβής του προσωπικού*, βασιζόμενη σε αντικειμενικές αρχές, όπως το κόστος ζωής, η οικονομική κατάσταση της υπηρεσίας κ.α. και η *μονολιθικότητα*, η οποία σχετίζεται με την διασφάλιση αρμονικών σχέσεων, ακολουθώντας την αρχή της «ενότητας της εντολής» και αποτάσσοντας το «διαίρει και βασιλεύει».

Η επιρροή της Επιστημονικής Διοίκησης στον εκπαιδευτικό χώρο προάγει το μεθοδευμένο συντονισμό των εκπαιδευτικών για την επιτυχή υλοποίηση των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, επενδύει στην τέλεια κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού και δίνει έμφαση στη μέτρηση του μαθησιακού αποτελέσματος. Σε αυτή την προσέγγιση της διοικητικής θεώρησης, πολύ χαρακτηριστικά ο Thorndike αναφέρεται σε μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, δίνοντας τη δυνατότητα στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές να προσβλέπουν στην μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, συσχετίζοντας τις μαθησιακές επιδόσεις με την προκαθορισμένη εθνική εκπαιδευτική στοχοθεσία (Θεοφιλίδης, 2012).

### **3. ΝΕΟΚΛΑΣΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ή ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ**

Στη δεκαετία 1930-1940 αναδύθηκε το διοικητικό μοντέλο με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις (human relations approach), ως απόρροια των πειραμάτων Hawthorne, υλοποιητής των οποίων υπήρξε η εταιρία Western Electric Company, με έδρα το Σικάγο. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η θεωρία επηρεάστηκε από τον μιχεβιορισμό του Skinner, δίνοντας βαρύτητα στις ανθρώπινες σχέσεις, προσανατολιζόμενη τόσο στην αναγνώριση των κοινωνικών αναγκών των ατόμων, όσο και στην καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των υπηρετούντων στον οργανισμό. Τα πειράματα πραγματοποιήθηκαν από τους Mayo και Roethlisberger, οι οποίοι όπως αναφέρει ο Κανελλόπουλος (1990) μελέτησαν την συσχέτιση της παραγωγικότητας και των φυσικών συνθηκών εργασίας. Τα αξιοσημείωτα ευρήματα ανέδειξαν την υπεροχή της δυναμικής της ομάδας, έναντι της ατομικής προσπάθειας, έδωσαν βαρύτητα στην ανεύρεση άλλων παρωθητικών δράσεων, εκτός των οικονομικών κινήτρων, καθόρισαν τα επίπεδα παραγωγής με κανονικές νόρμες, υποστήριξαν την ομαδική και όχι την ατομική αντίδραση των εργαζομένων προς τη διεύθυνση και τη

χρήση της «άτυπης οργάνωσης» των εργαζομένων, ως μέσο προστασίας τους, προβάλλοντας με αυτό τον τρόπο τη σημαντικότητα της «άτυπης άσκησης ηγεσίας» έναντι της επίσημης εξουσίας.

Το διοικητικό μοντέλο των ανθρώπινων σχέσεων εξαιρεί τη σημασία των ψυχολογικών παραγόντων στην απόδοση των εργαζομένων, πρεσβεύει ότι η αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων αποτελεί απόρροια της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών τους στο εργασιακό τους χώρο, παρέχοντας στους εργαζόμενους ισότιμη μεταχείριση, συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και δίνοντάς τους ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Κανελλόπουλος (1990), αναγνωρίστηκε η σημαντικότητα του ανθρώπινου παράγοντα στην απόδοση της επιχείρησης.

Στον εκπαιδευτικό χώρο η επίδραση της Νεοκλασικής Θεωρίας διαφαίνεται μέσω της ενίσχυσης του κοινωνικού κινήτρου στους διδάσκοντες, εφόσον τους παρέχεται η δυνατότητα ενδοϋπηρεσιακής ικανοποίησης των κοινωνικών τους αναγκών και μέσω της ενεργοποίησης της άτυπης οργάνωσης, δηλαδή της επένδυσης στις συναδελφικές σχέσεις, προσβλέπει στην αποτελεσματικότητα της μονάδας και παράλληλα στην ικανοποίηση των ατομικών φιλοδοξιών των εμπλεκομένων. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία νορμών συμπεριφοράς και η καλλιέργεια ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος, το οποίο με την ενεργό συμμετοχή των διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, άγουν αφενός σε επαγγελματική ικανοποίηση και αφετέρου σε ηθική δέσμευση των συμμετεχόντων, προκειμένου να υπηρετήσουν την υλοποίηση των από κοινού ληφθέντων αποφάσεων.

#### **4. ΔΟΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ή ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

Το μοντέλο της σύγχρονης διοικητικής θεωρίας έκανε την εμφάνιση του στη δεκαετία του 1950, έχοντας ως κύριο χαρακτηριστικό τη συνθετότητα στο περιεχόμενό του, έναντι της μονοδιάστατης προσέγγισης του διοικητικού φαινομένου από τις προαναφερθείσες διοικητικές θεωρίες. Εισηγητής της Σύγχρονης Διοικητικής Θεωρίας είναι ο Barnard (1938), ο οποίος σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) υποστηρίζει ότι η στοχοθεσία ενός οργανισμού οφείλει να συνάδει με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εργαζομένων για κοινωνική αναγνώριση, οικονομικά οφέλη κ.α., αποκομίζοντας την αύξηση της παραγωγικότητάς τους, εξαιτίας της κάλυψης της προσωπικής τους στόχευσης. Επίσης, ο Maslow (1954) ανήκει στους υποστηρικτές της Σύγχρονης Διοίκησης, μέσω της θεωρίας του περί ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow, οι άνθρωποι λειτουργούν πρωτίστως για την ικανοποίηση των κατώτερου επιπέδου αναγκών, δηλαδή των φυσιολογικών και των αναγκών ασφάλειας και μεταγενέστερα για την εκπλήρωση των σύνθετων και ανώτερου επιπέδου αναγκών, δηλαδή των κοινωνικών, της εκτίμησης και τέλος της αυτοπραγμάτωσης, βρισκόμενοι σε μια συνεχή μονοδρομιακή κίνηση από τη βάση προς τη κορυφή των ιεραρχούμενων αναγκών τους (Θεοφιλίδης, 2012).

Μια άλλη εξέχουσα μορφή, ο Frederick Herzberg (1966), στήριξε τη Δομική Θεωρία, ο οποίος διατύπωσε τη Θεωρία των Δύο Παραγόντων, υποστηρίζοντας ότι οι παράγοντες υγιεινής και υποκίνησης επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων και συμπληρώνοντας ο Πασιαρδής (2004) χαρακτηρίζει ως παρωθητικούς αυτούς τους παράγοντες για την επιτυχή επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης, εφόσον υποκινούν τον εργαζόμενο στην αύξηση της παραγωγικότητάς του.

Το μοντέλο τη Σύγχρονης Διοίκησης ισχυροποιείται από τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και από την Ενδεχομενική θεωρία του Fred Fiedler. Πρωταρχικό μέλημα της ΔΟΠ (Total Quality Management) είναι η ικανοποίηση των πελατών, παρέχοντας τους ποιοτικά προϊόντα και υπηρεσίες, με αντίτιμο την μακροήμερευση της επιχείρησης. Ακολουθώντας την προσέγγιση του Δερβιτσιώτη (2005), επιλεκτικά εστιάζουμε σε ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της ΔΟΠ, όπως στη συνεχή μέριμνά της για την βελτίωση της ποιότητας, το ενδιαφέρον της στον επιτυχή συνδυασμό της παρεχόμενης ποιότητας και ποσότητας και τέλος στην απόδοση ευθυνών σε όλες τις βαθμίδες του οργανογράμματος και ακολούθως σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης, σε περίπτωση παραγωγής ελαττωματικών προϊόντων. Απομονώνοντας τα τρία αξιώματα της ΔΟΠ, όπως τα αναφέρει ο Λογοθέτης (1993) και συγκεκριμένα τη δέσμευση, τη γνώση και τη συμμετοχή θα επιχειρηθεί η

προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Όσον αφορά το πρώτο αξίωμα, όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό αποδεικνύει έμπρακτα την υποχρέωσή του απέναντι στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, έχοντας ως πρότυπα τα διοικητικά στελέχη, τα οποία υπηρετούν πιστά δεσμευμένα την εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Το δεύτερο αξίωμα επικροτεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, όχι μόνο προς όφελος την έγκαιρης διάγνωσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων και της ταχείας και ορθής επίλυσης τους, αλλά και της προαγωγής της εκπαιδευτικής έρευνας και της εισήγησης μεταρρυθμιστικών δράσεων που θα λειτουργούν αποτρεπτικά προς την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Το τελευταίο αξίωμα, προάγει την συμμετοχική διοίκηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, δίνοντας ώθηση στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα παρέχοντάς τους ικανοποίηση ως ενεργά δρώντες επαγγελματίες.

Η Ενδεχομενική Θεωρία του Fiedler υποστηρίζει ότι η σχέση του ηγέτη και των υφισταμένων βασίζεται στην αποδοχή και το θαυμασμό της ηγετικής φυσιογνωμίας και ταυτόχρονα προασπίζει την ορθή δομή των καθηκόντων εργασίας, την σαφήνεια της σκοποθεσίας και της διευθυντικής ισχύος του ηγέτη, θεωρώντας ότι αποτελούν παράγοντες που αφενός επηρεάζουν την ηγεσία και αφετέρου λειτουργούν αποτελεσματικά στην προσαρμογή του τρόπου ηγεσίας στις εκάστοτε απαιτήσεις της υπηρεσίας (Ζαβλανός, 2002).

Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο η Σύγχρονη Διοίκηση αποδίδει στο σχολικό ηγέτη μια δημοκρατική θεώρηση της εξουσίας του, η οποία δεν αποδυναμώνεται από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην λήψη αποφάσεων, αλλά αντίθετα κατανέμοντας την ηγεσία, οδηγεί τους υπηρετούντες σε επαγγελματική ικανοποίηση. Η υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού συνάδει και με την πραγμάτωση των ατομικών τους κινήτρων, δίνοντας την ευχέρεια στον σχολικό ηγέτη να συντονίζει αποτελεσματικά τις συλλογικές εκπαιδευτικές δράσεις και παράλληλα να ελέγχει διακριτικά τους υφισταμένους του.

## 5. ΔΙΟΙΚΗΤΙΣΜΟΣ

Η νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία, ως χαρακτηριστικό της σύγχρονης δυτικής κοινωνίας, προωθεί την τάση του επαναπροσδιορισμού και της επίλυσης των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών προβλημάτων, μέσω του διοικητισμού, ενός μεταφορντικού μοντέλου, το οποίο διατηρεί τον ιδεολογικό έλεγχο, αλλά παράλληλα προασπίζει την διοικητική αυτονομία των οργανισμών (Μπουζάκης, 2005). Πλείστοι ερευνητές εντύπησαν στην ουσία του διοικητισμού, όπως ο Wright (1994), ο Pollitt (1990) και ο Hood (1991), τονίζοντας ότι έχει τις ρίζες του στον ιδιωτικό τομέα και παρωθεί την παρείσφρηση των αρχών του management στο γραφειοκρατικό μοντέλο. Παρατηρείται μεγάλη ποικιλομορφία στον τρόπο ερμηνείας και προσέγγισης αυτού του διοικητικού φαινομένου από τους ερευνητές, όπως για παράδειγμα ο Pollitt (1990) χαρακτηρίζει το διοικητισμό ως το σύνολο των πεποιθήσεων και πρακτικών που λειτουργούν καταλυτικά προς αποφυγή οικονομικών και κοινωνικών δεινών και ο Enteman (1993) τον περιγράφει ως διεθνή ιδεολογία, η οποία στηρίζεται στην κοινωνικοοικονομική και πολιτική τάξη των προηγμένων κοινωνιών, επισημαίνοντας ότι οι κοινωνίες είναι το αποτέλεσμα των συναλλαγών της διοίκησης των οργανισμών και τονίζει ότι υπό αυτό το πρίσμα τα κοινωνικά ιδρύματα αποτελούν μια απορρέουσα λειτουργία της πρακτικής του management (Fitzsimons, 2011).

Το συγκεκριμένο διοικητικό μοντέλο δίνει έμφαση στην μετάπτωση από την διευθυντική πολιτική στο αυτούσιο management. Η μορφή του διοικητισμού, γνωστή ως Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, έχει μεγάλη επιρροή στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη Νέα Ζηλανδία την Αυστραλία και τον Καναδά, αποτελώντας τη βάση για τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως επίσης και της δημόσιας πολιτικής. (Fitzsimons, 2011). Συγκεκριμένα, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ επικεντρώνεται στην υιοθέτηση σαφών κριτηρίων και μέσωσιν απόδοσης, με ποσοτικούς όρους, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους για το προσωπικό και εξαίρει τα οικονομικά κίνητρα και τις κυρώσεις παράλληλα με τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων λογοδοσίας. Ταυτόχρονα, προωθεί την αποκέντρωση του ελέγχου της διαχείρισης, εισάγοντας τον όρο «αυτοδιαχείριση» και θεωρεί επιτυχείς τις μεταρρυθμιστικές δράσεις που καταστρώνονται

προς την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων των πολιτών, οι οποίες παράλληλα οδηγούν σε απόλυτη επίτευξη της προκαθορισμένης στοχοθεσίας. Αξιοσημείωτη είναι η επιρροή τόσο του μάρκετινγκ όσο και του επιχειρησιακού μάνατζμεντ στο διοικητισμό, εφόσον η ανάλυση κόστους-οφέλους και κόστους-αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, φέρουν στο προσκήνιο της διοίκησης την εισαγωγή δεικτών μέτρησης και κριτηρίων αξιολόγησης των ακολουθούμενων πολιτικών, επιτάσσοντας τον ανταγωνισμό και την συγκριτική αξιολόγηση σε δομές και πόρους (Διερωνίτου, 2013).

Εξειδικεύοντας στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως επισημαίνει η Διερωνίτου (2013) από τη δεκαετία του 1990 οι σχολικές μονάδες εστιάζουν στην βέλτιστη σύνδεσή τους με τους διεθνείς οικονομικούς κανόνες, στην εκπλήρωση των αξιώσεων της αγοράς, δίνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, στην ενίσχυση του εσωτερικού και εξωτερικού ελέγχου και στην απόδοση ευθυνών ως απόρροια της αποκεντρωτικής τάσης των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, το σχολείο μετασχηματίζεται σε «αυτοδιαχειριστική» μονάδα, η φιλοσοφία του management και της μετατροπής του σχολικού ηγέτη σε manager αποτελούν επιδιωκόμενους στόχους και η απόδοση-ανταγωνισμός αντανακλούν τη συνοπτική εικόνα της εισαγωγής και εγκαθίδρυσης του διοικητισμού στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ιστορία της εκπαιδευτικής διοίκησης μας διδάσκει ότι ανάλογα με το κυρίαρχο πολιτικό-οικονομικό status των εθνών-κρατών και τις επικείμενες επιστημονικές εξελίξεις της κάθε εποχής επικρατεί ένα διοικητικό μοντέλο, που τείνει να εναρμονισθεί με το παγκοσμιοτικό γίνεσθαι. Το μοντέλο της Κλασικής Διοίκησης εστιάζει στην επιτυχή επίτευξη της στοχοθεσίας, επισημαίνοντας την βαρύτητα της αποτελεσματικότητας και παράλληλα μέσω αυστηρού ελέγχου και προγραμματισμού αναδεικνύει τον «οικονομικό άνθρωπο» (Schein, 1972). Αφενός, μέσω του γραφειοκρατικού μοντέλου παρωθείται η εκλογίκευση της συμπεριφοράς του ατόμου, που επιτυγχάνεται από την προσδοκία της αύξησης του προσωπικού κέρδους και της ατομικής ωφέλειας. Στην εκπαιδευτική μονάδα αυτό ερμηνεύεται ως την εγκαθίδρυση μιας απόλυτα ιεραρχικής δομής με τον διευθυντή-προϊστάμενο να ασκεί εξωτερική αξιολόγηση και έλεγχο στους εκπαιδευτικούς – υφισταμένους, διατηρώντας το ρόλο του εμπειρογνώμονα και επιβάλλοντας την αναγκαστική υπακοή στο πρόσωπο και τη στοχοθεσία του από τους υπηρετούντες στο σχολικό οργανισμό. Αφετέρου, η Επιστημονική Διοίκηση στο σχολικό συγκείμενο προάγει την επιστημονικότητα στην διεκπεραίωση των εργασιών, δίνει βαρύτητα στην εξειδίκευση του έργου των εκπαιδευτικών, το οποίο υλοποιείται υπό τις οδηγίες της διοίκησης, ελέγχει το βαθμό κατανόησης της ορθής ολοκλήρωσης των προγραμματισμένων έργων και παράλληλα επιμορφώνει και καταρτίζει το προσωπικό, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των διοικούντων. Επίσης, υποστηρίζει την έννοια του οργανογράμματος, καθορίζοντας τις θέσεις των εποπτών και των εποπτευομένων και παράλληλα ελέγχει την επίτευξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, που συνάδουν με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Η δεύτερη διοικητική θεωρία, η Νεοκλασική, προάγει την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργώντας άτυπες οργανώσεις (Θεοφιλίδης, 2012), εφόσον εντάσσει σε ομάδες τους υπηρετούντες, εξασφαλίζοντας κοινωνική συνοχή και καλλιεργεί μια συνεργατική κουλτούρα για την υλοποίηση των στόχων της ομάδας και την αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσω της πραγμάτωσης της στοχοθεσίας. Ένα άλλο ενδεικτικό στοιχείο της Διοίκησης των Ανθρώπινων Σχέσεων είναι η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, εμπλέκοντας τους στην λήψη αποφάσεων για το σχολικό οργανισμό και προβάλλοντας στον εκπαιδευτικό χώρο τον «κοινωνικό άνθρωπο» (Schein, 1972).

Η τρίτη σε χρονολογική σειρά διοικητική θεωρία, η Δομική Θεωρία ή Σύγχρονη Διοίκηση, επενδύει στην ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου αποδεχόμενη αφενός την εξατομίκευση των κινήτρων ανά άτομο και αφετέρου τη μεταβλητότητά τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας. Με στόχευση την προηγούμενη παραδοχή προωθεί την επίτευξη της στοχοθεσίας, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό με το



βέλτιστο τρόπο, θεμελιώνοντας στην ανθρωπολογική της προσέγγιση την προβολή του «σύνθετου ανθρώπου»(Schein,1972) και όπως επισημαίνει ο Θεοφιλίδης (2012) βρίσκει ανταπόκριση στις θεωρίες αρκετών ερευνητών όπως του Herzberg (1960), του Argyris (1957), του Maslow (1954) και του McGregor(1960).

Καταληκτική τάση των τελευταίων δεκαετιών είναι ο διοικητισμός, ως συνέπεια των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, το οποίο προωθεί την πρακτική εφαρμογή της εργαλειακής ιδεολογίας, η οποία προάγει την τεχνοκρατική προσέγγιση τόσο της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού, όσο και του παρεχόμενου έργου του στη σχολική τάξη. Ως υπέρμαχος της πρακτικής εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, θέτει αδιέξοδο στην καλλιέργεια της κριτικής δυνατότητας μαθητών και εκπαιδευτικών, ελλοχεύοντας τον κίνδυνο της αποεπαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, μέσα από την προάσπιση και την προώθηση της αποκέντρωσης, συντηρεί τη λογοδοσία των υφισταμένων στους ιεραρχικά ανώτερους, η οποία όμως συνοδεύεται και με καταλογισμό ευθυνών και επιβολή ποινών στους ιεραρχικά κατώτερους, μετατρέποντας τον εκπαιδευτικό σε απλό διεκπεραιωτή εντολών, που του αποστέλλονται από «ειδικούς εξωσχολικούς» και γραφειοκράτες εμπειρογνώμονες (Διερωνίτου, 2013).

Από την προαναφερθείσα αναφορά στα διαφορετικά διοικητικά σχήματα, αντιλαμβανόμαστε ότι από την ειδημοσύνη του γραφειοκράτη διευθυντή (Γραφειοκρατικό Μοντέλο), από τον επιστημονικά αποτελεσματικό διευθυντή (Επιστημονική Διοίκηση), από τον συνεργατικό και ελεγκτή της αποτελεσματικότητας διευθυντή (Νεοκλασική θεωρία) και από το διευθυντή-διαχειριστή του ανθρωπίνου δυναμικού (Σύγχρονη Θεωρία), καταλήγουμε σε μια νεοφιλελεύθερη, με οικονομικούς όρους διοίκηση (Διοικητισμός), η οποία επικεντρώνεται στην αποδοτικότητα, στην ανταγωνιστικότητα και στην ανθρωποκεντρική της βάση προωθεί τον «οικονομικό – αποτελεσματικό άνθρωπο».

Ο εκπαιδευτικός, ως εξέχουσα μορφή στον σχολικό οργανισμό, οφείλει να δρα ως ανασυγκειμενωτής των σύγχρονων εκπαιδευτικών δρώμενων, διεκδικώντας την ισότιμη συμμετοχή του, αφενός στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, και αφετέρου στον σχεδιασμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης και προσβλέποντας στην γνωστική κατάρτιση των μεθοδολογιών κριτικής οργάνωσης της σχολικής πραγματικότητας, να στοχεύει στον εναρμονισμό των αρχών του μάνατζμεντ με την ανθρωποκεντρικά κριτικοαναστοχαστική προσέγγιση των καθημερινών διλημάτων που θέτει το σχολικό συγκείμενο. Η νομιμοποίηση της παιδαγωγικής του μάνατζμεντ οφείλει να βρίσκει αντιμέτωπους τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, που οραματίζονται τόσο την καλλιέργεια κριτικοπολιτικού λόγου στους μαθητές, όσο και την οργανωμένη αντενέργειά τους στην ελλοχεύουσα προλεταριοποίησή τους και την συνεπαγόμενη αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Blau, P. M. & Scott, R.W. (1962). *Formal organizations*. San Francisco: Chandler Publishing Co.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Διερωνίτου, Ει. (2013). *Νεοφιλελευθερισμός, Διοικητισμός και Αποεπαγγελματοποίηση*. Σημ. Μαθήματος: Εκπαιδευτική Πολιτική. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Enteman, W. (1993). *Managerialism: The emergence of a New Ideology*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press
- Fitzsimons, P. (1999). Managerialism and Education. *Encyclopedia of Philosophy of Education* (πηγή: <http://ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/>).
- Hood, C (1991). A Public Management for All Seasons. *Public Administration*, 69 (Spring), 3-19.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Κανελλόπουλος, Χ.Κ. (1990). *Μάνατζμεντ, Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις International Publishing Co.
- Λογοθέτης, Ν. (1993). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας από τον Deming στον Taguchi και το Στατιστικό Έλεγχο των Διεργασιών (SPC)*. Αθήνα: Interbooks.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Στο: *Συγκριτική παιδαγωγική Ι* (σελ.15-32). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). *Η Επικοινωνία στις Οργανώσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Pollitt, C (1990). *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience*. Oxford: Basil Blackwell.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Schein, E.H. (1972). *Organizational psychology*, (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Sergiovanni, Th. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Pearson.
- Τερλεξής, Π. (1996). *Διευθυντικές Ολιγαρχίες· Γραφειοκρατία, Κράτος, Κοινωνική Οργάνωση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Wright, V. (1994). Reshaping the State: The Implications for Public Administration. *West European Politics*, 17(3), 102-134.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.

## **ΚΑΛΥΜΝΙΟΙ ΖΩΓΡΑΦΟΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΑΧΟΥ: ΕΝΑΣ ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΣΜΟΥ ΚΑΙ ΛΑΪΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ**

**Αναστάσιος ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ, Διδάκτορας Ιστορίας της Εκπαίδευσης  
Καλλιόπη ΚΟΥΝΤΟΥΡΗ, Διδάκτορας Ιστορίας της Τέχνης**

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Ένα αχαρτογράφητο - επιστημονικά - πεδίο, πέραν σποραδικών και ενίοτε τοπικιστικά φορτισμένων προσεγγίσεων, είναι η εξέταση της λεγόμενης «Σχολής της Καλύμνου», με γενάρχες εικαστικούς καλλιτέχνες που σπούδασαν, αρχικά, στο Πολυτεχνείο και, στη συνέχεια, στη Σχολή του Μονάχου. Μετοικώντας στο γενέθλιο τόπο αλλά και μη εγκαταλείποντας καλλιτεχνικές δράσεις και

εκτός Ελλάδας, οι Μαγκλής, Οικονόμου και Αλαχούζος εδραίωσαν μία ισχυρή παράδοση, με πλούσια και πολύμορφη συνέχεια μέχρι σήμερα. Θα αποπειραθούμε, παρά την ισχνότητα των πρωτογενών πηγών και τη δυσχέρεια πρόσβασης σε άτυπες συλλογές, να διερευνήσουμε κριτικά το διαγραφόμενο «σχήμα γνώσης»: *πρότερη, τοπική καλλιτεχνική παράδοση – μαθητεία - ακαδημαϊκή κατάρτιση - διαμόρφωση νέας καλλιτεχνικής παράδοσης*, που ενδεχομένως να συγκροτεί μία μορφή «Σχολής», αξιοπρόσεκτης όχι μόνο με αισθητικά κριτήρια αλλά και ιστορικοκοινωνικά, αφού έδρασε σε ένα μικρό νησί της Δωδεκανήσου, υπό οθωμανική και, στη συνέχεια, ιταλική κατοχή. Θα ακολουθήσουμε τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, για να εξετάσουμε την επίδραση των ακαδημαϊκών γνώσεων τις οποίες έλαβαν στο Πολυτεχνείο Αθηνών και στη Σχολή του Μονάχου καθώς και των «γνώσεων» από την τοπική λαϊκή καλλιτεχνική παράδοση και πώς αποτυπώθηκε ο συνδυασμός αυτών στο έργο τους. Θα διερευνηθεί η δυναμική των δύο τύπων γνώσεων και πώς αυτή αποτυπώθηκε στον καθένα ξεχωριστά.

## ABSTRACT

A yet uncharted field in the local history of art, besides some sporadic and, at times, emotionally charged approaches, infused with localism, is the critical study of the so called “School of Kalymnos”, whose foremost artists had studied at the Athens Polytechnic (School of Arts) and, later on, at the famous Munich School of Art. Upon their return to their birthplace, the island of Kalymnos, these artists, namely Maglis, Economou and Alahouzos, founded a strong artistic tradition, which continues strong until today, still rich and multiform. In this paper, despite the scarcity of sources and the difficulty to access private collections, we shall endeavor to critically explore a seeming “pattern of knowledge,” that is former, local, artistic tradition - apprenticeship - academic knowledge - formation of a new artistic tradition, which might even qualify for a separate “School of Art.” Such a “School” is worthy of further attention not only from the perspective of history of art, but also from a social-historical point of view, as it flourished in a small island in the Dodecanese, which was, at the time, under Ottoman and later under Italian occupation. We shall employ the methodology of historic research to investigate initially the affect of academic knowledge on the aforementioned painters both at the Athens Polytechnic and the Munich School of Art, as well as the impact of “knowledge” accumulated by them from the local artistic tradition and, finally, how these two forms of knowledge intertwined and reflected on their individual work.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάλυμνος - Μόναχο: ένα φαινομενικά «ασύμβατο ζεύγος λέξεων». Πώς συνδέεται ένα μικρό ιστορικό νησί της Δωδεκανήσου με μια γερμανική μητρόπολη πολιτισμού; Τρεις (μεταξύ άλλων) χαρισματικοί ζωγράφοι, γεννημένοι και μεγαλωμένοι στην Κάλυμνο (19<sup>ος</sup> - αρχές 20ου αι.), με πληθωρικό ταλέντο, θερμή φιλομάθεια και ευγενική φιλοδοξία, θα σπουδάσουν και θα διακριθούν, αρχικά, στην περίφημη «Σχολή του Μονάχου». Εκεί θα αποκτήσουν εδραία θεωρητική και τεχνική γνώση, θητεύοντας δίπλα σε μερικούς από τους σπουδαιότερους ζωγράφους της εποχής τους, όπως οι Hoffman, Piloty και Γύζης, για να διατυπώσει, τελικά, ο καθένας το προσωπικό του καλλιτεχνικό ιδίωμα που θα υπερβεί τα όρια του γενέθλιου τόπου.

Η Κάλυμνος, όπως εύστοχα πρώτη παρατήρησε η Αθηνά Ταρσούλη (Ταρσούλη, 1948), είναι ένα, προσεγγιστικά, αντίστοιχο της Τήνου στα Δωδεκάνησα, από την πλευρά της ζωγραφικής. Η ποσοτική διάσταση, δηλαδή ο αριθμός αξιόλογων καλλιτεχνών, σε χρονική μάλιστα διαδοχή, και η ποιοτική, το ποιοτικό αποτύπωμά τους, σε σχέση και με τις ιδιάζουσες ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, μέσα 19<sup>ου</sup>- αρχές 20<sup>ου</sup> αι., οδήγησαν σε έναν - τοπικά μέχρι τώρα αποδεκτό - ισχυρισμό για ύπαρξη «Σχολής της Καλύμνου», κάτι που θα εξεταστεί κριτικά στη συνέχεια.

Από την πλευρά της θεματικής της «υπερισχύουσας γνώσης», θα αποπειραθούμε, στα όρια της παρούσας εισήγησης, να διερευνήσουμε κριτικά το διαγραφόμενο «σχήμα γνώσης»: *πρότερη, τοπική καλλιτεχνική παράδοση- μαθητεία- ακαδημαϊκή κατάρτιση- διαμόρφωση νέας καλλιτεχνικής παράδοσης*, που ενδεχομένως να συγκροτεί μία μορφή «Σχολής». Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε την επίδραση στο έργο τριών σημαντικών τοπικών ζωγράφων (Μαγκλής, Οικονόμου, Αλαχούζος) των ακαδημαϊκών γνώσεων, τις οποίες έλαβαν στο Πολυτεχνείο Αθηνών, όπου ήταν τότε ενταγμένη η Σχολή Καλών Τεχνών, και στη Σχολή του Μονάχου, καθώς και των «γνώσεων» από την τοπική λαϊκή καλλιτεχνική παράδοση και πώς αποτυπώθηκε ο συσχετισμός αυτών στο έργο τους. Θα διερευνηθεί η δυναμική των δύο τύπων γνώσεων - τυπική και άτυπη - αλλά και πώς οι ίδιοι, είτε ως «δάσκαλοι» είτε με το παράδειγμα του έργου τους, «δημιούργησαν», τελικά, μια νέα ισχυρή καλλιτεχνική παράδοση που λειτούργησε και σε γνωσιακό επίπεδο για σύγχρονους και επιγόνους καλλιτέχνες.

## 2. ΔΥΣΧΕΡΕΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Ο σεβασμός, στα όρια του εκθιασμού, που ενέπνευσαν σε συγκαιρινούς και επίγονους και το καθολικό τους κύρος στην τοπική κοινωνία δεν αναιρούν το γεγονός των ανυπέβλητων συχνά δυσχερειών που απαντά η ιστορική έρευνα. Αρχικά, οι πρωτογενείς πηγές που αφορούν στους 3-4 λογιζόμενους «πατριάρχες» της «Σχολής» αυτής χαρακτηρίζονται από ισχύτητα για διάφορους λόγους, όπως ο διασκορπισμός σε απογόνους, η γεωγραφική διασπορά των έργων, η καταστροφή ευπαθών υλικών και η άγνοια κατοχής πολύτιμων στοιχείων. Μέγα, όμως, εμπόδιο συνιστά η δυσπιστία κατόχων έργων και πηγών, η οποία συνίσταται στο φόβο στοχοποίησής τους από κλέφτες<sup>6</sup> και στην ανασφάλεια που σχεδόν πάντα διατρέχει τους κατόχους άτυπων συλλογών για τη «νομιμότητα» των αποκτημάτων τους.

Όσον αφορά στις δευτερογενείς πηγές, για τη λεγόμενη «Σχολή της Καλύμνου»<sup>7</sup>, αν σταθούμε σε μια επιφανειακή ανάγνωση της τοπικότητας του φαινομένου - ενώ μια προσεκτικότερη αποδεικνύει και διεθνή απήχηση, τουλάχιστον στη λεκάνη της ανατολικής Μεσογείου, ειδικότερα των δύο από τους «γενάρχες» της, των Μαγκλή και Οικονόμου - θα διαπιστώσουμε πως δεν προσέγκυσε, μέχρι σήμερα, ερευνητικό ενδιαφέρον, ανάλογο της ποιότητας του καλλιτεχνικού παραγόμενου. Επίσης, οι τοπικοί μελετητές δύσκολα ξεφεύγουν από την ανακύκλωση των περιορισμένων πηγών, τον ενθουσιασμό του τοπικισμού και την αναπαραγωγή συχνά αβασάνιστων αξιολογικών κρίσεων, ακόμα και λαθών.

Έχοντας εκκινήσει, ως μέλη επιστημονικής ομάδας, την έρευνα για την παρούσα εισήγηση και για το λεύκωμα που θα ακολουθήσει με τίτλο εργασίας «Οι Καλύμνιοι ζωγράφοι της Σχολής του Μονάχου», με χρηματοδότηση της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου, έχουμε ήδη προσκρούσει στις παραπάνω δυσχέρειες. Η έρευνα, θα λέγαμε, καταληκτικά, είναι ακόμα σε αρχικό στάδιο.

## 3. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Το νησί της Καλύμνου βρισκόταν, κατά την εξεταζόμενη περίοδο, υπό Οθωμανική κυριαρχία και, εν συνεχεία, ιταλική. Το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα θα είναι μια εποχή, κατά την οποία το νησί βρίσκεται σε έναν συνεχόμενο κοινωνικό αναβρασμό. Από τη μια, το Χατί Χουμαγιούν (1856) και ο νόμος της επαρχιακής διοίκησης (1864), με επακόλουθο την επιβολή της Καϊμακαμίας (Φραγκόπουλος, 1995), θα οδηγήσει στην απώλεια μέρους των

<sup>6</sup> Πρόσφατο παράδειγμα η περσινή κλοπή εξαιρετικού έργου του Οικονόμου από αρχοντικό του νησιού.

<sup>7</sup> Ο αρχικός όρος ήταν «Καλυμνιακή Καλλιτεχνική Σχολή» και χρησιμοποιήθηκε, με βάση τη μέχρι τώρα έρευνά μας, από το Γιάννη Ζερβό στα *Ιστορικά Σημειώματα*, Αθήνα 1961, σ. 188.

προνομίων που κατείχε η Κάλυμνος από το 1523 και τον περιορισμό του αυτοδιοικήτου της. Η εισαγωγή και συστηματική χρήση του σκάφανδρου καθώς και η εκβιομηχάνιση της σπογγαλιείας, από την άλλη, θα φέρουν στο νησί μια άνευ προηγουμένου οικονομική ανάπτυξη, μία κοινωνική και δημογραφική έκρηξη. Οι Καλύμνιοι σπογγέμποροι θα ιδρύσουν εμπορικούς οίκους στην Ελλάδα και σε όλη σχεδόν την Ευρώπη και ταξιδεύοντας θα έρθουν σε επικοινωνία με τον ελληνικό αλλά και τον ευρωπαϊκό κόσμο (Φραγκόπουλος, 1995). Θα θελήσουν, συνακόλουθα, να μεταφέρουν στο γενέθλιο τόπο εικόνες και αισθητικά εντυπώματα που τους έκαναν αίσθηση στο εξωτερικό, τα οποία ήταν, ταυτόχρονα, στην επικαιρότητα την περίοδο εκείνη και θα σηματοδοτούσαν την ισχυρή κοινωνική τους θέση και το οικονομικό τους εκτόπισμα. Πρόταγμα για την επίτευξη των παραπάνω, η συναρμογή των καλλιτεχνικών παραγγελιών με τα καλλιτεχνικά ρεύματα- τάσεις- Σχολές της εποχής που έχαιραν κύρους και αναγνώρισης, όπως, χαρακτηριστικά, η Σχολή του Μονάχου. Όσοι ήθελαν να σπουδάσουν και να εργαστούν ως καλλιτέχνες έπρεπε να προσαρμοστούν σε δυτικότερους προσανατολισμούς. Μετά τη δεκαετία του 1930, με την ανάδυση της «ελληνικότητας» και τον Κόντογλου, θα επανεξεταστεί και, εντέλει, θα προτιμηθεί η βυζαντινή παράδοση στις αγιογραφίες.

#### **4. Η ΣΧΟΛΗ ΤΟΥ ΜΟΝΑΧΟΥ**

Με επίκεντρο τη Βασιλική Ακαδημία Καλών Τεχνών του Μονάχου, της «Αθήνας επί του Ίσαρος», δημιουργήθηκε η περίφημη «Σχολή του Μονάχου», μία Σχολή που δέσποζε στην καλλιτεχνική ζωή της Κεντρικής Ευρώπης, κυρίως στο α΄ μισό του 19ου αι., εξαπλώνοντας την αίγλη και την επιρροή της σε όλη σχεδόν την ήπειρο. Με δασκάλους τους φημισμένους Piloty, Stueck και Hoffman, μεταξύ άλλων, έγινε πόλος έλξης και για τους κορυφαίους Έλληνες εικαστικούς του 19<sup>ου</sup> αιώνα Γύζη, Λύτρα, Βολανάκη, Βρυζάκη και Ιακωβίδη κ.ά., οι οποίοι σπούδασαν ή και δίδαξαν εκεί, αποκτώντας την εδραία γνώση τους (Κωτίδης, 1995). Ο «ακαδημαϊκός ρεαλισμός», όπως επικράτησε να αποκαλείται το ύφος της Σχολής, επένδυε κυρίως στην άρτια τεχνική, ενίοτε σε βάρος της εκφραστικότητας. Η έμφαση στον πλούτο των χρωμάτων, το συχνά πομπώδες και θεατρικό ύφος, η αφηγηματική διάθεση, η θεματολογική προσήλωση στα πορτραίτα και τις ηθογραφικές σκηνές συναπαρτίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της Σχολής του Μονάχου. Η Σχολή αυτή έχει συχνά κατηγορηθεί για ακαδημαϊσμό, στείριότητα, αναστολή φαντασίας και επανάληψη μορφολογικών χαρακτηριστικών, τα οποία όμως δε φαίνεται να επέδρασαν ως τροχοπέδη στην εξέλιξη του προσωπικού ύφους των σπουδαστών της.

#### **5. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΑΧΟΥ ΜΕ ΕΛΛΗΝΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΕΣ – ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΤΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΓΚΛΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΚΑΙ ΑΛΑΧΟΥΖΟΥ**

Η ιδιαίτερη σχέση της Σχολής του Μονάχου με την Ελλάδα, ως πεδίο έμπνευσης αλλά και ως χώρος δράσης για Γερμανούς καλλιτέχνες, αλλά και η μαθητεία εκεί, μέσω υποτροφίας, πολλών Ελλήνων ζωγράφων, ταλαντούχων αλλά πενόμενων, με αποκορύφωμα την ανάδειξη των κορυφαίων εξ αυτών σε καθηγητές της Σχολής (λ.χ. Γύζης) έχει διερευνηθεί αρκετά διεξοδικά. Για τους Καλύμνιους ζωγράφους που σπούδασαν στη Σχολή του Μονάχου και εξετάζουμε στην παρούσα εισήγηση θα γίνει συνοπτικά λόγος αμέσως παρακάτω.

##### **5.1. ΜΑΓΚΛΗΣ ΣΑΚΕΛΛΑΡΗΣ (1844- 1886)**

Λογίζεται σημαντική καλλιτεχνική προσωπικότητα που υπερέβη τα όρια του ελλαδικού χώρου. Ήταν γόνος φτωχής σφουγγαράδικης οικογένειας και ο ίδιος για λίγο υπήρξε εργαζόμενος στον ίδιο κλάδο. Μαθήτευσε στο λεγόμενο «Ελληνικό Σχολείο» με το Διάκονο

Ιεζεκιήλ Παπουτσάνα και το Νικόλαο Καλαβρό. Δε γνωρίζουμε τι τύπο γνώσεων, καλλιτεχνικών, προβλεπόταν ή μπορούσε να λάβει εκεί. Γνωρίζουμε πως, όταν εντοπίστηκε το μεγάλο του ταλέντο από τον Καλαβρό, στα μαθητικά του κιόλας χρόνια, αυτός τον προέτρεψε να σπουδάσει περαιτέρω. Έτσι, ο Μαγκλής έφυγε για την Αθήνα να σπουδάσει ζωγραφική στη Σχολή Καλών Τεχνών στο Πολυτεχνείο, με στερήσεις και παράλληλη εργασία. Διακρίθηκε και βραβεύτηκε ανάμεσα στους συμφοιτητές του. Έχει υποστηριχθεί ότι έλαβε υποτροφία για τη Σχολή του Μονάχου, ως είθιστο τότε για τους πολλά υποσχόμενους, ενδεείς νέους καλλιτέχνες. Ωστόσο, η νεότερη έρευνα αμφισβητεί την πληροφορία αυτή και ισχυρίζεται ότι μυήθηκε στις αρχές της Σχολής του Μονάχου στη Σχολή Καλών Τεχνών στην Αθήνα και μετά στη Ρώμη από τους εκεί καθηγητές του. Μαρτυρούνται και σύντομες σπουδές του στην Ιταλία, όπου ήλθε σε επαφή με το αναγεννησιακό πνεύμα, πρόδηλο στα θρησκευτικά έργα του. Αμέσως μετά την περάτωση των εκεί σπουδών του, επιστρέφει στην Κάλυμνο και αρχίζει να παράγει λίγες προσωπογραφίες και δέχεται τις πρώτες παραγγελίες για αγιογράφηση ναών. Χαρακτηριστικά του η λεπτή, σχεδόν αιθέρια πινελιά, που όμως δεν υπονομεύει την «αλήθεια» των εικονιζόμενων, η επιλογή ζωντανών μοντέλων, η εκφραστική πνοή και συγκίνηση.

Σύντομα, αθούμενος από την ανάγκη να διερευνήσει νέες καλλιτεχνικές δυνατότητες και προκλήσεις, μεταβαίνει στη Σμύρνη, όπου και γρήγορα διαπρέπει. Όταν, όμως, οι συμπατριώτες του ήταν έτοιμοι να κοσμήσουν το νέο Καθεδρικό Ναό του Χριστού Πόθιας (1879), τον μετακάλεσαν με θερμές παρακλήσεις κι εκείνος ανταποκρίθηκε. Μη ολοκληρώνοντας το εικονογραφικό πρόγραμμα του Χριστού, λόγω ασθένειας, επιστρέφει στη Σμύρνη, για να λάβει μέρος και στο διαγωνισμό για την αγιογράφηση της Αγίας Τριάδας στο Πέραν της Πόλης. Πρωτεύοντας στον πατριαρχικό διαγωνισμό, ιστορεί το ναό με εξαιρετικά αποτελέσματα και κατοχυρώνει τη φήμη ενός εκ των σπουδαιών αγιογράφων της εποχής (Καβάσιλας, 1958). Παίρνει, όμως, την απόφαση να επιστρέψει στο νησί του, για να αφοσιωθεί στις εκεί καλλιτεχνικές του ενατενίσεις, όπου και πεθαίνει από δηλητηρίαση μόλυβδου, μόλις 42 ετών. Ετοίμαζε μόνος του τις μογιές του.

Ο Μαγκλής, σημείο πλέον αναφοράς στο νησί, καταξιωμένος σε Σμύρνη και Κων/λη, με τη σειρά του, υπήρξε δάσκαλος του Γεώργιου Οικονόμου, για μία τριετία, με το φυσικό, για τα τοπικά δεδομένα, άτυπο όμως θεσμό της μαθητείας.

## **5.2. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ (1861-1935)**

Ο Γεώργιος Οικονόμου υπήρξε ενδεχομένως ο παραγωγικότερος Καλύμνιος ζωγράφος, με έργα σπουδαία αλλά και άνισα. Μαθητής του «πατριάρχη» Σακελλάρη Μαγκλή, συνέχισε τις σπουδές του στο Πολυτεχνείο Αθηνών, ενώ μετέβη και αυτός στην Ιταλία, με υποτροφία, για περαιτέρω σπουδές, τιμώμενος μάλιστα με δύο ανώτατα βραβεία. Επόμενο βήμα ήταν ασφαλώς το Μόναχο, με δασκάλους μάλιστα τους Hoffman και Γύζη. Και εκεί τιμήθηκε με έγγραφο έπαινο από την Ακαδημία. Θήτευσε, εν συνεχεία, και στην αγιορείτικη τέχνη στο Όρος (Χαραμαντάς 1995). Η τέχνη του πληθωρική, όπως η προσωπικότητά του: δυνατό σχέδιο, πλούσιος χρωστήρας, εκφραστικότητα. Ο Οικονόμου συνέχισε από το Μαγκλή την εικονογράφηση της Μητρόπολης. Επίσης, έργα του - κυρίως αντίγραφα σπουδαιών προτύπων αλλά όχι με δουλικό μιμητισμό - κοσμούν τους ναούς του Αγίου Νικολάου, το εκκλησάκι του Βουβάλη και καλύμνικα αρχοντικά. Το καλλιτεχνικό του ιδίωμα αποτυπώνεται αρτιότερα στις περίφημες προσωπογραφίες του.

## **5.3. ΜΙΧΑΗΛ ΑΛΑΧΟΥΖΟΣ (1870;-1934)**

Ο Αλαχούζος πάλι, δεν υπήρξε μαθητής των δύο προβεβλημένων «δασκάλων» του νησιού. Η σχέση του, δηλαδή, με αυτούς κινήθηκε, με βάση τις σωζόμενες πηγές, σε επίπεδο εμπειρικών προσβάσεων και προσωπικών επαφών. Πολυσχιδής προσωπικότητα, με έντονο αντιφασιστικό αγώνα, ηγετική τοπική φυσιογνωμία, που υπερέβαινε το σεβασμό για το αμιγώς καλλιτεχνικό έργο, και σημείο αναφοράς σε δύσκολες ιστορικές περιστάσεις.

Πολυτεχνείο Αθηνών και Ακαδημία του Μονάχου, με δάσκαλο το Γύζη, του παρείχαν το αναγκαίο μορφωτικό και τεχνικό υπόβαθρο αλλά και πολλές βραβεύσεις (πρώτα βραβεία, τιμητικές διακρίσεις). Με όλα αυτά στη σκευή του, του έγινε πρόταση από τη Σχολή Καλών Τεχνών Αθηνών να μεταβεί στην «Ανατολή», ώστε να αποτυπώσει εικαστικά τη ζωή των Ελλήνων της Μ. Ασίας. Εκείνος, όμως, προτίμησε να μείνει στο γενέθλιο τόπο. Εκεί δημιούργησε ένα μικρό αριθμό έργων που όμως ενσαρκώνουν το καλλιτεχνικό του όραμα. Εργάστηκε στο Μητροπολιτικό ναό του Χριστού, στον Άγιο Νικόλαο, τον Άγιο Γεώργιο Πανόρμου και στην Παναγία «τω Τσικχουά». Τον Αλαχούζο διακρίνουν η πνευματικότητα των μορφών, η λιτότητα, η υποβλητική χρήση του χρώματος (Χαραμαντάς, 1989).

## 6. ΠΟΙΑ «ΓΝΩΣΗ» ΥΠΕΡΙΣΧΥΣΕ;

Ήδη, από το β' μισό του 19<sup>ου</sup> αι., η Κάλυμνος κινείται στον αστερισμό του εξ Ευρώπης νεοκλασικισμού. Το κίνημα του νεοκλασικισμού στην τέχνη προσπάθησε να αναβιώσει, κατά το μέτρο του δυνατού, τη μορφή και όχι και το πνεύμα της κλασικής αρχαιότητας μέσα από ένα ρομαντικό και αρχαιογνωστικό πρίσμα (Χρήστου, 1993). Η αβίαστη πρόσληψη του νεοκλασικισμού αλλά και, στη συνέχεια, μορφών συγκρητισμού ευρωπαϊκών καλλιτεχνικών εκφράσεων από την καλυμνιακή κοινωνία αποτελεί ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό φαινόμενο, αποτέλεσμα της επίγνωσης και κατανόησης της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας, της εθνικής και προϊούσας αστικής της συνείδησης. Ο καλυμνιακός λαός, ακόμα και μετά από σχεδόν τέσσερις αιώνες Οθωμανικής κυριαρχίας, διατηρεί την εθνική ελληνική του συνείδηση, η οποία και ενδυναμώνεται μέσα από την συνεχή επικοινωνία με την Ελλάδα και εκδηλώνεται με κάθε ευκαιρία.

Οι τρεις τουλάχιστον εξεταζόμενοι καλλιτέχνες ήταν, όπως δείχνει η μέχρι τώρα έρευνα, ουσιαστικά αποκολλημένοι από τα απομεινάρια της βυζαντινής και μεταβυζαντινής παράδοσης, όπως αυτή αποτυπωνόταν σε εκκλησίες και μοναστήρια της Καλύμνου, από την οποία θα μπορούσαν να λάβουν γνώσεις είτε εμπειρικά - μέσω της συστηματικής παρατήρησης - είτε μαθητεύοντας σε τοπικούς ή μετακαλούμενους τεχνίτες ή εργαστήρια. Για τέτοια, όμως, δεν έχουμε κανένα στοιχείο. Σημαντική αλλά και περιβαλλόμενη από κάποιο μυστήριο, ελλείπει επαρκών πηγών, είναι η μορφή του Καλαβρού, πνευματικού ογκόλιθου για τα μέτρα του νησιού και της εποχής, που μαρτυρείται, όπως προαναφέρθηκε, ως «πρώτος δάσκαλος» του Μαγκλή. Πώς και πόσο όμως δε γνωρίζουμε.

Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφέρουμε πως οι εξεταζόμενοι ζωγράφοι προέρχονταν από φτωχές οικογένειες, άρα μη έχοντας άλλη δυνατότητα για ακαδημαϊκές σπουδές, πλην υποτροφιών για καταξιωμένες Σχολές. Οι παραγγελίες έργων από τοπικούς ισχυρούς οικονομικούς παράγοντες με φιλοδοξίες «Μαικίνα», πρωτίστως από τον Βουβάλη, και οι αναθέσεις από τη Δημογεροντία (Κουντούρης, 2011), την προσανατολισμένη στην ολόπλευρη ανασυγκρότηση του νησιού, ώθησαν και πιθανώς «ανάγκασαν», σε περιπτώσεις, τους καλλιτέχνες να αποδεχθούν και να εφαρμόσουν ένα συμβιβασμό των δικών τους γνωστικών και τεχνικών κατακτήσεων με το γούστο, τις επιθυμίες αλλά και τις αντικειμενικές δυνατότητες των «εργοδοτών» τους (χώρος, εικονογραφικό πρόγραμμα, κόστος κ.ά.). Οι πηγές σιωπούν επί τούτου μέχρι τώρα.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι, με κλιμακώσεις, οι παρουσιαζόμενοι καλλιτέχνες επέλεξαν την ακαδημαϊκή καλλιτεχνική γνώση, τη συνδεόμενη με τη δυτική, συνεπώς, παράδοση, αφενός της Σχολής του Μονάχου, αφετέρου της ιταλικής Αναγέννησης και των Ναζαρηνών. Τα έργα τους που αποτελούσαν αντιγραφές, με ορατές ωστόσο διάφορες «ελευθερίες» απόδοσης, ήταν μάλιστα περισσότερο αναγεννησιακά- νεοαναγεννησιακά. Εκεί η εδραία γνώση κανοναρχεί. Σε τοπιογραφίες της Καλύμνου, όμως, καθώς και σε προσωπογραφίες από παραγγελίες, φαντάζουν αναλογικά πιο περιορισμένες οι «καθαρόαιμες» αποτυπώσεις του αμιγώς «ακαδημαϊκού» σκέλους της γνώσης που απέκτησαν στη Σχολή του Μονάχου, εμμένοντας περισσότερο σε εικονογραφικούς τύπους και μία δόκιμη παλέτα και λιγότερο στο «πνεύμα» που προσιδίαζε στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, σε διαφορετικό βαθμό ανά περίπτωση. Ο καθένας κινήθηκε, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία, τις τότε κυρίαρχες καλλιτεχνικές τάσεις στην αγιογραφία, την τοπιογραφία, την ηθογραφία, προσωπογραφία, και τις αναθέσεις (από

Δημογεροντία, για σημαντικούς ναούς ή από εύπορους για τις ιδιωτικές κατοικίες τους). Πάντως, είναι ευρύτατα διαδεδομένη, όπως προαναφέρθηκε, παρά κάποιες εκπεφρασμένες αλλά χαμηλόχρες επιφυλάξεις, ότι οι τρεις συνιστούν τους θεμέλιους λίθους και τους σημαντικότερους εκπροσώπους της «Σχολής της Καλύμνου» ή «καλυμνιακής Καλλιτεχνικής Σχολής».

## **7. ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΛΟΓΟΣ ΓΙΑ «ΣΧΟΛΗ ΤΗΣ ΚΑΛΥΜΝΟΥ»;**

Με βάση το μέχρι τώρα ερευνημένο υλικό, φαίνεται πως παρατήρησαν οι διάφοροι ασχολούμενοι μελετητές (Ζερβός, Καβάσιλας, Χαραμαντάς, Πατέλλης κ.ά.) ορισμένα συνεκτικά στοιχεία ομοιογένειας και ακολουθίας, τα οποία θεώρησαν ότι επαρκούσαν για τη την τεκμηρίωση ύπαρξης τοπικής καλλιτεχνικής «Σχολής». Ειδικότερα, υπογράμμισαν:

- τη χρονική διαδοχή,
- τις συνάφειες πτυχών του βίου,
- τις στυλιστικές προσεγγίσεις και αποκλίσεις που μαρτυρούν, έστω σε πρώτο επίπεδο, κοινές αναφορές,
- τις αναθέσεις από τους ευπορότερους Καλύμνιους, δείγμα αναγνώρισης και κύρους,
- την περίοπτη τοποθέτηση των έργων στις σημαντικότερες εκκλησίες του νησιού,
- τον υψηλό βαθμό αποδοχής και καταξίωσης στην τοπική κοινωνία αλλά και από πρόσωπα και θεσμούς εκτός Καλύμνου,
- την έμπνευση κι επιρροή που άσκησαν σε πληθώρα μεταγενέστερων καλλιτεχνών και
- την ποσοτική και ποιοτική εντέλει παρουσία του εικαστικού παραγόμενου των εξεταζόμενων καλλιτεχνών.

Έτσι, οι τρεις της Σχολής του Μονάχου και ο Ζαΐρης που από νωρίς στράφηκε στον μπρεσιονισμό, εξού και αναφέρεται, αλλά δεν αναλύεται στην εισήγησή μας, θεωρήθηκαν «πατριάρχες», «σημεία αναφοράς» και «δάσκαλοι» - με την έννοια ακόμα και των *masters*, όσο αυτή μπορεί να στηριχθεί στο πολύ στενό και περιορισμένο τοπικό πλαίσιο, από ποικίλων ιδιοτήτων σχολιαστές, τοπικούς ερευνητές, ιστοριοδίφες, λαογράφους και ομότεχνοί τους. Με αυτούς λογίζεται ακόμη και σήμερα, παρά τις σποραδικά εκφραζόμενες επιφυλάξεις, ότι εγκαθιδρύεται, όχι βέβαια μέσω συνειδητών και συγκροτημένων επιλογών και πρακτικών των τεσσάρων, μία «Σχολή της Καλύμνου», με τους τέσσερεις προαναφερθέντες ως «γενάρχες», μία «Σχολή» που μέχρι σήμερα «παράγει» δόκιμους, ακόμα και βραβευμένους εικαστικούς.

## **8. ΤΙ ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΑΠΟΔΕΚΤΟ ΟΤΙ ΣΥΝΙΣΤΑ, ΣΕ ΓΕΝΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ, ΜΙΑ «ΣΧΟΛΗ» ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ;**

Πολύ επιγραμματικά αναφέρονται οι, κατά την κρίση μας, σημαντικότερες προϋποθέσεις – συνθήκες για έναν τέτοιο χαρακτηρισμό:

1. Ο τόπος και ο συγκεκριμένος χρόνος: πώς διαπλέκονται οργανικά τα δύο αυτά σημαντικά μεγέθη, σε μία ανοιχτή διαλεκτική, με όρους και ιδιαιτερότητες που απορρέουν από το εκάστοτε ιστορικοκοινωνικό συγκείμενο, ώστε να συνδράμουν στην αποτύπωση μιας καλλιτεχνικής «ταυτότητας»- ιδιοπροσωπίας. Η συνέχεια στο χρόνο, αν και κυμαινόμενη ανά περίπτωση, αποτελεί στοιχείο συνοχής και κύρους.
2. Η ίδια η «ταυτότητα»- ιδιοπροσωπία, συναπαρτίζεται από αισθητικές, στυλιστικές, ιδεολογικές και μεθοδολογικές αρχές ή έστω κατευθύνσεις. Μία μορφή ενιαιότητας, συγκροτησιακή αρχή μιας «Σχολής», δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται τόσο ως δεσμευτικό προαπαιτούμενο, αλλά περισσότερο ως «πλατφόρμα» ανάδειξης του ξεχωριστού χαρακτήρα κάθε «Σχολής». Συνοχή, συνέχεια, συνέπεια, πάντα με βαθμούς σχετικότητας και ανά περίπτωση, είναι ζωτικά ερείσματα της «πλατφόρμας» αυτής.



3. Ρεύματα, τάσεις, διαφοροποιήσεις και προσωπικά οράματα μέσα στη «Σχολή» πραγματώνονται είτε εκκινούμενα από παρόμοιες γνωσιακές, ιστορικοκοινωνικές και αισθητικές αφετηρίες είτε από την υπέρβασή τους και εμπλουτίζουν, εξελίσσουν ή ακόμα και διασπών το αρχικό, συνήθως άτυπο, «πρόγραμμα» της Σχολής.
4. Μία ούτε αυστηρά ιεραρχική ούτε στερεοτυπικά αγκυλωτική συνέχεια, που εκφράζεται συνήθως με όρους όπως «δάσκαλοι», «εισηγητές», «κύριοι εκπρόσωποι», «πρωτοπόροι», «ανανεωτές» κ.ά.
5. Η μαθητεία, είτε με την άμεση ή την έμμεση μορφή της.
6. Ο διάλογος με προηγούμενες καλλιτεχνικές διατυπώσεις αλλά και ένας βαθμός καινοτομίας σηματοδοτούν τη δυναμική και, ως ένα βαθμό, προσδιορίζουν τη σημασία και την αξία μιας «Σχολής» στο ευρύτερο φάσμα της Ιστορίας της Τέχνης.
7. Δε σπανίζει η δημιουργία θεσμών (λ.χ. εργαστήρια, πανεπιστημιακού τύπου σχολές) που υποστηρίζουν διδακτικά και διαχέουν συγκροτημένα το αισθητικό-καλλιτεχνικό περιεχόμενο της «Σχολής».
8. Η κειμενική αποτύπωση «διακηρύξεων», «μανιφέστων», συλλογικών ή ατομικών δημοσιεύσεων, γενικότερα η πλαισίωση με κειμενικό υλικό των καλλιτεχνικών στοχοθεσιών και δράσεων μιας Σχολής αποτελούν ευρέως απαντώμενο χαρακτηριστικό γνώρισμα.
9. Η εμβέλεια, ο αντίκτυπος και η άσκηση επιρροής σε σύγχρονους και μεταγενέστερους καλλιτέχνες συνδράμουν στην αξιολογική αποτίμηση μιας «Σχολής» στο καλλιτεχνικό γίγνεσθαι.
10. Αφήσαμε για το τέλος την «προθετικότητα», με την έννοια μιας δομικής συναπόφασης, σε ιδρυτικό ή μεταγενέστερο επίπεδο, να διαμορφωθεί ένας εκφραστικός πυρήνας θέσεων, στάσεων και επιλογών που θα εξυπηρετεί αν όχι ένα «κεντρικό σχέδιο» μια γενική σχετική κατεύθυνση.

## **9. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΑ ΘΕΩΡΗΘΕΙ «ΔΟΚΙΜΟΣ» Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ «ΣΧΟΛΗ ΤΗΣ ΚΑΛΥΜΝΟΥ». ΜΙΑ ΑΝΤΙΠΡΟΤΑΣΗ.**

Δίχως να υποτιμούμε παράγοντες όπως η εθνική υπερηφάνεια, η αγάπη για το γενέθλιο τόπο και η «ιστορική στιγμή» - Απελευθέρωση και Ενσωμάτωση -, που, μεταξύ άλλων, οδήγησαν στο να γίνεται λόγος ακόμα και για «Καλλιτεχνική Σχολή», δε δυνάμεθα να εθελουφλήσουμε στο ότι τα παραπάνω δε συνιστούν κατηγορηματικά επιστημονική τεκμηρίωση για την ύπαρξη «Σχολής». Η τέχνη, βέβαια, κάθε άλλο παρά εξαντλείται σε φορμαλιστικά συνταγολόγια νομιμοποίησης.

Δεν παραβλέπουμε και τα ποικιλόμορφα παράπλευρα ωφελήματα μιας έστω επιφυλακτικής αποδοχής του όρου για την τοπική κοινωνία, όπως ότι θα εγείρει πρόσθετο ενδιαφέρον για μελλοντική επιστημονική έρευνα και πως πιθανώς θα προσελκύσει και τον επισκέπτη, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να γνωρίσει και το καλλιτεχνικό πρόσωπο του νησιού. Δημιουργείται έτσι ένα καινοτόμο μορφωτικό κεφάλαιο, με υψηλή αξία, που απευθύνεται σε όλους, τουρίστες και Καλύμνιους, εντόπιους και απόδημους, επικεντρώνοντας στη νέα γενιά. Επιπρόσθετα, μια «Σχολή» με σημαντικούς καλλιτέχνες προσφέρεται για την τόνωση του πολιτιστικού τουρισμού, καθώς αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα της Καλύμνου, αφενός ως έδρας μιας «Σχολής» ζωγράφων και, αφετέρου, ως διαρκούς παραγωγικής μήτρας αξιόλογων εικαστικών καλλιτεχνών μέχρι σήμερα, σε μία άρρηκτη πολιτιστική συνέχεια. Με έρεισμα μια τέτοια «Σχολή», επίσης, μπορεί να συντελεστεί η εξακτίνωση πολλαπλών πολιτιστικών δράσεων, όπως σχετικά σεμινάρια, συνέδρια, καλλιτεχνικά φεστιβάλ κ.ά. καθώς και η διέγερση ευρύτερου ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, εθνικής και διεθνούς εμβέλειας. Αναντίρρητο ευεργέτημα θα ήταν και η ισχυρή επιστημονική θεμελίωση για τη δημιουργία της απαραίτητης για τον τόπο Δημοτικής Πινακοθήκης.

Αναζητώντας, λοιπόν, ενδεχόμενα ερείσματα για μία δόκιμη αποδοχή του όρου «Σχολή» και με την έρευνα σε αρχικό στάδιο, θεωρούμε αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά

γνωρίσματα τη συνέχεια- χρονική διαδοχή και τη μαθητεία, με σχετικούς όρους, το κύρος, τις ακαδημαϊκές αφετηρίες, το ιστορικοκοινωνικό περιβάλλον, την ποιότητα και, ως ένα βαθμό, την ποσότητα των παραγόμενων έργων και την προσπάθεια μορφοποίησης προσωπικού καλλιτεχνικού λεξιλογίου, δίχως όμως και ρηξικέλευθες διατυπώσεις. Για τις λοιπές, όμως, συγκροτησιακές αρχές μιας Σχολής δεν έχουμε τα απαραίτητα εφόδια στοιχειοθέτησης.

Η χρήση, βέβαια, εισαγωγικών και συνοδευτικών σχετικοποιητικών εκφράσεων, όπως «λεγόμενη, αποκαλούμενη» κ.ά., αν και υπαινίσσεται αποδοχή ενδοιασμών για την επιστημονική ορθότητα του χαρακτηρισμού «Σχολή», δεν παύει να εγκρύπτει μία απροθυμία σύγκρουσης με μία παραδοσιακά περισσότερο και όχι τόσο επιστημονικά αποδεκτή αξιολογική κρίση από το παρελθόν. Μόνο η συστηματική, επίπονη και μακροχρόνια έρευνα μπορεί να στοιχειοθετήσει ή να απορρίψει τελεσίδικα και τεκμηριωμένα το χαρακτηρισμό «Σχολή». Η κατοχύρωση ή μη ενός τέτοιου στοιχείου δεν αποτελεί τόσο θεωρητική περιπέτεια στα ναρκοθετημένα πεδία της ιστορίας της τέχνης, αλλά έναν ισχυρισμό μεγάλης σπουδαιότητας, ο οποίος ενδεχομένως, όπως προείπαμε, να διεγείρει έντονο ερευνητικό κι επιστημονικό ενδιαφέρον, να γεννήσει γόνιμο διάλογο, να ενθαρρύνει κατόχους έργων και πολύτιμου υλικού να εμπιστευτούν τους μελετητές και, ίσως, μετά από έναν αιώνα πολυσχιδούς καλλιτεχνικής δημιουργίας, να ιδρυθεί, επιτέλους, όπως προαναφέραμε, η Δημοτική Πινακοθήκη Καλύμνου.

Με βάση τα παραπάνω κι επειδή δεν έχουμε, στο παρόν στάδιο της έρευνας, πειστεί για την ακλόνητη εγκυρότητα του χαρακτηρισμού «Σχολή της Καλύμνου», εισηγούμαστε τη φειδωλή και με απαραίτητες συνοδευτικές επιφυλάξεις, ελλείψει τρέχουσας δόκιμης εναλλακτικής, χρήση του όρου αλλά με το επίθετο «**άτυπη**».

Συμπερασματικά, όσον αφορά στα «σχήματα γνώσης» και τι τελικά υπερίσχυσε, θα λέγαμε πως οι τρεις ζωγράφοι που εξετάσαμε ούτε ήλθαν σε κάποια δομημένη διαλεκτική με την προγενέστερη παράδοση, αλλά και ούτε προσκολλήθηκαν στατικά και μιμητικά στις προσληφθείσες ακαδημαϊκές γνώσεις σε Σχολή Καλών Τεχνών, Σχολή του Μονάχου και Ρώμη. Δημιούργησαν το έργο τους σε μία εποχή διακατεχόμενη από το πνεύμα των δυτικοτρόπων καλλιτεχνικών ρευμάτων που εισήχθησαν στο νησί, ως επιλογή κοινωνικοοικονομικού κύρους και προσωπικής αισθητικής εύπορων Καλύμνιων. Ως μετακενωτές γνώσεων, πριν τις ακαδημαϊκές σπουδές τους, είχαν μόνον ο ένας τον άλλο (μαθητεία και/ ή προσωπική γνωριμία και εμπειρική βιωματική σχέση με τα έργα). Συνεπώς, φαίνεται πως έκαναν μία κατά περίπτωση χρήση των ακαδημαϊκών σπουδών, μία μείξη και προσαρμογή που αντικατόπτριζε το προσωπικό όραμα, τις γενικές και ειδικές αξιώσεις αυτών που τους ανέθεταν έργα, συνάμα με τις ποσοτικές απαιτήσεις. Δημιούργησαν, όμως, όχι συνειδητά και προγραμματισμένα, μία νέα, ισχυρή, καλλιτεχνική παράδοση. Όλοι σχεδόν οι επόμενοι καλλιτέχνες θεωρούσαν εαυτόν είτε «άμεσο μαθητή», αν όντως μαθήτευαν κοντά τους, όπως ο ζωγράφος Ε. Καραφυλλάκης, είτε «έμμεσο», μέσα από τη βιωματική επαφή με τα έργα και την πλήρη αποδοχή του κύρους των καλλιτεχνών αυτών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου (2000) *Τέσσερις Αιώνες Ελληνικής Ζωγραφικής* (Αθήνα, Εκδόσεις Εθνικής Πινακοθήκης και Μουσείου Αλεξάνδρου Σούτζου).

Ζαΐρη, Μ. (1994) Η πνευματική Κάλυμνος (Οι σημαντικότεροι συγγραφείς και ζωγράφοι του νησιού), «Καθημερινή», «Επτά Ημέρες», τεύχ. 21-08-1994.

Ζερβός, Γ. (1961) *Ιστορικά Σημειώματα* (Αθήνα).

Θεοδωρίδου-Μαμή, Π. (1997) Οι μεγάλοι Καλύμνιοι αγιογράφοι, στη συλλογική έκδοση *Ιστορία και Πολιτισμός της Καλύμνου, 4000 π. Χ. – 1947 μ. Χ.*, (Αθήνα), σ. 187-197.

Καβάσιλας, Θ. (επιμ.) (1958) *Καλυμνιακό Ημερολόγιο*, συλλογικός τόμος μελετών (Αθήνα).

Κουντούρης, Α. (2011) *Η εκπαίδευση στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα μέσα από το πλαίσιο της εθνικής ιδεολογίας. Το παράδειγμα της Καλύμνου (1912-1943, διδακτορική διατριβή, (Ρόδος).*

Κουτελλάς, Μ. (2006) *Κάλυμνος, Ιστορία – Αρχαιολογία – Πολιτισμός* (Κάλυμνος).

Κουτελλάς, Μ. (2011) Ο Μητροπολιτικός Ιερός Ναός της Μεταμορφώσεως του Σωτήρος Χριστού στην Πόθια στο *Καλυμνιακά Χρονικά*, τόμ. ΙΘ', (Κάλυμνος), σ. 59-76.

Κωτίδης, Α. (1995) *Ζωγραφική 19<sup>ου</sup> αιώνα* (Αθήνα, Εκδόσεις Εκδοτικής Αθηνών).

Πατέλλης, Γ. (1994) Η καλλιτεχνική παράδοση στην αγιογράφιση των ναών της Καλύμνου, οι μεγάλοι Καλύμνιοι ζωγράφοι, στο *Κάλυμνος Ελληνορθόδοξος Ορισμός του Αιγαίου*, σ. 536-560.

Ταρσούλη, Α. (1948) *Δωδεκάνησα*, τόμ. Β', (Αθήνα).

Τρικοίλης, Σ. (2007) *Νεότερη ιστορία της Καλύμνου – κοινωνική διαστρωμάτωση*, (Αθήνα, Εκδ. Οίκος Α.Α. Λιβάνη).

Φραγκόπουλος, Ι. (1995) *Ιστορία της Καλύμνου* (Αθήνα, εκδ. Σκάφανδρο).

Χαραμαντάς, Γ. (1989) *Η νήσος Κάλυμνος της Δωδεκανήσου* (Αθήνα).

Χρήστου, Χ. (1993) *Ελληνική Ζωγραφική 1832 – 1922* (Αθήνα, εκδόσεις Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος).

# ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

## Η ΜΕΤΕΩΡΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Κατερίνα Α. Βαρελά

Πολ. Επιστήμων – Ιστορικός

[kat.varela@gmail.com](mailto:kat.varela@gmail.com)

Η ανασυγκρότηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο εξωτερικό και η ανάδειξη του ρόλου της ζωντανής δύναμης της Διασποράς στη σύγχρονη εποχή, τόσο για την ελληνική ταυτότητα όσο και την ταυτότητα όλων ως «πολιτών του κόσμου» ήταν η πρόκληση για την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας την περίοδο 2010-11.

Η δυσκολία του εγχειρήματος ήταν δεδομένη στο βαθμό που υπάρχει σημαντική πολιτισμική ετερογένεια στο χώρο της Διασποράς καθώς και διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες ως προς την παρεχόμενη γλωσσική και πολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι, επιχειρήθηκε να ληφθούν υπόψη οι διαφοροποιήσεις που υφίστανται μεταξύ ηπείρων ή και μεταξύ χωρών για να διαμορφωθούν πολυδιάστατες κοινότητες μάθησης.

Η προσπάθεια συνδυασμού του περιορισμού της αλόγιστης σπατάλης με τα χρόνια αιτήματα για τον εκσυγχρονισμό και τη διοικητική αναδιάρθρωση συναντήθηκαν με τις κλειστές πόρτες του πολιτικού κόστους, των κατεστημένων νοοτροπιών, των προσωπικών στρατηγικών αλλά κι ενός ιδιόμορφου πελατειακού και συντεχνιακού συστήματος που τρέφεται και διαιωνίζεται από την υπάρχουσα κατάσταση.

Παρά το διάλογο και τη διαβούλευση, τις συναντήσεις με υπουργούς των χωρών που λειτουργούν τα σχολεία, το τελικό αποτέλεσμα απείχε από το προσδοκώμενο. Οι αγκυλώσεις λειτούργησαν σε όλα τα επίπεδα, ακυρώνοντας την φιλοσοφία της μεταρρύθμισης. Όμως, ακόμα το ζητούμενο δεν είναι απλά ένας νόμος για την παιδεία που να ανταποκρίνεται σε κομματικές ή άλλες απαιτήσεις, αλλά ένας στόχος για τον πολίτη του αύριο, ένα όραμα.

The reform of teaching the Greek language and culture abroad and the enhance of the Greek Diaspora's role as a vital force in present times, both for the Greek identity and the identity as "citizens of the world" was the challenge for the leadership of Ministry of Education for the period during 2010-11.

The difficulty of the task was known because of the considerable cultural heterogeneity into the Greek Diaspora as well as the different needs and expectations for the provided language and cultural education. Thus, it was attempted to take under consideration the differences between continents and between countries to form multidimensional learning communities.

The combined effort to reduce all cost and the lasting demands for modernization and administrative restructure met with closed doors of the political cost, the establishment, the personal strategies and also an irregular system of favoritism and corporatism that had been fed and spread by the existing status quo.

Despite the dialogue and session meetings with ministers of the countries that run Greek schools, the result didn't come up to our expectation. The dogmatism worked at all levels, canceling the philosophy of the reform. Still the critical point is not the reform of a law about education that responds to the needs of political parties, but a target for the citizens of tomorrow, a vision

## 1. Τα κύρια προβλήματα ενός πολυδιάστατου συστήματος

Οι συνθήκες για τους Έλληνες της Διασποράς έχουν αλλάξει σημαντικά σε σχέση με τη μεταπολεμική και μεταδικτατορική περίοδο. Η απόφασή τους για οριστική εγκατάσταση στις νέες τους πατρίδες είναι κυρίαρχη και συνεπώς, η μόρφωση και η εκπαίδευση των νέων γενιών ελληνικής καταγωγής απασχολεί σε εντελώς διαφορετική βάση την ελληνική Πολιτεία.

Το δεδομένο αυτό έχει καταστήσει ανεπίκαιρα και αναποτελεσματικά τα όσα ίσχυαν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Ο νόμος 2413/1996 ήταν μια ιδιαίτερα καλή προσπάθεια οργάνωσης της εκπαίδευσης, όμως, με τις συνθήκες να αλλάζουν ραγδαία τα τελευταία χρόνια το νομικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε πριν μια 20ετία σχεδόν δεν μπορούσε να τις παρακολουθήσει επαρκώς, κυρίως όσον αφορά τα θεσμικά όργανα και μέτρα που προέβλεπε, τα οποία δεν υπηρέτησαν πάντοτε τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και δεν συνέβαλαν όσο θα έπρεπε στην προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη.

Το ελληνικό δημόσιο δαπανούσε σημαντικά ποσά για τα λειτουργικά έξοδα των ελληνικών σχολείων στο εξωτερικό και για τους μισθούς των 1.870 (το 2009-2010) εκπαιδευτικών. Υπήρξε όμως κοινή διαπίστωση ότι παρά την έμπρακτη κρατική στήριξη, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ήταν μέτρια, κάποιες φορές πενιχρά, με την κατάσταση να επιδεινώνεται. Χρόνια αιτήματα για τον εκσυγχρονισμό και τη διοικητική αναδιάρθρωση συναντούσαν τις κλειστές πόρτες του πολιτικού κόστους, των κατεστημένων νοοτροπιών, των προσωπικών στρατηγικών αλλά κι ενός ιδιόμορφου πελατειακού και συντεχνιακού συστήματος που τρεφόταν και εν μέρει ακόμα τρέφεται και διαιώνίζεται.

Βέβαια η απarıθμηση των προβλημάτων δεν αφορούσε στον ίδιο βαθμό το σύνολο των χωρών ούτε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες. Κατά συνέπεια η όποια νομοθετική παρέμβαση έπρεπε να λάβει υπόψη της σοβαρά τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται μεταξύ ηπείρων ή και μεταξύ χωρών και να διαμορφώσει πολυδιάστατες κοινότητες μάθησης.

### 1.1. Πρώτες κινήσεις αναδιοργάνωσης

Τα περισσότερα σημεία δυσλειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό που προαναφέρθηκαν, επηρεάζουν το κύρος και τις προοπτικές της συνολικά. Το Υπουργείο Παιδείας κινήθηκε αρχικά προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις:

- *Αρχικός εξορθολογισμός του συστήματος αποσπάσεων για την τρέχουσα χρονιά με σημαντική μείωση του αριθμού των υπεράριθμων αποσπασμένων εκπαιδευτικών.*
- *Μείωση του αριθμού των συντονιστικών γραφείων και αντίστοιχα περιορισμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών σε αυτά.*
- *Χαρτογράφηση του μαθητικού δυναμικού όλων των σχολικών μονάδων του εξωτερικού μέσα από τη συλλογή πλήρους μαθητολογίου που θα αντιμετωπίσει οριστικά την αδυναμία ελέγχου από το Υπουργείο των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών.*
- *Αλλαγή της μοριοδότησης στην διαδικασία επιλογής των Συντονιστών Εκπαίδευσης του εξωτερικού.*
- *Αποφάσεις για την συνένωση ή και την παύση λειτουργίας σχολείων με μικρό αριθμό μαθητών*

Στη συνέχεια ένα πλαίσιο 10 σημείων που κωδικοποιούσε προβλήματα, πρότεινε λύσεις με βάση μια στοχευμένη πολιτική, έμελλε να είναι ο κορμός της διαβούλευσης. Το Υπουργείο

Παιδείας αναγνωρίζοντας ότι η μορφή των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού δεν εξυπηρετούσε πια τον αρχικό τους στόχο, καθώς τώρα τα παιδιά των Ελλήνων -είναι και πολίτες των χωρών εγκατάστασης των γονιών τους, ζουν δηλαδή μια δίγλωσση πραγματικότητα, προέταξε την ανάγκη στα σχολεία που λειτουργεί η ελληνική πολιτεία να καλλιεργείται στα παιδιά, όχι μόνο η ελληνική γλώσσα και ταυτότητα, αλλά και να προετοιμάζονται για να ζήσουν στη χώρα τους με ίσες ευκαιρίες. Η φιλοσοφία του νόμου βασίστηκε στην προετοιμασία των Ελληνοπαίδων να ενταχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον της χώρας, στην οποία ζουν.

## **1.2. ΠΛΑΙΣΙΟ 10 Σημείων**

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά αποτελεί γέφυρα πολιτισμού για την Ελλάδα στον κόσμο και παράγοντα ανάπτυξης και κοινωνικού μετασχηματισμού όλων των πόλων της ελληνικής διασποράς.

Η σχέση Ελλάδας/διασποράς είναι σχέση αμοιβαιότητας, αμφίδρομης επικοινωνίας και ισότιμης διαπολιτισμικής ανταλλαγής.

Στο πλαίσιο αυτό έγινε η ευρύτερη δυνατή συζήτηση πάνω στις εξής ενδεικτικές προτάσεις:

### **1. Δημιουργία συστήματος διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών, συντονισμού και αξιολόγησης του παραγόμενου έργου σε σχέση με τους διατιθέμενους πόρους μέσα από:**

- Το γεωγραφικό διαχωρισμό της διασποράς σε περιφέρειες με κοινά χαρακτηριστικά, όπως Ευρώπη, Υπερπόντιες χώρες (Αμερική, Αυστραλία & Καναδάς), Αφρική και άλλες χώρες για καλύτερη καταγραφή αναγκών και άσκηση συνεκτικής πολιτικής. Ο διαχωρισμός μπορεί να γίνει και ανά χώρα όπου αυτό κριθεί απαραίτητο από τις συνθήκες.
- Η συστηματική καταγραφή/αποτύπωση των εισροών και εκροών της εκπαιδευτικής παρέμβασης στη διασπορά αξιοποιώντας τα πληροφοριακά συστήματα του Υπουργείου
- Την καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών ως προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό με την αρωγή ερευνητικών δεδομένων.

### **2. Διοικητική αναδιάρθρωση και επανακαθορισμός των ρόλων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών εταίρων και της μεταξύ τους συνεργασίας μέσα από:**

- Τη θεσμική αναδιάρθρωση του στελεχιακού δυναμικού που αποσπάται
- Την καθιέρωση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών (με την επιστροφή τους) ως διαπολιτισμικών μεσολαβητών στα σχολεία της Ελλάδας.
- Την ανάπτυξη διαύλων συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ αποσπασμένων και ομογενών εκπαιδευτικών.
- Τη θεσμοθετημένη επικοινωνία μεταξύ υπηρεσιακών παραγόντων (π.χ. Συντονιστών και παραγόντων στην οικεία χώρα) με βάση μνημόνια συνεργασίας.
- Την εμπλοκή των συλλόγων γονέων στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από επίσημα φόρα διάλογου.

### **3. Διαφάνεια και αξιοκρατία στον τρόπο επιλογής του εκπαιδευτικού δυναμικού, επαναπροσδιορισμός του χρόνου παραμονής στις εκπαιδευτικές μονάδες, καθώς και του τρόπου αμοιβής τους μέσα από:**

- Την αλλαγή των διαδικασιών επιλογής, παραμονής και αξιολόγησης των αποσπασμένων εκπαιδευτικών και συντονιστών.
- Τον καθορισμό του πλαισίου λειτουργίας και συνεργασίας των αποσπασμένων με τους φορείς απόσπασης.
- Τη θέσπιση κινήτρων άλλων πέραν των οικονομικών για τους αποσπασμένους (π.χ. απόκτηση προσόντων ή στοχευμένη επιμόρφωση σε συνεργασία με πανεπιστήμια της οικείας χώρας, εκπαιδευτικές ανταλλαγές στη διασπορά, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά καινοτόμα προγράμματα που διοργανώνουν τα σχολεία, κτλ).

**4. Επιδίωξη της καλύτερης συνεργασίας και αξιοποίησης των ομογενών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλίζεται η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε Ελλάδα και διασπορά μέσα από:**

- Τα κοινά προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τη θέσπιση του θεσμού του **μέντορα** (ένας αποσπασμένος και ένας ομογενείς).
- τη θέσπιση σχολικών δικτύων συνεργασίας (ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις) με σχολεία στην Ελλάδα
- Την εμπλοκή σε κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν την ομαδική μάθηση και συνεργασία
- Τη δημιουργία κοινών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης ανά σχολείο ή περιφέρεια.

**5. Προώθηση μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ενταγμένων ή έμμεσα συνδεδεμένων με το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας διαμονής. Και αναγνώριση και πιστοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα κατά τόπους εκπαιδευτικά συστήματα μέσα από:**

- Την ενίσχυση των ήδη ενταγμένων φορέων εκπαίδευσης στα κατά τόπους εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. αποστολή αποσπασμένων σε ημερήσια σχολεία ή κρατικά προγράμματα).
- Την υπογραφή μορφωτικών μνημονίων συνεργασίας για ένταξη της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup> γλώσσας στο οικείο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Την θέσπιση συμβούλου ελληνικής γλώσσας στα οικεία υπουργεία
- Την προσαρμογή των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ώστε να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος και να χορηγούν αναγνωρισμένα και πιστοποιημένα προσόντα.
- Την διασύνδεση των δύο συστημάτων (ελληνικού και ξένου) και παροχή κινήτρων (π.χ. ανταλλαγές εκπαιδευτικών, προσφορά υποτροφιών, κτλ) και ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων (π.χ. e-twinning).

**6. Ανάπτυξη πολιτιστικών κέντρων ανάδειξης του ελληνικού πολιτισμού («Λόγος») μέσα από την αξιοποίηση υπαρχουσών δομών (π.χ. πανεπιστημιακά τμήματα, ημερήσια σχολεία, ΤΕΓ, κτλ) που θα λειτουργούν ως πολυδύναμες κοινότητες δια βίου μάθησης μέσα από:**

- Την αξιοποίηση των διαθέσιμων δομών που μπορεί να επεκτείνουν τις δράσεις τους ώστε να λειτουργούν ως κύτταρα πολιτισμού και γλώσσας.
- Την ανάπτυξη προγραμμάτων πολιτισμού και γλώσσας για ενήλικες ελληνικής ή μη καταγωγής σε αυτά τα κέντρα.
- Τη σύνδεση αυτών των κέντρων με πολιτιστικούς φορείς στην Ελλάδα (π.χ. μουσεία, κέντρα γλώσσας, βιβλιοθήκες, κτλ. ) και την υλοποίηση πολιτισμικά εμπλουτισμένων προγραμμάτων.

**7. Ενίσχυση, ανάπτυξη και εφαρμογή δίγλωσσων προσχολικών προγραμμάτων μέσα από:**

- Την ενίσχυση προσπαθειών για δημιουργία παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων (π.χ. με την απόσπαση νηπιαγωγών)
- Την ανάπτυξη προγραμμάτων (μετά από συνεργασία μεταξύ αποσπασμένων και ομογενών εκπαιδευτικών) όπου η γλώσσα θα διδάσκεται μέσω του παιχνιδιού, του τραγουδιού και του θεάτρου (Greek Immersion Programs)
- Την αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. αξιοποίηση προγραμμάτων εκπαιδευτικής τηλεόρασης)

**8. Ενίσχυση και διατήρηση και ανάπτυξη των ελληνικών σπουδών και της έρευνας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των χωρών του εξωτερικού και διασύνδεσή τους με ελληνικά ΑΕΙ και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο μέσα από:**

- Την δημιουργία πλαισίου έρευνας και στήριξης των τμημάτων ελληνικών σπουδών με τα συναρμόδια υπουργεία.
- Την καθιέρωση διακρατικών προγραμμάτων κινητικότητας επιστημόνων, φοιτητών, μαθητών και εκπαιδευτικών (όπως π.χ. το Erasmus).
- Την καλύτερη διασύνδεση μεταξύ ελληνικών και ξένων ΑΕΙ για την εκπόνηση διεθνών ερευνητικών προγραμμάτων μέσα από προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ (π.χ. προγράμματα συνεργασίας μεταξύ ΕΕ και Αμερικής ή Αυστραλίας).
- Την καθιέρωση, σε συνεργασία με συναρμόδια υπουργεία, ενός συστήματος υποτροφιών για μεταπτυχιακή έρευνα σε θέματα διασποράς.
- Την ενίσχυση των τμημάτων ελληνικών σπουδών για την εκπαίδευση και κατάρτιση των ομογενών εκπαιδευτικών.

**9. Κοινωνική δικτύωση, η ψηφιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού και η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης μέσα από:**

- Την αξιοποίηση ηλεκτρονικών δικτύων της διασποράς και των νέων τεχνολογιών κοινωνικής δικτύωσης.
- Τη δια Βίου, εξ Αποστάσεως και ηλεκτρονική μάθηση
- Την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για το σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων, εκπαιδευτικού υλικού μέσα από οργανωμένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

**10. Ανάπτυξη της εθνοτικής και διαπολιτισμικής ταυτότητας των ελλήνων της διασποράς μέσα από τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων αμοιβαίας ανταλλαγής και συνεργατικής μάθησης μέσα από:**

- Την υλοποίηση μαθητικών projects (με θέματα όπως η μετανάστευση, η διασπορά, η ελληνική γλώσσα, η φιλία των λαών, κτλ) μέσα στο πλαίσιο σχολικών αδελφοποιήσεων που θα προάγουν τη συνεργατική μάθηση.
- Τη διαμόρφωση ενός πλαισίου αμοιβαίων μαθητικών ανταλλαγών (σε συνεργασία με συναρμόδια υπουργεία) όπου παιδιά θα επισκέπτονται την Ελλάδα αλλά και παιδιά από την Ελλάδα θα επισκέπτονται τις χώρες της διασποράς.

**2. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ**



1. Σχέση ισοτιμίας μεταξύ εθνικού κέντρου και διασποράς για θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος
2. Διαφάνεια, αξιοκρατία και αξιολόγηση στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό
3. Ενσωμάτωση των ελληνόγλωσσων εκπαιδευτικών μονάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας εγκατάστασης και πιστοποίηση των παρεχόμενων γνώσεων
4. Ευελιξία στον τρόπο παρέμβασης, ενίσχυσης και διάδοσης της ελληνικής γλώσσας στις διάφορες χώρες
5. Άνοιγμα του εκπαιδευτικού έργου σε νέους τρόπους και μέσα διδασκαλίας αλλά και προσέλκυσης ανθρώπων της διασποράς σε ρόλο εκπαιδευτικού

## 2.1. Τα 7 Κομβικά Σημεία της Μεταρρύθμισης

1. Πολυμορφία – ευελιξία παρεμβάσεων (γεωγραφική διαφοροποίηση, εκπαιδευτικές μορφές που ενισχύονται ή όχι)
2. Διοικητική αναδιάρθρωση (Σχεδιασμός, διαχείριση, αναβάθμιση στελεχιακού δυναμικού)
3. Ομογενείς εκπαιδευτικοί (προσδιορισμός, προσόντα, γλωσσική επάρκεια, διδακτική ικανότητα, επιμόρφωση. Ενισχύοταν η δυνατότητα αξιοποίησής τους **δίνοντας προτεραιότητα στη σύναψη σχετικών συμβάσεων** στη θέση των αποσπάσεων εκπαιδευτικών. **Υιοθέτηση ωρομίσθιας απασχόλησης** για συγκεκριμένες λειτουργίες. Καθορίστηκε σαφές πλαίσιο με Υ.Α. για την επιλογή τους, σύμφωνα με το οποίο θα **οργανωνόταν και θα ελεγχόταν κεντρικά από τη ΔΠΟΔΕ**. Εισαγωγή του θεσμού της αξιολόγησης. **Ορισμός των προϋποθέσεων αναγνώρισης της διδακτικής ικανότητας** για την απασχόληση σε μη ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας και τμήματα ενηλίκων. Διατηρούνταν η δυνατότητα να **πάρουν θέση Διευθυντή Σχολείου**. ( Όλο αυτό το κομμάτι ανατράπηκε κατά τη διάρκεια της ψήφισης του Νόμου)
4. Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί (διαφάνεια και αξιοκρατία στην επιλογή, νέα κίνητρα, επιμόρφωση, νέος ρόλος. **Επιλογή με βάση αυξημένα προσόντα** (γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο τουλάχιστον B2, προτεραιότητα σε όσους έχουν επιμόρφωση σε διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης γλώσσας) **Καθιέρωση διαδικασιών αξιολόγησης** των εκπαιδευτικών μονάδων και του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο για την ημεδαπή (ν.3848/10 και ν.2986/2002). **Προτεραιότητα με βάση κοινωνικά κριτήρια** σε αποσπασμένους εκπαιδευτικούς που πληρούν τα βασικά προαπαιτούμενα (επάρκεια γλώσσας, και 2ετή προϋπηρεσία διδασκαλίας). **Απόσπαση στο εξωτερικό** του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού για μια **πενταετία** (αντί 3+2 που προέβλεπε ο 2413/96), πάντα βέβαια με την προϋπόθεση της ύπαρξης διαπιστωμένου υπηρεσιακού κενού, των εκπαιδευτικών αναγκών και την θετική ετήσια αξιολόγηση του Περιφερειακού Διευθυντή και Διευθυντή Σχολείου. **Κατάργηση των εξετάσεων γλωσσομάθειας του αποσπώμενου εκπαιδευτικού προσωπικού** (με εξαίρεση ειδικών περιπτώσεων γλωσσών) και προσκομίζονται τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας επίπεδου τουλάχιστον B2
5. Κέντρο «Λόγος», (νομική μορφή, πλαίσιο λειτουργίας. Τα Κέντρα – Λόγος φιλοδοξούσαν να εξελιχθούν σε φορείς ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, οι οποίοι παρουσιάζουν **ιδιαίτερα ποιοτικό, σημαντικό και με χρονική διάρκεια έργο ή**

**δραστηριότητα** ως προς την προώθηση των σκοπών του νόμου. Τα Κέντρα «Λόγος» θα λειτουργούσαν ως **κόμβος προβολής και διάδοσης της ελληνικής γλώσσας** και πολιτισμού και ως κοινότητες δια βίου μάθησης και συνεύρεσης της ελληνικής διασποράς και των φιλελλήνων. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια αφενός τίθοντο υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και αφετέρου τους παρέχονταν η δυνατότητα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούν ή εφαρμόζουν να αναρτώνται στην **ψηφιακή πύλη του Υπουργείου** και να χρησιμεύουν ως εκπαιδευτικό υλικό για κάθε φορέα παροχής εκπαίδευσης. Με βάση τα ίδια κριτήρια θα αναγνωρίζονταν ως Κέντρα Λόγος υπάρχοντες **ηλεκτρονικοί διαχειριστικοί κόμβοι εξ αποστάσεως μάθησης**

6. Ο ρόλος των εδρών / πανεπιστημιακών τμημάτων (βιωσιμότητα, αναβάθμιση, ρόλος στην προώθηση της ελληνικής γλώσσας . Ανασύσταση και ενεργοποίηση της Επιτροπής που προέβλεπε ο νόμος 2413/96 μεταξύ Υπ. Παιδείας, Υπ. Εξωτερικών και Υπ. Πολιτισμού με στόχους: τη συνεχή καταγραφή των ελληνικών σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση του εξωτερικού, τη διασφάλιση της διασύνδεσής και συνεργασίας τους και την αποσαφήνιση των κριτηρίων ενίσχυσης τους και του πλαισίου χρηματοδότησής τους

7. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκπαιδευτική πύλη, e-μάθηση, ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης. Δημιουργείται ενιαία **ηλεκτρονική εκπαιδευτική πύλη** για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, η οποία εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες της σχολικής κοινότητας και την διοικητική λειτουργία του συστήματος. Βασικό αντικείμενο της πύλης οι **διαρκείς ανταλλαγές στοιχείων για ζητήματα εκπαίδευσης** (εκπαιδευτικό υλικό, αδελφοποιήσεις σχολείων), αλλά και η ανάπτυξη των κοινοτήτων της διασποράς σε θέματα παιδείας και πολιτισμού.

## 2.2 Άλλες παρεμβάσεις-αλλαγές

- Ο νέος νόμος έδωσε την δυνατότητα κατάργησης ή συγχώνευσης των σχολικών μονάδων του εξωτερικού και παύσης λειτουργίας τάξεων αυτών (Ο ν.2413/96 δεν έδινε αυτήν την δυνατότητα)
- Διαδικασία αναβάθμισης των προγραμμάτων σπουδών προκειμένου τα ελληνικά σχολεία να απονέμουν αναγνωρισμένους τίτλους που να οδηγούν στην τριτοβάθμια (ανώτατη και ανώτερη τεχνολογική) εκπαίδευση
- Ενίσχυσε με προσωπικό τις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης που σε συνεργασία με το ΚΕΓ επρόκειτο να συνδεθούν με το πιστοποιητικό ελληνομάθειας.
- Ενίσχυσε της προσχολικής αγωγής δημιουργώντας ειδικά τμήματα στα κέντρα ελληνικής γλώσσας
- Πρόβλεπε για κατάρτιση προγραμματικών, μορφωτικών και διακρατικών συμφωνιών καθώς και μνημονίων εκπαιδευτικής πολιτικής για την ενίσχυση της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, διυπουργικές επιτροπές.
- Θεσμοθέτησε τα διπλά απολυτηρίων (π.χ. Αβίαρο)

- Διαδικασίες υποχρεωτικής επιμόρφωσης (εισαγωγικής και ενδοσχολικής) του εκπαιδευτικού προσωπικού με την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα, με την δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης μεταξύ αποσπασμένων και ομογενών εκπαιδευτικών

### 3. Η μετέωρη μεταρρύθμιση

Δυστυχώς πολλές από τις μεταρρυθμίσεις που έφερε ο νέος νόμος ανατράπηκαν ή άλλαξαν στην πορεία- κάποιες και κατά την ψήφισή του ακόμα.

Παρά την διαβούλευση και την προσπάθεια της τότε ηγεσίας να επικοινωνήσει με όλους τους φορείς στο εξωτερικό, η δυσκολία επικοινωνίας Μητρόπολης και κέντρων του Απόδημου Ελληνισμού σε συνδυασμό με το γεγονός ότι αυτές οι μεταρρυθμίσεις συνέπεσαν με την περίοδο της όξυνσης της κρίσης αναίρεσαν κάθε ελπίδα επιτυχίας.

Όταν μια σοβαρή μεταρρύθμιση γίνεται σε καθεστώς πίεσης και υπό το βάρος της οικονομικής κατάρρευσης, ο στόχος της είναι μοιραίο να υποστεί αλλοιώσεις που τελικά, διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο από εκείνο που αρχικά έχει προδιαγραφεί.

Ως επιτυχία πρέπει να πιστωθεί το δίγλωσσο σχολείο στο Μόναχο που προχωρά- έστω και με αργά βήματα

Ως αποτέλεσμα των παλινοδιών της ελληνικής πλευράς μπορεί να θεωρηθεί το τελεσίγραφο που έχει στείλει η κυβέρνηση της Μέσης Φραγκονίας, με την οποία το γερμανικό κρατίδιο ζητά από το αρμόδιο τμήμα εκπαίδευσης του Ελληνικού Προξενείου Μονάχου για τα ελληνικά σχολεία στην Νυρεμβέργη να ξεκαθαρίσει άμεσα ποιος θα διδάξει τα μαθήματα στην γερμανική γλώσσα.

Το πρόβλημα που έχει προκύψει από τον ίδιο το νόμο για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο εξωτερικό ο οποίος προβλέπει μεν την ενίσχυση των γερμανικών μαθημάτων στα ωρολόγια προγράμματα από την άλλη όμως δεν επιτρέπει τον διορισμό ούτε Γερμανών εκπαιδευτικών αλλά ούτε και Ελλήνων επιτόπιων υπαλλήλων. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι τα ελληνικά σχολεία τα χρηματοδοτεί η Βαυαρική κυβέρνηση σε ποσοστό 80% σε επίπεδο μισθοδοσίας εκπαιδευτικών και 100% σε επίπεδο λειτουργικών δαπανών.

Συμπερασματικά θα υποστηρίξουμε ότι προκειμένου να εφαρμοστεί μια τέτοια μεταρρύθμιση σε επίπεδο πρακτικής πολιτικής θα πρέπει:

Να αναλαμβάνεται ως μια κοινή και επί της ουσίας εθνική προσπάθεια από εκείνους που πρεσβεύουν την αναγκαιότητα της και μπορούν να την υποστηρίξουν και να την εφαρμόσουν.

Να ενεργοποιηθούν οι πολίτες, χωρίς επηρεασμούς από κομματικούς ή συντεχνιακούς σχηματισμούς

Να αφυπνιστούν οι υγιείς δυνάμεις των εκπαιδευτικών.

Η όποια μεταρρύθμιση θα προέλθει, τελικά, από την ίδια την κοινωνία των Αποδήμων, μέσα από μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού της. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό θα πρέπει να διεκδικήσει το μέλλον της από τον ίδιο τον λαό, χάριν και υπέρ του οποίου υφίσταται. Στόχος η εφαρμογή της μεταρρύθμισης που θα ανοίγει το μέτωπο εναντίον στη συντήρηση, τον αναχρονισμό και την οπισθοδρόμηση. Μιας μεταρρύθμιση που θα δίνει μια προοδευτική κατεύθυνση στην εκπαίδευση, με το όραμα για δημόσια, δημοκρατική και ανθρωποκεντρική Παιδεία με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους. Που να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τις ανθρώπινες αξίες.

### **Βιβλιογραφία**

- Μιχάλης Δαμανάκης, Έκθεση ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2010, Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. ΡΕΘΥΜΝΟ.
- Υπουργείο Παιδείας, Μάιος 2011, Πρακτικά Ελληνογερμανικής Συνόδου Εμπειρογνομόνων

## **Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια συγκριτική διερεύνηση**

Ευγενία Αρβανίτη , Λέκτορας ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών

Μαρία Σακελλαρίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια συγκριτική διερεύνηση του επιπέδου διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης 204 τεταρτοετών φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης των πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων σύμφωνα με την κλίμακα των Chen&Starosta (2000) πάνω σε πέντε διαστάσεις: την ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση, το σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές, την άνεση/ εμπιστοσύνη κατά την αλληλεπίδραση, την ευχαρίστηση καθώς και την παρατηρητικότητα από την αλληλεπίδραση.

## Abstract

This paper presents a comparative analysis of Intercultural Sensitivity level amongst 204 fourth year preschool education students of the University of Patras and Ioannina according to the scale of Chen & Starosta (2000). The scale is comprised of five factors: interaction engagement, respect for cultural differences, interaction confidence, interaction enjoyment, and interaction attentiveness.

## 1. Εισαγωγή

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών επανακαθορίζεται σημαντικά στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς έρχονται σε άμεση επαφή με τις έννοιες του *κοσμοπολιτισμού* (Beck, 2009) και της διαφορετικότητας. Αναφορικά με το πρώτο και στο πλαίσιο της ύστερης νεωτερικότητας παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη διασύνδεση μεταξύ των ατόμων σε ποικίλα πεδία δράσης (Beck, 2009). Τα άτομα δεν λειτουργούν απόλυτα ως μέλη μιας συμπαγούς και ομοιογενούς ομάδας αφού η παραδοσιακή διάκριση των ορίων μεταξύ κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων καταργείται σε μεγάλο βαθμό και τα ίδια έχουν πολλαπλές ταυτότητες, συσχετίσεις, ποικίλες μορφές ανταλλαγής (συμβολικές, υλικές και πολιτικές) και ρόλους. Επιπλέον έρχονται καθημερινά σε επαφή με τον *διακριτό/εξωτικό* αλλά και τον *οικείο άλλο*, καθώς η διαρκής κινητικότητα, ανάμιξη και αλληλοσυσχέτιση είναι βιωμένη πια πραγματικότητα. Σχετικά με τη διαφορετικότητα σημειώνουμε δύο βασικά σημεία. Το πρώτο σημείο αφορά την επίγνωση από πλευράς εκπαιδευτικών του τεράστιου πλούτου των ατομικών διαφορών (τις υλικές, σωματικές και συμβολικές πτυχές της διαφορετικότητας) ή αλλιώς των *ατομικών βιόκοσμων*. Η διαφορετικότητα γίνεται πια αντιληπτή ως πηγή αμοιβαίας και πανταχού παρούσας (*διαπολιτισμικής*) μάθησης. Μια τέτοια νέα μάθηση απορρίπτει την ανωτερότητα ενός πολιτισμού έναντι των *άλλων* (ο *άλλος* είναι διαφορετικός αλλά ίσος) και προσβλέπει στην αμοιβαία προσαρμογή, αποδοχή και ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων και συμβόλων του *άλλου*. Το δεύτερο σημείο αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως παραγωγικό συγκριτικό πλεονέκτημα και όχι ως αντικείμενο απλής αναγνώρισης ή ανοχής (Kalantzis&Cope, 2013 σ. 59). Δηλαδή, να προσλαμβάνει την ατομική διαφορετικότητα ως σημαντικό γνωσιακό κεφάλαιο οικοδομώντας έτσι νέους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας. Στη διαδικασία αυτή «τα άτομα νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα παρά τις διαφορές τους και οι διαφορές τους αυτές γίνονται

αναπόσπαστο και δημιουργικό κομμάτι της κοινωνικής δραστηριότητας» (Kalantzis & Cope, 2013, σελ. 260).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως *εργαζόμενοι της γνώσης* αντιμετωπίζοντας συνεχείς κοινωνικοπολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές προκλήσεις. Η κατανόηση των προκλήσεων του κοσμοπολιτισμού/παγκοσμιοποίησης και η ικανότητα των εκπαιδευτικών για πολλαπλή συμμετοχικότητα σε νέες συλλογικότητες και σε αλληλοεπικαλυπτόμενα πεδία κοινωνικοπολιτικής δράσης διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστική παράμετρο στη διαπολιτισμική μάθηση των μαθητών (Council of Europe, 2000) αφού η τελευταία αναφέρεται ακριβώς στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προέκυψαν από την αλληλεπίδραση διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα και περιστάσεις. Επιπλέον, η διαπολιτισμική μάθηση αναφέρεται στην ειρηνική και αμοιβαία συνεργασία των μαθητών διαφορετικούς βίκοσμούς, στην ανοχή της ασάφειας, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Η διαπολιτισμική μάθηση είναι το αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής ικανότητας ενός ατόμου που αποκτάται μέσα από επίσημες, ημι-επίσημες και μη-επίσημες συνθήκες μάθησης (Arvanitis, 2014α, σελ. 64).

Στην ύστερη νεωτερικότητα εκμάθηση για τον εαυτό, για τους άλλους μέσα από το πρίσμα της διαφορετικότητας είναι σημαντικό προσόν αυτοκαθορισμού και συνύπαρξης. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός που διακατέχεται από ανοιχτότητα απέναντι σε κατασκευασμένες διχοτομίες (απέναντι στον άλλο και στον ίδιο του τον εαυτό) και καλά εδραιωμένες προκαταλήψεις ή στερεότυπα μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό της γνώσης μέσα στη σχολική κοινότητα αλλά και έξω από αυτήν λειτουργώντας ως σημαντικός *φορέας αλλαγής*. Δηλαδή, ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας που μπορεί να επηρεάσει τα πεδία και τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινοτήτων που δραστηριοποιείται και να μετασχηματίσει εδραιωμένες στερεοτυπικές γνώσεις και προκαταλήψεις για το διαφορετικό. Συνεπώς, στόχος των σύγχρονων εκπαιδευτικών δεν είναι η απλή ενσωμάτωση της διαφοράς, αλλά η *συμπερίληψη* της αφού αυτή θεωρείται δυναμικό στοιχείο που μετασχηματίζει την ταυτότητα των μαθητών και τον τρόπο μάθησής τους στην κοινωνία της γνώσης (Kalantzis & Cope, 2013).

Το παρόν άρθρο σκιαγραφεί την διαπολιτισμική ικανότητα ως σημαντικό προσόν του σύγχρονου και μελλοντικού εκπαιδευτικού με ιδιαίτερη έμφαση στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Επίσης παρουσιάζει μια συγκριτική διερεύνηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των τεταρτοετών φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης των πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων σύμφωνα με την κλίμακα των Chen & Starosta (2000).

## 2. Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η διαπολιτισμική ικανότητα αναδεικνύεται ως ένα σημαντικότατο παγκόσμιο προϊόν(global commodity) που συνδέεται άμεσα με την διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και τον διεθνοποιημένο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι σύγχρονοι πολίτες και εργαζόμενοι (Αρβανίτη, 2011) στο πλαίσιο του κοσμοπολιτισμού. Η αναγκαιότητα απόκτησης από πλευράς εκπαιδευτικών μιας πολυσχιδούς διαπολιτισμικής ικανότητας είναι πρόδηλη, ώστε αυτοί να αξιοποιήσουν με αποδοτικό τρόπο τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι μεγάλο ποσοστό εν ενεργεία εκπαιδευτικών διακατέχεται από εθνοκεντρικές, στερεοτυπικές και ξενοφοβικές γνώσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές (Δραγώνα, 2008) παρατείνοντας την σύγχυση γύρω από θέματα ταυτότητας και ετερότητας και συμβάλλοντας στην διαιώνιση ανισοτήτων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση (Μάγος, 2005) ή αισθάνονται ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που προκύπτουν από πολυπολιτισμικές τάξεις (Παπαναούμ, 2004) ή εμμένουν σε παρανοήσεις και διαδεδομένες παραδοχές χωρίς δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των όσων έμαθαν (Banks, 1997, Μάρκου, 1998, Παπαναούμ, 2003). Η αδυναμία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν ζητήματα διαφορετικότητας στο σχολείο και την κοινότητα, καθιστά επιτακτική την αναβάθμιση της αρχικής/βασικής τους εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια αλλά και της δια βίου ενδοσχολικής/επαγγελματικής τους μάθησης, ώστε η διαπολιτισμικότητα να γίνει βιωμένη πράξη/δράση με συνεργατικά αποτελέσματα για το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ιδιαίτερα στο επίπεδο της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης οι φοιτητές και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στα παιδαγωγικά τμήματα μάλλον έχουν περιορισμένο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας (Γκόβαρης, 2009• Γκότοβος, 2002• Δαμανάκης, 2004• Σπινθουράκη, 2005• Κασίμη, 2005• Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008, Μάγος, 2005, Ραλεολογού, 2004• Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008). Πιθανοί λόγοι είναι το έλλειμμα των προγραμμάτων σπουδών σε μαθήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής με πρακτικό προσανατολισμό και έλλειψη αυθεντικών εμπειριών διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Το σημείο αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν αναλογιστούμε ότι τα διαπολιτισμικά μαθήματα καταγράφονται κατά κύριο λόγο στα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας και όχι σε άλλες σχολές των οποίων οι απόφοιτοι γίνονται επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Συνολικά διαφαίνεται ότι απαιτούνται περισσότερο συνεργατικές μορφές βασικής εκπαίδευσης και πρακτική εφαρμογή σε πραγματικές και αυθεντικές καταστάσεις για την απόκτηση της νέας διαπολιτισμικής γνώσης.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν περιορίζεται σε εκπαιδευτικούς που πρόκειται να διδάξουν μόνο σε διαπολιτισμικά σχολεία ή σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό μαθητών μη ελληνικής καταγωγής. Παραπέμπει στη δυνατότητα του επαγγελματία της γνώσης να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις ενός κοσμοπολίτικου και πολυπολιτισμικού πλαισίου, κάτι που προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων καθώς και στάσεων, συναισθημάτων, αξιών και κινήτρων (Χαρίτος, 2011 σ. 42 στο Μπάτσιου & Μπάτσου, 2014). Ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός κατέχει μια ολοκληρωμένη *διαπολιτισμική ικανότητα*, η οποία ορίζεται στη βάση των κατακτημένων διαπολιτισμικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Αρβανίτη, 2011). Ανάμεσα στις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ξεχωρίζουν οι επικοινωνιακές, αφού μέσα από το *διάλογο* προωθείται η

*αναστοχαστικότητα* και η συμμετοχική δράση στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες μάθησης. Σημαντική διαπολιτισμική στάση είναι η *διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση* (διαπροσωπική ή γενικευμένη) που συνηγορεί στην ικανότητα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο τρόπο. Αυτή αναφέρεται στη διαμόρφωση θετικής προδιάθεσης για την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία, την ενεργή συμμετοχή σε διαπολιτισμικές συναντήσεις και τέλος, την αυτοπεποίθηση και δέσμευση του ατόμου σε πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα (Chen, 1997).

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός συνδυασμού γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαδικασιών (Parker, Valley & Geary, 1986) ως προς την επαφή με πολιτισμικές διαφορές. Έτσι, η συνειδητότητα, ο αναστοχασμός, η υιοθετημένων αξιών και παραδοχών, ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς, η ευρύτητα πνεύματος, η κατανόηση διαφορετικών εθνοπολιτισμικών πλαισίων, η συμμετοχικότητα/εμπλοκή κατά την αλληλεπίδραση, η ενσυναίσθηση και η αίσθηση απόλαυσης προς τις πολιτισμικές διαφορές είναι σημαντικές εκφάνσεις της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (Μπάτσιου & Μπάτσου, 2014• Σιμόπουλος, 2014). Τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα αποδέχονται πρωτίστως την ατομική τους διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα και καταφεύγουν σε συνειδητή και αμοιβαία αλληλεπίδραση. Παρομοίως ο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε ένα ταξίδι διαπολιτισμικής μάθησης και κοινωνικοπολιτισμικού μετασχηματισμού που τεκμηριώνεται ρητά μέσα από τα παιδαγωγικά ρεπερτόρια που σχεδιάζει και εφαρμόζει.

### **3. Μεθοδολογία**

Η παρούσα μελέτη αφορά τη συγκριτική διερεύνηση (κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014) της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μελλοντικών εκπαιδευτικών δύο παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων με την κλίμακα των Chen&Starosta (2000). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της κλίμακα των Chen&Starosta έχει αποδειχθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Fritz et al, 2005•Fritz, etal, 2002• Yu & Chen, 2008) και σε διαφορετικούς πληθυσμούς (π.χ. σε εργαζόμενους σε πολυεθνικές και φοιτητές). Το σταθμισμένο αυτό εργαλείο έχει επίσης αξιοποιηθεί στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών σε 276 φοιτητές (Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti, Roussakis, 2009). Η κλίμακα αποτελείται από 24 ερωτήσεις που αποτυπώνουν πέντε διαστάσεις: την ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση, το σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές, την άνεση/ εμπιστοσύνη κατά την αλληλεπίδραση, την ευχαρίστηση από, καθώς και την παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση (Chen&Starosta, 2000).

Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αφορά ένα βολικό δείγμα 204 τετατοετών φοιτητών στην συντριπτική τους πλειοψηφία γυναίκες: 68 τετατοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών (αξιοποιώντας δεδομένα προπτυχιακής εργασίας των

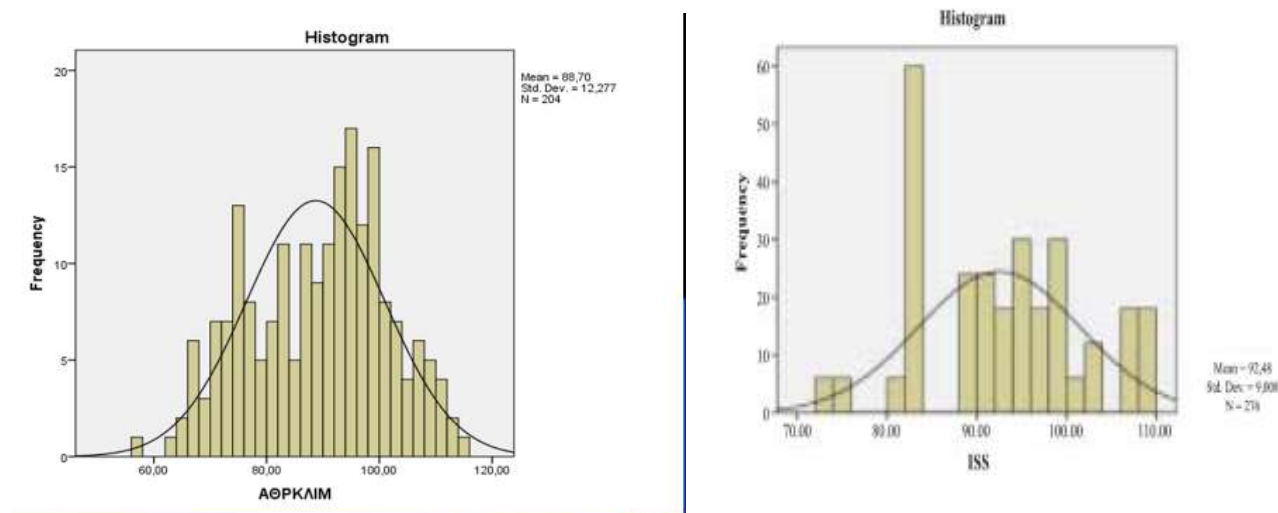


Μπάτζιου & Μπάτσου, 2014) και 136 τεταρτοετών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΠΤΝ). Για το σκοπό της συγκριτικής αυτής μελέτης αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατική ανάλυση των Μέσων Όρων τόσο στο σύνολο της κλίμακας όσο και στις 5 διαστάσεις για την εξαγωγή κάποιων αρχικών εκτιμήσεων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων και η συζήτησή τους.

#### 4. Συγκριτική διερεύνηση διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μελλοντικών εκπαιδευτικών

Η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των 204 τεταρτοετών φοιτητών της παρούσας έρευνας σημείωσε έναν Μέσο Όρο 88,70 στην κλίμακα με ανώτερο όριο το 120. Η Τυπική Απόκλιση της συνολικής μετρήσης ήταν 12,2 και ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας/ Cronbacha ήταν πολύ υψηλός (0.89).



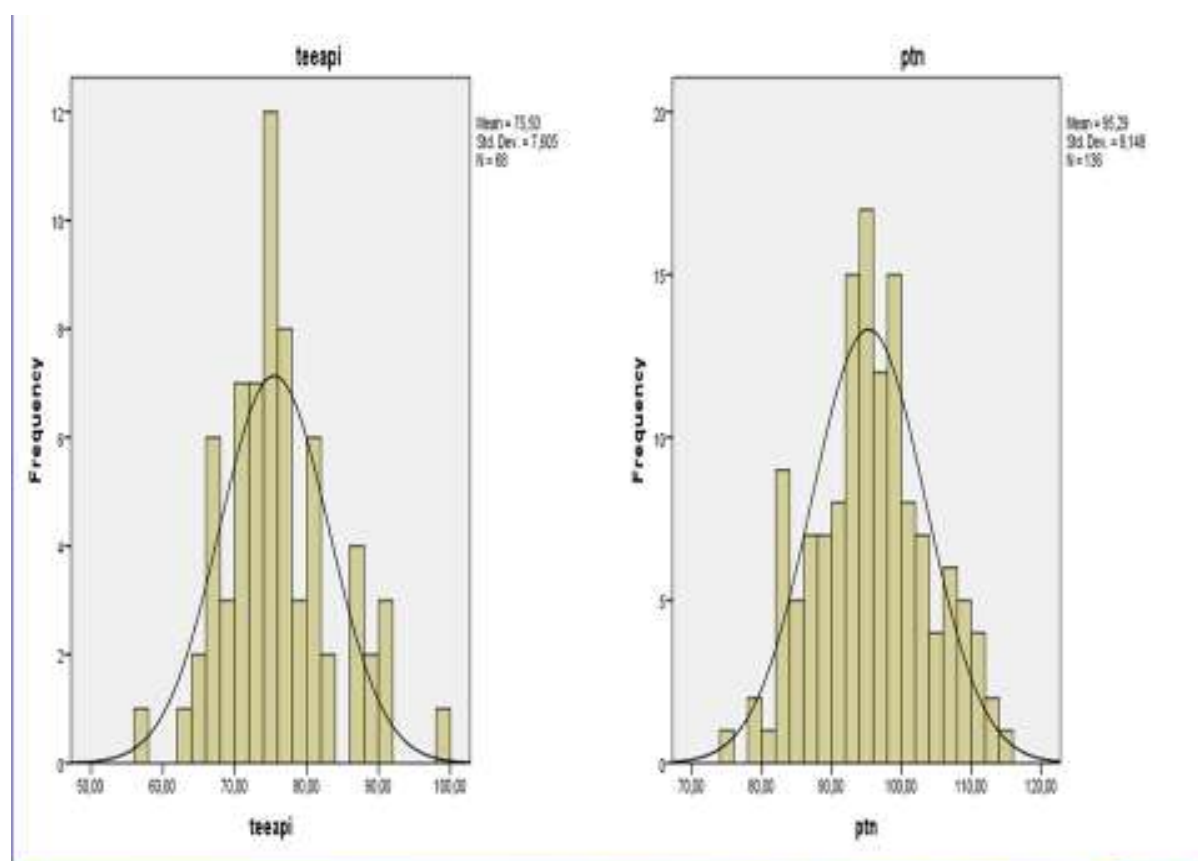
Διάγραμμα 1: Συγκριτική παράθεση με παλαιότερη έρευνα(maxscore= 120)

Source: Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti, Roussakis, 2009, p. 271

Από την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων και των δύο ομάδων της παρούσας μελέτης (αριστερό ιστόγραμμα) παρατηρείται ότι η μικρότερη τιμή είναι 57, δηλαδή λίγο κάτω από το μισό της ανώτερης δυνατής τιμής των 120 μονάδων που μπορεί να επιτυχθεί στην κλίμακα, και η μέγιστη 114 (με εύρος διασποράς 57). Η κεντρική τάση των τιμών που καταγράφηκαν χωρίς να υπολογιστούν οι ακραίες τιμές (Διάμεσος) είναι 90,50 και η Δεσπόζουσα αρχική τιμή είναι 95. Η κατανομή συχνοτήτων στην δική μας περίπτωση παρουσιάζει μια ήπια αρνητική ασυμμετρία. Επιπλέον, ο Μέσος Όρος είναι σχετικά

μικρότερος από αυτόν που κατέγραψαν οι φοιτητές του ΠΤΔΕ του πανεπιστημίου Πατρών στην έρευνα των Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti, Roussakis (2009), οι οποίοι σημείωσαν έναν σχετικά υψηλό Μέσο Όρο 92,48. Ωστόσο, η καταγεγραμμένη διαφορά δεν είναι μεγάλη με δεδομένη την 20ετή παράδοση διδασκαλίας μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΠΤΔΕ Πατρών. Σε κάθε περίπτωση απαιτούνται πιο περίπλοκες συσχετίσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, κάτι που μπορεί να αποτελέσει στόχο μιας μελλοντικής εργασίας.

Επιπλέον, η σύγκριση της συνολικής μέτρησης της κλίμακας μεταξύ των δύο τμημάτων της παρούσας έρευνας έδειξε μεγαλύτερη διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ σημείωσαν έναν Μέσο Όρο 75,50 και οι φοιτητες του ΠΤΝ σημείωσαν έναν Μέσο Όρο 95,29.



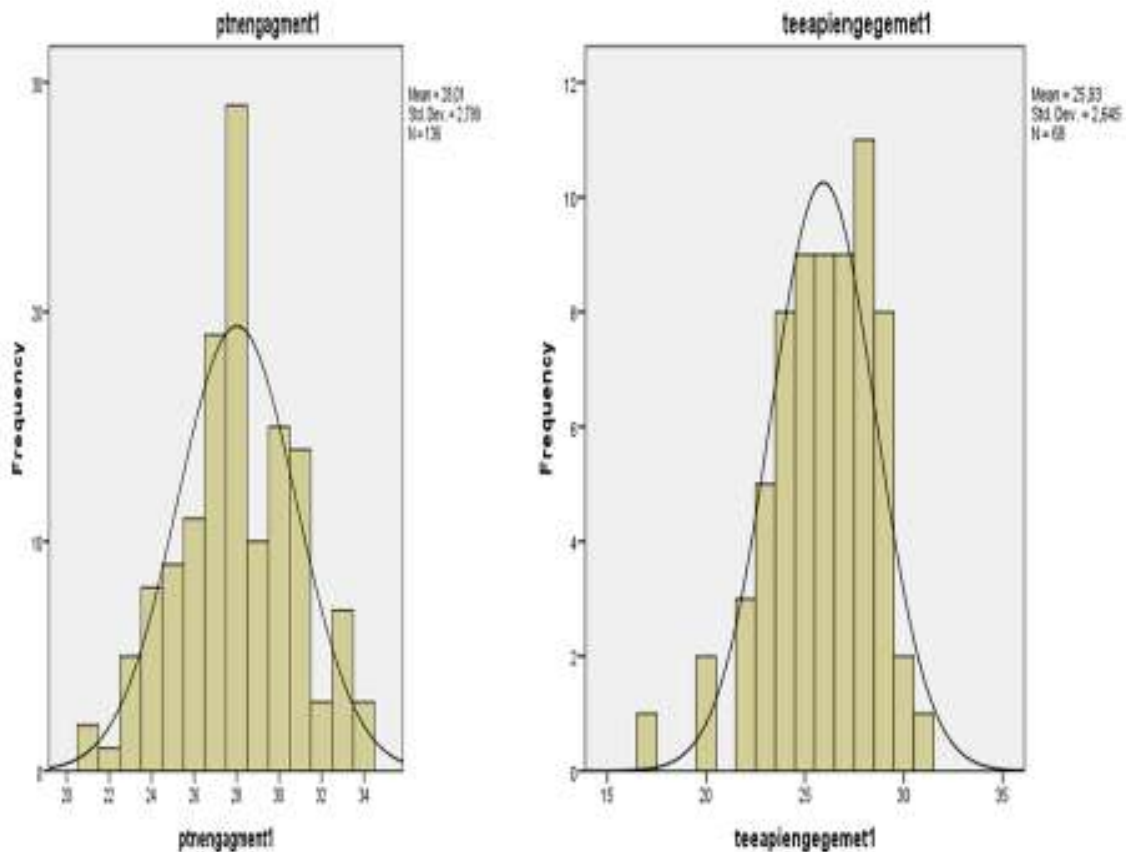
Διάγραμμα 2: Σύγκριση μεταξύ ΠΤΝ & ΤΕΕΑΠΗ(maxscore= 120)

Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί εν μέρει να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ του πανεπιστημίου Πατρών είχαν για πρώτη φορά το 2013 τη δυνατότητα επιλογής μαθημάτων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, καθώς το πρόγραμμα σπουδών τους δεν προέβλεπε κάτι τέτοιο. Αντίθετα το ΠΤΝ του πανεπιστημίου Ιωαννίνων καταγράφει

10ετή εμπειρία στη διδασκαλία μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιλέον, η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή δράσεων συνεργατικού παιδαγωγικού σχεδιασμού σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας στο ΠΤΝ. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η προσέγγιση Μάθηση μέσω Σχεδιασμού ([www.earlychildhoodpedagogy.gr](http://www.earlychildhoodpedagogy.gr)) για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών και συνεργατικών σεναρίων μάθησης στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Η έμφαση του σχεδιασμού και της πρακτικής εφαρμογής ήταν το πεδίο του προγράμματος σπουδών που αφορούσε στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Η Πρακτική Άσκηση με τη θεματολογία της (που σε μεγάλο βαθμό περιελάμβανε ενότητες διαπολιτισμικής παιδαγωγικής) ενέταξε τους φοιτητές σε μια φιλοσοφία που συνάδει με τις 5 διαστάσεις της κλίμακας, ιδιαίτερα όσο αφορά την εμπλοκή, το σεβασμό, την άνεση και την ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτές οι δεξιότητες είναι οριζόντιες κοινωνικές δεξιότητες και δεν αφορούν αποκλειστικά την αλληλεπίδραση με τον *διακριτό/εξωτικό* άλλο (π.χ. άτομα μη ελληνικής καταγωγής), αλλά και γενικότερα την αλληλεπίδραση με τον *οικείο* άλλο (π.χ. τους άλλους φοιτητές/μαθητές με διαφοροποιημένους βιόκοσμους).

Η αναλυτική αποτύπωση της διαφοροποίησης των επιμέρους πέντε διαστάσεων της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μεταξύ των δύο ομάδων έχει ως εξής:

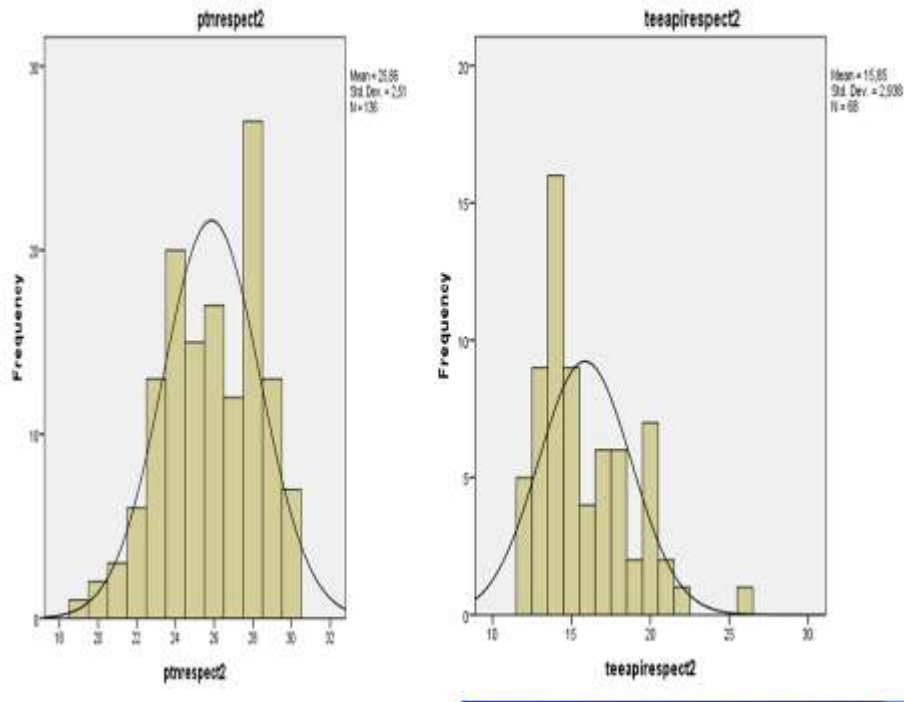
ι) Η ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση αφορούσε το συναίσθημα των φοιτητών στην διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και πιο συγκεκριμένα στην ευρύτητα πνεύματος με ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες (*του άλλου*), στην κατανόηση *του άλλου* μέσα από λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης, στην απόλαυση της αλληλεπίδρασης με άλλους και στην αποφυγή σχηματισμού γρήγορων εντυπώσεων για άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς.



Διάγραμμα 2: Ετοιμότητα Εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση (maxscore= 35)

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι οι φοιτητές των δύο παιδαγωγικών τμημάτων διαφοροποιούνται, με αυτούς του ΠΤΝ να παρουσιάζουν σχετικά μεγαλύτερη άνεση προβολής θετικών συναισθηματικών αντιδράσεων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (ΜΟ 28,01) σε σχέση με τους φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ (ΜΟ 25,93).

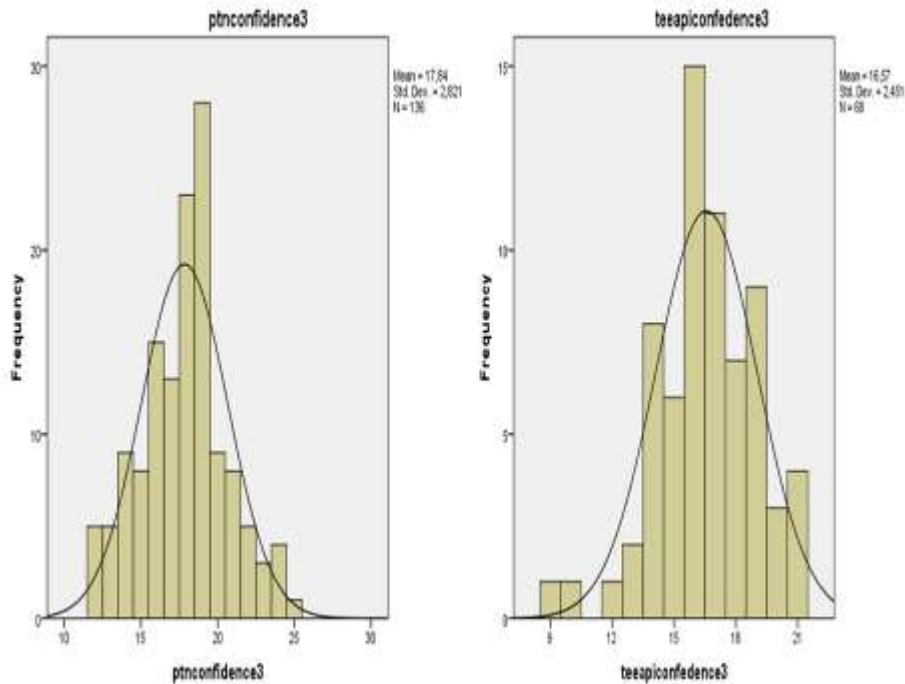
ii) Σε σχέση με το διακηρυγμένο σεβασμό στη διαφορετικότητα και στις πολιτισμικές διαφορές οι φοιτητές του ΠΤΝ έδειξαν να σέβονται περισσότερο (ΜΟ 25,86) τις αξίες, τις απόψεις και τους τρόπους συμπεριφοράς των ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, χωρίς αίσθησανωτερότητας του πολιτισμού τους έναντι των άλλων πολιτισμών.



Διάγραμμα 3: Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές (maxscore= 30)

Οι μετρήσεις των φοιτητών του ΤΕΕΑΠΗ στον τομέα αυτόν (ΜΟ 15,85) ήταν πολύ μικρότερες δείχνοντας λιγότερη προθυμία αναγνώρισης και αποδοχής των διαφορετικών απόψεων και ιδεών.

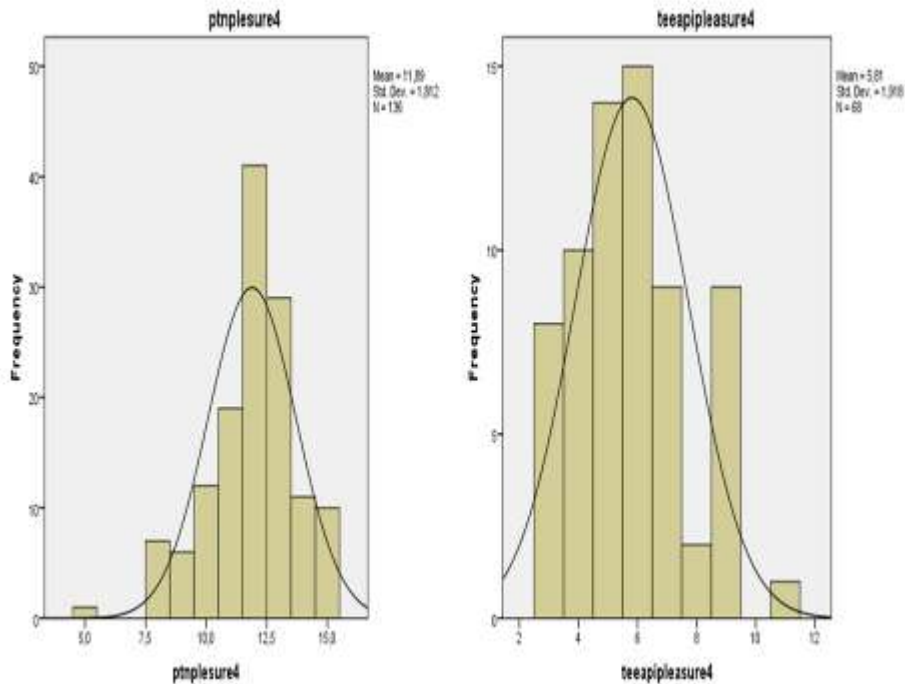
iii)Επιπλέον, αναφορικά με την άνεση κατά την αλληλεπίδραση (Διάγραμμα 4) και το βαθμό εμπιστοσύνης στην διάρκεια της διαπολιτισμικής τους αλληλεπίδρασης, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι φοιτητές και των δύο τμημάτων δεν παρουσιάζουν μεγάλη αυτοπεποίθηση κατά την πραγματική αλληλεπίδρασή με τον διαφορετικό άλλο.



Διάγραμμα 4: Άνεση κατά την αλληλεπίδραση (maxscore= 25)

Οι Μέσοι Όροι των δύο τμημάτων δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους μεγάλη διαφορά (PTN= 17,64 & ΤΕΕΑΠΗ= 16,57) και αποτυπώνουν κυρίως τη δυσκολία των φοιτητών να επικοινωνήσουν σε άλλη γλώσσα, να εκφραστούν κατάλληλα ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές κι επικοινωνιακές συνθήκες της αλληλεπίδρασης και να έχουν αυτοπεποίθηση. Διαφαίνεται ότι η χαμηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης που καταγράφουν επηρεάζει ανάλογα την άνεση και την αποτελεσματική επικοινωνία κατά την αλληλεπίδραση. Η μέτρηση αυτή επίσης αναδεικνύει τα ην απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στις θετικές θεωρητικές αντιλήψεις περί σεβασμού της διαφοράς από την μια πλευρά και την πραγματική επάρκεια για επικοινωνία με τον *διακριτό άλλο* στην πράξη από την άλλη λόγω έλλειψης πραγματικών δεξιοτήτων διαχείρισης και κατανόησης της επικοινωνιακής περίστασης.

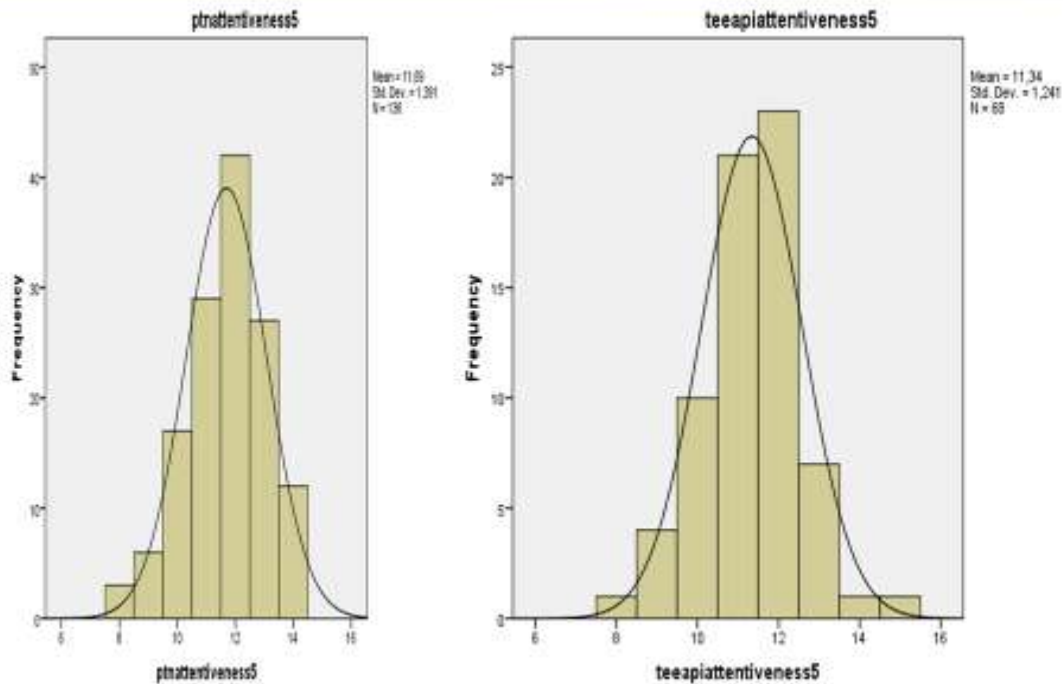
iv) Η ευχαρίστηση από την αλληλεπίδραση και η συναισθηματική φόρτιση στην επικοινωνία με τον *διακριτό άλλο* καταγράφηκε με πολύ διαφορετικό τρόπο ανάμεσα στους φοιτητές των δύο τμημάτων.



Διάγραμμα 5: Ευχαρίστηση από την αλληλεπίδραση (maxscore= 15)

Οι φοιτητές του ΠΤΝ έδειξαν να απολαμβάνουν πολύ περισσότερο την αλληλεπίδραση και σε υψηλό βαθμό (ΜΟ 11,89). Αντίθετα οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ τόνισαν ότι αισθάνονται πολύ μικρή συναισθηματική ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης δείχνοντας συχνό εκνευρισμό, αποθάρρυνση ή σημάδια ακύρωσης (ΜΟ 5,81).

ν)Τέλος, η παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση αναφέρεται στην προσπάθεια των φοιτητών να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για τον διαφορετικό άλλο και να κατανοήσουν λεπτές πολιτισμικές εκφάνσειςκατά την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.



Διάγραμμα 6: Παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση (maxscore= 15)

Από τις απαντήσεις των φοιτητών και των δύο τμημάτων προκύπτει ότι αυτοί παρουσιάζονται, ισόβαθμα και σε ικανοποιητικό βαθμό, προσεκτικοί κατά την αλληλεπίδραση (PTN=ΜΟ 11,89& ΤΕΕΑΠΗ=11,34) με ενδιαφέρον για άντληση πληροφοριών σχετικά με τον *διακριτό άλλο*.

## 5. Συμπερασματική συζήτηση

Ο κοσμοπολιτισμός και η παγκοσμιοποίηση καθιστούν επιτακτική την ικανότητα του σύγχρονου πολίτη και εργαζόμενου για κινητικότητα και αλληλεπίδραση σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι γενικά οι φοιτητές και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δύο παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης σημειώνουν ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σύμφωνα με την κλίμακα των Chen&Starosta. Πιο συγκεκριμένα δηλώνουν επιθυμία να εμπλακούν σε αλληλεπίδραση με τους *διακριτούς άλλους* με αμοιβαιότητα και σεβασμό στη διαφορά. Ωστόσο, η επιμέρους ανάλυση των πέντε διαστάσεων της κλίμακας έδειξε μια διαφοροποίηση ανάμεσα στην θετική προδιάθεση απέναντι στις διαφορές και στην πρακτική αντιμετώπιση αυτών. Έτσι, οι φοιτητές εκφράστηκαν θετικά σχετικά με την εμπλοκή τους σε καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης καταγράφοντας υψηλά επίπεδα σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών και διάθεση για περαιτέρω ενημέρωση για



τον διακριτό άλλο. Από την άλλη πλευρά όμως οι φοιτητές κατέγραψαν μικρότερη πρακτική άνεση, αυτοπεποίθηση και ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια διαπολιτισμικών συναντήσεων. Επιπλέον, οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ κατέγραψαν λιγότερο θετικές απαντήσεις σε σχέση με το σεβασμό στην αξία των άλλων πολιτισμών και στην αίσθηση ευχαρίστησης κατά την αλληλεπίδραση.

Ωστόσο, η στατιστική επεξεργασία των Μέσων Όρων που αξιοποιήθηκε στην απρούσα μελέτη, δίνει τη δυνατότητα για αρχικές μόνο εκτιμήσεις σχετικά με το βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης της συγκεκριμένης ομάδας φοιτητών. Η διαφοροποίηση στους Μέσους Όρους μεταξύ των δύο Τμημάτων οφείλεται εν μέρει στην πολύχρονη διδασκαλία προπτυχιακών μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΠΤΝ. Κυρίως όμως φαίνεται να οφείλεται στον ενδεδειγμένο σχεδιασμό και εφαρμογή διαπολιτισμικών διδακτικών ενοτήτων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών όπου οι διαπολιτισμικές έννοιες και δεξιότητες αποκτούν πρακτικό νόημα μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Με βάση και την εισαγωγική θεωρητική τεκμηρίωση θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αρχική/βασική διαπολιτισμική εκπαίδευση των φοιτητών απαιτεί περισσότερη εξωστρέφεια και επίγνωση των διαστάσεων του κοσμοπολιτισμού της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μας. Συνολικά θα λέγαμε ότι αυτή απαιτεί συστηματική ενασχόληση με ένα ευρύτερο πλαίσιο (διαπολιτισμικής) επαγγελματικής μάθησης προκειμένου οι φοιτητές να κατακτήσουν το ανώτερο στάδιο διαπολιτισμικής επίγνωσης, την *οικουμενική ικανότητα/ κοσμοπολιτισμό* (Banks, 2006). Το πλαίσιο αυτό αναφέρεται α) στην επίγνωση του κοινωνικοπολιτισμικού μετασχηματισμού και του κοσμοπολιτισμού στην ύστερη νεωτερικότητα που επηρεάζουν τον πολίτη του κόσμου, β) στον ευρύτερο διαπολιτισμικό παιδαγωγικό σχεδιασμό (π.χ. προγράμματα σπουδών, διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διαπολιτισμική διαμεσολάβηση) που συντελείται σε (σχολικές) κοινότητες μάθησης ή και πρακτικής, και γ) στη διαπολιτισμική (επαγγελματική) μάθηση, στους χώρους, στις διαδικασίες και στα εργαλεία πραγμάτωσής της. Το πλαίσιο αυτό απαιτεί επίμονη θεωρητική και παιδαγωγική τεκμηρίωση στις πανεπιστημιακές αίθουσες αξιοποιώντας συμμετοχικές ερευνητικές μεθόδους, καθώς και πραγματικές και αυθεντικές εμπειρίες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, διαμεσολάβησης και συνεργασίας με τον *διακριτόάλλο* ώστε οι μελλοντικοί φοιτητές να αποκτούν συμμετοχικό ρόλο στη μάθησή τους (Αρβανίτη, 2014β). Τέλος, η αλληλεπίδραση, η συνεργατική μάθηση και η κοινή αναστοχαστική δράση με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών παραδοχών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ανταλλαγές και κινητικότητα με συγκεκριμένο πλάνο επαγγελματικής δράσης (π.χ. Erasmus, σύνδεση με φορείς γονέων και εθνοτήτων ή ΜΚΟ), κοινό εκπαιδευτικό σχεδιασμό για ομότιμη μάθηση με εκπαιδευτικούς/μαθητές μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και συμμετοχή σε διεθνή συνέδρια ή συναντήσεις εργασίας.

## 6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Arvanitis, E. (2014α). Rethinking intercultural learning spaces: The example of Greek Language Schooling in Australia. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*. 1(1), 60-68.
- Αρβανίτη, Ε. (2014β). Διαπολιτισμικότητα και ετερότητα στην εκπαίδευση: προς μια νέα επαγγελματική μάθηση. Στο *Σύγχρονες Τάσεις στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ερευνητικός και εκπαιδευτικός προσανατολισμός του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών*. (υπό έκδοση)
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμ. Β, σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.
- Banks, J. A. (1997). *Handbook of Research on Multicultural Education*. USA : Macmillan Publishing.
- Banks, J. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon Pearson.
- Beck, U. (2009). Cosmopolitanization without Cosmopolitans: On the Discussion between Normative and Empirical-Analytical Cosmopolitanism in Philosophy and the Social Sciences. In K. Ikas & G. Wagner (Eds.), *Communicating in the Third Space* (pp. 11-25). New York: Routledge.
- Chen, G. -M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. Honolulu.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Council of Europe and European Commission (2000): *T-Kit 4 "Intercultural Learning"*. Strasbourg: YouthPartnership.
- Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα : Άτραπος.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο "άλλο": Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση και όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός και όχι Διαίρεση* (σσ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fritz, W. & Möllenberg, A. & Chen, G., (2000) *Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Context*. Braunschweig: Technische Universität of Braunschweig. <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/54780/1/683506986.pdf>
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Mollenberg, A. & Chen, G. (2005). An Examination of Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14(1), 53-65.

- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *ΝέαΜάθηση: ΒασικέςΑρχέςγιατηνΕπιστήμητηςΕκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί Μαθητές, Γλωσσικές Δυσκολίες και Κατάκτηση της Ελληνικής Γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, pp. 13 - 24.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *ΠαιδαγωγικήΕπιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Lynch, E. W. (1999). Developing cross - cultural competence. In E. W. Hanson, *Developing cross - cultural competence. A guide for working with children and their families*. Baltimore, London: Paul H. Books.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο Δεύτερο Διεθνές συνέδριο, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες*. Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1998). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: μια νέα προσέγγιση. *Σχολείο και Ετερότητα - Ο ρόλος του φιλολόγου στη σύγχρονη πραγματικότητα*, (σ. 114 - 134). Αθήνα .
- Μπάτζιου, Ε., & Μπάτσου, Χ. Σ. (2014). Η Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ικανότητα των Φοιτητών των Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. (Πτυχιακή Εργασία).
- Paleologou, N. (2004). *Intercultural Education and Practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes . ???*
- Parker, W. M. & Valley, M. M. & Geary, C. A. (1986). Acquiring Cultural Knowledge for Counselors in Training: A multi - faceted approach. *Counselor Education and Supervision*, pp. 61 - 71.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *ΤοΕπάγγελματουΕκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω .
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η Πολυπολιτισμικότητα του Ελληνικού Σχολείου και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών*, (pp. 1 - 7). Αλεξανδρούπολη.
- Σακελλαρίου, Μ., & Αρβανίτη, Ε. (2008). Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σταυριανός (Επιμ.), *Η Θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές* (σσ. 89-132). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. (ΔιδακτορικήΔιατριβή).

- Σπινθουράκη, Α. Κ. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. 8ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, (pp. 58 - 60). Πάτρα.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- Χαρίτος, Β. (2011). *Η Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση των Φοιτητών των Π.Τ.Δ.Ε. (διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Yu, T. & Chen, G. M. (2008). Intercultural sensitivity and conflict management styles in cross-cultural organizational situations. *Intercultural Communication Studies*, 17(2), 149-161.

## **Το ζήτημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα ελληνόγλωσσα σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης : Ο πόλεμος της γλώσσας και των εγχειριδίων (1917-1937)**

**ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου  
Δυτικής Μακεδονίας**

**ΠΟΥΓΑΡΙΔΟΥ Παρασκευή-Αναστασία, Εκπαιδευτικός, Υποψήφια διδάκτωρ  
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας**

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε δυο βιβλία λογοτεχνίας των ελληνόφωνων σχολείων της ΕΣΣΔ: στο *Βιβλίο Φιλολογίας* για την τρίτη τάξη, του Γ. Κανονίδη και στη *Χριστομάθια για τι λογοτεχνία* της τετάρτης τάξης, του Ι.Ι. Ιορδανίδη. Στο συγκείμενο της ΕΣΣΔ η διδασκαλία της λογοτεχνίας απέκτησε ξεχωριστή σημασία στο πρόγραμμα σπουδών: την περίοδο που εξετάζουμε η ιστορία είχε καταργηθεί, με το αιτιολογικό ότι αναπαρήγαγε τις στρεβλώσεις του τσαρικού παρελθόντος. Η ιστορία υποκαταστάθηκε επομένως από τη λογοτεχνία, η οποία επιλέχθηκε ως όργανο έκφρασης της σοσιαλιστικής ιδεολογίας και ως μέσο καλλιέργειας του νέου τύπου πολίτη που θα συνέβαλε στο σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Τα κείμενα των εγχειριδίων λογοτεχνίας ήταν γραμμένα σε μια απλοποιημένη μορφή της νέας ελληνικής, που αποτύπωνε την τελική έκβαση της διαμάχης γύρω από την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής γλώσσας για τους ελληνόφωνους πληθυσμούς της ΕΣΣΔ. Στο άρθρο εξετάστηκαν τα περιεχόμενα των κειμένων των δυο βιβλίων, ο τρόπος που αυτά μετασχηματίστηκαν σε όργανα του σοσιαλιστικού συστήματος, και η φωνητική απόδοση της νέας ελληνικής γλώσσας.

**SUMMARY**

This study focuses on two literature books of Greek-speaking schools of the USSR: the *Literature Book* for third grade of elementary level of G. Kanonidis and *Christomathia for literature* of the fourth class of the same level of I.I.Iordanidis. At that time in the USSR the teaching of literature became of high importance in the curriculum and index: at that specific period of time that we focus our interest, history has shift its form and abolished the subjective influence of the period of Tsares and became more objective. On the contrary the history lessons have been replaced in the curriculum by similar lessons of literature which has been selected as the major mean of influence of socialism to every educated citizen and through that contributes to the establishment of the new society of USSR. The text of literature at that time was written in more simplified Greek language, which reflects the final outcome of the argument about the selection of the appropriate teaching language for the Greek origin population in USSR. This article is an effort which point out in two books – written at that time- the affect of the socialist background to the education text and literature style in order to serve the purpose of the new status in USSR and finally influence and shift the mentality of the Greek origin population in USSR.

## 1. ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ – ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη, παρά το γεγονός ότι ξεκίνησε για να καλύψει περισσότερες παραμέτρους του εκπαιδευτικού προγράμματος στα ελληνόγλωσσα σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης, εστίασε για λόγους οικονομίας χρόνου στο ρόλο της λογοτεχνίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ελληνόγλωσσων σχολείων της μπολσεβικικής περιόδου (1917-1937). Σκοπός της έρευνας είναι να αναφερθεί στον ρόλο της ελληνόφωνης λογοτεχνίας στη διαπαιδαγώγηση των ελληνόγλωσσων του σοβιετικού οικοδομήματος και συγκεκριμένα να μελετήσει τον λόγο, την ιδεολογία και τη γλώσσα των εγχειριδίων λογοτεχνίας. Η εστίασή μας στη λογοτεχνία παρακολούθησε τις τάσεις που εκδηλώθηκαν με την υποκατάσταση του μαθήματος της ιστορίας από τη λογοτεχνία. Στην πραγματικότητα η σχέση ανάμεσα στην ιστορία και στη λογοτεχνία, όπως αποδέχονται σήμερα οι μελετητές, έχει διαλεκτικό χαρακτήρα (Κιμουρτζής & Ματούση, 2011). Η σοβιετική εξουσία όμως αποφάνθηκε υπέρ της κατάρνησης της ιστορίας με το σκεπτικό ότι αυτή εμπεριείχε στοιχεία ιδεολογίας, που οδηγούσαν απευθείας στο τσαρικό παρελθόν. Θεώρησε δηλαδή ότι η λογοτεχνία και ειδικά εκείνη που εμπεριείχε τη σοσιαλιστική ιδεολογία μπορούσε να περάσει έμμεσα τα αναγκαία στοιχεία για την οικοδόμηση του homo sovieticus, με την προϋπόθεση ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια ανθολογούσαν φίλα προσκείμενους στο καθεστώς συγγραφείς. Τη μέχρι τώρα ιστορική έρευνα είχε σε περιορισμένο βαθμό απασχολήσει το θέμα των σχολικών εγχειριδίων της συγκεκριμένης περιόδου στη Σοβιετική Ένωση. Πιο συγκεκριμένα, στη μεταπτυχιακή της εργασία με τίτλο *Η εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στην ΕΣΣΔ (1917-1938)*, η Π. Γκόλια ασχολήθηκε με την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση του λόγου των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ερευνήτρια δε συμπεριέλαβε εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος τα οποία περιείχαν αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων, γιατί, σύμφωνα με την ίδια, *η λογοτεχνική γλώσσα διαφοροποιείται από την κοινή γλώσσα ως προς την πρόθεση και τη λειτουργία, ενώ η σκοπιμότητα της κοινής γλώσσας είναι η επικοινωνία και οι ήχοι και τα μορφολογικά της στοιχεία είναι το μέσο πραγμάτωσης του σκοπού* (Γκόλια, 2003: 87). Χωρίς να επιθυμούμε κάποιας μορφής αντιπαράθεση με την παραπάνω επιλογή της ερευνήτριας, θεωρούμε ότι η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων και η αποτύπωση στοιχείων ιδεολογίας και ιστορικότητας μέσα σε αυτά μπορεί να υποσκελίσει την απουσία σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στο σοβιετικό συγκεκριμένο και να επιτρέψει τη σκιαγράφηση ενός σαφούς πλαισίου ερμηνείας των πολιτισμικών- κοινωνικών συνιστωσών που διαμόρφωσαν τη συγκυρία.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για να καταδειχθεί ο ρόλος της λογοτεχνίας στην οικοδόμηση του homo sovieticus επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Kracauer, 1952), η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να αναδομεί τα συμφραζόμενα των κειμένων και να αναδεικνύει τις πολλαπλές

ερμηνείες τους. Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2004) η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας περνά από τα ακόλουθα στάδια: 1) καθορισμός του υπό έρευνα υλικού 2) ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό 3) τυπικά χαρακτηριστικά 4) κατεύθυνση ανάλυσης του υλικού 5) ερωτήματα βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου 6) καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα 7) σύστημα κατηγοριών και αποδελτίωση 8) ανάλυση βάσει συστήματος κατηγοριών (συγκεφαλαίωση, εξήγηση, δόμηση) 9) επανεξέταση συστήματος κατηγοριών και 10) ερμηνεία δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων. Έτσι, αναλύθηκαν ποιοτικά: α) το *Βιβλίο Φιλολογίας* για την 3η τάξη της 1ης βαθμίδας του Γ. Κανονίδη και β) η *Χριστομάθεια για τι Λογοτεχνία* για την 4η τάξη του Ι. Ιορδανίδη.

Τα συγκεκριμένα εγχειρίδια επιλέχθηκαν επειδή τα λογοτεχνικά κείμενα και τα ποιήματα που τα στοιχειοθετούσαν παρουσίαζαν πολλά στοιχεία ομοιομορφίας, που επέτρεπαν την ποιοτική προσέγγιση του γραπτού λόγου και την ανάλυση του λόγου αυτού ως προς τις ιδεολογικές του συνιστώσες και ως προς το ουσιαστικό του περιεχόμενο. Στην προσέγγιση του λόγου ακολουθήθηκε η ορθογραφία του πρωτοτύπου, επειδή θεωρήθηκε ενδεικτική μιας ορισμένης χρονικής περιόδου.

### 3. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

#### 3.1. ΒΙΒΛΙΟ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

Το *Βιβλίο Φιλολογίας* για την 3η τάξη του Γ. Κανονίδη εκδόθηκε το 1932 στο Ροστόβ του Ντον από τον εκδοτικό οίκο *Κομμουνιστίς*.

Το *Βιβλίο Φιλολογίας* περιλάμβανε 14 ποιήματα και 15 πεζά. Ο Κανονίδης επέλεξε νεοελληνικά κείμενα, αλλά και μετέφρασε έργα ξένων συγγραφέων. Ειδικότερα, στην ανθολογία του ήταν περισσότερα τα έργα των ξένων δημιουργών. Οι Έλληνες δημιουργοί που συμπεριέλαβε ήταν ο Δροσίνης (2 ποιήματα) και ο Αντωνιάδης (δοκίμιο), αλλά και ο ίδιος, ο οποίος ανθολογούσε δικά του ποιήματα με το ψευδώνυμο Δάμων Εριστέας. Οι υπόλοιποι ξένοι συγγραφείς που περιλάμβανε η ανθολογία ήταν οι :

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	
Μ. Γκόρκι	Α. Τσέχωφ
Ι. Κριλόφ	Α. Σεραφίμοβιτς
Ν. Νεκράσοφ	Μ. Ίλιν
Λ. Τολστόι	Α. Σβέτλωφ
Α. Νεβέροφ	Ν. Ολένικωφ
Δ. Μπέτνι	Κ. Αβγίτα

Β. Κορολένκο	Β.Μαλιακόφσκι
Α. Πούσκιν	Φ.Σκύλεφ

Τα ονόματα των συγγραφέων αποδίδονται σύμφωνα με τη σύγχρονη ορθογραφία, για να γίνουν προσιτά από τον σύγχρονο αναγνώστη.

Τα κείμενα του Βιβλίου Φιλολογίας περιλάμβαναν τις εξής κατηγορίες:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΕΙΜΕΝΑ
<b>1. Η ζωή στα τσαρικά χρόνια</b>	<i>Ρίχτικε στο παλάτι άρπακκε το όπλο. Ο αφέντις αποτίνετε ζτυς ανθρώπυς τις ιπιρεζίας, μα εκίνι, καταλαβένις, τον κιτάζυν νε ζα λίκι. Κζέσπασε τον κλάβον ο πόνος ο κριφος. (Κορολένκο Β., Τα πεδια το κλάβον κε τα κικιλιά των αφεντάδον, σ.19).</i>
<b>2. Η ζωή στον παράδεισο του σοσιαλισμού</b>	<i>Διπλι και τρίδιπλι τι ζοδια ας επιτίχυμε. Βλάστισε γιμας! Ορίστε, ακσιότιμι ζυντρόφισα ζοδια. (Μαγιακόφσκι Β., Το εμβατίριο τις ζοδιας, σ.61).</i>
<b>3. Οι αξίες του σοσιαλισμού</b>	
<b>3.1.Η εργατική πρωτομαγιά και τα μηνύματα αγώνων</b>	<i>Προτομαγια! Νέα ζοι! Όπος ι Φίσι ολι γιορτάζι... Το τραγυδι φύντωσε πιο πσιλα απτυς αστυς, πάνο απο ζίνορα κε νόμυς... (Αβγίτα Κ., Προτομαγια πίσο απτα κάνκελα,σ.56).</i>
<b>3.2.Η καλύτερη ζωή που θα έρθει χάρις στον σοσιαλισμό</b>	<i>Ο ζτιλοβάτις τις κινονικισ προόδου, τις επιτίριζις τυ καθίκοντος καθενος, ίνε αφτι, τραβόντας τις πλατιες μάζες ζτιν ζινεργαζία για τιν ανάπτυκις τις χόρας, ολοένα με λιγότερα λάθι, ολοένα κε πιο προσεχτικα. (Αντονιάδισ, Στο μπολσεβικικο. Απόσπασμα από το βιβλίο Τι ιδα στις ζοβετικες χόρες, σ.60).</i>
<b>3.3. Οι προσδοκίες από την οργανωμένη νεολαία (πιονιέροι)</b>	<i>Δεν ίμαστε μόνι..., Χιλιάδες ίμαστ' εμιας, χιλιάδες, τ' ανκόνια τυ ίλιτς. Παντυ- Στον κόζμο όλο! (Γόρκι Μ., Δεν ίμαστε μόνι, σ.6).</i>  <i>Το τυφεκίδι σταμάτιζε, ι άσπρι ιζαν πια φεβγάτι. Κε όσι δεν κατόρθοσαν να φίγυν πέσαν εχμάλοτι ζτα χέρια τον επαναζατατον.[...] Ο μπαρμπα Γιάνις[...]μου δίνι[...] κομάτι κόκινις λέντας [...] ενθίμιο τις απελεφτέροζις τυ χοριύ-μας. (Δ. Εριζτέας, Ι κόκινι λέντα, σ.9-10).</i>
<b>3.4.Οι εχθροί του σοσιαλισμού</b>	



<p><b>3.4.1. Οι κουλάκοι</b></p>	<p>Έφτασα στο μέρος που στεκότανε άλλοτε το καλίβι-μας. Εκί αποκαΐδια μονάχα [...]. Στο δρόμο σκοτομένο άλογο με ανιγμένι τιν κιλια, κε τρις άνθρωπι πρύμιτα κίντε. (Νεβέροφ Α., Πος ήταν ο πόλεμος ς'εμας, σ.8).</p>
<p><b>3.4.2. Ο κλήρος, οι παπάδες</b></p>	<p>Ε, Πίνι, με τ' αγιαζμός όλια πάνε πάταν· θελτς να χαντς τι πεντικυς, τέρεν κ' έπαρ κάταν. (Εριςτέας Δ., Ι πεντικι κι αγιαζμον, σ. 15).</p> <p>Με τα χέρια μου σκότοσα το πεδί-μου. Μα δε φτέο γο, φτέι ο παπάς που με συμβύλεψε. (Εριςτέας Δ., Ι κρα Βρασα, σ.34).</p> <p>Ι θρισκία ίνε το αφιόνι του λαου.[...] Πάι ι θρισκία πέθανε κε δέν τιν αναστένυν τροπάρια μιτ' εφχες. Μπεσκέσι τις ικόνες τις στέλνυμ εμης κε δορα στυς καπιταλιστες. (Εριςτέας Δ., Διο κοζμι, σ.35).</p>
<p><b>3.5. Η εκμηχάνιση της παραγωγής</b></p>	<p>Το αλέτρι το καιμένο, κλεί τι μίρα τι σκλιρι, βλέποντας τι γι να σκίζι κε τυς φράχτες να νκρεμίζι, το σινόρον καταλίτρα κε τον κάμπον κιθερνίτρα, νικιφόρα ι μιχανι. (Εριςτέας Δ., Το σκιλάροτρο, σ.20).</p>
<p><b>3.6. Εγγραμματισμός ως προσδοκία του σοσιαλισμού</b></p>	<p>Διάβαζαν, διάβαζαν. Σας κάνι κατάπλικσι ι πινα αφτι ι αχόρταγι τον ρόσον για το βιβλίο. Ίνε ολοφάνερο ότι στι ζοί-τυς ποτέ δεν ίχαν βρι βιβλίο τόσο άφθονο κε προσιτό. Νει, μεσόκοπι, γέρι διαβάζυν. (Αντονιάδισ, Στο μπολσεβικικο. Απόσπασμα από το βιβλίο Τι ίδα στις σοβετικες χώρες, σ.60).</p>
<p><b>4. Η καταδίκη της ζωής στα μη σοσιαλιστικά κράτη</b></p>	
<p><b>4.1. Η κοινωνική πάλη στις καπιταλιστικές χώρες</b></p>	<p>Περνυν ι άνθρωπι [...] στιν πλατία μνίσκυν πατιμένα κε τσαλακομένα λυλύδια[...] κ επάνο απ' αφτυς ι εβγενικια φιγύρα του ανθρώπου, που ανεακάλιψε το Νέο κόζμο. (Γόρκι Μ., Ι απεργία στιν Πάρμα, σ.5).</p> <p>Ι κλεφτες κάτω τις δυλιας π' απτον ιδρότα-μας γλεντάνε, τα πάντ' ανίκυε ς'εμας κε γρίγορα δικά-μας θάνε.[...] Ι πίστι στα ιδανικα κε τυς πόθυς για μια καλύτερι άβριο μας ζεστένι γλικα. (Αβγίτα Κ., Προτομαγια πίσο απ' τα κάγκελα, σ.57).</p>
<p><b>4.2. Τα παιδιά των Ινδών εργατών</b></p>	<p>Δεν ίχαμ' εμης, τα πεδια τον ινδον εργατον, βόλια, ίχαμε μονάχα κεφάλια κε τα βάλαμε αφτα στις ράγιες, για να βοιθύμε τυς πατεράδες-μας στον αγόνα. (Νεβέροφ, Τα πεδια αγωνιστες για το έργο τις εργατικισ</p>

	τακσις <sup>σ.6)</sup>
<b>5.Παιδαγωγική-ηθική- διδακτική</b>	
<b>5.1. Αινίγματα</b>	<i>Φτερύγες έχο δεν ίμ' πυλι, άπσιχο ίμε, έχο ζοι.</i> (Μπέτνι Δ., Τα νέα μας ενίγματα, σ.17).
<b>5.2. Παιδαγωγικά πρότυπα</b>	<i>Έμαθα κατόπιν προς (ο Μπούλκας) έσπασε τυ παραθίρου τιν κορνίζα,[...] ρίχτικε στο δρόμο, ακολουθώντας τα ίχνι-μυ κε έκανε έτσι μ' όλι τι μεγάλι ζέστι 20 χιλιόμετρα. (Λ. Τολστόι, Ο Μπούλκας, σ.34).</i>
<b>5.3. Αξίες κόκκινου στρατού</b>	<i>Σίμαχι= έτσι ονομαζότανε ι γρίπα τον μπουρζουάζικον κρατον. (Ολένικοφ Ν., Τανκ και Σάνκες, σ.56).</i>

Μετά τα κείμενα υπήρχαν ερωτήσεις επεξεργασίας οι οποίες περιλάμβαναν αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για τον κάθε συγγραφέα. Τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούνταν οι συγγραφείς των κειμένων ήταν οι αξίες του σοσιαλισμού. Για παράδειγμα, ο Κανονίδης συμπλήρωνε τα κείμενα που ανθολογούσε με ερωτήσεις οι οποίες κατηύθυναν τον αναγνώστη στην απόρριψη των κουλάκων και στην ένθερμη αποδοχή των αρχών του σοσιαλισμού. Επομένως, μέσα από τις επισημάνσεις αυτές υποδεικνυόταν η οπτική γωνία ανάγνωσης του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση τονιζόταν με βάση τις πληροφορίες στο τέλος των έργων ότι οι συγγραφείς τους είτε ήταν είτε δεν ήταν επαναστάτες, είχαν εκδηλώσει την αντίθεσή τους στις αυθαιρεσίες του τσαρικού καθεστώτος. *Τα πιάματα του Νεκράσοφ ίνε γεμάτα από αγάπι στον καταπιεζόμενο λαό κε μίσος μεγάλο ενάντια στις εκμεταλεφτές τυ λαού (Πληροφορία, σ.12), Ο Τολστόι ίδε πολες εποχες απτι σκοτινί εποχί τις δυλοπαρικίας [...], κριτικάρι το τσαρικό καθεστότο, διαμαρτίριτε ενάντια στι βία τις τσαρικής κιβέρνις κε τις εκμετάλεπς μιας τάκσις απ τιν άλι, ενάντια στιν ιδιοτέλια τις εκλισίας (Πληροφορία,σ.13) και (Τον Πύςκιν) τον εκσορίζανε στον Κάφκασο[...] γιατί κορόιδεβε τυς ιπαλίλυς τυ τζάρυ [...]. Τι δέφτερη φορά τον εκσορίζανε [...] γιατί έγγραφε ενάντια στι θριςκία[...]. Δεν ίταν επαναστάτις, ανκε σιχνά κατέκρινε το αφτοκρατορικό καθεστότο. (Πληροφορία, σ.20).*

Στο βιβλίο του Κανονίδη η παρουσία της ελληνικής λογοτεχνίας ήταν καταφανέστατα υποβαθμισμένη σε σχέση με την ανθολογία του Ιορδανίδη για την τετάρτη τάξη. Ειδικότερα στο συγκεκριμένο βιβλίο, εκτός από τα ποιήματα του Δροσίνη Νίχτα Καλοκερινι και *Ι αλεπού κε ι πετινί*, ένα πεζογράφημα του Εριστέα *Ι Κόκινι Λέντα* και ένα ποίημα *Το Κοιλάροτρο*, τα υπόλοιπα κείμενα ήταν απευθείας μεταφράσεις από ρωσικά εγχειρίδια και απέβλεπαν στην ιδεολογική ένταξη των νέων στο σοσιαλιστικό οικοδόμημα. Η εγχάραξη της σοσιαλιστικής ταυτότητας γινόταν όχι μόνο μέσα από τη θεματική και τον λόγο των κειμένων αλλά και μέσα από τις ερωτήσεις για επεξεργασία και τα πληροφοριακά παραθέματα που υπήρχαν σχεδόν στο τέλος όλων των κειμένων. Σε αυτά οι μαθητές κατευθύνονταν στις αξίες του σοσιαλισμού αλλά και δέχονταν την από μέρους του συγγραφέα-μεταφραστή προτροπή να διαβάσουν τα κείμενα μέσα από τη δική του οπτική επιλέγοντας εκείνα τα δεδομένα που συνιστούσαν σημείο επαφής με την κομμουνιστική ιδεολογία. Επομένως, ενώ φαινομενικά το πληροφοριακό υλικό των κειμένων αφορούσε

στον συγγραφέα και στο έργο του, στην πράξη προέτρεπε στην ανάδειξη μιας πλευράς του κειμένου η οποία μπορούσε να λειτουργήσει διαμορφώνοντας σοσιαλιστικό ήθος.

### 3.2. ΧΡΙΣΤΟΜΑΘΙΑ ΓΙΑ ΤΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η *Χριστομάθια για τη Λογοτεχνία* του Ι.Ι. Ιορδανίδη εκδόθηκε το 1936 στην Κρίμσκαγια από το εκδοτικό της εφημερίδας *Κομμunistis*. Ο χώρος οργανώθηκε για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των σχολείων. Εκεί τυπώνονταν τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια της νεολαίας (*Κομμunistis*, 27/4 Οκτώβρη 1928) και παραγόταν φιλολογική δουλειά, μεταφράσεις και πρωτότυπα έργα. Ο *Κομμunistis* αποσκοπούσε στην ιδεολογική διαπαιδαγώγηση και στην πραγμάτωση της κομματικής δουλειάς στη μητρική γλώσσα των ελληνόφωνων της Σοβιετικής Ένωσης. Αρχισυντάκτης των εκδόσεων ήταν ο Χ. Κατσάλοφ (Κατσαλίδης). Στα βασικά στελέχη συγκαταλέγονταν οι : Κ. Τοπχαράς (Κανονίδης), Δ.Ν. Σαβόφ, Γ. Φουλίδης, Ι. Φωτιάδης, Γιάγκος και Δημήτριος Κανονίδης, Α. Κόκκινος (ψευδώνυμο του Α. Ερυθριάδη), Θ. Γρηγοριάδης, Πετριδής (Αγτζίδης, 1997: 303). Χρησιμοποιούσε την ποντιακή διάλεκτο προτιμώντας τις λέξεις και τις φράσεις που προσέγγιζαν τη δημοτική (*Κομμunistis*, 30/28 Οκτώβρη 1928, 4). Στο πλαίσιο αυτό θεωρούσε προοδευτική τη χρήση της φωνητικής ορθογραφίας, την οποία και χρησιμοποιούσε στα φύλλα της εφημερίδας που εξέδιδε (*Κομμunistis*, 27/ 4 Οκτώβρη 1928).

Οι Χριστομάθειες ήταν συλλογές ευχάριστων διδακτικών κειμένων που αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της γλώσσας. Η *Χριστομάθια* του Ιορδανίδη αποτελούσε εκλεπτυσμένη συλλογή κειμένων με κριτήρια παιδαγωγικού και ηθικοπλαστικού χαρακτήρα η οποία έδινε έμφαση και στην αισθητική διάσταση. Ο συγγραφέας φρόντιζε να περνάει έμμεσα το ιδεολογικό μήνυμα και το δίδαγμα μέσα από μία λεπταίσθητη αντίληψη των πραγμάτων. Δεν ξέρουμε αν η διάσταση αυτή ευθυνόταν για το γεγονός ότι το βιβλίο της *Χριστομάθιας για τη λογοτεχνία* ήταν το ακριβότερο βιβλίο με τρία ρούβλια και 20 καπίκια. Σύμφωνα με πληροφορίες είχε εκδοθεί σε 800 αντίτυπα (Αγτζίδης, 1997: 304). Περιλάμβανε 18 Έλληνες λογοτέχνες. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονταν ο Ιορδανίδης με το ψευδώνυμο Π. Χαρίσης. Έλληνες συγγραφείς που ανθολογούνταν ήταν οι:

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	
Α. Λασκαράτος	Κ. Χατζόπουλος
Σ. Γρανίτσας	Α. Εφταλιώτης
Ιορδανίδης (Π. Χαρίσης)	Κ. Κρυστάλλης
Κ. Καρθαίας	Κ. Παρορίτης
Γ. Δροσίνης	Κ. Παπούλιας
Κ. Βάρναλις	Αλ. Πάλλης

Π.Δ. Παναγόπουλος	Α. Καρκαβίτσας
Ζ. Παπαντωνίου	Α. Βλάχος
Ι. Πολέμης	Τ.Καπινταγιώτης

Η Χριστομάθια για τη λογοτεχνία του Ι. Ιορδανίδη περιλάμβανε τρεις κλασικούς συγγραφείς των τσαρικών χρόνων, οι οποίοι κατά τα φαινόμενα μεταφράζονταν από τα ρωσικά, τους Κριλόφ, Τσέχωφ και Γοντσάρωφ, δυο συγγραφείς των αρχαίων-ελληνιστικών χρόνων, τον Αίσωπο και τον Θεόκριτο, έναν Γάλλο συγγραφέα, τον Ουγκώ και από τους συγγραφείς της Σοβιετικής Ένωσης, πέντε Ρώσους σοσιαλιστές, τους Γκόρκι, Μπεντίνι, Μιντιλόγλι, Γάρσιν και Γκαϊντάρ και δυο Έλληνες, τον Δ. Εριστέα-Κανονίδη, ο οποίος εκπροσωπείται με δυο ποιήματά του και ο Ιορδανίδης, ως Π. Χαρίσης. Αναφορικά με τα κριτήρια με τα οποία επιλέχτηκαν για ανθολόγηση οι ελλαδίτες λογοτέχνες, θα πρέπει να τονίσουμε ότι στη συλλογή συμπεριλαμβάνονταν λογοτέχνες που είχαν ενταχθεί στο κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Εφταλιώτης, Πάλλης, Καρκαβίτσας), αλλά και σε άλλα ιδεολογικά και πνευματικά κινήματα, όπως η ηθογραφία (Γρανίτσας, Δροσίνης, Παπαντωνίου, Κρυστάλλης), ή ξεχώριζαν για τη σοσιαλιστική τους ματιά (Χατζόπουλος, Παρορίτης), ή την κομμουνιστική τους ταυτότητα (Παπούλιας), ή την άσκηση κριτικής στη συντηρητική διάσταση των εκκλησιαστικών παρεμβάσεων (Λασκαράτος, Παναγόπουλος), αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις άλλοι, που επιλέχτηκαν με κριτήρια λιγότερα προσδιορισμένα, όπως ο Βλάχος και ο Πολέμης. Έτσι, ενώ η πρόκριση του Αίσωπου και του Θεόκριτου σχετιζόταν με την παιδαγωγική διάσταση της Χριστομάθιας και την άντληση προτύπων για τις επερχόμενες γενιές, η νεότερη λογοτεχνία επιλέχτηκε από τον καλό γνώστη της, τον Ιορδανίδη, σχεδόν απαλλαγμένη από φρονηματιστικές σκοπιμότητες και εκβιαστικό πειθαναγκασμό. Από την άποψη αυτή η Χριστομάθια για τη λογοτεχνία είχε τη δυναμική να αρθεί πάνω από τις σκοπιμότητες της περιόδου και του καθεστώτος.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΕΙΜΕΝΑ
<b>1. Η καταπίεση της τσαρικής περιόδου</b>	
<b>1.1. Από αφέντες</b>	<i>Ο αφέντις αποκρίθηκε: Ζιτο λιπον αφτος εδο ο μυζίκος να κάνι τιν δυλια πυ έκανε το πιστό-μυ σκιλι. (Παραμίθια, Ο μυζίκος κε ο αφέντις, σ.4).</i>
<b>1.2. Από τις προλήψεις</b>	<i>Χρόνια τόρα, πυ με τι βοίθια τον δικόνε-μυ ιερόν λιπζάνον καταστρέφετε τις ακρίδες, «θεραπέβετε πάσαν νόσον κε πάσαν μαλακίαν», μεταβάλετε τυς φυσικυς νόμυς κε παχένετε το ςβέρκο ςας με τυς δικύς-μυ τυς κόπυς (Παναγόπουλος Π.Δ., Ι ακρίδα, σ.42).</i>
<b>1.3. Από κουλάκους-τσιφλικάδες</b>	<i>Χτες ίχαμε ταβατύρι. Το αφεντικο με άρπακε απ' τα μαλια, μ' έβγαλε όκσω ςτιν αβλη κε μύδοκε με το ζονάρι-τυ, κσίλο τις χρονιάς-μυ,</i>

	γιατι, λεί κυνόντας το μορο αποκιμίθικα (Τσέχοφ Α. Π., Ο Βάνκας, σ.46).
<b>1.4. Από τσαρικούς υπαλλήλους</b>	Πίδικσαν ι άνθρωπι απ' τα βαγόνια κ' έκαναν κίκλο γίρο απ' το φίλακα, πυ κσαπλομένος χάμο, ανέςθιτος, κολουμπύζε στο έμα του (Γάρσιν Β.Μ., Το σινιάλο, σ.58).
<b>1.5.Από το καπιταλιστικό κράτος</b>	Στο στρατόνα να πάρης τον αριθμό-συ. Κ' ίστερα απ' τον πόλεμο, αν γίνι πόλεμος, ίστερα απ' τιν επιστρατία τέλος πάντον, νάρθις να πάρης τ' άλογό-συ κε το κάρο, ί να πλιροθις απ' το διμόσιο αν σκοτοθί το ζόο (Παπαντονίου Ζ., Το άλογο, σ.62).
<b>1.6. Από τους καπετάνιους στους ναύτες</b>	«Κάλιο σκλάβος στ' Αλιτζέρι, παρα με τον Καλιγέρι», έλεγαν, για να δίκουν την απονιά-τυ. Τυς έπσινε το πσάρι στα χίλι. Όχι μόνο σι δυλια, μα κε στο φαι κε στιν πλιρομί ακόμα. (Καρκαβίτσας Α., Ι θάλασσα, σ. 96).
<b>1.7. Από τους βιομήχανους</b>	Αν κάποτε ο Ιλίας Ίλιτις ίθελε κάτι, έφτανε ένα τυ μονάχα γνέπσιμο- για να τρέκσυν σι σιγμι τρις κε τέσερις ιπιρέτες μαζί, να τσακιςτυν για να τυ κάμυν τιν επιθιμιά-τυ. (Γοντσάροφ Ι.Α., Το όνιρο τυ Ομπλόμοφ, σ. 158).
<b>1.8. Η ζωή των φτωχών</b>	Απ'όκοο απ' τα οργόματα γιρνυν ι ζεβγολάτες. ιλιοκαμένοι, κσέκοπι, βυβι, αποκαρομένοι με τυς ζιγυς, με τα βαρια τ' αλέτρια φορτομένοι. [...] Τυ κάμπυ τ' άγρια τα πυλιά γιρνυν απ'τις βοσκες- τυς κι μ' άμετρυς κελαιδιζμυς μες' τα δέντρα κυρνιαζυν. (Κρυστάλλης Κ., Το ιλιοβασίλεμα, σ. 70).
<b>2. Το περιεχόμενο της επανάστασης</b>	
<b>2.1. Η επαναστατική ορμή</b>	Αφύ μας εσκοτόναν με το ζόρι στα μακελιά-τυς χρόνια τόρα ι μπαζαδόρι, κι αφύ μας εσκοτόνανε πιο φίνα στα χρόνια τισ ιρίνις με τιν πίνα.[...] Όλι μαζί με τα γερά μας μπράτσα τον λιστον να σαρόσυμε τι ράτσα. (Βάρναλις Κ., Ι όρα φτάνι, σ.35-36).
<b>2.2. Ο κόκκινος στρατός</b>	Από τα σπλάχνα τυ Οχτόβρι, γένιμα, θρέμα κε πεδί- τυ, στέκο στον όρκο-μυ πιςτος, τυ Οχτόβρι, νά πυ πλισιάζι, να, τυ πανκόζμυ Οχτόβρι ίμε

	πιστος εγο φρυρος (Εριστέας Δ., Ο κόκινος φρυρος, σ.142).
<b>2.3. Η επανάσταση</b>	Στις 25 του Φλεβάρη, εχτελέστηκε η καταδίκη. Στις 2 του Μάρτη ήρθε τηλεγράφημα απ' το Πετρογράντ, ότι τα στρατεύματα και εργάτες, που κρεσικόθηκαν, καταλάβανε το χιμερικό ανάκτορο του τσάρου. (Γαιντάρ Α.Π., Στις παραμονές της επανάστασης, σ.176).
<b>2.4. Ο σοσιαλισμός</b>	«Τί θέλουν αφτί κάτω σιναγμένοι και άγρια φονάζουν κ' έκσο με ζιτυν;» Ο βασιλιάς ροτα.[...] «Το δικίο αφτό όμως δεν το ζιτιανέβουν. Με το κεφάλι απάνο το ζιτυν. Και με το χέρι ορθο το διαφεντέβουν τ' αρπάζουνε με βία απ' όπιως το κρατυν. (Χατζόπουλος Κ., Για το ποσομι, σ. 178-182).
<b>2.5. Η αγροτιά</b>	Ίνε η καρδιά-μας στα χιμόνας στο βυνο.[...] Μαζί-σας ίμαστε και μεις, αγρότες, γελαδάριτες, βοσκι, τις γις η δύλι. Το χέρι-σας το σφίνκουμε με πίστι εδο, του κάμπυ, του βυνου η φτοχολογια (Καπινταγιωτις Τ., Η απόκρισι της αγροτίας, σ. 164).
<b>3. Οι ανθρώπινες αδυναμίες</b>	Ίπε μια νύχτα ο Τζιτζικας του Γρίλυ: δεν πας και σι καιμένε να ισιχάσις, που όλι κιμύντε, κ' ίσε σι μοναχός, όπου περνάς τι νύχτα τραγουδώντας (Α. Λασκαράτος, Τζιτζικας και γρίλος, σ. 19).
<b>4. Η έννοια του μοναδικού</b>	Ίχαν λαλια τ' άλα πυλια, μα ένα ήταν μοναχα, απ' όλα-τους τ' αιδόνι (Βλάχος Α., Το αιδόνι, σ. 100).
<b>5. Ο ύμνος της φύσης</b>	Ίνε νύχτα- καλοκέρι, δίχνι η Πύλια μεσονύχτι, λάμπουν τ' άστρα φοτερα... Τρέχ' η βάρκα να μας φέρι, ν' ανασίρουμε το δίχτι στα τρικκότινα νερά. (Δροσίνης Γ., Νύχτα καλοκερινί, σ. 33).

Τα είδη του λόγου που ανθολογήθηκαν είναι: α) παραμύθια, β) μύθοι, γ) αποφθέγματα, δ) ποιήματα, ε) ηθογραφικά διηγήματα, στ) ρεαλιστικά διηγήματα. Η συνήθης τεχνική που αξιοποιήθηκε από τον Ιορδανίδη ήταν η αρχική παράθεση ενός εισαγωγικού κειμένου στο οποίο ο δημιουργός του εγχειριδίου αναφερόταν εν ολίγοις στο είδος του κειμένου που επρόκειτο να ακολουθήσει, στα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα του, αλλά και στην υπόδειξη ενός σοσιαλιστικού τρόπου ανάγνωσης του κειμένου που προκαταλάμβανε τον αναγνώστη και συνιστούσε παρελκυστικό φακό για τη θεώρησή του με μια ορισμένη οπτική. Έτσι, πολλά από τα νεοελληνικά κυρίως κείμενα προτάθηκε από τον Ιορδανίδη να διαβαστούν ως ιδεολογικά σοσιαλιστικά, ενώ ο τρόπος

αυτός βίαζε τόσο την αισθητική τους, όσο και τη νοηματική τους απόδοση. Έτσι για παράδειγμα, το ηθογραφικό διήγημα του Καρκαβίτσα / *θάλασα* προτάθηκε να διαβαστεί ως κραυγή των ναυτών ενάντια στους καπετάνιους. Ο ειδυλλιακός Θεόκριτος θεωρήθηκε ο εκφραστής της καταπίεσης των ψαράδων, ο Πάλλης το σύμβολο της ουτοπίας της άρχουσας τάξης, ο Παρορίτης ο εκφραστής των βασανισμένων διανοούμενων του αμείλικτου καπιταλιστικού κράτους, ο Παπαντωνίου ο άνθρωπος που κατήγγειλε τους υπαλλήλους του στρατού για κοινωνική αναληψία και ούτω καθεξής. Με τον τρόπο αυτό ο Ιορδανίδης πετύχαινε δυο στόχους: από τη μία έδινε την εντύπωση ότι είχε πλουραριστική οπτική για τη λογοτεχνία και από την άλλη μετέτρεπε τη λογοτεχνία σε μάθημα σοσιαλιστικού φρονηματισμού. Με τον ίδιο τρόπο κατασκευάστηκαν και τα *Ροτίματα* στο τέλος κάθε κειμένου στα οποία προτεινόταν να διαβαστεί το κείμενο μέσα από σοσιαλιστικά σημεία αναφοράς. Έτσι στο κείμενο *Ο θάνατος για τιν πατρίδα* του Καρθαία, οι ερωτήσεις που υποβάλλονταν ήταν το λιγότερο κατασκευασμένες, αφού ο μαθητής καλούνταν να απαντήσει στο ερώτημα για ποια πατρίδα μιλούσε ο συγγραφέας και αν άξιζε για αυτήν να πολεμά κανείς.

#### 4. Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής γλώσσας για τα ελληνόγλωσσα σχολεία υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό για τους θεωρητικούς του μαρξισμού της περιόδου, αλλά και για τους Έλληνες διανοούμενους (Slezkine, 1994). Το γεγονός ότι, σχεδόν μέχρι το 1926, η γλώσσα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ήταν η καθαρεύουσα επέτεινε τη σύγχυση. Στο πλαίσιο της συζήτησης που ξεκίνησε στην ελληνόφωνη ιντελιγκέντσια τέθηκαν πολλοί και διαφορετικοί άξονες προβληματισμού: α) Αρχικά, ο προβληματισμός εντοπίστηκε στο ζήτημα της αντικατάστασης της καθαρεύουσας από τη δημοτική, β) έπειτα εστιάστηκε στο ζήτημα της απλοποίησης του αλφάβητου, γ) η αντιπαράθεση επεκτάθηκε στο θέμα της επιλογής της μορφής της ελληνικής γλώσσας και της επιλογής της δημοτικής ή της ποντιακής. Τέλος, και σε περιορισμένη κλίμακα εξετάστηκε το ζήτημα της χρήσης της μαριουπολίτικης διαλέκτου.

Η πρώτη τάση που εμφανίστηκε αφορούσε στην καταδίκη της καθαρεύουσας. Χαρακτηριστικό ήταν το ειρωνικό στιχούργημα του Δ. Αριστέα (Εριστέα) με τίτλο *Έκκλησις εις τα φιλογενή και φιλόγλωττα αισθήματα των Ελλήνων της Ρωσίας: Εις την σχολήν που μαλλιαρόν ιδίωμα λαλείται τους τρυφερούς υμών βλαστούς μην στέλλετε πολίται* (*Σπάρτακος*, 19 Νοεμβρίου 1921, 49). Συγκεκριμένα η ιντελιγκέντσια της ελληνόφωνης διανόησης στη Σοβιετική Ένωση θεώρησε ότι το πρότυπο της εκπαίδευσης στην καθαρεύουσα έπρεπε να απορριφθεί ως ταξικά προσδιορισμένο (*Σπάρτακος*, 34/6 Αυγούστου 1921,1). Ειδικότερα θεώρησε ότι η ποντιακή ή η δημοτική έπρεπε να αντικαταστήσει την καθαρεύουσα των κοινοτικών σχολείων της αστικής τάξης, ενώ η συγκεκριμένη επιλογή επενδύθηκε με τη μαρξιστική ορολογία της περιόδου *περί της καθαρεύουσας ως γλώσσας της πλουτοκρατίας* (*Σπάρτακος*, 34/6 Αυγούστου 1921,1). Επιπλέον ήταν φανερό πλέον ότι η επέκταση της εκπαίδευσης στα λαϊκά στρώματα με βάση την πολιτική της άρσης του αναλφαβητισμού που εγκαινίασε ο Λένιν είχε ως συνέπεια την

αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Η διεύρυνση αυτή δημιούργησε πρακτικά προβλήματα που σχετίζονταν με το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των εργατών και των χωρικών, η πρόσβαση των οποίων στη δευτεροβάθμια και στην ανώτερη εκπαίδευση, και η συνακόλουθη δημιουργία ικανών στελεχών θα μπορούσε να γίνει μόνο με την προϋπόθεση ότι τα κριτήρια για αυτήν την πρόσβαση θα συμπίεζονταν προς τα κάτω. Επομένως η καθαρεύουσα ήταν μια γλώσσα τελείως ακατανόητη, αλλά και ακατάλληλη για τη διαμόρφωση μιας ελληνόγλωσσης ιντελιγκέντσια, στελεχωμένης από άτομα που προέρχονταν από τα κατώτερα στρώματα.

Τέλος, το ζήτημα της αντικατάστασης της δημοτικής από την ποντιακή σχετιζόταν με την αναζήτηση της μητρικής γλώσσας, η οποία επρόκειτο μέσα από την εκπαίδευση αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα ως εργαλείο σοσιαλιστικής κοινωνικοποίησης. Το πρόβλημα δημιούργησε μεγάλη σύγκρουση που διήρκεσε περισσότερο από δώδεκα χρόνια. Οι περισσότεροι Έλληνες που ήταν αγρότες μιλούσαν τα ποντιακά, ενώ στις κατά τόπους περιοχές ομιλούνταν η τουρκική γλώσσα, η τατταρική και η μαριουπουλίτικη διάλεκτος. Ουσιαστικά η δημοτική γλώσσα παρέμενε μια γλώσσα ξένη. Ακόμα και στις ελληνικές παιδαγωγικές Ακαδημίες, όπου η διδασκαλία γινόταν στη δημοτική, οι φοιτητές μεταξύ τους μιλούσαν την ποντιακή (Smith et al, 1998).

Η αντιπαράθεση επεκτάθηκε όταν μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, που συμφωνούσε με την αντικατάσταση της καθαρεύουσας, αντέδρασε στην εισαγωγή της ποντιακής στην εκπαίδευση. Για τη μελέτη του σύνθετου αυτού γλωσσικού ζητήματος δημιουργήθηκε η Πανενωσιακή Κεντρική Επιτροπή του Νέου Αλφάβητου (ΠΚΕΝΑ), με μέλη Έλληνες διανοούμενους και Ρώσους ελληνιστές.

Στις 10 Μαΐου 1926 στην *Πανενωσιακή Σύσκεψη* των Ελλήνων διανοουμένων στη Μόσχα, η οποία ονομάστηκε *Πανσυνδεδεσμένη Σύσκεψη*, αποφασίστηκε η αντικατάσταση του εικοσιτετραγράμμου αλφάβητου από το εικοσαγράμμο. Με την απόφαση αυτή: καταργήθηκαν οι δίφθογγοι, διατηρήθηκαν μόνο το "ι" και το "ο", στη θέση του "ου" καθιερώθηκε το "υ", στη μικρογράμμη γραφή παρέμεινε μόνο το "ς", ενώ καταργήθηκε το "σ", τα διπλά σύμφωνα γράφονταν αναλυτικά (δηλαδή το "ξ" ως "κς" και το "ψ" ως "πς") και καθιερωνόταν το ενωτικό στις κτητικές αντωνυμίες. Η Σύσκεψη αποδέχτηκε την πρόταση της Κεντρικής Επιτροπής του Νέου Αλφάβητου για την επισημοποίηση της δημοτικής γλώσσας και την αντικατάσταση της ιστορικής ορθογραφίας από τη φωνητική. Όσον αφορά στον τονισμό των λέξεων, καταργήθηκε ο τόνος στις μονοσύλλαβες λέξεις και σε όσες τονίζονταν στη λήγουσα. Οι καταβολές των απόψεων αυτών θα πρέπει να αναζητηθούν στις θέσεις των διανοουμένων που κατοικούσαν στα παράλια της Γεωργίας όπου είχαν ήδη εκδοθεί θεατρικά και λογοτεχνικά έργα στη φωνητική γραφή. Για παράδειγμα ο Γιώργος Φωτιάδης έγραψε το 1908 το τελευταίο θεατρικό έργο σε φωνητική γραφή αφού προηγουμένως είχε διδάξει με τη φωνητική γραφή την ελληνική στο Αχαλτσίκ της Γεωργίας. Στην απόφαση της Σύσκεψης προτάθηκε η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού με την έκδοση βιβλίων στις τοπικές ελληνικές διαλέκτους (Τοπχαράς 1928).

Η τάση των ποντιστών παρουσίασε έξαρση την περίοδο 1930-1933. Η ιδεολογική πλατφόρμα της «αριστερής τάσης» (ποντιστές) περιλάμβανε τα εξής σημεία: α) χαρακτήριζε ως πολιτικο-μορφωτική σκλαβιά την υποταγή των Ελλήνων της ΕΣΣΔ στη



δημοτική γλώσσα β) καθόριζε ως ασθένειες τη δημοτικοπάθεια, την καθαρευουσιανοφοβία, τη μανία εξελληνισμού των διεθνών λέξεων. Η ιδεολογική πλατφόρμα της δεξιάς τάσης εμπλουτιζόταν με τη θεώρηση της τάσης των ποντιστών ως *αριστερής παρέκκλισης* παραπέμποντας στον *τροτσκισμό*. Ο *Κόκινος Καπνός* στηλίτευε την τάση του εξελληνισμού που συνοδευόταν από την ακρότητα της εξάλειψης των μη ελληνικών λέξεων. *Πρέπει να χτυπηθούν οι απόπειρες μερικών συντρόφων να εισάγουν απρόσεχτα οποιεσδήποτε λέξεις η εισαγωγή και ο χειρισμός των οποίων είναι βλαβερός γιατί συντελεί στην αύξηση του μεγαλορωσικού σωβινισμού* (*Κόκινος Καπνός*, 39 (131), 24 Αυγούστου 1934).

Το 1934 οι επιφυλάξεις είχαν αρθεί όπως φαίνεται από την τοποθέτηση της εφημερίδας *Κομμουνιστής* (*Κομμουνιστής*, 6 Μαΐου 1934, 45). Η τελική απόφαση του Επιστημονικού Συμβουλίου της ΠΚΕΝΑ ανακοινώθηκε στις 21 Απριλίου του 1934 στη Μόσχα στην *1η Πανερωσιακή Ελληνική Σύσκεψη* στην οποία μετείχαν αντιπρόσωποι από όλες τις περιοχές της ΕΣΣΔ. Η απόφαση πρόβλεπε την καθολική αποδοχή της δημοτικής και τη χρήση των τοπικών ελληνικών διαλέκτων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προέκυπταν από τη χρήση της δημοτικής. Η χρήση αυτή θα γινόταν με εμπλουτισμό του λεξιλογίου με λέξεις προερχόμενες από τη δημοτική έτσι ώστε να επιτευχθεί η σύγκλιση τους με τη δημοτική (*Κομμουνιστής*, 6 Μαΐου 1934, 45). Την απόφαση χαιρέτισαν ως θετική ο *Κόκινος Καπνός* (*Κόκινος Καπνός*, 13 Οκτωβρίου 1934, 36-37) και ο Δ. Γληνός, ενώ προσαρμόστηκε σε αυτήν ο *Κομμουνιστής* (*Κομμουνιστής*, 27 Απριλίου 1934, 43), αφού από τον Σεπτέμβριο του 1934 περιορίστηκε αισθητά η αρθρογραφία στην ποντιακή, ενώ από τον Οκτώβριο του 1934 όλη η ύλη εκδιδόταν στη δημοτική (Απ. & Μ. Καρπόζηλου 1988-1989: 65). Από το 1935 παρατηρήθηκε μια ποιοτική αναβάθμιση των έργων που εκδίδονταν και μια προσπάθεια προσέγγισης με την αριστερή ελληνική διανόηση.

Ακολουθώντας την εκδοχή της πρόκρισης της δημοτικής και της φωνητικής γραφής τόσο ο Ιορδανίδης όσο και ο Κανονίδης επιδόθηκαν από τη μια στη μετάφραση ξενόγλωσσων έργων στη νεοελληνική γλώσσα και από την άλλη στην απόδοση αυτών των κειμένων στη φωνητική ορθογραφία. Τα δύο έργα που εξετάστηκαν ακολουθούσαν κατά γράμμα την απόφαση της συγκεκριμένης διάσκεψης τόσο στα ελληνικά, όσο και στα μεταφρασμένα κείμενα. Μόνο ένα ποίημα του Εριστέα, το *Ι πεντικι κι αγιαζμον* στο *Βιβλίο Φιλολογίας* ήταν γραμμένο στην ποντιακή διάλεκτο.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της εκπαίδευσης των ελληνόγλωσσων πληθυσμών στην ΕΣΣΔ την περίοδο 1917-1937 ήταν η ένταξη των κατώτερων πληθυσμιακών στρωμάτων των ελληνόφωνων κοινοτήτων στο σοσιαλιστικό οικοδόμημα. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για μια εκπαίδευση στη μητρική ελληνική γλώσσα, η οποία θα προετοίμαζε την ελληνόγλωσση ιντελιγκέντσια που θα συνέβαλε καθοριστικά στη σοβιετοποίηση. Σε αυτόν τον στόχο συνέτεινε η επιλογή του είδους της μητρικής γλώσσας, η οποία έπρεπε να διασφαλίζει α) την αποσύνδεση των ελληνόγλωσσων από την καθαρεύουσα των μεγαλοαστικών στρωμάτων, β) τη σύνδεσή τους με τους ελλαδίτες

κομμουνιστές και τη γλώσσα τους και γ) την απλούστευση της διαδικασίας πρόσληψης της μητρικής τους γλώσσας για να πάρουν μέρος στη σοβιετική εκπαίδευση και να συμβάλουν έτσι στον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Στο πλαίσιο αυτό τόσο το βιβλίο του Ιορδανίδη, όσο και αυτό του Κανονίδη, πετύχαιναν το καθένα με τον δικό του τρόπο τον προπαγανδισμό της σοσιαλιστικής ιδεολογίας και τον μετασχηματισμό της νέας γενιάς σε σοβιετικούς πολίτες. Αυτός ο ιδεολογικός στόχος ήταν κυρίαρχος στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε αυτόν συνέβαλε καθοριστικά η φιλολογία και η λογοτεχνία των εκπαιδευτικών εγχειριδίων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Έτσι, για παράδειγμα, ο Κανονίδης στο βιβλίο του πετύχαινε αυτόν τον στόχο με την επιλογή συγγραφέων που ξεχώριζαν για τη σοσιαλιστική τους ματιά αδιαφορώντας για τον αν ήταν Έλληνες και παρεμβαίνοντας με δική του μετάφραση των κειμένων τους και μεταγλώττισή τους στη φωνητική ορθογραφία και κυρίως με το να υποβάλει τη δική του σοσιαλιστική οπτική ανάγνωσης, χρησιμοποιώντας σε αυτήν την κατεύθυνση τις ερωτήσεις για επεξεργασία και τα πληροφοριακά παραθέματα. Ο Ιορδανίδης από την άλλη βίαζε τον αναγνώστη να διαβάσει τα κείμενα μέσα από σοσιαλιστική προοπτική ακόμα και όταν αυτή δεν αφορούσε στις προθέσεις του συγγραφέα, μειώνοντας έτσι την αισθητική τους αξία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγτζίδης Β. (1997) *Παρευξείνιος διασπορά. Οι ελληνικές εγκαταστάσεις στις βορειοανατολικές περιοχές του Ευξείνου Πόντου*. (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης).

Αγτζίδης Β. (1990) *Ποντιακός ελληνισμός. Από τη γενοκτονία και το σταλινισμό στην περεστρόικα*. (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης).

Αγτζίδης Β. (1996) *Ο ελληνικός τύπος στη Σοβιετική Ένωση. Η περίπτωση της εφημερίδας Κόκινος Καπνός (1932-1937)*. (Θεσσαλονίκη: Εναλλακτικές εκδόσεις).

Αλεξάνδρου Γ. (1991) Το Α΄ Πανερωσιακό Συνέδριο των Ελλήνων της ΕΣΣΔ, *Ελληνισμός*, 2.

Γκόλια Π. (2003) *Η εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στην ΕΣΣΔ (1917-1938). Προπαγάνδα και ιδεολογική χειραγώγηση*. (Θεσσαλονίκη: Σταμούλης).

Ζαπάντης Α. (1989) *Ελληνοσοβιετικές σχέσεις 1917-1941*. (Αθήνα: Εστία).

Ιορδανίδου Μ., *Σχολιαστής*, 42. (Αθήνα).

Καρρ Ε.Χ. (1977) *Ιστορία της Σοβιετικής Ένωσης 1917-1923*, 3. (Αθήνα: Υποδομή).

Καρπόζηλος Απ. (1983) *Ρωσοποντιακά, Αρχείον Πόντου*, 38, σσ. 153-176.

Καρπόζηλος Απ. (1985) Οι Έλληνες της Μαριούπολης (Ζντάνοφ) και η διάλεκτός τους, *Αρχείον Πόντου*, 40, σσ. 97-112.

Καρπόζηλος Απ. & Καρπόζηλου Μ. (1988-1989). Ελληνοποντιακά βιβλία στη Σοβιετική Ένωση: Το εκδοτικό Κομμουνιστίς στο Ροστόβ του Δον, *Αρχείον Πόντου*, 42, σσ. 57-104.

Καρπόζηλου Μ. (1991) *Ελληνική εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση (1917-1937)*. (Ιωάννινα).

Κιμουρτζής Π. & Ματούση Μ. (2011) Η λογοτεχνία ιστορεί. Η ιστορία λογοτεχνεί; Γλώσσα και ύφος στην ιστορία και τη λογοτεχνία, *Πρακτικά 6ου συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Πάτρα 30/9-2/10/2011, σσ. 464-477.

Kracauer S. (1952) The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16(4), pp. 631-642.

Mayring Ph. (2000a) *Qualitative Content Analysis*, 1 (2) in [www.qualitative-research.net/fqs/beirat/mayring-e.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs/beirat/mayring-e.htm).

Mayring Ph. (2000b). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2), 20 in <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>.

Μπονίδης Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. (Αθήνα: Μεταίχμιο).

Ξανθοπούλου – Κυριακού Α. (1995) Πώς βρέθηκαν οι Έλληνες στην Υπερκαυκασία. Στο Αγτζίδης Βλ. (επιμ.) *Οι άγνωστοι Έλληνες του Πόντου* (Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Ελληνικής Ιστορίας).

Παγκόσμια Ιστορία (1965) Ακαδημία Επιστημών της ΕΣΣΔ. (Αθήνα: Μέλισσα).

Slezkine Y. (1994) *Arctic Mirrors: Russia and the Small Peoples of the North*. (Ithaca: [Cornell University Press](http://www.cornell.edu)).

Smith Gr., Law V., Wilson A., Bohr A., Allworth Ed. (1998) *Nation-building in the Post-Soviet Borderlands: The Politics of National Identities*. (Cambridge: [Cambridge University Press](http://www.cambridge.org)).

Τοπχαράς Κ. (1928) *Γραμματικι τις νεοελληνικισ γλωσας*, Ροστόβ Δον, εκδ. τυ Κραϊνατςιζτατ τυ Β. Καφκάςυ.

Τσαλαχούρης Κ. (1991) *Ο ελληνισμός της Σοβιετικής Ένωσης*. (Αθήνα: Λιβάνη).

Φωτιάδης Κ. (1990) *Ο ελληνισμός της Κριμαίας*. (Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος).

Φωτιάδης Κ. (1999) *Ο ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*. (Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος).

Φωτιάδης Κ. (2006) *Οι Έλληνες του Ευξείνου Πόντου και του Καυκάσου*. (Θεσσαλονίκη: Τζιαμπίρης – Πυραμίδα).

Φωτιάδης Κ. & Σ. Ηλιάδου – Τάχου (2007) *Η παιδεία στον Πόντο (1682-1922)*. (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης).

Φωτιάδης Κ. & Σ. Ηλιάδου – Τάχου (2013) *Εκπαίδευση και πολιτισμός στις ελληνικές κοινότητες της Τσαρικής Ρωσίας ως το 1920*. (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης).

Χασιώτης Ι.Κ. (1997) *Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης. Μετοικεσίες και εκτοπισμοί. Οργάνωση και ιδεολογία*. (Θεσσαλονίκη: University Studio Press).

## **ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ**

### **Α) Κομμουνιστίς**

27/ 4 Οκτώβρη 1928

30/28 Οκτώβρη 1928, 4

6 Μαΐου 1934, 45

27 Απριλίου 1934, 43.

### **Β) Σπάρτακος**

19 Νοεμβρίου 1921, 49

34/6 Αυγούστου 1921,1

### **Γ) Κόκινος Καπνός**

39 (131), 24 Αυγούστου 1934

13 Οκτωβρίου 1934, 36-37

**Βιογραφικά στοιχεία Γιάγκου Κανονίδη** (Εγκυκλοπαίδεια του ποντιακού ελληνισμού, τ.4, σ.218-220).

Ο Γιάγκος Κανονίδης γεννήθηκε στην Κρώμνη το 1889 και κατά τα φαινόμενα εκτελέστηκε στη Σιβηρία το 1938. Συνεργάστηκε αρχικά με την εφημερίδα Αργοναύτης και έγραψε άρθρα με το ψευδώνυμο Γιάννης Ανατολίτης, ενώ χρησιμοποιούσε και τα ψευδώνυμα Δάμων Εριστέας και Μασχαράνον. Κυνηγήθηκε στην Ανάπα για τις ιδέες του, όπως έγραψε σχετικά η εφημερίδα *Κόκινος Καπνός* στις 3.7.1935. Η αιτία ήταν το άρθρο *Οι χουλιγκάνοι του χλωμού άστεως* που έγραψε ενάντια στον ιεραποστολέα της Τραπεζούντας στην εφημερίδα *Αργοναύτης*. Τότε οι εφημερίδες της Τραπεζούντας απαίτησαν τη δίωξή του από τα ελληνικά σχολεία της Ρωσίας. Σύμφωνα με τον Κ. Κασκαμά, στο άρθρο του της

26ης Δεκεμβρίου 1935, ο Κανονίδης αντιμετώπισε τη δίωξη της εφημερίδας *Ηχώ* του Πόντου που έβγαζαν οι Γ. Μιχαηλίδης και Κ. Συμεωνίδης. Στην εφημερίδα υπήρχε άρθρο που συνιστούσε στην κοινότητα Ανάπας να διώξει τον άθεο μαλλιαροσοσιαλιστή Κανονίδη. Ο Κανονίδης κατέφυγε στο χωριό Βιζώφ και ανακλήθηκε μετά την επανάσταση του 1917, οπότε και δίδαξε στα ελληνικά σχολεία του Βατούμ, της Ανάπας και του Ναβαροσίσκ. Το 1920 εργάστηκε ως γραμματέας στην εφημερίδα *Σπάρτακος*, το 1922 στην εφημερίδα *Κομμουνιστίς*, το 1934 δίδαξε στο δημοτικό του Γελεντζίκ και έγραψε τις συλλογές *Σάτιρες, Τοκσαρέας, Τα γράμματα της θεία μ της Σοφίας*, τα θεατρικά *Το γράμμα τη Ποπά* (1916), *Το Συμβούλιο συνεδριάζει* (1919), *Οτσκό* (1919), *Η επανάσταση στη γλώσσα-η κηδεία της καθαρεύουσας* (1927). Μετέφρασε τη διεθνή στην ποντιακή διάλεκτο και ποιήματα του Αλέξανδρου Πούσκιν, του Βλαδίμηρου Μαγιακόφσκι, του Μαξίμ Γκόρκι, του Ιβάν Κριλόφ και του Νικολάι Νεκράσοφ. Το 1951 ο Σταύρος Κανονίδης έγραψε στο περιοδικό της Αθήνας *Το ποντιακό* ότι ο Γιάγκος είχε αποφοιτήσει από το Φροντιστήριο της Τραπεζούντας και ότι είχε γράψει και την ηθογραφική κωμωδία *Ματσουκάτων χαρά*.

#### **Βιογραφικά στοιχεία Ι.Ι. Ιορδανίδη** (Αγτζίδης, 1997: 253,304,401)

Ο Ι.Ι. Ιορδανίδης ήταν σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων στην εκδοτική ομάδα του *Κομμουνιστί*. Το 1922 φτάνει στην Ελλάδα ως πρόσφυγας προερχόμενος από την Καππαδοκία, και εντάσσεται ως μέλος στη συντακτική επιτροπή του δημοτικιστικού περιοδικού *Αναγέννηση* μαζί με τον Γληνό, τον Βάρναλη, τον και την Ιμβριώτη. Την περίοδο αυτή η νέα ελίτ των διανοούμενων στη Σοβιετική Ένωση προσπάθησε να αντιμετωπίσει την εθνικιστική ιδεολογία και τη μεγάλη επίδραση της θρησκείας δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για τη συγκρότηση μιας ελληνικής ή ελληνόγλωσσης σοσιαλιστικής εκπαίδευσης. Εν τω μεταξύ ο Ιορδανίδης κυνηγημένος στην Ελλάδα από την αστυνομία για τις ιδέες του είχε καταφύγει το 1935 στην Οδησό και έπειτα στο Ροστόβ όπου εντάχθηκε στην ομάδα του *Κομμουνιστί* ως υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων. Η πρόθεσή του ήταν να διδάξει στα ελληνικά σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης. Εκεί εργάστηκε για την υλοποίηση των οραμάτων του κομμουνισμού τα οποία ενστερνιζόταν. Εκτελέστηκε το 1937 με την κατηγορία του Έλληνα εθνικιστή.

## **Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό – Οδυσσέας» ως απάντηση στις διαπολιτισμικές προ(σ)κλήσεις**

Γεράσιμος ΡΕΝΤΙΦΗΣ, Φιλολόγος, Μ.Δ.Ε. «Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων», Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Ε.Κ.Π.Α.  
Θωμαΐτσα ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Φιλολόγος-Ψυχολόγος, Μ.Δ.Ε. «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Υπ. Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Ε.Κ.Π.Α.

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Σκοπός της εκπαίδευσης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον είναι η οργάνωση και η λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την παροχή υποστηρικτικών μέτρων σε μετανάστες προκειμένου να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τις πρακτικές κοινωνικές και διαπολιτισμικές ικανότητες που απαιτούνται για την κοινωνική ένταξη των ίδιων και των οικογενειών τους. Στο πλαίσιο αυτό με την παρούσα ανακοίνωση εστιάζουμε την προσοχή μας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Οδυσσέας* και αναδεικνύουμε την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### **ABSTRACT**

Aim of education in a multicultural environment is the organisation and the operation of educational programs for the benefit of supporting metres inmigrants so that they strengthen their linguistic dexterities and the practical social andcross-cultural faculties that are required for the social integration himself their and families. In this frame with the present paper we will focus our attention in the educational program *Odysseus* and will elect the value of cross-cultural education.

### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ**

Σε μια εποχή όπου τα σύνορα τείνουν πρακτικά και θεσμικά προς κατάργηση, χώρες, οι οποίες διαχρονικά λειτουργούν ως κέντρα διέλευσης μεταναστευτικών πληθυσμών, όπως η Ελλάδα, καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της ενσωμάτωσης μέρος του πληθυσμού αυτού στο εργατικό τους δυναμικό. Ένα από τα σημαντικότερα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση συντελείται μέσω της εκμάθησης της γλώσσας και κουλτούρας. Για το σκοπό αυτό έχουν δραστηριοποιηθεί τα τελευταία χρόνια αρκετοί φορείς, άλλοτε ιδιωτικής και σε ορισμένες περιπτώσεις κρατικής πρωτοβουλίας. Με την παρούσα ανακοίνωση θα εξετάσουμε τη λειτουργία ενός συγκεκριμένου προγράμματος, του έργου *Οδυσσέας* ως περίπτωση προς μελέτη της ανταπόκρισης της ελληνικής πολιτείας στην πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Με σημείο αναφοράς το εν λόγω έργο θα εξετάσουμε την καταλληλότητα και δυνατότητα εφαρμογής σε ένα τέτοιο πρόγραμμα των διδακτικών μοντέλων, το οποίο δύναται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

### **2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΟΔΥΣΣΕΑΣ**

Η μετανάστευση και η διαχείρισή της αποτελεί κύριο μέλημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως ορίστηκε μέσα από τη συνθήκη της Λισαβόνας. Οι στόχοι της ενιαίας εξωτερικής δράσης της Ένωσης προσβλέπουν στον καθορισμό των στρατηγικών της συμφερόντων και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την ενσωμάτωση όλων των κρατών στο παγκόσμιο οικονομικό σύστημα, αλλά και την προώθηση μιας βιώσιμης ανάπτυξης στις αναπτυσσόμενες χώρες (Ιωακείμης, 2008). Σε αυτά το πλαίσιο υπάγεται το ζήτημα της αξιοποίησης του μεταναστευτικού πληθυσμού προς όφελος όχι μόνο των ιδίων, με την ένταξή τους στο εργατικό δυναμικό της χώρας, αλλά και προς όφελος της ίδιας της χώρας με την αύξηση και ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού της.

Η πραγματικότητα, ωστόσο, δεν είναι τόσο ευνοϊκή και ειδικά για τους μετανάστες από τις χώρες του Τρίτου κόσμου ή των Βαλκανίων, χώρες που τελούν υπό δυσμενείς οικονομικές ή πολιτικές συνθήκες. Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι ακόμη και σήμερα το ποσοστό ανεργίας των μεταναστών παραμένει υψηλό. Για όσους είχαν την τύχη να ενσωματωθούν στο εργατικό δυναμικό, οι εργασίες που ανέλαβαν είναι συνήθως χαμηλότερης ειδίκευσης, ή σε ορισμένες περιπτώσεις κάτω ή πέραν της ειδίκευσής τους, ώστε να μην αξιοποιούνται πλήρως οι ικανότητές τους. Σε πολλές περιπτώσεις εργάζονται σε επισφαλείς συνθήκες, ενώ πολύ συχνό είναι το φαινόμενο της αδήλωτης εργασίας.

Οποσδήποτε ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην ενεργό ένταξη των μεταναστών στην αγορά εργασίας συνιστά ή ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και τρόπου ζωής, που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με τον κοινωνικό περίγυρο και την ομαλή κοινωνική ένταξη. Προς αντιμετώπιση αυτών των δυσχερειών στοχεύει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Οδυσσέας* (<http://www.inedivim.gr/index.php/2012-11-14-14-20-27>). Το έργο εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο. Η οργάνωση και η λειτουργία του έχει ανατεθεί στο Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης.

Το πρόγραμμα προσβλέπει στην «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό» και υποστηρίζει την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων δίνοντας έμφαση στις πρακτικές διαπολιτισμικές ικανότητες, οι οποίες απαιτούνται για την προσαρμογή των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Οι προϋποθέσεις συμμετοχής στο πρόγραμμα προβλέπουν να είναι οι συμμετέχοντες πολίτες της Ε.Ε. και υπήκοοι τρίτων χωρών, ηλικίας από 16 ετών και πάνω και βέβαια να διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα. Τα μαθήματα παρέχονται δωρεάν, πρωινές ή απογευματινές ώρες, ανάλογα με την επιθυμία των εκπαιδευομένων, δεδομένου ότι το πρόγραμμα στο πεδίο της «Διά Βίου Μάθησης», που συνεπάγεται *ευελιξία*, όσον αφορά στο ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Τα μαθήματα διαρκούν τρεις (3) ώρες και διεξάγονται δύο (2) έως τρεις (3) ημέρες κάθε εβδομάδα. Σε κάθε εκπαιδευόμενο διανέμεται εκπαιδευτικό και επικουρικό υλικό – έντυπο και ηλεκτρονικό. Τμήματα οργανώνονται σε όλους τους Νομούς της χώρας, εφόσον συγκεντρωθεί ο απαραίτητος αριθμός υποψηφίων.

Το Έργο αφορά στην οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης, στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες και τις πρακτικές κοινωνικές και διαπολιτισμικές ικανότητες που απαιτούνται για την επίτευξη γλωσσικής και πολιτισμικής κατανόησης, απαραίτητων στοιχείων για την ενεργό κοινωνική ένταξη των ιδίων και των οικογενειών τους.

Πιο αναλυτικά, ως κύριοι στόχοι του έργου ορίζονται:

- Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως μέσο για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κινδύνου κοινωνικού αποκλεισμού και την αποτελεσματικότερη ενεργό ένταξη των μεταναστών και των οικογενειών τους.
- Η ενίσχυση της αυξανόμενης κινητικότητας των εργαζομένων στην Ε.Ε.

- Η εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στη (διά βίου) μάθηση.
- Η δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος για την οικογένεια.
- Η ενίσχυση της ισότητας ευκαιριών των δύο φύλων και της κοινωνικής και επαγγελματικής θέσης των γυναικών.
- Η προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης και η ενίσχυση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων.
- Η ενίσχυση και προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ατομικής ευημερίας.

Όσον αφορά τη δομή του προγράμματος, αρθρώνεται σε δύο επίπεδα (Α και Β), από τα οποία το καθένα διακρίνεται σε δύο σκέλη (1 και 2). Στο πρώτο επίπεδο (Α1) διάρκειας 125 ωρών περιλαμβάνονται εισαγωγικά μαθήματα στην ελληνική γλώσσα και οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τη γλωσσική δεξιότητα, αλλά και πρακτικές κοινωνικές ικανότητες, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να εξοικειωθούν με το κοινωνικό περιβάλλον, την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας. Στο δεύτερο σκέλος του ίδιου επιπέδου τα μαθήματα είναι διάρκειας 175 ωρών. Επί πλέον υπάρχει το Β1 επίπεδο (διάρκειας 185 ωρών) και το Β1 με έμφαση στην κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου (διάρκειας 195 ωρών).

### 3. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Προφανώς το πρόγραμμα *Οδυσσέας*, όπως και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία έχουν διαμορφωθεί και αναπτυχθεί για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας στους αλλοδαπούς μετανάστες που διαμένουν στη χώρα μας, εδράζεται στη συνειδητοποίηση ότι η ελληνική είναι μια πολυπολιτισμική κοινωνία, μια κοινωνία όπου παράλληλα με τον εγχώριο πληθυσμό και τα κρατούντα ήθη, έθιμα, ιδεολογήματα και λοιπά πολιτισμικά στοιχεία, υπάρχει μια πληθώρα ποικίλων συνόλων αποτελούμενων από πληθυσμούς ανοικτούς σε αυτά. Επομένως, και η Ελλάδα καλείται να ανταποκριθεί στην αυτή πρόκληση, στην οποία υποβάλλονται όλες οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, «στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους» (Γκόβαρης, 2001). Είναι, συνεπώς, καταλυτικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και του εκπαιδευτικού εν γένει (Καραμπάτσος, 2001). Και αυτό, διότι θα κληθεί να αναλάβει έναν νέο ρόλο, να επαναπροσδιορίσει τις διδακτικές του μεθόδους, έτσι ώστε να φέρει σε επαφή και συνομιλία τις διάφορες πολιτισμικές παραδόσεις των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Modgil, Verma, Mallick, Modgil, 1997).

Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να διδάξει στις διάφορες βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης, έχει στη διάθεσή του έναν αριθμό από πολύ συγκεκριμένα μοντέλα εκπαίδευσης, από τα οποία μπορεί να επιλέξει ένα ορισμένο ή να προβεί σε συνδυασμούς, κυρίως αναλόγως των προσωπικών του κρίσεων. Οι επιλογές του μπορούν να κινηθούν ανάμεσα στο αντιρατσιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο, το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο και το πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως ο *Οδυσσέας*, όπου δε θεωρείται κυρίαρχη η πολιτισμική παράδοση του εγχώριου πληθυσμού και που, ακόμη περισσότερο δεν υπάρχει ούτε κατ'επίφαση πολιτισμική ομοιογένεια των εκπαιδευόμενων, οι επιλογές αυτές περιορίζονται αρκετά.

Καταρχήν το αντιρατσιστικό μοντέλο θα μπορούσε να βρει εφαρμογή μόνο σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προετοιμάζουν πληθυσμούς φαινομενικά ομοιογενείς όσον αφορά το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και μάλιστα φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας, για την υποδοχή ετερογενών πληθυσμών. Από την άλλη τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης ξεκινούν από την παραδοχή μιας κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία επιβάλλεται να οικειοποιηθεί από τους εκπαιδευόμενους – φυσικά σε βάρος της δικής τους, εκείνης που φέρουν από την χώρα προέλευσής τους. Και αυτό διότι από τη μία η «αφομοίωση» ορίζεται ως το τελικό στάδιο της διαδικασίας επιπολιτισμού (acculturation), το οποίο ακολουθεί τα



στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής, ενώ ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την άσκηση πιέσεων επί της μεταναστευτικής ομάδας προκειμένου αυτή να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο (Γεωργογιάννης, 1999). Και στις δύο περιπτώσεις αφετηρία συνιστά η παραδοχή ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο και ότι η πολιτισμική ετερότητα δε θα πρέπει να υπονομεύουν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας (Μάρκου, 1998). Η πολιτισμική ετερότητα είναι ανεκτή μόνο με την προϋπόθεση ότι δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση - αντιθέτως, οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από το σύνολο, ώστε να συμβάλλουν και αυτή στη διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου 2000). Τα μοντέλα αυτά θεωρούνται παρωχημένα, αφενός λόγω του ότι στηρίζονται στην ουτοπική και παρωχημένη εθνοκεντρική οπτική και αφετέρου διότι αναγκάζουν το μετανάστη σε αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Γεωργογιάννης, 1997) στο βωμό της προσδοκίας για ισότητα ευκαιριών, η οποία είναι όμως ουσιαστικά ανεδαφική, αφού η κατάκτηση του κυριάρχου πολιτισμού δε συντελείται επί ίσοις όροις.

Μια κάπως προσφορότερη επιλογή του εκπαιδευτικού είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο, με το οποίο σημειώνεται μια μετατόπιση από την εθνοκεντρική οπτική στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Υπό αυτό το πρίσμα ο πολιτισμός δεν εκλαμβάνεται ως ένα στεγανό και συγκεκριμένο κατασκευάσμα, αλλά ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ισότιμων πολιτισμικών μορφωμάτων, από τα οποία έκαστο διατηρεί τη μοναδικότητά του, αλλά συμβάλλει και στην πολιτισμική ολότητα (Μάρκου, 1997). Έτσι η κοινωνική συνοχή διασφαλίζεται με την παραδοχή και το σεβασμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων (Νικολάου, 2000). Με αυτό το σκεπτικό διαμορφώνονται και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προσβλέπουν στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών για κάθε εκπαιδευόμενο, ανεξαρτήτως φυλετικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών, αξιοποιώντας ακριβώς τις όποιες ιδιαιτερότητές τους. Δεν θα πρέπει βέβαια και εδώ να παραγνωρίζεται η κριτική, η οποία ασκείται για το μοντέλο αυτό και η οποία αφορά την παραγνώριση των αιτίων για τις οποίες προκύπτουν διακρίσεις και φαινόμενα αποκλεισμού ή βίας σε βάρος των μεταναστευτικών πληθυσμών και την έλλειψη σύνδεσης με το κρατικό θεσμικό πλαίσιο, προκειμένου για την αναθεώρησή του.

Μια πιο εξελιγμένη και αποτελεσματική εκδοχή του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι εκείνη του διαπολιτισμικού μοντέλου. Μολονότι δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτη ή σαφής η εννοιολογική διάκριση μεταξύ των βασικών συνθετικών όρων, το «πολυπολιτισμικό» αναφέρεται κάθε φορά σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, ενώ το «διαπολιτισμικό» αναγνωρίζει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ διάφορων φυλετικών - πολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 1998). Το διαπολιτισμικό μοντέλο υπερέχει του πολυπολιτισμικού αφενός διότι σε αντίθεση με το προηγούμενο μοντέλο, απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες (Δαμανάκης, 1989) και αφετέρου, διότι αφορά την κοινωνία στο σύνολό της, αναπτύσσει δηλαδή μια «συναντίληψη για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών» (Παππάς, 1998). Στηριζόμενο σε αξίες πανανθρώπινες, «οικουμενικές», κατάλληλες για τις σύγχρονες κοινωνίες, προσβλέπει στη δημιουργία κοινωνιών ανοιχτών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αίσθηση ισοτιμίας, αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη και διάθεση αλληλοκατανόησης και αλληλεπίδρασης. Στην πράξη το διαπολιτισμικό διδακτικό μοντέλο στηρίζεται σε τρία αξιώματα, το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης 1997). Παράλληλα, αναγνωρίζονται τέσσερις βασικές του αρχές: η Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy) της διαφορετικότητάς τους για αλληλεγγύη και καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης, για διαπολιτισμικό σεβασμό, και για απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Essinger 1998).

Διεθνείς και παγκόσμιοι φορείς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και η UNESCO αναγνωρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μέσο ικανό για την επίτευξη της ισότητας

ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Για το λόγο αυτό ήδη από το 1996 η ελληνική πολιτεία θεσμοθετεί την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ιδρύει το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο προωθεί την ελληνική παιδεία στους ομογενείς με έμφαση στη νέα γενιά και συντονίζει την ομαλή ένταξη των μεταναστών και παλιννοστούτων στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

#### 4. Ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η πολυγλωσσία που χαρακτηρίζουν σήμερα όλο και περισσότερο τα εθνικά κράτη, μεταξύ των οποίων και τη χώρα μας επηρεάζουν άμεσα και το σχολικό θεσμό. Στις σχολικές μονάδες συναντάται, συνήθως, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέα δεδομένα και συγχρόνως νέες ανάγκες, αλλά και προκλήσεις για τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ανέφικτο να εφαρμοστούν στις σχολικές μονάδες χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναμφίβολα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό, τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, μέσω των επιμορφώσεων, να έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να μπορούν να αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα, να είναι ανοιχτοί στη διαφορετικότητα, να είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις και επίσης να έχουν την κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνογνωσία. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται σήμερα αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου (Αγγελίδης, 2001).

Είναι γεγονός ότι το σχολείο εκτός από τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, οφείλει να τους δημιουργεί συναισθηματική ασφάλεια και να τους εφοδιάζει με κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ομαλή και δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Από τις παραπάνω λειτουργίες του σχολείου πηγάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός είναι ο κατ' εξοχήν εκφραστής και συντελεστής υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος υιοθετεί τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία είναι απαραίτητο να κατέχει το ρόλο του παιδαγωγού, ο οποίος έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με τους μαθητές, προκειμένου να τους βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων τους, στην απόκτηση κριτικής σκέψης απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση δεν πρέπει να κατέχει τη θέση του «αρχηγού» στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά οφείλει να μετατραπεί σε οργανωτή της διδασκαλίας, καθοδηγητή και σύμβουλο της μάθησης όλων των μαθητών του. Έτσι για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικά έτοιμος, θα πρέπει καταρχήν να διαθέτει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα και την αξία της ταυτότητας των άλλων, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, ώστε να καθίσταται δυνατό να παρέμβει στο επίπεδο της σχολικής τάξης (Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, 2003).

Επί πλέον είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πολιτιστικά όντα, τα οποία ανήκουν στον αυτόχθονα πληθυσμό και επομένως η διδασκαλία τους σε άτομα τα οποία δεν έχουν την ίδια κουλτούρα με αυτούς, ενέχει εκ των πραγμάτων δυσκολίες. Σε αυτήν την περίπτωση, λοιπόν, υπάρχει η πιθανότητα ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται με άρνηση απέναντι στο διαφορετικό, να υποβαθμίζει την προσωπικότητα των ξένων μαθητών και να τους περιθωριοποιεί λόγω του ότι ο ίδιος διακατέχεται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο εξ αρχής η δόμηση της προσωπικής θεωρίας του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη διαφορετικότητα και εν συνεχεία η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ώστε να αποδεχτεί μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα. Η κατανόηση των πολιτισμικών, φυλετικών, θρησκευτικών και εθνικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών, η γνώση των δικών τους πολιτισμικών αξιών, των κωδικών επικοινωνίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου, τους οδηγεί στο να μην αντιμετωπίζουν τη σχολική τάξη ως ομοιογενή, στατική και μονολιθική. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός με διαπολιτισμική επιμόρφωση, κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, ώστε μπορεί να διαγιγνώσκει, να επιλέγει και να εφαρμόζει την πιο κατάλληλη μεθοδολογική διαδικασία για την τάξη του. Από τα παραπάνω καθίσταται πρόδηλη η ανάγκη για ένα σχολείο, το οποίο θα στελεχώνεται από δημιουργικούς εκπαιδευτικούς με διαπολιτισμική κατάρτιση και γνώση. Για αυτό η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης τόσο στην αρχική εκπαίδευση, όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κρίνεται απολύτως απαραίτητη.

## 5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι σχολικές μονάδες οι οποίες προτίθενται να προετοιμάσουν τους μαθητές για το κοινωνικό γίγνεσθαι του 21ου αιώνα θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα συνιστά μια υπαρκτή κατάσταση και για το λόγο αυτό οφείλουν να έχουν ως εκπαιδευτικό στόχο την καλλιέργεια πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων, την ικανότητα δηλαδή της γλωσσικής επικοινωνίας και πολιτισμικής διάδρασης ανάμεσα σε ομιλητές, οι οποίοι χειρίζονται διαφορετικές γλώσσες και φέρουν διαφορετικές κουλτούρες. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι υποχρεούνται να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν μια πολυπολιτισμική αντίληψη για την κοινωνία, ώστε να μπορούν να αποτελούν πολίτες όλου του κόσμου και όχι μόνο του δικού τους κράτους. Βεβαίως, η δυνατότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι προφανώς μεγαλύτερη, όταν οι μαθητές βρίσκονται μέσα σε μια τάξη όπου η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου. Εύλογα, λοιπόν, συνάγεται ότι για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί σε ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνουν κοινωνικά απροσάρμοστοι και μονοδιάστατοι πολίτες (Cummins, 1999).

Ωστόσο, η παρακολούθηση μαθημάτων τόσο των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, όσο και των μειονοτήτων στα ίδια σχολεία δεν δύναται να οδηγήσει στην πραγματοποίηση των στόχων και των αρχών, οι οποίες διατυπώνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εάν δεν πραγματοποιηθούν αλλαγές στα προγράμματα διδασκαλίας και στα σχολικά εγχειρίδια (Κελεσιδου, 2008). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί στα προγράμματα διδασκαλίας και η οπτική γωνία των «άλλων» και να πραγματοποιηθεί γενικά μια «διαπολιτισμική διεύρυνση», αποβάλλοντας τον εθνοκεντρισμό και το στίγμα των «ξένων» κουλτούρων ως μειονοτικών υποκουλτούρων (Hernandez, 2001).

Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση σημαίνει τον εμπλουτισμό τους με στοιχεία από τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης των μεταναστών, τη θεματοποίηση της σχέσης τους με την ιστορία, τον πολιτισμό και το πολιτικό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας (Δαμανάκης, 1989), την απαλλαγή τους από προκαταλήψεις, στερεότυπα και την ανάδειξη μέσω αυτών τόσο των διαφορών όσο και των ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στους λαούς (Ξωχελλής, 2007). Αναφορικά, λοιπόν, με τα σχολικά εγχειρίδια κρίνεται αναγκαία η εξάλειψη των αρνητικών χαρακτηριστικών και εικόνων για τις αλλοεθνείς πολιτισμικές ομάδες και δεύτερον καθίσταται απαραίτητη η παρουσίαση του πολιτιστικού παρελθόντος κάθε λαού με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται σεβαστή η πολιτική του ταυτότητα και να αποκαλύπτονται τα στοιχεία εκείνα που ενώνουν τους λαούς. Όσον αφορά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αυτή οφείλει να περιλαμβάνει διαδικασίες και προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τόσο τις κοινωνικές όσο και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των πολιτισμών προέλευσης.

## 6. ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σε παγκόσμιο επίπεδο οι πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις που συμβαίνουν προκαλούν τη διόγκωση των μεταναστευτικών ρευμάτων. Η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής θέσης, από χώρα αποστολής μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών και έχει αποδεχτεί τα τελευταία χρόνια σημαντικό αριθμό οικονομικών μεταναστών. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες συνιστά μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες προκειμένου να αναγνωρισθεί η διαπολιτισμική ετερότητα και να επιτευχθεί με ομαλότητα η συνάντηση των πολιτισμών χωρίς προκαταλήψεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις και φοβίες. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Οδυσσέας προσφέρει σε όλους τους μετανάστες, οι οποίοι διαμένουν νόμιμα στη χώρα μας να παρακολουθήσουν δωρεάν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό και να τους προετοιμάσει για τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Στο πλαίσιο αυτό αντιμετωπίζονται οι παράγοντες εκείνοι που απειλούν την κοινωνική συνοχή, ενισχύεται η διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία, καλλιεργείται η αρμονία ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες και αντιμετωπίζονται οι ανισότητες συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελίδης, Π. (2001), «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο. Το δικαίωμα στη διαφορετικότητα», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 99, σ. 47-55.
- Cummins, J. (1999), Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, (μτφρ.) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg,
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Hernandez, H. (2001), *Multicultural education. A teacher's guide to linking context process and content*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Essinger, H., (1988), «Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», στο: G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt.
- Ιωακείμης Π. (2008), *Η Συνθήκη της Λισσαβώνας*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Καραμπάτσος, Αντώνιος Β. (2000), *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας*, Αθήνα, Ατραπός.
- Κεσίδου, Α. (2008), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή». Στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Οδηγός επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Γυμνάσιο». Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα,.
- Μάρκου, Γ. (1998), *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*, Α. Ζώνιου-Σιδέρη - Π. Χαραμής (επιμ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης Π. (2007), «Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Ζ. Παπανασούμ (επιμ.) (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ.σ. 95-10.1

Παπάς, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

## Η σχολική γνώση την εποχή της παγκοσμιοποίησης και ο ιδεολογικός διαχωρισμός των επιστημών σε θετικές και ανθρωπιστικές.

Χρυσάνθη ΙΚΚΟΥ Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών

### Περίληψη

Η διάκριση των επιστημών σε ανθρωπιστικές και θετικές αποτελεί μια ιδεολογική κατασκευή εξαρτημένη από το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο. Η τάση που επικρατεί για ενίσχυση των θετικών επιστημών μοιάζει να αγνοεί την πραγματικότητα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και οικονομίας που χαρακτηρίζεται από ένα πλέγμα προκλήσεων. Μέσα από την πίεση και την κριτική που ασκείται στη σχολική εκπαίδευση για την απόσταση που διατηρεί απέναντι στις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας, διαφαίνεται και η διάσταση της χρηστικότητας της γνώσης. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των αλλαγών στα σχολικά προγράμματα σπουδών, την τελευταία εικοσαετία, που αφορούν στην προαγωγή των νέων τεχνολογιών και των θετικών επιστημών, με ταυτόχρονη υποβάθμιση των ανθρωπιστικών σπουδών. Ωστόσο μέσα από τη διάκριση των επιστημών ως προς τη ‘χρησιμότητά’ τους, την οποία συντηρούν θιασώτες και οπαδοί, αναδύεται ένα ζήτημα ηθικής.

### Abstract

The distinguish of sciences into humanities and technical sciences is an ideological construction which is dependent on the social, political and economic context. The trend to strengthen technical sciences seems to ignore the reality of globalised society and economy which is characterized by a grid of challenges. Through the pressure and criticism in school education for the distance that keeps to the imperatives of modern society, also appears a dimension of the usability of knowledge. In this essay we are trying to investigate the changes which took place in school curricula, the last 20 years, relating to the promotion of new technologies and science, with simultaneous degradation of Humanities. However through the distinction of sciences as to the 'usefulness', which is sustained by devotees and followers, emerges a question of ethics.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τον τελευταίο καιρό κυρίως μέσα από τις αλλαγές που γίνονται στα Πανεπιστήμια άνοιξε και η συζήτηση για την πίεση που δέχονται τα τμήματα ανθρωπιστικών σπουδών. Η συζήτηση αφορά :

1. Στην αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα των ανθρωπιστικών σπουδών στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον
2. Στην ανάγκη χρηματοδότησης των πανεπιστημιακών τμημάτων και την αναζήτηση πόρων
3. Στην πίεση από μέρους γονέων και κοινής γνώμης του δυτικού κόσμου, αλλά και του αναπτυσσόμενου για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.
4. Στη σύνδεση όλων των κοινωνικών και πολιτικών φαινομένων με οικονομικούς όρους.
5. Στην προσπάθεια «συντονισμού» ή «εκσυγχρονισμού» της σχολικής εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις και τις πιέσεις από το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον

Σε όλο τον κόσμο η πίεση που δέχονται τα τμήματα ανθρωπιστικών σπουδών στα Πανεπιστήμια είναι αρκετά ισχυρή, αφού η έλξη χρηματοδότησης από το χώρο της αγοράς αποτελεί πρόκληση για την επιβίωση και την ευδοκίμηση των ιδρυμάτων. (Harvard review, 2013). Στη νέα σύνθεση του Εθνικού Συμβουλίου Έρευνας και Τεχνολογίας που ανακοίνωσε το Υπουργείο Παιδείας εκλείπουν εντελώς (Κιντή, 2010). Το ερώτημα ωστόσο αν πρέπει να

περιοριστούν ή και να μειωθούν δραματικά τα αντικείμενα των ανθρωπιστικών σπουδών, προκαλεί ενδιαφέρον, αν ο διάλογος καταρχήν αποκτήσει σαφές εννοιολογικό περιεχόμενο. Ο όρος «ανθρωπιστικές σπουδές», ή «Σπουδές στις τέχνες» (Liberal Arts) για τους Αμερικανούς, από μόνος του καθορίζει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα έτσι που η συζήτηση μοιάζει τελειωμένη. Το ερώτημα ποιες είναι οι επιστήμες που αφορούν στον άνθρωπο και ποιες όχι μοιάζει αυταπόδεικτο. Η επιστήμη είναι γέννημα του ανθρώπου και απασχολεί αποκλειστικά και μόνο το ανθρώπινο είδος. Ο διαχωρισμός των επιστημών έχει πρακτικό χαρακτήρα και είναι αποτέλεσμα μιας γραμμικής εξέλιξης των επιστημών, οι οποίες έχουν το δικό τους γενεαλογικό δέντρο. Έτσι δεν μπορεί καμία επιστήμη να αποδείξει ότι είναι προϊόν παρθενόγενεσης παρά νοηματοδοτείται ως κλάδος ή παρακλάδι άλλων επιστημών, της φιλοσοφίας επί παραδείγματι.

Η πιο διαδεδομένη διάκριση των επιστημών είναι αυτή μεταξύ ανθρωπιστικών ή επιστημών των τεχνών και θετικών ή τεχνολογικών επιστημών. Η διάκριση αυτή αφορά, τόσο στο περιεχόμενο το σπουδών, όσο και σε πρακτικά ζητήματα συνδεδεμένα με επαγγελματικά δικαιώματα. Υπάρχουν ωστόσο επιστημονικά πεδία, όπου η κατάταξή τους σε τούτες τις κατηγορίες μοιάζει εύκολη και διακριτή και σε άλλα που υπάρχει αρκετή ασάφεια. Για παράδειγμα η φιλοσοφία, θεωρείται τομέας των ανθρωπιστικών σπουδών, όπως και η μηχανική τομέας των θετικών, τεχνολογικών επιστημών. Με βάση την κοινώς παραδεκτή διάκριση των επιστημών, αντιμετωπίζουμε δυσκολία, τουλάχιστον στο θεωρητικό επίπεδο για το πού θα μπορούσαμε να κατατάξουμε την ιατρική, την αρχιτεκτονική, και τα σχετικά με αυτούς τους κλάδους εξειδικευμένα επιστημονικά πεδία. Θα μπορούσαμε εδώ σαν μια σπαζοκεφαλιά να καταγράψαμε το πλήθος των πανεπιστημιακών σπουδών που προσφέρονται και να προσπαθούσαμε να τις κατατάξουμε με βάση τη διάκριση θεωρητικών και θετικών επιστημών.

Η διάκριση αυτή αποτελεί προϊόν για άλλους της βιομηχανικής επανάστασης ή μιας κοινωνικής επανάστασης του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> που ήθελε τις μάζες να διεκδικούν μέρος από τα προνόμια της ελίτ. Η γένεση και εξάπλωση των δημοσίων εκπαιδευτικών συστημάτων, η ραγδαία αύξηση της τεχνολογίας και της μηχανικής που επέτρεπε στον άνθρωπο να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούσαν τη λειτουργία της φύσης, να ανακαλύψει τον κόσμο και να δαμάσει πολλά από τα στοιχεία της φύσης άλλαξε τον προσανατολισμό και τα αξιακά πρότυπα της εποχής με έναν μάλλον διαφορετικό τρόπο. Οι οικονομικοί ανταγωνισμοί που γεννιούνταν με την εξάπλωση του εμπορίου, η ανάδυση νέων δυνάμεων που διεκδικούσαν πλέον τον ζωτικό τους χώρο πέρα από τα ευρωπαϊκά όρια έθεσαν στην υπηρεσία τους τις επιστημονικές ανακαλύψεις της μηχανικής. Την ίδια στιγμή η ελίτ εξακολουθούσε να θεωρεί την ενασχόληση με τέτοιου είδους επιστημονικά πεδία υποδεέστερη των κλασικών σπουδών. Έτσι το πρώτο και πλέον διαδεδομένο επιχείρημα που εξακολουθεί και σήμερα να προβάλλεται ως πρόκριμα για τις θετικές επιστήμες είναι η χρησιμότητά τους έναντι των ανθρωπιστικών σπουδών που η ίδια επιχειρηματολογία θεωρεί ότι ανήκει σε ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που μοιάζουν να μη συμβαδίζουν με τις σύγχρονες ανάγκες. Από τη μια η υπεροψία των οπαδών των ανθρωπιστικών σπουδών να τις θεωρούν αυταπόδεικτα αναγκαίες και από την άλλη απέναντι στις σπουδές αυτές εκδηλώνεται ένας εθιμοτυπικός λεκτικός σεβασμός που συνοδεύεται, ωστόσο, από μια δύσκολα καλυπτόμενη δυσφορία γιατί δεν μπορούμε να τις ξεφορτωθούμε εντελώς. Το πολιτικώς ορθό είναι να λέμε ότι είναι σημαντικές ενώ στην πραγματικότητα τις περιφρονούμε. Φαίνονται άχρηστες, περιττές, μια πολυτέλεια για την αργόσχολη τάξη, ένα λείψανο μιας μακρινής εποχής που μοιάζει να μην έχει θέση σήμερα στη ζωή μας. (ό.π.)

## 2. ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Το περιεχόμενο των ανθρωπιστικών σπουδών καθώς και το πνεύμα τους συνδέεται με μια ένα υπερκείμενο ερώτημα το οποίο στο σύγχρονο κόσμο μοιάζει να έχει απαντηθεί: «τι είδους πολίτες θέλουμε και εντός ποιου πολιτικού συστήματος να λειτουργούν;» Η

απάντηση προέρχεται από την εποχή της νεωτερικότητας, όταν οι αντιπροσωπευτικού τύπου δημοκρατίες παγωνόνταν στο ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και στις ΗΠΑ. Αν όμως αναπλαισιώσουμε το ερώτημα με σύγχρονους όρους θα ανακαλύψουμε ότι το ερώτημα που έμοιαζε ρητορικό, χρειάζεται εκ νέου να απαντηθεί. Εντός των σύγχρονων δημοκρατιών, που συμμετέχουν σε υπερεθνικούς πολιτικούς, στρατιωτικούς και οικονομικούς σχηματισμούς, (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, NATO, G8) όπου οι προτεραιότητες διαμορφώνονται με όρους οικονομίας, η έννοια και τα χαρακτηριστικά του πολίτη και του πολιτεύματος, ο ρόλος και η δυναμική τους επαναπροσδιορίζονται. Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης της οποίας απώτερη επιδίωξη είναι «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, Λισσαβόνα, 2000) τα κράτη μέλη καλούνται να εναρμονίσουν την εθνική πολιτική με τις επιταγές των πολιτικών που καθορίζονται από το Ευρωπαϊκό Διευθυντήριο. Μέσα από τις εκθέσεις αποτυπώνονται με σαφήνεια το ιδεολογικό πλαίσιο, οι πολιτικοί άξονες, η πυξίδα προσανατολισμού όλων των πολιτικών επιλογών. Εδώ διακρίνεται ευκρινώς η αντίληψη για την κοινωνική και πολιτική συνοχή. Το όραμα δεν είναι μια κοινωνία υψηλού επιπέδου, αλλά μια αγορά, με τους ανθρώπους να προετοιμάζονται για αυτήν. Πολιτικοί όροι, όπως δημοκρατική κοινωνία, ή προοπτική για μετάβαση σε υψηλότερο και ποιοτικότερο επίπεδο κοινωνική και πολιτική οργάνωση επίσης δεν αποτυπώνονται. «Τι σημαίνει πρόοδος για μια χώρα; Κατά μία άποψη η πρόοδος ταυτίζεται με την αύξηση του κατά κεφαλήν ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος. Στόχος κάθε κράτους, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο ανάπτυξης πρέπει να είναι η οικονομική μεγέθυνση. Δεν ενδιαφέρουν οι προϋποθέσεις της σταθερής δημοκρατίας, δεν ενδιαφέρει η βελτίωση άλλων πτυχών της ποιότητας ζωής των ανθρώπων που δεν συνδέονται ευθέως με την οικονομική μεγέθυνση»(Nussbaum, 2013). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση της Ν. Αφρικής την περίοδο του απαρτχάιντ. Ένα κράτος που ευημερούσε στους οικονομικούς δείκτες ταυτόχρονα με τις κοινωνικές ανισότητες τη βαναυσότητα των φυλετικών διακρίσεων, τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος και τους συστήματος υγείας και πρόνοιας. Δεν αποτελεί λοιπόν δίλημμα η προτεραιότητα στην οικονομία ή στην δημοκρατία. Άλλωστε ούτε η πολιτική ελευθερία ακολουθεί αυτόματα την οικονομική ανάπτυξη, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε στο παράδειγμα της Κίνας» (ό.π.). Αποτελεί ένα ιδεολογικό κατασκεύασμα, προϊόν των ομάδων που διαμορφώνουν το οικονομικό πλαίσιο την εποχή της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και προκρίνουν την ευημερία των οικονομικών δεικτών έναντι της ευημερίας των κοινωνιών.

Τα τμήματα των ανθρωπιστικών σπουδών τα τελευταία χρόνια έχουν δεχτεί ισχυρές πιέσεις εξαιτίας της περιορισμένης επιλογής τους από τους φοιτητές με βάση το επιχείρημα της ιδεολογίας που γεννήθηκε μετά το β παγκόσμιο πόλεμο για τη στροφή προς το ρεαλισμό (Harvard College, 2013). Το περιεχόμενο από την άλλη των ανθρωπιστικών σπουδών δεν αμφισβητείται ως προς την αξία του, αλλά ως προς τη χρησιμότητά του.

### 3. ΕΙΝΑΙ Η ΓΝΩΣΗ ΧΡΗΣΙΜΗ; ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΧΡΗΣΙΜΗ ΓΝΩΣΗ;

Το ερώτημα τούτο έχει απαντηθεί τουλάχιστον με τον πλέον ρητό τρόπο από πολλούς στοχαστές. Για τον Φράνσις Μπέικον Η γνώση είναι δύναμη. Ο δυτικός κόσμος που οικοδομήθηκε πάνω στο μοντέλο της κυριαρχίας έχει απαντήσει για την αξία της γνώσης. Σήμερα όμως το ερώτημα δεν είναι η αξία της γνώσης, αλλά η χρησιμότητά της. Η χρησιμότητα ωστόσο εμπεριέχει και μια χρονική διάσταση. Αυτό που είναι χρήσιμο σήμερα θα είναι χρήσιμο για πολύ χρονικό διάστημα για λίγο για πόσο; Η μηχανική κατασκευή του τηλεφώνου της εποχής του πρώτου μισού του 20ού αιώνα πόσο χρήσιμη είναι τη σημερινή εποχή των applications; Η γνώση ή η κατάρτιση που θεωρείται σήμερα χρήσιμη και βρίσκεται υψηλά στην επαγγελματική αποκατάσταση, σημαίνει με οικονομικούς όρους ότι θα προσελκύει όλο και περισσότερα επενδυτικά κεφάλαια, ή ενδιαφερόμενους φοιτητές. Μια επένδυση ωστόσο με οικονομικούς όρους θα αναμένει και την ανάλογη απόδοση σε κάποιον



χρονικό ορίζοντα, ειδάλλως η επένδυση δεν θεωρείται συμφέρουσα. Ο διεθνής ανταγωνισμός στις νέες τεχνολογίες που οπωσδήποτε άλλαξε την καθημερινή ζωή των ανθρώπων άλλαξε ταυτόχρονα και την αντίληψη της χρησιμότητας. Το τελευταία τεχνολογία ψηφιακό τηλέφωνο είναι ευρέως γνωστό ότι θα είναι ξεπερασμένο εντός ολίγων μηνών.

Συχνά η έννοια της χρησιμότητας συγχέεται με την έννοια της χρηστικότητας. Από την άλλη το τι θα χρειαστεί ένας άνθρωπος κατά τη διάρκεια του βίου του είναι ακόμη πιο ασαφές. *Η γνώση, αποκτά οικονομικούς όρους, με χρηστικό χαρακτήρα. Εδώ προκύπτει και η εννοιολογική αντίφαση της ποιότητας. Η μετάθεση του αξιολογικού κριτηρίου προς την κατεύθυνση της χρηστικότητας υποβαθμίζει τα παραδοσιακά ποιοτικά της χαρακτηριστικά.* (Ματθαίου, 1999). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η έννοια της χρησιμότητας και της χρηστικότητας της γνώσης είναι ιδεολογικά φορτισμένη.

Σε μια ομιλία του ο ιδρυτής της Μάικροσφοτ ανακοίνωνε την αναγκαιότητα των τεχνολογικών επιστημών οι οποίες προσφέρουν επαγγελματική αποκατάσταση. Πολλές από τις κλίμακες αξιολόγησης των πανεπιστημίων χρησιμοποιούν ως κριτήριο την ταχύτητα απορρόφησης των αποφοίτων στον επαγγελματικό στίβο. Τούτα αποτελούν μια πραγματικότητα η οποία αποτυπώνεται και στην αύξηση της εισαγωγής σπουδαστών στις σχολές με αντικείμενα που αφορούν στις θετικές επιστήμες, στάση η οποία πριμοδοτείται από το σύνολο των φορέων που ασκούν πολιτική επιρροή. Η επιχειρηματολογία σε αυτήν την αντιπαράθεση αναλύεται σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική αποκατάσταση των εξειδικευμένων στα γνωστικά πεδία των θετικών επιστημών, παράλληλα με την αύξηση της χρηματοδότησης των πανεπιστημιακών τμημάτων που συνδέονται με οικονομικούς παράγοντες που ενισχύουν τις έρευνες και την καινοτομία. Στην ουσία η πανεπιστημιακή κοινότητα υποκύπτει στις επιταγές της αγοράς και μετατρέπει τις προτεραιότητές της ώστε να ταιριάζουν στα μέτρα των χορηγών. Έτσι δεν υφίσταται στην ουσία υποχώρηση της κοινωνικής αναγκαιότητας των ανθρωπιστικών σπουδών, αλλά λειτουργούν ως χώρος διαρροής των χρηματοδοτήσεων

Ο διαχωρισμός των επιστημών ιστορικά ακολουθεί ένα μοτίβο εξάρτησης από το κοινωνικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο, με βασική παραδοχή την αναγκαιότητά τους. Από την εποχή της μεσαιωνικής ελίτ και των πρώτων πανεπιστημίων, από την εποχή που οι μεγάλες ανακαλύψεις στο χώρο των θετικών και τεχνολογικών επιστημών έκαναν τον 20ό αιώνα, αιώνα της μηχανικής και τον μηχανικό έναν σύγχρονο μάγο, μέχρι και σήμερα η διάκριση είναι ιδεολογικά φορτισμένη. Στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, χώρος συνδεδεμένος άμεσα με την επαγγελματική αποκατάσταση, η επιλογή των τμημάτων ανθρωπιστικών σπουδών μειώνεται κάτω από την πίεση ή την απειλή της ανεργίας.

Το ερώτημα που καλείται κανείς να απαντήσει, αν δηλαδή έχουν μεγαλύτερη αξία, ή είναι σημαντικότερες οι τεχνολογικές σπουδές σήμερα μοιάζει να μην είναι σύγχρονο με την πραγματικότητα των αρχών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, γεγονός που ενισχύει ακριβώς τη θέση ότι πρόκειται για μια διάκριση με ιδεολογικό χαρακτήρα. Μέσα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το δίκτυο των αλληλένδετων στόχων που ενώνονται για να συνθέσουν τη συνολική λειτουργία και το σκοπό της είναι σε θέση να απαντήσει σε όλες τις λογικές απαιτήσεις που τίθενται σχετικά με το σύστημα και τις προτεραιότητες που τίθενται. Τα πανεπιστήμια καλούνται να κάνουν την εκπαίδευση ένα οργανικό οικονομικό αγαθό, ένα οργανικό κοινωνικό αγαθό, ένα φυτώριο βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη δημιουργία πολιτών με βαθύτερη και πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση της πολιτικής ζωής. (Engell & Dangerfield, 2005). Για να επιτευχθούν όμως οι παραπάνω στόχοι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε το περιεχόμενο των σπουδών, να επανεξετάσουμε ποιες υποχωρήσεις είμαστε σε θέση να κάνουμε προς όφελος της χρηματοδότησης, αν τελικά η δημιουργία πολιτών εξακολουθεί να κατέχει υψηλή θέση στη λίστα των προτεραιοτήτων μας.

Συχνά προβάλλεται ως επιχείρημα για την στροφή προς τις θετικές επιστήμες η πίεση της κοινής γνώμης, των γονέων, που επιζητούν για τα παιδιά τους άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, θέτοντας ως προτεραιότητα τις μετρήσιμες δεξιότητες, εκείνες οι οποίες θα εξασφαλίσουν την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Στην έκθεση του Πανεπιστημίου της

Οξφόρδης τον Ιούλιο του 2013, για τη σχέση των αποφοίτων των ανθρωπιστικών σπουδών και την ανάπτυξη της βρετανικής οικονομίας (University of Oxford, 2013) τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν θετική συνάφεια με την απορρόφηση των αποφοίτων αυτών των επιστημονικών πεδίων σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την οικονομία. Η έκθεση αυτή ουσιαστικά αμφισβητεί το επιχείρημα της μειωμένης ζήτησης των αποφοίτων των ανθρωπιστικών σπουδών στην αγορά εργασίας. Για όλα τα παραπάνω προϋπόθεση αποτελεί μια ρυθμισμένη οικονομία με αρχές, προοπτικές και σαφή προσανατολισμό. Η διαμόρφωση ωστόσο της κοινής γνώμης είναι προϊόν ενός πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού συγκείμενου, που κατευθύνεται και διαπλάθεται ανάλογα με την κυρίαρχη τάση, τάξη και ιδεολογία. «Υπάρχει τώρα στην εκπαιδευτική πολιτική μια καθιερωμένη, ισχυρή και σύνθετη ιδεολογία της αγοράς και ένας συνδεδεμένος πολιτισμός της επιλογής που βασίζονται στις επικίνδυνες εξιδανικεύσεις για τα έργα των αγορών, και τα αποτελέσματα της γονικής επιλογής και των κινήτρων κέρδους στην εκπαίδευση.» (Ball, 1993). Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, που σήμερα θεωρείται «φυσική» και «αυτονόητη» προϋποθέτει την παραδοχή ότι η εργασία δεν αποτελεί κοινωνικό αγαθό, αλλά προϊόν προς πώληση ή παρεχόμενη υπηρεσία. Επίσης προϋποθέτει την παραδοχή ότι η εκπαίδευση αποσκοπεί στη δημιουργία εκροών προς όφελος της αγοράς και όχι πολιτών προς όφελος της κοινωνίας. «Υπάρχει σίγουρα χώρος για την αγορά στο πανεπιστήμιο, αλλά η αγορά πρέπει να μείνει στη θέση της. Το κρίσιμο ερώτημα είναι πώς να τραβήξουμε και πώς να διαχειριστούμε τη διαχωριστική γραμμή» (Engell & Dangerfield, 2005). Υπάρχει επίσης και η κλασική αντιστοίχιση του πτυχίου με το επάγγελμα, η οποία βρίσκει οπαδούς από διαφορετικούς χώρους με διαφορετική αντίληψη. Άλλοι υποστηρίζοντας την αδυναμία εύρεσης εργασίας στο πεδίο των κλασικών σπουδών ενισχύουν το επιχείρημα για τη στροφή προς τις θετικές επιστήμες, άλλοι εντοπίζοντας την αδυναμία του κράτους να δημιουργήσει θέσεις εργασίας για τους αποφοίτους των Πανεπιστημίων. Η πρόβλεψη για τη δυνατότητα απορρόφησης των αποφοίτων στην αγορά εργασίας έχει περιορισμένο χρονικό ορίζοντα. Έτσι επαγγέλματα που μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο έχουν ταχύτερη επαγγελματική αποκατάσταση σε ένα ευμετάβλητο οικονομικά και πολιτικά περιβάλλον σύντομα μπορεί να μην έχουν την ίδια ζήτηση.

Η διάκριση των επιστημών με βάση το αντίκρισμα στην αγορά εργασίας η αποδοχή ότι το Πανεπιστήμιο οφείλει να υπακούει στις επιταγές της, ότι η εκπαίδευση γενικά οφείλει να προετοιμάζει για την αγορά εργασίας προϋποθέτει την παραδοχή ότι τα κοινωνικά ζητήματα είναι λυμένα, και απλά βρισκόμαστε σε μια περίοδο όπου απαιτούνται ρυθμίσεις μέσω ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών, όπου η κοινωνική οργάνωση θα μπορούσε ιδανικά να ρυθμιστεί με τον ίδιο τρόπο που ρυθμίζεται η αγορά. Η οικονομική κρίση, η περιβαλλοντική επιβάρυνση του πλανήτη, η φτώχεια, οι κοινωνικές ανισότητες, οι διακρίσεις, η εγκληματικότητα, η περιθωριοποίηση, η ανεργία, η υποβάθμιση της υγείας αποτελούν στοιχεία που δεν συνηγορούν σε εύκρατη κρίση. Η έκρηξη της τεχνολογίας, ο θαυμαστός καινούργιος κόσμος της επικοινωνίας, η βιοτεχνολογία, η ρομποτική μπορεί να ώθησαν το ανθρώπινο είδος σε ένα υψηλότερο επίπεδο γνώσης και κατανόησης της φύσης και της λειτουργίας της, ωστόσο οι υπηρεσίες στο επίπεδο της κοινωνικής οργάνωσης δεν εμφανίζουν την ίδια θετική συνάφεια. Η εξειδίκευση και η τεχνογνωσία είναι προϊόντα μετάδοσης υπαρχουσών γνώσεων. Η κριτική σκέψη, ο αναστοχασμός, η δημιουργική και αποκλίνουσα νόηση, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητες που στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον της παροχής υπηρεσιών μέσω της επικοινωνίας, θεωρούνται απαραίτητα προσόντα ή δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από το περιεχόμενο των ανθρωπιστικών σπουδών. Η ικανότητα κριτικής σκέψης δεν διδάσκεται μέσω ενός ποσοτικού και μετρήσιμου εργαλείου, αλλά αποτελεί μια εσωτερική και επίπονη αναζήτηση, αυτό που είναι κοινώς γνωστή ως παιδεία. Σε ένα πολυπολιτισμικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου όχι μόνο η επίλυση, αλλά κυρίως η πρόβλεψη των προβλημάτων και οι πρακτικές που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αποφυγή τους αποτελούν το βασικό μέλημα της επιχειρηματικής δραστηριότητας, η παρουσία των

ανθρωπιστικών σπουδών μέσα σε όλα τα επιστημονικά πεδία μοιάζει επιτακτική. Δεν είναι η συμμόρφωση και η αναπαραγωγή προτύπων εκείνη που γεννά τις ιδέες. «Ο ιδρυτής της Apple κατά την παρουσίαση του iPad 2 είπε τα εξής: «Είναι στο DNA της Apple το να μην αρκεί από μόνη της η τεχνολογία – είναι το πάντρεμα της τεχνολογίας με τις ελευθέριες τέχνες, με τις ανθρωπιστικές επιστήμες αυτό το οποίο μας δίνει το αποτέλεσμα που κάνει την καρδιά μας να σκιρτά.»(<http://edujob.gr/arthrografia/anthrwpistikes-spoudes-kai-epaggelmatikh-apokatastash>).

Οι θιασώτες της άποψης ότι οι θετικές επιστήμες είναι σε θέση να επιλύσουν πολλά και σημαντικά θέματα της ανθρώπινης ύπαρξης και να ικανοποιήσουν (αλλά και να δημιουργήσουν) ένα πλήθος αναγκών θα πρέπει να βρουν ταυτόχρονα και τις ανάλογες απαντήσεις για την έκρηξη του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, την τρομοκρατία, την έκρηξη βίας, τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, το δουλεμπόριο και την παράνομη μετακίνηση προϊόντων και υπηρεσιών, την παιδική εκμετάλλευση κ.ά. Σε τούτα μήτε η βιοτεχνολογία, μηδέ ο καταναλωτισμός μπορούν να δώσουν απαντήσεις ή λύσεις. Έτσι εμφανίζεται αδύναμο το δίλημμα περί κατάταξης των επιστημών, καθώς και για το ρόλο και τη σημασία τους. Στα κοινωνικά προβλήματα ο ρόλος της εκπαίδευσης αποτελεί κομβικό σημείο. Το Πανεπιστήμιο προετοιμάζει επιστήμονες να υπηρετήσουν την κοινωνία, την επιστήμη και τον άνθρωπο. Κι εδώ ανακύπτει το ζήτημα της ηθικής. Η ηθική, έννοια η οποία είναι φορτισμένη με ένα πλήθος προσδιορισμών που διαφοροποιείται χρονικά και πολιτισμικά, αναφέρεται κυρίως σε ένα σύστημα άγραφων νόμων σε ένα σύστημα που ξεπερνά το ατομικό συμφέρον και οδηγεί στην εσωτερική αναζήτηση της διάκρισης του καλού και του κακού. Από τα «Ηθικά Νικομάχεια» του Αριστοτέλη, μέχρι και σήμερα την εποχή της βιοτεχνολογίας, ηθικά θέματα όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η εκμετάλλευση των αναπτυσσόμενων χωρών, η εκμετάλλευση της ανθρώπινης εργασίας και αξίας, αποτελούν ζητήματα που άπτονται της ηθικής και όχι της τεχνολογίας.

#### 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα προϊόντα των διαδικασιών διαμόρφωσης των εθνικών κρατών (Green , 2010) αποτέλεσαν τον πυλώνα για την διάδοση, αναπαραγωγή και εμπέδωση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η αντίληψη σήμερα του εθνικού χαρακτήρα τόσο της εκπαίδευσης, όσο και της οικονομίας έχουν διαφοροποιηθεί δραματικά, με τα εθνικά κράτη να συμμετέχουν σε υπερεθνικούς σχηματισμούς και την οικονομία να χαρακτηρίζεται ως παγκοσμιοποιημένη. Ωστόσο τουλάχιστον για τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες η πολιτική οργάνωση στα πλαίσια του δημοκρατικού πολιτεύματος αποτέλεσε το διαφοροποιητικό στοιχείο, εκείνο δηλαδή που οδήγησε στην διαμόρφωση του πολιτικού ιδεώδους της ανάπτυξης και της κοινωνικής ευημερίας, προσδίδοντας στοιχείο ταυτότητας του δυτικού κόσμου.

Στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα το σύνολο των γνώσεων και των ιδεωδών η πρακτική και η επιστημονική μέθοδος αποτυπώνονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και κατ' επέκταση στα σχολικά εγχειρίδια. Η σχολική γνώση πραγματώνεται και μεταδίδεται κυρίως μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων (Goodlad & Su, 1996). Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων εναρμονίζεται με τους γενικούς σκοπούς και στόχους έτσι όπως διατυπώνονται μέσω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η οποία με τη σειρά της εκφράζει το ιδεολογικό πλαίσιο της εξουσίας. Για την περίπτωση της Ελλάδας, τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) του ελληνικού δημοτικού σχολείου που καταρτίστηκαν το 2002, εκφράζουν τις γενικές αρχές της ελληνικής εκπαίδευσης. « Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία

*προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον» (Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών, τ. Α: 2002). Τούτες οι γενικές αρχές βρίσκονται σε εναρμόνιση με τους βασικό και τους επιμέρους σκοπούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως αποτυπώνονται στο ν. 1566/1985 στο πρώτο άρθρο όπου :«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.» ενώ στη συνέχεια εξειδικεύεται σε επιμέρους σκοπούς όπως: α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες,. β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας. δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό. ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».*

Το πνεύμα του νόμου είναι εναρμονισμένο με το πνεύμα του ουμανισμού, προσανατολισμένο στην ολόπλευρη αγωγή του ανθρώπου ατομικά, και συλλογικά στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη. Μήτε η γνώση μηδέ η αγορά εργασίας αποτελούν προτεραιότητες. Η κριτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι συστάσεις από τους υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως η τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ, που χαρακτηρίζει το σύστημά μας ως αναχρονιστικό, θα είχε ενδιαφέρον να ανοίξει εκ νέου τη συζήτηση για το αν η εκπαίδευση προετοιμάζει πολίτες ή προϊόντα. Από την άλλη δεν είμαστε υποχρεωμένοι να επιλέξουμε είτε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει το κέρδος είτε ένα μοντέλο που προάγει την αγωγή καλών πολιτών (Nussbaum, 2013). Έτσι η ουσία της συζήτησης μοιάζει να μετατοπίζεται στο χώρο της οικονομίας και σε βραχυπρόθεσμους σχεδιασμούς. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή κι η αποτελεσματικότητά του αποτελούν αντικείμενο κριτικής και αμφισβήτησης σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Η αμφισβήτηση έγκειται κυρίως σε όρους αποτελεσματικότητας, μέτρησης και σύγκρισης με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα η συχνή αναφορά την τελευταία δεκαετία στην θέση της Ελλάδας στο διαγωνισμό PISA, διαγωνισμός- προϊόν του ΟΟΣΑ, ενός υπερεθνικού οργανισμού οικονομικής ταυτότητας. Από την τελευταία έκθεση διαβάζουμε ότι: «*Η Ελλάδα υστερεί πολλών χωρών του ΟΟΣΑ όσον αφορά τις επιδόσεις της στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών (PISA), συμπεριλαμβανομένων χωρών με όμοια ή χαμηλότερα επίπεδα δαπανών ανά μαθητή καθώς και χώρες με όμοια και χαμηλότερα επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας, ορισμένες χώρες με ίδιο ή μικρότερο ποσοστό δαπανών ανά μαθητή στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο, ενώ η επίδοση της Ελλάδας στο πρόγραμμα PISA έχει βελτιωθεί με πολύ βραδύτερο ρυθμό» (ΟΟΣΑ, 2011). Η δημοσίευση αυτών των εκθέσεων καλλιεργεί στην κοινωνία την αντίληψη της αποτυχίας και προετοιμάζει το έδαφος για την αποδοχή μεταρρυθμίσεων, οι οποίες προβάλλονται ως πανάκεια.*

Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει να βάλλεται εκ των έσω, όταν από την μια μεριά η στοχοθεσία του εστιάζει στις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας και από την άλλη κατατάσσεται σε χαμηλή θέση στην κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κλίμακα μέτρησης του προγράμματος, PISA. Βρισκόμαστε μπροστά σε ένα δίλημμα το οποίο είναι τεχνητό και στην βάση του ανύπαρκτο. Αν θεωρήσουμε υπαρκτό το δίλημμα θα πρέπει να αποδεχτούμε ότι η στοχοθεσία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι λανθασμένη, ή

προσανατολισμένη σε λάθος κατεύθυνση. Κατά συνέπεια θα πρέπει να επιλέξουμε ένα άλλο μοντέλο το οποίο θα είναι προσανατολισμένο σε διαφορετικό αξιακό σύστημα και πρότυπο, αποδεχόμενοι επιπλέον ως μέτρο σύγκρισης την κατάταξη των συστημάτων με τους δείκτες του ΟΟΣΑ. Αντλώντας στοιχεία από την παραπάνω έκθεση για την ελληνική εκπαίδευση, «*Η Ελλάδα παραμένει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, καθώς άλλες χώρες έχουν προχωρήσει δυναμικά στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, την αύξηση της ευελιξίας και της ανταπόκρισης των σχολείων*», ενώ από την πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τους μισθούς των εκπαιδευτικών (Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2012/13) αναγνωρίζεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι από τους χαμηλότερα αμειβόμενους σε σχέση με τους περισσότερους ευρωπαίους συναδέλφους τους και μάλιστα επισημαίνεται ότι «*τη σημαντικότερη μείωση των βασικών μισθών των εκπαιδευτικών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημειώθηκε στην Ελλάδα το διάστημα 2009-2013 της τάξης του 40%*». Τούτοι οι οικονομικοί δείκτες θα μπορούσαν να ερμηνευτούν πολλαπλώς, και να προσδώσουν μια διαφορετική διάσταση στους όρους ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και να οδηγήσουν σε προβληματισμό για την σημασία που προσδίδεται στον εκπαιδευτικό και το έργο του.

Συχνή είναι επίσης και η αμφισβήτηση των προγραμμάτων και των διαγωνισμών PISA και άλλων ανάλογων που διεξάγονται σε διεθνές επίπεδο, ως προς το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις, αμφισβήτηση που τις περισσότερες φορές αναλώνεται σε ένα δικανικό διάλογο, μεταξύ κατηγορου και υπεράσπισης. Η «φυσικοποίηση» των ιδεολογιών, δομικό χαρακτηριστικό της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Fairclough, 1995) θα μας βοηθούσε εδώ να θέσουμε ορισμένους προβληματισμούς για τον τρόπο που διαμορφώνεται η «κοινή γνώμη» και η «καπαίτηση της κοινωνίας», αντιλήψεις οι οποίες δεν αμφισβητούνται αφού παρουσιάζονται ως τεκμηριωμένες με μοναδικό επιχείρημα την κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά PISA. Έχει επιπλέον ενδιαφέρον να εστιάσουμε την προσοχή μας στην αλλαγή του εννοιολογικού πλαισίου αναφέροντας χαρακτηριστικά απόσπασμα της έκθεσης του ΟΟΣΑ για τα στελέχη της εκπαίδευσης ότι «*το Υπουργείο πρέπει να εντατικοποιήσει την επαγγελματική εξέλιξη των διευθυντών σχολείων και των εκπαιδευτικών καθώς και άλλων πρωτοβουλιών προκειμένου να επιτύχει αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη παροχή υπηρεσιών*» (ΟΟΣΑ, 2011). Η εκπαίδευση από δημόσιο αγαθό αποδίδεται εννοιολογικά ως παροχή υπηρεσιών με παρόχους, που δεν διευκρινίζεται ακριβώς η ταυτότητά τους, και καταναλωτές εκπαιδευτικού προϊόντος.

Από την άλλη και παρά τις αντιστάσεις που είναι δυνατόν ένα εκπαιδευτικό σύστημα να προβάλλει, υπάρχουν ορισμένες δεσμεύσεις και υποχρεώσεις στις οποίες οφείλει να πειθαρχήσει. Παρά το γεγονός ότι στη Λισσαβόνα το 2000 τέθηκαν οι στρατηγικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, ωστόσο η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μόλις 2 χρόνια αργότερα εκφράζει τις δυσκολίες εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «*βασικές δεξιότητες*». «*Επί του παρόντος σε ολόκληρη την ΕΕ δεν υπάρχει κοινή άποψη ως προς τι είναι οι βασικές δεξιότητες και ποια πεδία πρέπει να καλύπτουν. Για πολλούς η λέξη βασικός αναφέρεται στην ικανότητα αριθμητικής και ανάγνωσης. Για άλλους η λέξη δεξιότητες είναι στενότερη από τις ικανότητες και δεν καλύπτει συμπεριφορές ικανότητες και γνώσεις. Ωστόσο όλες αυτές οι πτυχές χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για τη δια βίου μάθηση, όπως επίσης και η ποικιλία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η κουλτούρα τους. Οι δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης χρειάζεται να οριστούν με βάση τις ανάγκες που προβλέπονται μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο τις θεμελιώδεις ικανότητες αριθμητικής ανάγνωσης και γραφής, αλλά και τις βασικές δεξιότητες στις επιστήμες, τις ξένες γλώσσες τη χρήση των ΤΠΕ και της τεχνολογίας, τη μεθοδολογία για την απόκτηση γνώσεων, τις κοινωνικές δεξιότητες, το επιχειρηματικό πνεύμα και τη γενική παιδεία όπως την ονομάζουμε.* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Οπωσδήποτε οι θέσεις αυτές είναι και ρεαλιστικές και δόκιμες, ωστόσο το σύστημα κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν μετράει και δεν αξιολογεί την γνώση για παράδειγμα ξένων γλωσσών, ή τις

κοινωνικές δεξιότητες, αλλά ούτε και το επιχειρηματικό πνεύμα. Η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων καθώς και η γνώση των φυσικών επιστημών δύσκολα θα μπορούσαν να συνδεθούν με τους παραπάνω επιμέρους στόχους.

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δέχεται πιέσεις είτε για τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα είτε για την «αποτυχία» του έναντι άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων η συγκυρία είναι ιδιαίτερα βαρύνουσα. Κάτω από την πίεση της οικονομικής κρίσης και της αναγωγής όλων των λειτουργιών του κράτους σε αυτήν καλείται να αναζητήσει την ταυτότητά του. Η αδράνεια ως μηχανισμός δεν φαίνεται να λειτουργεί, αλλά και οι επιμέρους και οργανικά ασύνδετες με το σύνολο της εκπαίδευσης μεταρρυθμίσεις, επίσης δεν οδηγούν σε αποτέλεσμα. Συχνά τα εκπαιδευτικά θέματα περιορίζονται στο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ακολουθούν μια επικοινωνιακή μέθοδο εντοπισμού των προβλημάτων χωρίς ωστόσο να προβάλλονται βιώσιμες λύσεις με ολιστική προσέγγιση. Οποιοδήποτε σύστημα δεν εξελίσσεται έχει πολλές πιθανότητες να ξεπεραστεί από την πραγματικότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η εκπαίδευση οφείλει κάθε φορά να ακολουθεί τις επιταγές της πολιτικής και της οικονομίας. Η ελληνική εκπαίδευση δεν έχει ανάγκη από μεταρρύθμιση, αλλά περισσότερο από έναν νέο ιδεολογικό κορμό, προσανατολισμένο στο μέλλον των νέων τεχνολογιών, της σύγχρονης γνώσης, στις βασικές αρχές της δημοκρατίας και της κοινωνικής ισότητας. Το σχολείο εξακολουθεί να υποστηρίζει μηχανισμούς που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο τους. Δεν είναι η στοχοθεσία εκείνη που ευθύνεται για τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες του ελληνικού σχολείου, αλλά μια ολιστική προσέγγιση της μεθόδου και των πρακτικών που θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν το ρόλο και τη δυναμική της δημόσιας εκπαίδευσης. Υποχρηματοδότηση, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και υποστήριξη, προσκόλληση σε ένα εξεταστικό σύστημα που απομακρύνει τους νέους ανθρώπους από τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων. Τα έργα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας δεν αποτελούν αντικείμενο εξέτασης, αλλά μελέτης, διαμόρφωσης προσωπικότητας, διαμόρφωσης αυτού που αποτελεί το βασικό σκοπό της ελληνικής εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η σχολική γνώση, τα αναλυτικά προγράμματα και η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνονται κάθε εποχή ανάλογα με το πολιτικό, κοινωνικό, ιστορικό και οικονομικό συγκείμενο. Η εποχή της μετανεωτερικότητας, εποχή της έκρηξης των τεχνολογιών, της μετάβασης από το εθνικό στο υπερεθνικό, της μετάθεσης του κέντρου βάρους στον οικονομικό τομέα, η εκπαίδευση δέχεται πιέσεις από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Πιέσεις οι οποίες μεταθέτουν τον άλλοτε ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της, σε επιχειρηματική δραστηριότητα. Ωστόσο η εξέλιξη, η εναρμόνιση και η προετοιμασία της νέας γενιάς για το σύγχρονο κόσμο αποτελεί οπωσδήποτε πρωταρχικό μέλημα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν είναι λοιπόν θέμα διάκρισης ή επιλογής των ανθρωπιστικών και των θετικών επιστημών σήμερα. Εκείνο που προέχει είναι η διάχυση του περιεχομένου των ανθρωπιστικών σπουδών σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Η θεώρηση της επιστήμης έξω από τον άνθρωπο και την ευημερία του, με μοναδικό σκοπό την εξασφάλιση του κέρδους οδηγεί σε αδιέξοδο. Η θεώρηση της εξασφάλισης της εργασίας με οποιοδήποτε κόστος ανήκει στη σφαίρα του αμοραλισμού.

Η πολιτειότητα, για την οποία γίνεται πολύς λόγος σήμερα, δεν είναι παρά η επιστροφή στις βασικές δημοκρατικές παραδοχές του πολίτη που έχει δικαιώματα και συμμετέχει εντός μια οργανωμένης πολιτείας, και όχι μιας οργανωμένης αγοράς. Η παιδεία δεν έχει εργαλειώδη ή χρονικά πεπερασμένο χαρακτήρα. Αν οι αγορές σήμερα επιβάλλουν την ‘παραγωγή’ μέσω των πιέσεων που ασκούνται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς εργαζομένων με συγκεκριμένες προδιαγραφές, αναρωτιόμαστε τι θα γίνει το πλήθος των εξειδικευμένων σε μια μεταστροφή του προσανατολισμού των αγορών. Η δια βίου μάθηση είναι στάση ζωής με ιδιαίτερα δημιουργικά χαρακτηριστικά, διαδικασία η οποία εναρμονίζεται και με τις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου. Αν χρησιμοποιείται ως μέσο

στον αγώνα για επιβίωση σε μια δαρβίνεια θεώρηση του κόσμου, όπου ο καλύτερα προσαρμοσμένος επιβιώνει, τότε έχουμε αποδεχτεί και την παραχώρηση των πολιτικών και δημοκρατικών μας αρχών για καθαρά ωφελμιστικούς λόγους. Αν το περιεχόμενο των ανθρωπιστικών σπουδών θεωρείται αναχρονιστικό ή ξεπερασμένο θα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να προταθεί το μοντέλο που θα το αντικαταστήσει, όπως ενδιαφέρουσα θα είναι και η επιχειρηματολογία για τον περιορισμό τους. Το δίλημμα ανθρωπιστικές ή θετικές επιστήμες ουσιαστικά είναι ανυπόστατο. Η διάχυση των ανθρωπιστικών σπουδών σε όλα τα επιστημονικά πεδία συνάδει με την παραδοχή των δημοκρατικών ιδεωδών. Σε έναν θαυμαστό καινούργιο κόσμο, των κόσμων των ΜΜΕ, της τεχνολογίας και της ταχύτητας, εξακολουθεί

«Κατά βάθος ο υλικός κόσμος είναι απλώς ένας σωρός από υλικά. Θα εξαρτηθεί από το αν είμαστε καλοί ή κακοί αρχιτέκτονες το τελικό αποτέλεσμα. Ο Παράδεισος ή η Κόλαση που θα χτίσουμε. Εάν η ποίηση παρέχει μια διαβεβαίωση και δη στους καιρούς τους *durftiger* (πενιχρούς) είναι ακριβώς αυτή: ότι η μοίρα μας παρ' όλ' αυτά βρίσκεται στα χέρια μας.» (Οδυσσέας Ελύτης, 1979).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ball, Stephen J.( 1993). “*British Education markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA*” In: Journal of sociology of education, 14(1).
- Engell J. & Dangerfield A. (2005) *Liberal Education, Saving Higher Education in the Age of Money* (University of Virginia Press).
- European Commission (2013), *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2012/13* p.12
- Fairclough, N.,( 1995) *Critical Discourse Analysis*, (London, Longman)
- Goodlad, J.I. and Zhixin Su (1996) *Organization of the curriculum*. Στο Jackson, [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (προσπελάστηκε 22/6/2014).
- Green A. (2010) *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους*, (Αθήνα εκδ. Gutenberg).
- European Council (23 and 24 march 2000) *Lisbon Presidency Conclusions 2000 Mapping the Future (2013) : The Teaching of the Arts and Humanities at Harvard College*
- Nussbaum M., (2013) *Όχι για το κέρδος, Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία* (Αθήνα, εκδ. Κριτική).
- Ph.W. (ed) (1996). *Handbook of Research on Curriculum*. N. York: Simon & Schuster Macmillan and Prentice Hall International.
- University of Oxford (2013) *Humanities Graduates and the British Economy: The Hidden Impact* July 2013.
- Ελύτης Οδυσσέας (1979) *Λόγος στην Ακαδημία της Στοκχόλμης*”, κατά την τελετή απονομής του βραβείου Νόμπελ Λογοτεχνίας στις 8/12/1979 (εκφωνήθηκε στα γαλλικά - μετάφραση Ν. Κουτούζη).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002) *Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινός στόχος για το 2010*
- Κιντή, Β. (2010). *Ο φτωχός συγγενής. Έχουν αξία οι ανθρωπιστικές σπουδές σήμερα;* (Το Βήμα, 8/10/2010).
- Ματθαίου, Δ. (2007) *Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές-μια συγκριτική θεώρηση*. Στο: *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.13
- ΟΟΣΑ (2011) «*Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*».