



Σειρά Pestalozzi No 1

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή

Η θεωρία πίσω
από το Πρόγραμμα Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή

Η θεωρία πίσω από το Πρόγραμμα «Pestalozzi» του Συμβουλίου της Ευρώπης

Επιμελητής Σειράς: Josef Huber

Επιμέλεια:

Josef Huber και Pascale Mompoin-Gaillard

Συγγραφείς:

Salomeja Bitlieriute

Liutauras Degésys

Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou

Richard J. Harris

Josef Huber

Arthur R. Ivatts

Ildikó Lázár

Danielle Leclercq

Claudia Lenz

Pascale Mompoin-Gaillard

Μετάφραση:

Αικατερίνη Γαρίπη (Aikaterini Garipi)

Άννα-Μαρία Παναγιωτίδου (Anna- Maria Panagiotidou)

Βασιλική (Βάσια) Σαραντοπούλου (Vassia Sarantopoulou)

Βασιλική Χουντάλα (Vasiliki Chountala)

Δήμητρα Νικηφόρου (Dimiliana Nikiforou)

Ευπραξία Δουλούμη (Enpraxia Douloumi)

Ευσεβεία (Σύβια) Γούβαλη (Sivia Gouvali)

Ιουλία Μαιμάρη (Ioulia Maimari)

Σοφία Κίτσου (Sophia Kitsou)

Φωτεινή Βενέτη (Foteini Veneti)

Επιμέλεια-Διόρθωση

Ελένη Μωραΐτη (Eleni Moraiti)

Επιμέλεια-Συντονισμός

Παρασκευή (Βιβιάν) Χιονά (Vivian Chiona)

Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, No.1

Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης

Γαλλική έκδοση:

Former les enseignants au changement – La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe

ISBN 978-92-871-7019-4

Οι απόψεις που εκφράζονται στην παρούσα εργασία, αποτελούν ευθύνη των συγγραφέων και δεν αντικατοπτρίζουν απαραίτητα την επίσημη πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Απαγορεύεται η μετάφραση, η αναπαραγωγή ή η αναμετάδοση του συνόλου ή μέρους του έργου, κατά οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο, ηλεκτρονικό (δίσκος CD-Rom, Διαδίκτυο, κ.λ.π.) ή μηχανικό, συμπεριλαμβανομένου της φωτοανατύπωσης και της καταγραφής σε οποιοδήποτε σύστημα αποθήκευσης ή ανάκτησης πληροφοριών, χωρίς την προηγούμενη γραπτή άδεια του Τμήματος Δημόσιων Πληροφοριών και της Διεύθυνσης Επικοινωνίας (F-67075 Στρασβούργο CEDEX ή publishing@coe.int)

Σχεδιασμός Εξωφύλλου: Graphic Design Studio, Συμβούλιο της Ευρώπης

Σχεδιασμός: Jouve, Παρίσι

Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης

F-67075 Στρασβούργο Cedex

<http://book.coe.int>

© Council of Europe, May 2011

© Vivian Chiona and the Greek Pestalozzi Corner, August 2017, Greek Translation

Ευχαριστίες

Είμαστε ευγνώμονες για τη συνεισφορά και όλη την υποστήριξη που λάβαμε.

Ειδικότερα, οι επιμελητές επιθυμούν να εκφράσουν τις ευχαριστίες τους:

-στους συγγραφείς για την ενδελεχή εργασία τους και τις συζητήσεις που έλαβαν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας αυτού του βιβλίου,

-στο Δίκτυο Εκπαιδευτών του Προγράμματος Pestalozzi για τις πολλές και ενδιαφέρουσες συζητήσεις και για την επισήμανση των ασαφειών και των ανεπίλυτων ζητημάτων,

-στην κα Ólöf Ólafsdóttir, Διευθύντρια Εκπαίδευσης και Γλωσσών, για τη συνεχή της υποστήριξη τα τελευταία χρόνια,

-στους συναδέλφους του Προγράμματος Pestalozzi για τη στήριξή τους και την ακούραστη δέσμευσή τους στο πρόγραμμα.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	6
Πρόλογος <i>Olof Olafsdottir</i>	9
Εισαγωγή <i>Josef Huber and Pascale Mompoint-Gaillard</i>	13
Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση και κοινωνία Ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες..... <i>Claudia Lenz</i>	19
Εκπαίδευση εναντίον εκπαίδευσης..... <i>Arthur R. Ivatts OBE</i>	32
«Γνώση» και αξίες έναντι θεματικών ενοτήτων: διατομεακά στοιχεία της διδασκαλίας για την ενίσχυση των δημοκρατικών κοινωνιών <i>Pascale Mompoint-Gaillard</i>	48
Η εκπαίδευση ως απελευθέρωση του εαυτού. Αρχές και έννοιες τησμάθησης και της διδασκαλίας στο Πρόγραμμα Pestalozzi <i>Liutauras Degesys</i>	61
Κεφάλαιο 2: Λογική και θεμελίωση του Προγράμματος Pestalozzi	76
Τα παιδαγωγικά θεμέλια του Προγράμματος Pestalozzi..... <i>Danielle Leclercq</i>	77
Περισσότερη τροφή για παιδαγωγική σκέψη: επιρροές και εμπνεύσεις..... <i>Josef Huber και Saloméja Bitlieriūtė</i>	88
Κάνοντας τους ανθρώπους ... να αρχίσουν να σκέφτονται <i>Danielle Leclercq</i>	100
Προς μία κοινότητα πρακτικής: υποστηρίζοντας τη συλλογική εργασία <i>Pascale Mompoint-Gaillard</i>	105
Κεφάλαιο 3: Δράση για αλλαγή	114
Ξεπερνώντας την αντίσταση <i>Richard Harris and Ildiko Lazar</i>	115
Τρόποι που θα επιφέρουν την αλλαγή..... <i>Richard Harris and Ildiko Lazar</i>	133
Τα οφέλη της δικτύωσης: ένα παράδειγμα από την Κύπρο <i>Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou</i>	146
Επίλογος	171

Κάνοντας τη διαφορά..... 172
Josef Huber

Σχετικά με τους συντελεστές..... 186

Πρόλογος

Ποιος είναι ο κύριος ρόλος των εκπαιδευτικών σήμερα; Έχει αλλάξει τις τελευταίες δεκαετίες; Για ποιο λόγο το Συμβούλιο της Ευρώπης ασχολείται με την εκπαίδευση και ιδιαίτερα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; Σκοπός της παρούσας έκδοσης είναι να προσφέρει ορισμένες απαντήσεις σε αυτά, αλλά και σε πληθώρα άλλων ερωτημάτων. Πάνω απ' όλα, κύρια επιδίωξη της έκδοσης είναι να συνεισφέρει στο συνεχιζόμενο διάλογο, ο οποίος είναι περισσότερο αναγκαίος από ποτέ και αφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης με στόχο μια βιώσιμη δημοκρατική κοινωνία.

Προκειμένου να κατανοήσουμε ποιο είδος εκπαίδευσης χρειαζόμαστε στην Ευρώπη, πρέπει πρώτα να αναλογιστούμε το είδος της κοινωνίας που επιθυμούμε για το μέλλον. Το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση βασίζεται στην ιδέα ότι η εκπαίδευση οφείλει να προωθή τις βασικές αρχές του Οργανισμού μας και, ειδικότερα, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας στην ήπειρό μας. Οι κύριες πτυχές μιας τέτοιας κουλτούρας είναι η γνώση και η κατανόηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η δημοκρατική συμμετοχή και η ανάπτυξη ικανοτήτων για τη διεξαγωγή ενός ουσιαστικού και απροκατάληπτου διαπολιτισμικού διαλόγου. Εν ολίγοις, η ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας σημαίνει την ανάπτυξη διατομεακών ικανοτήτων σε όλους τους μαθητευόμενους.

Τι σημαίνει όμως αυτό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη; Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κουλτούρας, αν μη τι άλλο, εξαιτίας του χρόνου που περνάνε με τις νεότερες γενιές στο χώρο του σχολείου ή σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Όπως και στο παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεταλαμπαδεύουν τη γνώση στους μαθητευόμενους και, ως εκ τούτου, θα πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν. Εν τούτοις, κατά γενική ομολογία, η ικανότητα μετάδοσης ειδικής γνώσης δεν επαρκεί, πλέον, για τη δημιουργία ενός καλού εκπαιδευτικού. Είναι απαραίτητο όλοι οι δάσκαλοι να διαθέτουν διατομεακή γνώση, καθώς και διατομεακές δεξιότητες και συμπεριφορές που θα τους επιτρέπουν να

μετατραπούν σε «διευκολυντές» ή «καθοδηγητές» ικανούς να κατευθύνουν την εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία των μαθητευόμενων, τη δημιουργικότητα, την αυτάρκεια και τη δυνατότητά τους για αυτοκριτική· οφείλουν να τους βοηθούν ώστε να μάθουν να συνδιαλέγονται και να διαπραγματεύονται, αλλά και να μάθουν να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Γιατί η εκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο με την ίδια τη γνώση, αλλά και με τη γνώση του πώς να είναι κανείς και τη γνώση του τι να πράττει. Αν θεωρήσουμε δεδομένη αυτή τη θεώρηση, ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται εξόχως απαιτητικός, ενώ γίνεται σαφές ότι οι δάσκαλοι δεν μπορούν να καταρτίζονται άπαξ κατά τη διάρκεια των λιγοστών ετών μαθητείας πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους. Αντιθέτως, απαιτείται η συνεχής επιμόρφωσή τους καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει για χρόνια συμβάλει στην υπεράσπιση αυτών των αρχών και αξιών μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στις διατομεακές δεξιότητες. Ο Οργανισμός μας παρέχει ένα μοναδικό εργαλείο, ένα πρόγραμμα κατάρτισης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, το οποίο ονομάζεται Πρόγραμμα Pestalozzi. Όλα τα κράτη μέλη συνεργάζονται σε αυτό το πρόγραμμα μέσω της διοργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Ακριβώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι δάσκαλοι και οι άλλοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να εφαρμοστούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη και πώς να επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα Pestalozzi, το οποίο δίνει έμφαση στη διαδραστική μεθοδολογία, την ανάπτυξη της συλλογικής γνώσης και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ συνομηλίκων στο πλαίσιο της ευρύτερης Ευρώπης, τα εν λόγω σεμινάρια αποτελούν από μόνα τους μια εξαιρετικά πολύτιμη εμπειρία στο διαπολιτισμικό διάλογο και τη δημοκρατία. Οι συνεδρίες ενισχύουν τη γνώση και την εμπειρία των συμμετεχόντων, είναι επικεντρωμένες στους μαθητευόμενους, είναι διαδραστικές και επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να μαθαίνουν στην πράξη και να δουλεύουν συνεργατικά. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στο Πρόγραμμα Pestalozzi είναι επιμορφωτές δασκάλων, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι το πρόγραμμα διαθέτει σπουδαίες προοπτικές εφαρμογής και επέκτασης στα ίδια τα κράτη μέλη. Ένα Εθνικό δίκτυο Αξιωματικών-Συνδέσμων απ' όλα τα κράτη μέλη που παίρνουν μέρος

στο πρόγραμμα συνεδριάζει τακτικά προκειμένου να αξιολογήσει το έργο που έχει επιτελεσθεί, να συζητήσει την πρόοδο που έχει σημειωθεί και να θέσει τα θεμέλια για μελλοντικές εξελίξεις.

Οι ιδέες που αναφέρονται παραπάνω και αναλύονται περαιτέρω στην παρούσα έκδοση, δεν είναι καινούργιες. Για πολλές δεκαετίες, ίσως ακόμη και αιώνες, πολλοί παιδαγωγοί υποστήριζαν παρόμοιες προσεγγίσεις. Εν τούτοις, δεν έχουν εφαρμοστεί ποτέ στην πράξη σε συστηματική κλίμακα. Τα εκπαιδευτικά μας συστήματα συνεχίζουν να αναπαράγουν εκπαιδευτικά πρότυπα που εστιάζουν κυρίως στη μετάδοση της γνώσης και στην προετοιμασία για την επαγγελματική αποκατάσταση, ξεχνώντας ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν, επίσης, και την προετοιμασία για τη ζωή ως ενεργοί πολίτες, την προσωπική ανάπτυξη και τη διατήρηση μίας διαβίου προοπτικής για μία ευρεία και προηγμένη βάση γνώσεων. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνεχίζουν να διαιωνίζουν τις κοινωνικές νόρμες. Οι υπεύθυνοι διστάζουν να υιοθετήσουν τη δημοκρατική διακυβέρνηση φοβούμενοι ότι δεν θα μπορούν να ασκήσουν αυτό που θεωρούν ότι είναι η σωστή πειθαρχία. Ωστόσο, αποτελεί καλά τεκμηριωμένο γεγονός ότι οι δημοκρατικές αξίες και συμπεριφορές δεν μπορούν να διδαχθούν εντός αντιδημοκρατικών δομών.

Τον Ιούνιο του 2010, το Πρόγραμμα Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης έλαβε ισχυρή υποστήριξη από τους Ευρωπαίους Υπουργούς Παιδείας κατά την 23^η σύνοδο της Μόνιμης Διάσκεψης στη Σλοβενία όπου το κύριο θέμα συζήτησης ήταν η «Εκπαίδευση για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες: ο ρόλος των δασκάλων». Οι υπουργοί υιοθέτησαν μια δήλωση με την οποία ενέκριναν πολλές από τις ιδέες που αναφέρονται παραπάνω. Επίσης, υιοθέτησαν ένα ειδικό ψήφισμα για την ενίσχυση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσω του Προγράμματος Pestalozzi. Στο εν λόγω κείμενο δεσμεύονται να ενισχύσουν το Εθνικό Δίκτυο Αξιωματικών-Συνδέσμων, να υποστηρίξουν τη δημιουργία εθνικών δικτύων επαγγελματιών της εκπαίδευσης που θα συνδέονται με το Πρόγραμμα Pestalozzi και να στηρίξουν τη συμμετοχή επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρονται από το πρόγραμμα. Για τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Γλωσσών, τούτο αποτελεί μία εξαιρετικά ενθαρρυντική εξέλιξη και θα προσπαθήσουμε να συνεχίσουμε αυτές τις δεσμεύσεις στο μέγιστο των δυνατοτήτων μας.

Ευελπιστούμε ότι, εν τω μεταξύ, όσο το δυνατόν περισσότεροι επαγγελματίες της εκπαίδευσης θα εξοικειωθούν με το έργο μας για την επιμόρφωση των δασκάλων. Η έκδοση αυτή είναι η πρώτη μίας σειράς που αποσκοπεί να εξηγήσει τι κάνουμε και πώς το κάνουμε. Εύχομαι σε όλους μία ενδιαφέρουσα και ευχάριστη ανάγνωση.

Ólöf Ólafsdóttir, Διευθύντρια

Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Γλωσσών

Εισαγωγή

Josef Huber και Pascale Mompoint-Gaillard

Το πρόγραμμα Pestalozzi¹ του Συμβουλίου της Ευρώπης ενισχύει μια μακρά ιστορία συνεργασίας στο πεδίο της επιμόρφωσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών εντός του πλαισίου του Οργανισμού. Ξεκίνησε ως ένα σύστημα υποτροφιών κατάρτισης εκπαιδευτικών και εξελίχθηκε προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που προσδιόρισε η 3^η Διάσκεψη Κορυφής των Αρχηγών Κρατών και Κυβερνήσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης το 2005. Στη εν λόγω διάσκεψη, οι ηγέτες ζήτησαν τη συντονισμένη προσπάθεια του Συμβουλίου της Ευρώπης προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι αξίες του για σεβασμό της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του κράτους δικαίου θα βρεθούν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πρακτικής στα κράτη μέλη, ενώ τόνισαν τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης σε αυτή τη διαδικασία. Στο σχέδιο δράσης τους για τα επόμενα χρόνια όρισαν ότι: «Το Συμβούλιο της Ευρώπης θα ενισχύσει όλες τις ευκαιρίες κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα πεδία της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη, για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την ιστορία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.»²

Η έκκληση από τους ηγέτες της Συνόδου υπογραμμίζει τη σημασία της προσπάθειας προσέγγισης όσων δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι θεμελιώδεις αρχές και αξίες του Οργανισμού δεν πρέπει απλώς να αντικατοπτρίζονται στην εκπαιδευτική πολιτική, αλλά χρειάζεται πάνω απ' όλα να επηρεάζουν την καθημερινή πρακτική της εκπαίδευσης στις σχολικές τάξεις ολόκληρης της ηπείρου. Μόνο τότε θα είναι δυνατόν να ελπίζουμε ότι οι ευρωπαϊκές κοινωνίες μας θα μπορέσουν να διατηρήσουν τα επίπεδα δημοκρατίας και σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα που έχουν επιτύχει και να εξελιχθούν περαιτέρω σε βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες ενόψει των προκλήσεων που θέτει ο 21ος αιώνας.

Το Πρόγραμμα Pestalozzi αποπειράται να οικοδομήσει και να συντηρήσει αυτή τη γέφυρα ανάμεσα στην πολιτική και την πράξη. Εξετάζει με ποιον τρόπο η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να μεταφερθεί καλύτερα στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας

¹ Ονομάστηκε προς τιμήν του Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Ελβετία.

² Πρόγραμμα δράσης, 3^η Σύνοδος Κορυφής των αρχηγών κρατών και κυβερνήσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης, Βαρσοβία, 16-17 Μαΐου 2005 [CM(2005)80 τελικό 17 Μαΐου 2005]

και της μάθησης, έτσι ώστε η επιθυμητή αλλαγή να επηρεάσει την καθημερινή εμπειρία όλων των μαθητών. Αναγνωρίζει το ζωτικό και καίριο ρόλο των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε αυτή τη διαδικασία αλλαγής, ενώ ενισχύει τη σύγκλιση των ικανοτήτων: οι εξειδικευμένες και διατομικές ικανότητες χρειάζεται να συμπληρώνονται από διατομεακές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές, εφόσον θέλουμε να αποδώσουν καρπούς για τις πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες στην Ευρώπη του σήμερα, αλλά πάνω απ' όλα, στην Ευρώπη του αύριο.

Μέσα από το εύρος των δραστηριοτήτων του, το Πρόγραμμα Pestalozzi επιδιώκει να προσφέρει έναν χώρο στον οποίο οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης θα έχουν την ευκαιρία και θα δράττονται της ευκαιρίας να μάθουν από κοινού³, να δίνουν κατάλληλες απαντήσεις στα ποικίλα περιβάλλοντα εντός των οποίων εργάζονται, απαντήσεις που βασίζονται στις θεμελιώδεις αξίες για τις οποίες το Συμβούλιο της Ευρώπης δημιουργήθηκε για να τις υποστηρίξει.

Κάθε χρόνο το πρόγραμμα παρέχει ένα ευρύ φάσμα πανευρωπαϊκών ευκαιριών κατάρτισης για διαφορετικές κατηγορίες επαγγελματιών της εκπαίδευσης, όπως εκπαιδευτές, επιμορφωτές εκπαιδευτών, διευθυντές σχολείων και άλλους παράγοντες που έχουν εκπαιδευτικό ρόλο, καθώς επίσης και γονείς, οι οποίοι αποτελούν σημαντικούς φορείς στον τομέα της εκπαίδευσης. Συνολικά, διοργανώνονται ετησίως 50 περίπου πανευρωπαϊκές δράσεις κατάρτισης για 1000 περίπου συμμετέχοντες από τις 50 χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Μορφωτικής Σύμβασης και ακόμα περισσότερες⁴. Αυτές οι δράσεις περιλαμβάνουν:

- Ευρωπαϊκά εργαστήρια που φιλοξενούνται και διοργανώνονται σε διαφορετικές χώρες
- Ευρωπαϊκά σεμινάρια που συνδιοργανώνονται από τη γραμματεία και τους συνεργαζόμενους φορείς (Ακαδημία του Bad Wildbad, Baden-Württemberg, Γερμανία· Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland, Όσλο, Νορβηγία)

³Στο παρόν βιβλίο οι όροι «κατάρτιση», «εκπαίδευση» και «ανάπτυξη ικανοτήτων» χρησιμοποιούνται από την άποψη «της προσφοράς ευκαιριών μάθησης».

⁴Για αρκετά χρόνια τώρα, το πρόγραμμα Pestalozzi έχει προσφέρει θέσεις σε συμμετέχοντες από χώρες νότια της Μεσογείου σε ορισμένες από τις δραστηριότητές του προκειμένου να αυξηθούν οι ευκαιρίες για τον διαπολιτισμικό διάλογο στον τομέα της εκπαίδευσης.

- Ευρωπαϊκές διδακτικές ενότητες για την κατάρτιση επιμορφωτών που διοργανώνονται από τη γραμματεία με την υποστήριξη συγκεκριμένων κρατών-μελών
- Στοχοθετημένη συνεργασία και βοήθεια (όπως μαθήματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των Κοινών Προγραμμάτων με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή).

Πέρα από τις δραστηριότητες κατάρτισης, το Πρόγραμμα Pestalozzi παρέχει, επίσης, μια πλατφόρμα για την ανταλλαγή εμπειριών, τη συλλογή παραδειγμάτων πρακτικής, καθώς και συλλογικό προβληματισμό σχετικά με την πρακτική και την ανάπτυξη πρακτικών απαντήσεων στις προκλήσεις, πάνω στις οποίες βασίζονται οι αξίες του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Το Πρόγραμμα βρίσκεται υπό την καθοδήγηση και την παρακολούθηση της Διευθύνουσας Επιτροπής για την Εκπαίδευση και υλοποιείται από τη γραμματεία σε συνεργασία με ένα εθνικό δίκτυο υπεύθυνων επικοινωνίας (Εθνικό Δίκτυο Αξιοματικών-Συνδέσμων (ΕΔΑΣ)⁵ και συνεργαζόμενων φορέων και οργανισμών⁶. Χρηματοδοτείται από τον τακτικό προϋπολογισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης (Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Γλωσσών) και από εθελοντικές συνεισφορές κρατών-μελών, είτε υπό τη μορφή άμεσης χρηματοδοτικής στήριξης είτε μέσω της φιλοξενίας των δράσεων⁷.

Το Πρόγραμμα Pestalozzi αποτελεί ένα εργαλείο του Συμβουλίου της Ευρώπης με σκοπό να κάνει τη φωνή του να ακουστεί στην πρακτική της εκπαίδευσης μέσω της προώθησης των αξιών και των προτύπων του στον τομέα της εκπαίδευσης και μέσω της προώθησης της κατάλληλης παιδαγωγικής.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει υιοθετήσει το όνομα του Johann Heinrich Pestalozzi για το επιμορφωτικό του πρόγραμμα που απευθύνεται σε επαγγελματίες στο χώρο της

⁵ Βλ. λίστα υπαλλήλων Αξιοματικών-Συνδέσμων στην ιστοσελίδα www.coe.int/pestalozzi.

⁶ Ακαδημία Bad Wildbad, Baden-Württemberg, Γερμανία; Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland, Όσλο, Νορβηγία; Ίδρυμα Anna Lindh, κ.α.

⁷ Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα μπορείτε να βρείτε στο www.coe.int/pestalozzi.

εκπαίδευσης, ως το καλύτερο σύμβολο για την εστίασή του στην ανάπτυξη μεθοδολογιών μάθησης, οι οποίες θα διαρκέσουν και θα τοποθετήσουν τις ανάγκες του ατόμου στην καρδιά της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Heinrich Pestalozzi ανέπτυξε μια ολιστική παιδαγωγική που εστιάζει στην ανάπτυξη κάθε ικανότητας του εκπαιδευόμενου: πνευματική, συναισθηματική και πρακτική ("κεφάλι, καρδιά και χέρια"). Οι παιδαγωγικές του αρχές οικοδομήθηκαν γύρω από τις έννοιες της ανάπτυξης των δυνατοτήτων του μαθητή για παρατήρηση, εκπαίδευση του ατόμου ως σύνολο και του ενθαρρυντικού ρόλου του δασκάλου – τη «στάση κατανόησης του δασκάλου προς τον μαθητευόμενο».

Η παρούσα δημοσίευση σκοπεύει να ρίξει περισσότερο φως στο τελευταίο. Επιδιώκει να εξηγήσει και να περιγράψει αυτό που θα μπορούσε να εκφραστεί εν ολίγοις με την ακόλουθη φράση «γιατί πράττουμε αυτό που πράττουμε με τον τρόπο που το πράττουμε». Ποιο είναι το θεωρητικό υπόβαθρο, οι θεμελιώδεις έννοιες για τη γνώση και την κατανόηση; Ποιες είναι οι πτυχές της παιδαγωγικής σκέψης που επηρεάζουν την προσέγγιση στην κατάρτιση, τη διδασκαλία και την εκμάθηση και τις οποίες το πρόγραμμα Pestalozzi προσπαθεί να συγχωνεύσει σε ένα συνεκτικό σύνολο; Με άλλα λόγια, η δημοσίευση σκοπεύει να διερευνήσει τη μορφή που θα μπορούσε να πάρει η παιδαγωγική η οποία διαμορφώνει τις αξίες βάσει των οποίων το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει δημιουργηθεί για να υποστηρίξει: έναν πολιτισμό δημοκρατίας και σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ένα κράτος δικαίου.

Μετά από τη δημιουργία του Δικτύου Εκπαιδευτών του Προγράμματος Pestalozzi και της πρώτης του συνεδρίασης στο Όσλο τον Νοέμβριο του 2008, που διοργανώθηκε σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland (EWC), μια ομάδα εκπαιδευτών συναντήθηκε δύο φορές το 2009 μαζί με τη γραμματεία και τους εκπροσώπους του EWC προκειμένου να συζητήσουν το περιεχόμενο και να προετοιμάσουν τη συμβολή του καθενός.

Η δημοσίευση έχει έναν διπλό στόχο: να διευκρινίσει την παιδαγωγική και μεθοδολογική προσέγγιση του προγράμματος Pestalozzi και να προσφέρει μια πρώτη συμβολή σε μια μακροχρόνια και υπερήμερη συζήτηση σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.

Το κεφάλαιο 1 παρέχει ποικίλες απόψεις σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σήμερα και για τις αρχές και τις έννοιες που αποτελούν τη βάση του προγράμματος Pestalozzi. Η Claudia Lenz χρησιμοποιεί την έννοια της Hanna Arendt για "τον κόσμο" προκειμένου να εκφράσει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική σκέψη πρέπει να καθοδηγείται από το όραμα μιας μελλοντικής κοινωνίας επιθυμητής από όλους. Ο Arthur Ivatts ερευνά το πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται μια σφοδρή μάχη για το χρόνο του προγράμματος σπουδών διεξάγεται και για το πώς η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και την αμοιβαία κατανόηση μπορεί να ενσωματωθεί στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών. Μέσω της διερεύνησης των τριών «γνωρίζω» - γνωρίζω/ γνωρίζω να κάνω/ γνωρίζω να είμαι, ο Pascale Mompoint-Gaillard μελετά τις υποκείμενες αξίες πίσω από τα εκπαιδευτικά οράματα και τον τρόπο που οι δάσκαλοι θα πρέπει να αναγνωρίζουν τη βάση αξιών τους προκειμένου να αναπτύξουν το κίνητρο για να αποκτήσουν τις πολυδύναμες ικανότητες που χρειάζονται ώστε να βοηθήσουν τους νέους να είναι ενήμεροι και ενεργοί πολίτες, οι οποίοι θα πιστεύουν στη δημοκρατία και θα εκτιμούν τη διαφορετικότητα. Ο Liutauras Degesys ισχυρίζεται ότι ενώ η κλασική εκπαίδευση λειτουργεί με τη θεώρηση ότι η επαρκής μετάδοση γνώσης θα επιτρέψει στους νέους να κατανοήσουν την πραγματικότητά τους, ωστόσο, θα πρέπει να υπάρξει μια αλλαγή στην εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία θα τονίσει το γεγονός ότι οι διαδικασίες μάθησης είναι άρρηκτα ενσωματωμένες στην κοινωνική δραστηριότητα και, ως εκ τούτου, οι διαδικασίες της διδασκαλίας απαιτούν συνεχή διυποκειμενικότητα και διαδραστικότητα.

Το κεφάλαιο 2 αναπτύσσει τις θεωρητικές βάσεις που υποστηρίζουν το Πρόγραμμα Pestalozzi: Οι Danielle Leclercq, Saloméja Bitlieriūtė και Josef Huber παρουσιάζουν τους «δικούς μας» προάγγελους που έχουν αναπτύξει εκπαιδευτικές θεωρήσεις από τις οποίες το πρόγραμμα αντλεί τις πηγές του προκειμένου να καθορίσει τον δικό του τρόπο πράξης που γίνονται τα πράγματα, τον δικό του τρόπο μάθησης. Η μάθηση μέσα από την πρακτική αποτελεί επομένως την κεντρική μέθοδο, ενώ, η από κοινού πρακτική είναι η διαδικασία. Η συμβολή του Pascale Mompoint-Gaillard καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο το δίκτυο Pestalozzi αναπτύσσεται σταδιακά ως μια κοινότητα πρακτικής των επαγγελματιών εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Το κεφάλαιο 3 εστιάζει στη δράση για την αλλαγή. Με βάση τη γενική έρευνα στην εκπαίδευση και τα ευρήματα στους τομείς της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και ιστορίας, οι Richard Harris και Ildikő Lázár παρουσιάζουν μια επισκόπηση κάποιων από τα εμπόδια που μπορούν να αλλάξουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, σήμερα και προτείνουν τρόπους προκειμένου να επέλθει η αλλαγή. Ένα λεπτομερές παράδειγμα, που

περιγράφεται από την Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, από την Κύπρο, υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο το πρόγραμμα Pestalozzi υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες στα κράτη μέλη, δομώντας την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις εννοιολογικές και μεθοδολογικές υποδείξεις που περιγράφονται στην παρούσα δημοσίευση.

Στον επίλογο ο Josef Huber συνοψίζει τι έχει πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων - πέντε χρόνων προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος Pestalozzi και σκιαγραφεί τις γραμμές ανάπτυξης για τα επόμενα χρόνια, οι οποίες θα ενισχύσουν τη δυνατότητα του προγράμματος Pestalozzi να κάνει τη διαφορά σε όλους τους εκπαιδευόμενους και μαθητές στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στις τάξεις σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Στρασβούργο, Σεπτέμβριος 2010

Κεφάλαιο Πρώτο

Εκπαίδευση και κοινωνία

Ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης για
βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες

Claudia Lenz

Η πολλότητα είναι, συγχρόνως, η κατάσταση της ανθρώπινης ζωής και η κατάσταση μέσω της οποίας οι άνθρωποι επιτυγχάνουν να βρουν νόημα στη ζωή διότι μπορούν να βιώσουν τη σημασία της μόνο επειδή μπορούν να μιλήσουν μεταξύ τους και να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο και τον εαυτό τους.

Arendt 1958:8

Η ερώτηση, με τι ασχολείται η εκπαίδευση και τι είδους κοινωνική επιχείρηση είναι, γίνεται πολλές φορές δυσνόητη όταν αντιμετωπίζουμε καθημερινές διαδικασίες και προκλήσεις στην εκπαιδευτική πρακτική. Ωστόσο, κάνοντας ένα βήμα πίσω, κάποιος μπορεί αμέσως να αντιληφθεί την τεράστια επιρροή που έχει η εκπαίδευση στον τρόπο που συμβιώνουμε στις κοινωνίες μας και στις συνθήκες που θα συμβιώσουν οι επόμενες γενιές. Στην πραγματικότητα, η εκπαίδευση δεν είναι τίποτα λιγότερο από μια επένδυση της κοινωνίας για το μέλλον της. Αυτό ισχύει διότι η εκπαίδευση, σε όλες της τις μορφές και πτυχές, εφοδιάζει τα μέλη μιας κοινωνίας με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες τα καθιστούν ικανά να συμμετέχουν στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή. Από τη στιγμή, όμως, που οι κοινωνίες δεν είναι στατικές οντότητες, καθώς υπόκεινται σε συνεχή και ταχεία ανάπτυξη και αλλαγή, η εκπαίδευση καθίσταται ακόμα περισσότερο μια συνθήκη διαχείρισης της πραγματικότητας. Ο ρόλος της εκπαίδευσης πιθανόν να ήταν πάντοτε η εισαγωγή των «νεοφερμένων» της κοινωνίας, της νέας γενιάς, στον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας (τις αξίες, τους κανόνες και τις νοοτροπίες της που χρειάζονται για την συντήρησή της), με σκοπό να τους καταστήσει ικανούς να γίνουν οι μελλοντικοί φορείς της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Στη σύγχρονη εποχή, η ιδέα της «αλλαγής» (πρόοδος, καινοτομία) έχει κυριαρχήσει πολύ περισσότερο από παλαιότερα και αυτό προσέθεσε μια νέα παράμετρο στην κατανόηση και λειτουργία της εκπαίδευσης: οφείλει να ισορροπήσει τη συνέχεια και την αλλαγή – ακόμα και οι υπέρμαχοι των πιο συντηρητικών ιδεών δεν θα αρνηθούν την ιδέα ότι οι νεότερες γενιές είναι φορείς αλλαγής και εκσυγχρονισμού. Ίσως η αλλαγή να μην είναι, όντως, τόσο ριζική στις μέρες μας από ό,τι ήταν μερικούς αιώνες πριν, ωστόσο, οι ιδέες και οι προσδοκίες των αυξανόμενων τεχνικών και κοινωνικών αλλαγών σε παγκόσμια κλίμακα διαμορφώνουν τις περισσότερες δυτικές κουλτούρες σήμερα – συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών τους θεωριών και πρακτικών. Εντός δημοκρατικού πλαισίου, το να είναι κάποιος μέλος μια κοινωνίας σημαίνει ότι γίνεται φορέας ανάπτυξης και αλλαγής και όχι παθητικής προσαρμογής στις εκάστοτε συνθήκες. Η εκπαιδευτική σκέψη, επομένως, οφείλει να καθοδηγείται από ένα όραμα για μια μελλοντική κοινωνία επιθυμητή σε όλους.

Συνειδητοποιώντας αυτά τα οράματα δεν τίθεται μόνο το ερώτημα του τι διδάσκεται και τι μαθαίνεται, αλλά και το πώς.

Η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μία σφαίρα προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής εμπειρίας. Εντός του πλαισίου της επίσημης και της ανεπίσημης εκπαίδευσης οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες που τους προετοιμάζουν να λάβουν μέρος στην κοινωνική ζωή. Για το λόγο αυτό, τα εκπαιδευτικά πλαίσια μπορούν να θεωρηθούν ως τύποι κοινωνικών «μοντέλων» της κοινωνίας που οι μαθητές αποσκοπούν να δημιουργήσουν. Συνεπώς, η εκπαίδευση παίρνει τη μορφή πειθαρχικής τεχνολογίας και κατήχησης στα απολυταρχικά μοντέλα διδασκαλίας. Εδώ, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προτίθενται να «διδάξουν» τους πολίτες να αποδεχθούν τις καθορισμένες δομές και να ακολουθήσουν τους υπάρχοντες κανόνες και δόγματα χωρίς κριτικό πνεύμα. Ωστόσο, είναι εύκολο να αποστασιοποιηθεί κάποιος από τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις, οι οποίες ανοιχτά υπονομεύουν την αυτονομία των ανθρώπων και την δυνατότητά τους να ζήσουν ως ίσοι μεταξύ τους. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές, καθοδηγούμενες από καλές προθέσεις, αποτυγχάνουν ακριβώς από αυτή την άποψη.

Η εκπαίδευση, εμπνευσμένη από ανθρωπιστικές ιδέες, πρέπει να προσανατολίζεται προς την προσωπική αυτονομία και την ανθρώπινη αλληλεγγύη, χωρίς αυτά να αναγνωρίζονται ως αλληλοαποκλειόμενα ή υφιστάμενα σε κάποιο δημόσιο συμφέρον. Όπως το θέτει η Γερμανο – Αμερικανή φιλόσοφος Hannah Arendt (1958): η ανθρώπινη ύπαρξη αναγνωρίζεται ως ανθρώπινη λόγω του γεγονότος της πολλότητας – αυτό σημαίνει ότι κάθε ανθρώπινο ον είναι μοναδικό και την ίδια στιγμή ισότιμο με όλα τα άλλα ανθρώπινα όντα με τα οποία μοιράζεται αυτή την προϋπόθεση. Αυτή η πολλότητα οδηγεί στη δυνατότητα και την ανάγκη δημιουργίας μίας κοινής σφαίρας ύπαρξης, ενός «κόσμου» στην ορολογία της Hannah Arendt.⁸

Ο «κόσμος», ως ο χώρος που κατοικείται από τον άνθρωπο, είναι το αποτέλεσμα της ανθρώπινης δράσης και διάδρασης⁹

⁸ Η Hannah Arendt (1906 - 1975), ήταν φιλόσοφος γερμανο-εβραϊκής καταγωγής, η οποία ανέπτυξε μια πολιτική θεωρία που επικεντρώνεται στην ιδέα ότι η ικανότητα της πολιτικής δράσης, καθιέρωσης και διατήρησης των πολιτικών δομών αποτελεί το πιο κρίσιμο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης. Κατά την άποψη αυτή, μόνο η συμμετοχή στις διαδικασίες κατασκευής της πολιτικής σφαίρας οδηγεί στην ανάπτυξη της ανθρώπινης ύπαρξης. Η δημιουργία του «κόσμου», δηλαδή, μια πραγματικότητα που κατασκευάζεται και διατηρείται μέσω της ισότιμης επικοινωνίας και η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων ενός ατόμου ως ανθρώπινου όντος είναι, κατά την άποψη της Arendt, αμοιβαίως ουσιώδεις (Arendt 1958).

⁹ Η εν λόγω ιδέα του "κόσμου" δεν έχει να κάνει με τις έννοιες που συνδέονται με την υλικότητα και την αντικειμενικότητα της γεωγραφίας, δηλαδή ότι «κόσμος» είναι το σύνολο του χώρου που κατοικείται από τον άνθρωπο ή το σύνολο του πλανήτη. Κατά τη χρήση του όρου από την Arendt, η φαινομενολογική παράδοση είναι κυρίαρχη, με αποτέλεσμα το παράδοξο οι άνθρωποι που κατοικούν

Με αυτή την έννοια, η Arendt αναγνωρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη ως καθοριστικά πολιτική, η οποία, για αυτήν, σημαίνει ότι είναι σε θέση να συμμετέχει στη δόμηση των καταστάσεων και των συνθηκών συμβίωσης. Η εκπαίδευση, για την Arendt, λειτουργεί για να καταστήσει ικανά τα ανθρώπινα όντα, και ιδιαίτερα τους «νεοφερμένους» στις αλυσίδες των γενεών, να συμμετέχουν ενεργά στη διατήρηση και στη συνέχιση του «κόσμου» και με αυτό τον τρόπο να συνειδητοποιήσουν την ανθρώπινη προοπτική τους. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση, αν είναι να υπηρετήσει το μέλλον και το όραμα μιας επιθυμητής κοινωνίας, πρέπει, επίσης, να σχετίζεται και να διαμορφώνεται από το παρελθόν: εννοώντας όλες τις εμπειρίες της ανθρώπινης επικοινωνίας και πράξης. Η Arendt λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ευθύνη των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητών «μεταξύ παρελθόντος και παρόντος»:

Οι εκπαιδευτικοί, απέναντι στους νέους, έχουν το ρόλο των αντιπροσώπων ενός κόσμου, για τον οποίον οφείλουν να αναλάβουν την ευθύνη παρ' όλο που δεν τον δημιούργησαν οι ίδιοι, αλλά και ενδεχομένως, φανερά ή κρυφά, να τον θέλουν διαφορετικό από ό,τι είναι. Αυτή η ευθύνη δεν επιβάλλεται αυθαίρετα στους εκπαιδευτικούς · προκύπτει από το γεγονός πως οι νέοι εισάγονται από τους ενήλικες σε έναν κόσμο που βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή.

Arendt 1961: 184

Ενδεχομένως, κάποιος θα μπορούσε να ερμηνεύσει την αντίληψή της για τους εκπαιδευτικούς ως τους «ενήλικες» που μυούν τους «νεότερους» σε μια σφαίρα κοινών ανθρώπινων σχέσεων περισσότερο συμβολικά, ως οι πιο έμπειροι. Με αυτό τον τρόπο κάποιος μπορεί να γίνει εκπαιδευτικός μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία έχει αποκτήσει περισσότερη εμπειρία και είναι σε θέση να τη μοιραστεί με κάποιον λιγότερο έμπειρο, ενώ, σε κάποια άλλα περιβάλλοντα μπορεί ο ίδιος να είναι μαθητής. Με αυτόν τον τρόπο, κάποιος μπορεί να φανταστεί την εκπαίδευση σαν μια διαδικασία που ενσωματώνει όλα τα μέλη μιας κοινωνίας σε μια σταθερή κατασκευή, ανακατασκευή και διατήρηση της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής.

στον ίδιο υλικό κόσμο μπορεί να χάσουν την κοινή αίσθηση του κόσμου λόγω της απώλειας μιας κοινής πολιτικής σφαίρας.

Συνεπώς, η πιο σχετική ερώτηση, είναι ποιο είδος εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει σε μια κοινωνία στην οποία όλα τα μέλη είναι ικανά να συνειδητοποιήσουν την ανθρώπινη και συμμετοχική τους δυναμική - να ζήσουν μαζί ως ίσα κάτω από κοινώς κατασκευασμένες συνθήκες. Με άλλα λόγια: πώς η εκπαίδευση μπορεί να υπηρετήσει μια βιώσιμη δημοκρατική κοινωνία; Πώς πρέπει να μοιάζουν οι δομές των ιδρυμάτων και οι μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες παρέχουν στους μαθητές εμπειρίες μιας ενεργής δημοκρατίας; Φυσικά, δεν υπάρχει μια τελική απάντηση σε αυτή την ερώτηση, αλλά υπάρχουν, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και περιβάλλον, δείκτες ως προς το ποιες διαστάσεις της εκπαίδευσης είναι εφικτές και ποιες συνθήκες είναι απαραίτητες για να γίνει η εκπαίδευση μια σφαίρα όπου θα προετοιμάζεται, θα δημιουργείται και θα ασκείται η ενεργή δημοκρατία.

Μαθαίνω πώς να μαθαίνω-Δια βίου μάθηση

Οι κοινωνίες σήμερα είναι, όπως αναφέρθηκε στις πρώτες παραγράφους, απορροφημένες στην ιδέα της γρήγορης τεχνολογικής και κοινωνικής αλλαγής. Αν η εκπαίδευση θέλει να υπηρετήσει την ίση συμμετοχή όλων των πολιτών στην κοινωνία, οφείλει να υπερβεί κάποιες παραδοσιακές ιδέες μάθησης κατά τη διάρκεια της ζωής. Μέχρι πριν μερικές δεκαετίες, μια κυρίαρχη ιδέα ήταν ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα – πρώτα και κύρια τα σχολεία – διδάσκουν τα παιδιά μια κανονικοποιημένη εκδοχή της γνώσης «για τη ζωή» συνοδευόμενη από ένα σύνολο δεδομένων αξιών. Ακολουθώντας μία επαγγελματική εκπαίδευση, το σχολείο όφειλε να προετοιμάσει τους μαθητές για μια ζωή ως εργαζόμενους. Εν τούτοις, οι σημερινές κοινωνίες εντός του «παγκόσμιου χωριού», συνδεδεμένες με την τεχνολογία της πληροφορίας, την κινητικότητα και τη μετανάστευση χρειάζονται εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία προετοιμάζουν τους μαθητές για διαφορετικούς τρόπους «ζωής». Ο κοινωνιολόγος Richard Sennett (1998) αναφέρει ότι οι άνθρωποι στις ύστερες σύγχρονες κοινωνίες θα πρέπει να ανανεώνουν το «απόθεμα της γνώσης τους» πολλές φορές κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, λόγω των συνεχών κοινωνικών και τεχνολογικών

αλλαγών. Οι κοινωνίες μας μπορούν να χαρακτηριστούν ως «κοινωνίες της πληροφορίας», που σημαίνει ότι η επεξεργασία των πληροφοριών έχει ένα διαφορετικό κύρος σήμερα από ό,τι είχε μερικές δεκαετίες πριν. Τα νέα μέσα μαζικής ενημέρωσης (και ίσως τα πιο σημαντικά τα διαδικτυακά «κοινωνικά μέσα») έχουν ένα τεράστιο αντίκτυπο στις αντιλήψεις των ατόμων και των ομάδων για τον κόσμο. Συγκροτούν ακόμα και μορφές κοινωνικών ομάδων ανεξαρτήτως γεωγραφικής εγγύτητας.

Η φαινομενικά απεριόριστη δυνατότητα να εκφραστούν νοοτροπίες και να διαδοθούν πληροφορίες έρχεται αντιμέτωπη με νέες συζητήσεις και μορφές λογοκρισίας. Εν τούτοις, τα άτομα πλέον δεν αντιμετωπίζουν έλλειψη πρόσβασης στις πληροφορίες, αλλά μια συγκεχυμένη ροή πληροφοριών, που δυσκολεύει τη συσχέτιση. Οι ικανότητες διαχείρισης (επιλογή και αξιολόγηση) πληροφοριών καθίστανται αποφασιστικές για να μπορέσει το άτομο να συμμετέχει στην πολιτισμική και την πολιτική ζωή.

Ως εκ τούτου, η γνώση, οι ικανότητες και η επίγνωση/οι νοοτροπίες, οι οποίες σχετίζονται με τις ανωτέρω ερωτήσεις, πρέπει να είναι μέρος των εκπαιδευτικών διαδικασιών ενθαρρύνοντας τους πολίτες στο παρόν και το μέλλον.

Συνεπώς, η ενεργή κοινωνική και πολιτική συμμετοχή απαιτεί την ικανότητα του εντοπισμού, της πρόσβασης και της διαχείρισης πληροφοριών από διαφορετικούς τύπους μέσων ενημέρωσης. Καθώς η κοινότητα πρακτικής της ενεργής συμμετοχής υπερβαίνει τα εθνικά σύνορα - είτε όσον αφορά στις υπερεθνικές δομές, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, είτε όσον αφορά στην έννοια του «πολίτη του κόσμου» - οι πληροφορίες από όλα τα μέρη του κόσμου αποκτούν σημασία για τις κοσμοθεωρίες, στάσεις και επιλογές του ατόμου. Αυτό που χρειάζεται, ως αποτέλεσμα, είναι η ικανότητα της διάκρισης των σημαντικών και έγκυρων πληροφοριών από τις μικρότερης σημασίας και λιγότερο πολύτιμες πληροφορίες.

Αυτό το είδος «πληροφοριακής παιδείας» περιλαμβάνει τεχνικές και γνωστικές δεξιότητες, καθώς επίσης και ευέλικτες ικανότητες. Η εκπαίδευση η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, πρέπει να εφοδιάζει τους μαθητές με την ικανότητα να μαθαίνουν και να ανανεώνουν ασταμάτητα τις ικανότητες τους για πρόσβαση και διαχείριση πληροφοριών, καθώς επίσης και αποθεμάτων γνώσης. Πρέπει να διδάξει

τους μαθητές την τέχνη της μάθησης – και οφείλει να το κάνει με τρόπο που να κάνει τη μάθηση μια ευχάριστη προσωπική υπόθεση.

Αυτονομία, αυτοαναφορικότητα και ενσυναίσθηση

Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της δημοκρατίας – δηλαδή το γεγονός της ισότιμης συμβίωσης και των ίδιων δικαιωμάτων και ευκαιριών για συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή – είναι το ότι χρειάζεται να επιτρέψει στους πολίτες της να αναπτύξουν την επίγνωση της προσωπικής τους αξιοπρέπειας και αυτονομίας, όπως επίσης και τον αμοιβαίο σεβασμό και αποδοχή.

Αυτό προϋποθέτει μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία ενισχύουν την πεποίθηση του ατόμου για τις ικανότητές του και, συγχρόνως, ενθαρρύνουν τα άτομα να αντιμετωπίζουν το ένα το άλλο με αυτοπεποίθηση, χωρίς το φόβο ότι θα κάνουν λάθος ή ότι θα πειστούν να αλλάξουν γνώμη. Η ισορροπία της ατομικής αυτονομίας και κοινωνικότητας πρέπει να βιώνεται και να μαθαίνεται εντός ενός προστατευμένου πλαισίου, όπου τα άτομα μπορούν να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν διαφορετικές πλευρές του εαυτού τους μέσω συνδιαλλαγής με άλλα άτομα – κάτι που θα τους επιτρέψει να αναζητήσουν ιδέες για τον εαυτό τους και τους συνανθρώπους τους. Η αυτοαναφορικότητα, μπορεί να αναπτυχθεί μόνο μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ιδρύματα που αντικατοπτρίζουν τις αξίες της αυτονομίας και της ενσυναίσθησης σε δομικό επίπεδο και στην εφαρμογή τους. Μόνο σε θεσμικά πλαίσια στα οποία οι μαθητές βιώνουν ότι δεν είναι μόνο αντικείμενα, αλλά επίσης και προσωπικότητες με δικές τους μαθησιακές εμπειρίες και όπου ενθαρρύνονται να είναι αλληλέγγυοι μεταξύ τους, μπορούν να επιτευχθούν οι στάσεις και οι ικανότητες που είναι καθοριστικές για μια βιώσιμη δημοκρατική κουλτούρα.

Πολυπρισματικότητα και κριτική σκέψη

Μια δημοκρατική κουλτούρα είναι μια πλουραλιστική κουλτούρα. Αυτό απαιτεί από τους πολίτες να έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετικές γωνίες χωρίς να γίνονται πλήρως σχετικιστές. Η ικανότητα της συμμετοχής στις πολυφωνικές διαδικασίες δημιουργίας και διαπραγμάτευσης εννοιών αποτελεί τη βάση της κοινωνικής και πολιτικής συμπερίληψης σε μια διαβουλευτική δημοκρατία.

Μαθαίνοντας να ζούμε στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κουλτούρας σημαίνει να μάθουμε να αντιμετωπίζουμε «διαφορετικές αλήθειες» και να εφαρμόζουμε κριτήρια για τη διαχείρισή τους.

Συνεπώς, η εκπαίδευση η οποία ασχολείται με τις βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες οφείλει να εφοδιάζει τους μαθητές με την ικανότητα να αντεπεξέρχονται στη σχετικότητα της αλήθειας. Η εκπαιδευτική πρακτική πρέπει να ενημερώνεται από το γεγονός ότι συμμετέχουμε συνεχώς στην κοινωνική κατασκευή των εννοιών – και πρέπει να ενημερώνουμε τους μαθητές γι' αυτό – καθιστώντας την ζήτημα πολιτισμικού πλαισίου και ιστορικής αλλαγής. Η ικανότητα συμμετοχής στις κοινωνικές και πολιτικές διαπραγματεύσεις των εννοιών, στις οποίες βασίζονται οι δημοκρατικές αποφάσεις, απαιτεί ένα σύνολο βασικών ικανοτήτων: πρώτον, την ικανότητα της επίγνωσης και της συσχέτισης διαφορετικών κοσμοθεωριών και συστημάτων αλήθειας, επιπλέον, την ικανότητα της διάκρισης μεταξύ ισχυρών και ασθενών αποδείξεων προκειμένου να καταλήγουμε σε ανεξάρτητες αποφάσεις.

Οι βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες χρειάζονται πολίτες που έχουν επίγνωση της σχέσης μεταξύ γνώσης και δύναμης – και συμμετέχουν στις διαδικασίες διαπραγμάτευσης και καθορισμού του «κόσμου» με την έννοια της Hannah Arendt. Συνεπώς, η εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται στους μαθητές όχι μόνο ως λήπτες, αλλά και ως παραγωγούς γνώσης. Για να επιτευχθεί αυτό, η εκπαίδευση πρέπει να είναι ένας χώρος όπου οι μαθητές προμηθεύονται με εργαλεία για τη διερεύνηση και τη διαπραγμάτευση της γνώσης.

Για να καταστεί απολύτως σαφές: η σχετικότητα της αλήθειας στην οποία αναφερόμαστε δεν πρέπει επ' ουδενί να γίνει λανθασμένα αντιληπτή ως μια παντελής απουσία κριτηρίων για το τι είναι αλήθεια και τι είναι ψέμα (αυτό θα άνοιγε το δρόμο για όλων των ειδών τις τεχνικές χειραγώγησης και προπαγάνδας). Κατά τον ίδιο τρόπο, η ανεκτικότητα, ως αποτέλεσμα μιας σχετικιστικής στάσης, δεν θα πρέπει να συγχέεται με την αδιαφορία. Αντιθέτως: Εάν καμία αυταρχική φωνή δεν καθορίζει κάποια αδιαμφισβήτητη αλήθεια, τότε αυξάνεται η ευθύνη του ατόμου για την προσωπική του γνώμη, η οποία θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα κριτικής σκέψης. Αυτό προετοιμάζει τον δρόμο τον οποίο η Hannah Arendt ονομάζει “εγκοσμιότητα”, όρος προερχόμενος

από ισότιμες επικοινωνιακές διαδικασίες. Μια δημοκρατική κουλτούρα χρειάζεται πολίτες ικανούς και άξιους να διαπραγματευτούν διαφορετικές αλήθειες.

Ενίσχυση και ενεργή δημοκρατία

Οι μαθησιακές διαδικασίες μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων απαραίτητων για την ενεργή συμμετοχή σε μια πλουραλιστική και δημοκρατική κοινωνία. Οι εμπειρίες στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ιδρύματα – και πρωτίστως στα σχολεία – έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην ικανότητα του ατόμου να εμπλακεί και να επηρεάσει διαδικασίες κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών κατά τη διάρκεια της ζωής του. Αυτό εξαρτάται εν μέρει από τους τρόπους με τους οποίους οι ατομικές ικανότητες των μαθητών αναγνωρίζονται και ενθαρρύνονται. Αυτό οδηγεί στην αναγκαιότητα μιας θεσμικής δημοκρατίας.

Οι δημοκρατικές αξίες και νοοτροπίες δύσκολα μπορούν να αφομοιωθούν εντός μη δημοκρατικών δομών. Οι ενεργοί, εμπλεκόμενοι πολίτες χρειάζονται να έχουν μια βάση ενθαρρυντικών, θετικών εμπειριών – την εμπειρία της διαπραγμάτευσης και της επιχειρηματολογίας και την εμπειρία της συμμετοχής σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν τους ίδιους.

Οι θεσμικές δομές είναι καθοριστικές για την εμπειρία της ενεργής δημοκρατίας – πρώτη και κύρια, η ιδέα της ύπαρξης δικαιωμάτων και της ανάληψης δεσμεύσεων. Το σχολείο και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να εξοικειώσουν τους μαθητές με την δημοκρατική αρχή του κράτους δικαίου. Η εκπαίδευση, όταν διαμορφώνεται από τις ιδέες και τους στόχους της βιώσιμης δημοκρατίας, αποτελεί ένα πεδίο εξάσκησης όπου η ισότιμη επικοινωνία και η συμμετοχική κοινωνική πρακτική μπορούν να διδαχθούν μέσω της εμπειρίας.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να ενδυναμώσουν τη δημοκρατική μάθηση μέσω της σχολικής διοίκησης και της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αυτό σημαίνει ότι οι αρχές οι οποίες δομούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι μέθοδοι μάθησης και οι νοοτροπίες που διαμορφώνουν την καθημερινή ζωή στο σχολείο πρέπει να βασίζονται στα δημοκρατικά ιδεώδη. Το σχολείο οφείλει να είναι ένα μέρος όπου οι νέοι άνθρωποι

μπορούν να βιώσουν την «ενεργή» δημοκρατία, αν μη τι άλλο, λαμβάνοντας την ευθύνη για τη δική τους μόρφωση και για τους κανόνες με τους οποίους μια κοινότητα μπορεί να «συμβιώσει» με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Μάθηση και κοινωνική συνοχή

Η εκπαίδευση, αποτελούμενη από όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης, μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνική συνοχή- μια σημαντική προϋπόθεση για μια δημοκρατική κουλτούρα χωρίς αποκλεισμούς, για μία ευρεία δημοκρατική συμμετοχή και για ένα πνεύμα αλληλεγγύης μεταξύ των πολιτών. Γεγονός το οποίο προϋποθέτει την πρόσβαση όλων των μελών μίας κοινωνίας στα σχολεία, καθώς και στους φορείς επιμόρφωσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό, όμως, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κοιτίδων αντιπαραθέσεων μεταξύ κοινωνικών, εθνικών και θρησκευτικών διαχωρισμών. Ωστόσο, μπορούν να αντιμετωπιστούν με το να δοθεί ένας προστατευμένος χώρος για συναντήσεις, όπου θα μπορούν να τεθούν ερωτήματα περί πολιτισμικής διαφορετικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης· έτσι, θα μπορούν να αναπτυχθούν τα θεμέλια για συζήτηση μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, αλλά και μεταξύ ατόμων. Αυτές οι διαδικασίες μπορούν να αποτρέψουν την εμφάνιση ταυτοτήτων κλειστών ομάδων και, μάλλον, επιτρέπουν στα άτομα να αναπτύξουν μια πολυδιάστατη αίσθηση του ανήκειν. Για αυτό το λόγο, η εκπαίδευση, μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μιας βιώσιμης αλλαγής. Η καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης μπορεί να θέσει τις βάσεις για τη δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η εκπαίδευση συνδέει το παρελθόν με το μέλλον προκειμένου να προωθήσει την ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας και τη δυνατότητα ισότιμης συμβίωσης με τους άλλους (βλ. Rüsen, 2008). Συνδέοντας παρελθόν με παρόν με αυτό τον τρόπο σημαίνει τη διατήρηση και την αξιοποίηση των πολύτιμων εμπειριών (όπως ιστορικά καλλιεργημένες δημοκρατικές παραδόσεις ή μαθησιακές διαδικασίες σχετιζόμενες με τραυματικό παρελθόν) κάτω από το πρίσμα των συνεχών αλλαγών στις σύγχρονες και πλουραλιστικές κοινωνίες. Ίσως οι μεταφορές «δωμάτιο εμπειριών» (room of

experience) και «ορίζοντας προσδοκιών» (horizon of expectation) που επινοήθηκαν από τον Γερμανό ιστορικό Reinhart Koselleck (2004), εφιστούν την προσοχή μας σε ποιους τομείς η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στις σταθερές δημοκρατικές κοινωνίες. Ο Koselleck υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες του παρελθόντος είναι αυτές που διαμορφώνουν τις προσδοκίες μας για το μέλλον. Οι εμπειρίες του παρελθόντος (οι οποίες συμβολίζονται από το «δωμάτιο» που καθορίζει την μνήμη και τον προσανατολισμό μας) διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τον ανοιχτό ορίζοντα του μέλλοντος και τον τρόπο με τον οποίο προετοιμαζόμαστε να δράσουμε στη μελλοντική μας ζωή. Οι μαθησιακές εμπειρίες, όπως σκιαγραφούνται πιο πάνω, μπορούν να εφοδιάσουν τα άτομα με την προσδοκία και τη δυνατότητα της ενεργούς συμμετοχής στη διαπραγμάτευση και στη λήψη αποφάσεων που διαμορφώνουν όλες τις πτυχές της ζωής τους – ως εργαζόμενοι και πολίτες, ως μέλη εθνικών, θρησκευτικών ή πολιτικών ομάδων. Και ως δια βίου μαθητές.

Το πρόγραμμα Pestalozzi απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και στους επιμορφωτές εκπαιδευτικών ως δια βίου μαθητές, προσφέροντάς τους εμπειρίες μάθησης, οι οποίες μπορούν να τους βοηθήσουν να καθοδηγήσουν τους μαθητές στη μάθηση τους για βιώσιμες δημοκρατίες – ή, ακολουθώντας τους στοχασμούς της Hannah Arendt, η δουλειά του προγράμματος Pestalozzi στοχεύει στη συνεχή (ανά)δόμηση ενός κόσμου που μοιράζεται μεταξύ ίσων.

Πηγές

Arendt H. (1961), “The crisis in education” in *Between past and future*, Viking, New York, pp. 173-96.

Arendt H. (1958), *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago.

Koselleck R. (2004), *Futures past: on the semantics of historical time*, Columbia University Press, New York.

Rüsen J. (2008), *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach.

Sennett R. (1998), *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*, W.W. Norton, New York.

Εκπαίδευση εναντίον εκπαίδευσης

Το 2006, η τρίτη φάση του Προγράμματος Pestalozzi πήρε τη μορφή «ευρωπαϊκών διδακτικών ενοτήτων», οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες κατάρτισης για επιμορφωτές εκπαιδευτικών ως «πολλαπλασιαστές» βασικών θεμάτων μεταξύ των χωρών μελών. Υπάρχουν επί του παρόντος περίπου 100 επιμορφωτές εκπαιδευτικών, οι οποίοι σχετίζονται με τις ευρωπαϊκές διδακτικές ενότητες, όλοι από χώρες που έχουν επικυρώσει την Ευρωπαϊκή Μορφωτική Σύμβαση. Αυτό το πλαίσιο είναι βασικό για τη φιλοσοφία του προγράμματος σε όλες του τις μορφές. Οι ευρωπαϊκές διδακτικές ενότητες τώρα γεφυρώνουν μία σειρά από βασικούς τομείς όπως είναι η γνώση, οι αξίες, οι δεξιότητες και η κατανόηση, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν: την εκπαίδευση για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη και για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διδασκαλία της ιστορίας για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες, τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, την εκπαίδευση των μέσων επικοινωνίας και των νέων μέσων επικοινωνίας που βασίζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πρόληψη εγκλημάτων κατά της ανθρωπότητας. Προστέθηκαν επιπλέον θεματικές στα σεμινάρια, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τη συνεργατική μάθηση, την εικόνα του άλλου και τη δημοκρατική διοίκηση του σχολείου.

Αυτές οι θεματικές σχετίζονται άμεσα με τις θεμελιώδεις αρχές και τη φιλοσοφία του ίδιου του Συμβουλίου της Ευρώπης, δηλαδή, με την προστασία και την προώθηση της πλουραλιστικής δημοκρατίας, της ειρήνης, του κράτους δικαίου και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτές οι όμορφες λέξεις και τα υψηλά ιδανικά ακόμα διατηρούνται ακλόνητα, παρά την αναλλοίωτη μνήμη των περισσότερων Ευρωπαίων για τα επαίσχυντα γεγονότα της ιστορίας του τελευταίου αιώνα της ηπείρου μας και πιο συγκεκριμένα του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου με τις καταστροφές που προκάλεσε, τις απειλές προς τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις κατάφωρες παραβιάσεις τους. Έκτοτε, το οικοδόμημα της ευρωπαϊκής μας ιστορίας έχει περαιτέρω αμαυρωθεί από γενοκτονίες και περιοδική βία που απορρέουν από το φυλετικό μίσος και τη μισαλλοδοξία. Αλλά, παρόλο που οι περισσότεροι άνθρωποι στον κόσμο με σοφία και όραμα θα έδιναν ακόμα και τις ζωές τους για να υπερασπίσουν τα υψηλά ιδανικά του Συμβουλίου της Ευρώπης σε σχέση με την επίτευξη της συμβίωσης στις

κοινωνίες μας, υπάρχουν άλλες κακώς πληροφορημένες δυνάμεις που θα προτιμούσαν να ξεχάσουν τις τρομερές συνέπειες της εγκατάλειψης αυτών των θεμελιωδών αληθειών.

Όλοι αυτοί που αναζητούν και εργάζονται για ένα κόσμο που θα είναι ανθρωπιστικά πλούσιος και αποδοτικός για τα παιδιά των παιδιών τους, θα ένιωθαν μια εσωτερική πνευματική δύναμη και καθησυχαστική διαβεβαίωση καθώς θα άκουγαν τους διαφορετικούς τίτλους και τα θέματα των ευρωπαϊκών διδακτικών ενοτήτων. Χωρίς αμφιβολία, οι βασικοί άξονες των θεματικών των διδακτικών ενοτήτων είναι ακόμα σημαντικότεροι και σχετικοί με την ανθρώπινη εξέλιξη και την ευημερία σήμερα από ό,τι, πιθανόν, να ήταν πίσω στη δεκαετία του 1930. Αναμφίβολα, η γενικότερη γνώση για τον κόσμο είναι πολύ μεγαλύτερη ως συνέπεια της ραγδαίας ανάπτυξης των μέσων μαζικής ενημέρωσης τα τελευταία 50 περίπου χρόνια. Άλλες αλλαγές συμπεριλαμβάνουν τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη των όπλων μαζικής καταστροφής και την αυξανόμενη κοινωνική διαφορετικότητα, δεδομένης της παγκοσμιοποίησης, της μαζικής μετανάστευσης και της κινητικότητας των ανθρώπων που είναι πρωτοφανείς στην ανθρώπινη ιστορία (UNDP 2009).

Πάλι, οι πιο έμπειροι και ενημερωμένοι επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης θα συμφωνούσαν με τη σπουδαιότητα και τη σημασία αυτών των θεματικών των διδακτικών ενοτήτων και με την ένταξή τους στα σχολικά και πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών για όλα τα παιδιά και τους νέους, παντού. Οι περισσότεροι θα συμφωνούσαν στην ιδέα ότι τέτοια εκπαιδευτικά συστατικά είναι απαραίτητα για συνεκτική κοινωνική επιμονή και, μάλιστα, για την ίδια την επιβίωση του ανθρώπινου είδους. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο του επαγγελματικού διαλόγου είναι που αναγνωρίζονται τα προφανή εμπόδια.

Το πρώτο εμπόδιο είναι ότι, παρόλη τη σπουδαιότητα όλων αυτών των θεματικών των διδακτικών ενοτήτων, δεν υπάρχουν αρκετές ώρες κατά τη διάρκεια των ημερών και των εβδομάδων που αποτελούν τη σχολική χρονιά για να φιλοξενήσουν αυτό το γιγάντιο εύρος των γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων και αντιλήψεων για τα οποία αισθανόμαστε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά θα πρέπει να βιώσουν, να αφομοιώσουν, να κατανοήσουν και να απολαύσουν. Ο ανταγωνισμός για συμπερίληψη στο πρόγραμμα σπουδών είναι έντονος και αυτό είναι ένα ζήτημα που πρέπει να επιλυθεί προκειμένου οι

γονείς και οι μαθητές να μη χάσουν το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση, καθώς επίσης και για την αποφυγή των αρνητικών συνεπειών των «υπερβολών» με την αναπόφευκτη επιπολαιότητα, η οποία συγχέει και διαλύει θεμελιώδους σημασίας μηνύματα. Δεύτερον, υπάρχουν πραγματικές εντάσεις σχετικά με τις στρατηγικές για την εκμάθηση από ασκούμενους εκπαιδευτικούς και από παιδιά σε σχέση με το εάν η εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται στην «ικανότητα» ή στο «γνωστικό αντικείμενο». Αυτά τα επιχειρήματα αφορούν στην κυριότητα της γνώσης, στον έλεγχο και στη ρύθμιση που ασκούνται επί της επαγγελματικής εμπειρίας (Jones κ.α., 1993).

Παρά τη σημασία και τη ζωτικότητα της τελευταίας συζήτησης, το προηγούμενο θέμα του ανταγωνισμού για την εξεύρεση χώρου για τη γνώση, σχετίζεται πιο άμεσα με τα θέματα στα οποία εστιάζεται το παρόν άρθρο.

Αυτό το «αδιέξοδο» που δημιουργείται σχετικά με τα θέματα που αξίζει να συμπεριληφθούν στα προγράμματα σπουδών που προορίζονται τόσο για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και για τους νέους, δεν είναι κάτι καινούργιο στην εκπαίδευση. Πράγματι, συζητήσεις πάνω σε θέματα εκπαίδευσης από τους ελληνο-ρωμαϊκούς χρόνους, αλλά και νωρίτερα, προδίδουν τις ίδιες δυναμικές ανταγωνισμού για την προώθηση και την προβολή αγαπημένων θεωριών και πεποιθήσεων από εκείνους που μάχονται για πολιτική και στρατιωτική εξουσία. Το αναπόφευκτο αυτής της ανταγωνιστικής πραγματικότητας υπάρχει μέσα στις αντιλήψεις ενός πληθυσμού εκπαιδευόμενων δασκάλων και παιδιών με ικανότητες γνωστικής αφομοίωσης, σε εποχές και συνθήκες που αλλάζουν και, φυσικά, στην ανακάλυψη της νέας γνώσης. Τα παιδιά και οι νέοι, δικαίως, θεωρούνται ότι κρατάνε το πηδάλιο της ανθρώπινης προσπάθειας και προσανατολισμού. Η διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα της τεχνολογίας της ανθρώπινης οικολογίας, απαιτεί διαρκώς, για πάνω από έναν αιώνα ή και περισσότερο, από το ίδιο το κράτος να διεκδικήσει ένα βασικό ρόλο στην επιρροή της σκέψης εκείνων που με τα ντελικάτα χέρια τους κρατούν το πηδάλιο της ζωής, του μέλλοντος και της οικονομικής ευημερίας της κοινωνίας. Η ανάπτυξη των βιομηχανικών κοινωνιών απαιτούσε μια τεράστια αλλαγή στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης για ολόκληρους πληθυσμούς, όπως έγινε με τις μετά Δεύτερου Παγκόσμιου Πόλεμου προσδοκίες των απλών ανθρώπων για μη ταξική πρόσβαση σε καλύτερη ιατρική περίθαλψη και

αξιοπρεπή στέγαση. Προσφάτως, είδαμε τις εποχές να αλλάζουν, τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν από την πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων στην Ευρώπη και την ανάπτυξη μιας εύθραυστης δημοκρατίας σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Τέτοια γεγονότα παράγουν τις δικές τους νέες ανάγκες και ιδέες για τις αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών των ασκούμενων εκπαιδευτικών, των παιδιών και των νέων σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σχολεία και σχολές.

Η ανακάλυψη νέας γνώσης, ωστόσο, δεν έχει πάντοτε μια άμεση επίδραση στις προσκλήσεις για την εκπαιδευτική αλλαγή και προσαρμογή. Η αξία της νέας γνώσης είναι ότι μπορεί να αποθηκευτεί από μια προνοητική κοινωνία ως κάτι που μπορεί να φανεί χρήσιμο κάποια στιγμή στο μέλλον. Η επένδυση σε φαινομενικά ασήμαντη έρευνα σπάνια δεν ανταμείφτηκε με την πάροδο του χρόνου. Η μακρά ιστορία της φιλοσοφίας ως μέρος της ενδιαφέρουσας ανθρώπινης συζήτησης είναι ένα τέτοιο παράδειγμα, αλλά, ενώ, έχει θεωρηθεί ως μια χρήσιμη άσκηση για μια ελίτ φοιτητών επί εκατοντάδες χρόνια, οι εγγενείς της αξίες του συλλογισμού, της σκέψης και της λογικής κατανόησης θεωρούνται πλέον ανεκτίμητα εργαλεία τα οποία πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, δεδομένου ότι υποχρεούνται να βγάλουν νόημα μέσα σε έναν απέραντο ωκεανό γνώσεων που αντιμετωπίζουν σε αυτήν την εποχή της μαζικής επικοινωνίας. Ωστόσο, ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το επίπονο έργο των πρώιμων κοινωνικών ανθρωπολόγων, οι οποίοι έπεισαν επιδέξια το σύνολο της ανθρωπότητας στο να κατανοήσουν το γιατί τα ανθρώπινα πολιτισμικά και συμπεριφορικά μοντέλα διέφεραν το ίδιο μεταξύ βόρειου και νότιου ημισφαιρίου της υδρογείου. Έτσι, η αύξηση της ανθρώπινης μετανάστευσης και οι όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες, οι οποίες αποτελούν μια πραγματικότητα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έχουν δημιουργήσει ένα νέο και συναρπαστικό ανταγωνιστικό στοιχείο για τον ασκούμενο εκπαιδευτικό και το σχολικό πρόγραμμα, με τη μορφή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Council of Europe, OSCE 2009).

Η διαδικασία της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών είναι μια οργανική διαδικασία, η οποία αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές αλλαγές και την ανάπτυξη.

Κάποιες νέες γνώσεις, όμως, σχετίζονται τόσο δραματικά με τις άμεσες απαιτήσεις της ανθρώπινης οικολογίας που η ευρεία χρήση τους υιοθετείται ραγδαία και αυτό πιέζει δραματικά τον χρόνο σπουδών, όπως στην περίπτωση των προϊόντων και των

αποτελεσμάτων της τεχνολογικής επανάστασης των τελευταίων 30 χρόνων. Τα περισσότερα χρονοδιαγράμματα των σχολείων και των πανεπιστημίων περιλαμβάνουν ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) για όλους τους μαθητές.

Το τρίπτυχο των δυνάμεων που περιγράφεται παραπάνω έχει, καθ' όλη την περίοδο της δημόσιας εκπαίδευσης, αγωνιστεί για την κυριότητα ή μέρος της κυριότητας της προσφερόμενης διδακτέας ύλης για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, για τα παιδιά και για τους νέους στα σχολεία και στα πανεπιστήμιά μας. Η ιστορία της εκπαίδευσης αφηγείται την ιστορία της αλλαγής στη ζωή και την τύχη του ανθρώπινου είδους και των κοινωνιών που διαμορφώνουν, στις οποίες οι άνθρωποι ζουν.

Η διαδικασία της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών είναι μια οργανική διαδικασία, η οποία αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές αλλαγές και την ανάπτυξη. Λίγοι συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη θα αναγνώριζαν πλέον το σύγχρονο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα και τα προγράμματα εργασίας που διεξάγονται σήμερα στα περισσότερα σχολεία. Ενώ, η ιδέα μιας διαδικασίας οργανικής αλλαγής δείχνει ότι η διαδικασία είναι αυτόματη, παθητικά ουδέτερη, ακόμα και ειρηνική, εν τούτοις, η πραγματικότητα είναι κάπως διαφορετική. Ο ανταγωνισμός είναι ένας όρος ο οποίος, αν και γενικά θεωρείται ως μια υγιής διάσταση της ανθρώπινης δραστηριότητας, είναι ταυτόχρονα αντανάκλαση ενέργειας, δημιουργικότητας και, μάλιστα, μερικές φορές, σύγκρουσης. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των σχολικών και των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών δεν είναι ένα μέρος για δειλίες. Κατά κάποιο τρόπο μπορεί να παρομοιαστεί με ένα πεδίο μάχης, με τις ανταγωνιστικές απαιτήσεις των κυβερνήσεων που τάσσονται κατά της διαχείρισης ενός πλήθους ομάδων έννομων συμφερόντων και πίεσης, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των εκπαιδευτικών, των επιμορφωτών και άλλων επαγγελματιών της εκπαίδευσης, τόσο θρησκευτικών όσο και κοσμικών ομάδων, και κυριολεκτικά χιλιάδων άλλων ενδιαφερόμενων μερών και φορέων. Αυτή η πραγματικά εμπόλεμη ζώνη φιλοξενεί, επίσης, τη συζήτηση που αναφέρθηκε προηγουμένως, σε σχέση με τον πολιτικό έλεγχο της γνώσης και της εμπειρογνωμοσύνης, καθώς και μεταξύ της εκπαίδευσης «βάσει ικανοτήτων» και της εκπαίδευσης «βάσει γνωστικού αντικειμένου». Η φιλελεύθερη σκέψη, με τη δικαιωματική της αγάπη για γνώση και οι φιλοδοξίες για την απάνθρωπη οικονομική

αποδοτικότητα, ποτέ δεν υπήρξαν καλοί σύντροφοι. Προκειμένου να αναζητήσουμε καταφύγιο από τέτοιου είδους συγκρούσεις, ας εστιάσουμε στη συζήτηση μας. Οι πιέσεις για την συμπερίληψη ενός συγκεκριμένου αντικειμένου στο πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να κυμαίνονται από την ανάγκη να διδαχθούν τα παιδιά για την οδική ασφάλεια κατά την οδήγηση των ποδηλάτων τους μέχρι την εκπαίδευση των νέων ανθρώπων σχετικά με τα αίτια και την πρόληψη της ενδοοικογενειακής βίας ή του HIV / AIDS.

Για να είμαστε ειλικρινείς, η άκρως ανταγωνιστική φύση του σχολικού και του πανεπιστημιακού σχεδιασμού και σύνθεσης των προγραμμάτων σπουδών, βρίσκεται σε μία διαρκή ομηρία των πολιτικών μαχών όσον αφορά στις πολιτικά φορτισμένες αξίες, τις οποίες διάφορα πολιτικά κόμματα θεωρούν σημαντικές και τις οποίες συχνά ασκούν ατιμώρητα όταν αποκτήσουν τη δύναμη και την επιρροή μιας εν ενεργεία κυβέρνησης. Όλες αυτές οι δυνάμεις και οι δυναμικές διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στις αναγκαίες αποφάσεις σχετικά με το τι θα πρέπει τα παιδιά και οι νέοι να μάθουν, για να επωφεληθούν από την παρουσία τους στα σχολεία ή στα πανεπιστήμια.

Ωστόσο, το έργο του Συμβούλιου της Ευρώπης στην εκπαίδευση με τις αξιοσημείωτες και αξιόπαινες θεματικές του αποτελεί την ουσία ενός διλήματος για το κατά πόσο υπάρχει επαρκής χώρος στο βασικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου και του πανεπιστημίου για τις εν λόγω θεματικές. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές οι θεματικές είναι σημαντικές για την προετοιμασία και τον εφοδιασμό των παιδιών και των νέων για μια ευτυχισμένη και επιτυχημένη ζωή, για ειρηνική συμβίωση σε κοινωνίες που έχουν μια αποδεδειγμένα συνεκτική αρμονία. Εν τούτοις, όλα τα παραπάνω, αν και είναι περιττό να αναφερθεί, δεν θα πρέπει να επιτευχθούν με τίμημα διεθνείς ανισότητες και κατάχρηση θεμελιωδών δικαιωμάτων κάποιου αλλού. Όλες αυτές οι θαυμάσιες ιδέες και αντιλήψεις είναι κατά τα φαινόμενα σε άμεσο ανταγωνισμό με τις χρονοβόρες βασικές δεξιότητες της γλώσσας, των μαθηματικών και της επιστήμης· επιπλέον, φυσικά, και με όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα και ειδικότητες που συναντούμε στα παραδοσιακά σχολεία και πανεπιστήμια, όπως είναι μεταξύ άλλων η ιστορία, η γεωγραφία, η φυσική αγωγή και οι σύγχρονες γλώσσες, για να αναφέρουμε μόνο μερικά. Τα νέα υβριδικά θέματα ή ζητήματα τώρα εντάσσονται σε αυτή την ανταγωνιστική συμπλοκή.

Εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες της εκπαίδευσης διαδραματίζουν, επίσης, ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη και υποστήριξη αλλαγών στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ο καθένας στο δικό του θεματικό τομέα. Η μακρόχρονη έρευνα για αποδεικτικά στοιχεία και ο συνδυασμός τους, ενέργειες οι οποίες θεωρούνταν ως μία δεξιότητα του ιστορικού, πλέον, θεωρούνται ως απαραίτητη δεξιότητα (ή ικανότητα) και για τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο και, μάλιστα, τα σύγχρονα μαθήματα ιστορίας απέχουν κατά πολύ από τις ατελείωτες απαιτήσεις της εκμάθησης των γεγονότων της ιστορίας, όπως αυτά παρατίθεντο από τον συγγραφέα. Ένα άλλο παράδειγμα μέσα σε αυτό το σημαντικό θεματικό πεδίο είναι ότι το ίδιο το Συμβούλιο της Ευρώπης αίτησε για προγράμματα ιστορίας σε ολόκληρη την Ευρώπη, τα οποία θα περιλαμβάνουν το Ολοκαύτωμα των Ρομά και το οποίο θα έχει παρόμοια βαρύτητα με εκείνη του Εβραϊκού Ολοκαυτώματος, το οποίο πραγματοποιήθηκε την τραγική τέταρτη και τραγική πέμπτη δεκαετία του 20ου αιώνα .

Όπως πάντα, η πίεση είναι μεγάλη. Πώς όμως θα επιλυθεί το δίλημμα της «ανταγωνιστικής εκπαίδευσης»; Καταρχάς, πρέπει να γίνει λόγος σχετικά με την ποιότητα και τα αποτελέσματα του προγράμματος Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης .

Οι ευρωπαϊκές διδακτικές ενότητες του προγράμματος Pestalozzi και οι θεματικές των σεμιναρίων μπορούν να νοηθούν σαν το βρεφικό περιστρεφόμενο παιχνίδι πάνω στο κρεβάτι του μωρού με έναν αριθμό σταθμισμένων αντικειμένων να αιωρούνται χωριστά και με πολύ λεπτές συνδέσεις που παρέχονται από τις λεπτές χορδές και τις σταθερές συρμάτινες δοκούς εξισορρόπησης. Με μια πιο προσεκτική ματιά, αυτά τα πολυάριθμα αντικείμενα είναι πράγματι ψήγματα χρυσού, όμορφα διαμορφωμένα και σχηματισμένα, με μία ιδιαιτερότητα δημιουργικής έμπνευσης, η οποία αποτέλεσε ένα λειτουργικό γνώρισμα του έργου από τη σύστασή του. Το Συμβούλιο της Ευρώπης μπορεί κάλλιστα να είναι περήφανο για αυτό το αριστοτεχνικό έργο. Ωστόσο, η εννοιολογική δομή θέτει μια σειρά από πρακτικά και φιλοσοφικά προβλήματα, τα οποία πρέπει τώρα να διερευνηθούν και να επιλυθούν ώστε να υπάρξει συνοχή μεταξύ των πολλών στοιχείων του προγράμματος και να συμβάλει αποτελεσματικά στη θεωρητική του ενίσχυση προς το συμφέρον της μακροπρόθεσμης επίδρασης και της ακαδημαϊκής του βιωσιμότητας. Αυτό δεν αποτελεί μια άσκοπη άσκηση· είναι ζωτικής σημασίας το να δοθούν στα παιδιά και στους νέους της Ευρώπης, σήμερα, τα

απαραίτητα εργαλεία, οι δεξιότητες, οι γνώσεις, οι αξίες και οι αντιλήψεις προκειμένου να βοηθήσουν και να κατευθύνουν τη ζωή τους, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, ώστε οι επόμενες γενιές να μην επαναλάβουν τα λάθη και τις καταστροφές της ιστορίας.

Τα θέματα που πρέπει να διερευνηθούν σε αυτό το κεφάλαιο είναι πολλά και σύνθετα. Το πρώτο ζήτημα του ανταγωνισμού για το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί βασικό στοιχείο σε τέτοιου είδους συζήτηση. Η απόλυτη πρακτικότητα των χρονικών περιορισμών δεν επιτρέπει σε καμία πρωτιά είτε να απαιτηθεί και/ή να ανταμειφθεί σε οποιαδήποτε «γενική υπεράσπιση» οποιουδήποτε θέματος, μαθήματος ή γνωστικού αντικείμενου, όσο και να αξίζει ή να δικαιολογείται. Έτσι, οι απαιτήσεις αφορούν στον εντοπισμό των συνεργειών ή στους κοινούς δείκτες και στις ικανότητες, αλλά περισσότερο για αυτό αργότερα. Μια τέτοια πορεία και ένα τέτοιο σκεπτικό για συζήτηση θα οδηγήσουν αναπόφευκτα σε μια πολεμική σχετική με μία ενδεχόμενη ασφυκτική ιεραρχία των προσδιορισμένων κοινών δεικτών και των ικανοτήτων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η επακόλουθη έντονη συζήτηση θα ενταθεί ακόμα πιο πολύ από τις οριακές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων πτυχών και της πιθανότητας σύγκυσης μεταξύ των εννοιών «κοινός» και «τομέας» (μαθήματα με κοινά πεδία και μαθήματα ειδίκευσης). Με τον τρόπο αυτό θα είναι σημαντική, για την επαναληπτική γραπτή συζήτηση, η αναζήτηση μιας γενικής συναίνεσης των απόψεων όσον αφορά στην επίλυση του επικίνδυνου "ανταγωνισμού" και την εύρεση «κοινού εδάφους» και στρατηγικών για την ένταξη των βασικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών που προσφέρεται για όλα τα παιδιά και τους νέους σε όλα τα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Υπάρχουν τρεις βασικές αρχές που πρέπει να καθιερωθούν στην αναζήτηση λύσεων για το δίλημμα της ανταγωνιστικής εκπαίδευσης, όπως περιγράφεται παραπάνω. Η πρώτη ζωτικής σημασίας αρχή που πρέπει να εισαχθεί σε αυτό το στάδιο στη συζήτηση σχετίζεται με την επιδίωξη να αποδομηθεί η αντίληψη ότι το «σχολικό/πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών» είναι μια καθορισμένη χρονική περίοδος κατά την οποία τα παιδιά και οι νέοι κάθονται στα θρανία τους περιμένοντας να αποκομίσουν βασικές γνώσεις ή δεξιότητες/ικανότητες, οι οποίες πρόθυμα και παθητικά τους παρέχονται για να επακολουθήσει η αφομοίωση τους. Η διατήρηση αυτής της ιδέας δεν βοηθάει καθόλου στην επίλυση του προβλήματος της ανταγωνιστικής εκπαίδευσης για τα προγράμματα σπουδών των σχολείων και των πανεπιστημίων, κυρίως διότι βασίζεται

στην εσφαλμένη υπόθεση ότι όλη η σημαντική εκπαίδευση πραγματοποιείται μόνο στο περιβάλλον της τάξης. Η έννοια των «σχολικών ωρολογίων προγραμμάτων» πρέπει να δώσει τη θέση της σε ένα ευρύτερο και πιο ακριβή ορισμό, ο οποίος θα μπορούσε να περιγραφεί καλύτερα ως «εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών». Αν αυτή η έννοια υιοθετηθεί, τότε η σφοδρότητα του ανταγωνισμού γίνεται λιγότερο έντονη, καθώς η μετάδοση όλων των συμφωνημένων και επιθυμητών γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και αντιλήψεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα στο κατά πολύ ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας, της κοινότητας, της οικογένειας και του σχολείου ή του πανεπιστημίου. Για παράδειγμα, αν μια κοινωνία και οι ηγέτες της συμπεριφέρονται σαφώς με ένα ειρηνικό και δίκαιο τρόπο απέναντι στους πολίτες και τους γείτονές τους και φαίνονται να αποφεύγουν και να εμποδίζουν σκοπίμως τους άλλους από την ένοπλη σύγκρουση, το έγκλημα και / ή τη συναίνεση σε βασανιστήρια και στην παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τότε τα παιδιά και οι νέοι σε αυτή την κοινωνία θα πάρουν τα πρώτα τους μαθήματα για την ειρήνη. Ένα μικρότερης κλίμακας, αλλά όχι λιγότερο ενδεικτικό, παράδειγμα είναι το σχολείο ή το πανεπιστήμιο, των οποίων η λειτουργία διέπεται ριζικά από δημοκρατικές αρχές, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας και της μάθησης, με αποτέλεσμα τον έμμεσο προγραμματισμό χρήσιμων μαθημάτων στον τομέα της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη σε όλους τους μαθητές και τους φοιτητές.

Αν αυτή η πρώτη βασική αρχή για την επίλυση του διλήμματος, ως προς τη διάρθρωση της ανταγωνιστικής εκπαίδευσης, γίνει δεκτή ως οικοδόμημα καθολικής αντίληψης, τότε όλοι οι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική, παροχή και πρακτική πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν τα προγράμματα σπουδών των σχολείων και των πανεπιστημίων ως ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο για τη μετάδοση των γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων και αντιλήψεων στα παιδιά και τους νέους. Η αποδοχή αυτής της αρχής θα διαδραμάτιζε, αποτελεσματικά, βασικό ρόλο στην αποσταθεροποίηση των παγιωμένων και αυτοσυντηρούμενων δομών του σχεδιασμού και της εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, οι οποίες αντανακλούν τις δομές εξουσίας που έχουν ως έννομο συμφέρον να διατηρήσουν την κυριότητα της γνώσης. Η νέα προσέγγιση θα ανοίξει και θα διευρύνει τη βάση ευθύνης της κοινωνίας όσον αφορά στην απόφασή για το ποιες γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και αντιλήψεις είναι σχετικές και σημαντικές για να κληροδοτήσει στα παιδιά και στους νέους σε μια δεδομένη κοινωνία και σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Γεγονός το οποίο θα εμπλουτίσει τη διαδικασία του

σχεδιασμού και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, διευκολύνοντας πολύ περισσότερο τη δημοκρατική συμμετοχή και τη στοχαστική βελτίωση της πολυμορφίας μιας κοινωνίας.

Η δεύτερη βασική αρχή που αξίζει να αναλυθεί σε μια προσπάθεια επίλυσης των εγγενών προβλημάτων της ανταγωνιστικής εκπαίδευσης είναι αυτή της «διάχυσης της γνώσης». Αυτή η αντίληψη ίσως εξηγείται αρχικά καλύτερα μέσα στο πλαίσιο όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως σχετικά με την πραγματικότητα ότι, δηλαδή, τα γνωστικά αντικείμενα του παραδοσιακού σχολείου και πανεπιστημίου πάντα προσαρμόζονται και αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου μέσα από μία φυσιολογικά οργανική διαδικασία σε νέες ιδέες, γνώσεις και αντιλήψεις/ερμηνείες γνωστικών αντικειμένων με την πάροδο του χρόνου. Το αποτέλεσμα είναι συνήθως πιο ακριβής γνώση, η οποία μπορεί καλύτερα να καλύπτει τις αισθητές ανάγκες της κοινωνίας. Οι βασικοί υποστηρικτές επωφελούνται, επίσης, από την ενίσχυση της αγάπης και του σεβασμού τους για το κύρος και την ακεραιότητα του γνωστικού αντικειμένου τους. Η αρχιτεκτονική του γνωστικού αντικειμένου επί του παρόντος διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τους πνευματικούς πρωταγωνιστές του.

Η « διάχυση γνώσης», από την άλλη, σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την πρόταση ότι γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών του παραδοσιακού σχολείου και πανεπιστημίου, όπως είναι η γλώσσα/λογοτεχνία και επικοινωνία, τα μαθηματικά, η επιστήμη, η ιστορία, η γεωγραφία, η τέχνη, το θέατρο, οι σύγχρονες γλώσσες, η φυσική αγωγή, η μουσική, η τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας, κλπ, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω εξέλιξη. Αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει κατανοητή ως εξής: παίρνουμε τα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα και τα εμπλουτίζουμε με πρόσθετες γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και αντιλήψεις που τα παιδιά και οι νέοι χρειάζονται και τα οποία μπορούν να μεταδοθούν μέσα από μια βελτιωμένης ποιότητας διδασκαλία και μάθηση και χωρίς να απειλείται η ακεραιότητα του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου.

Σαφώς, εδώ επιβάλλεται ένας αριθμός παραδειγμάτων για να εξηγήσει αυτό το θεωρητικό μοντέλο. Ας πάρουμε για παράδειγμα ένα αγγλικό δημοτικό σχολείο, όπου δεκάχρονα κορίτσια και αγόρια μελετούν γλώσσα. Ασχολούνται με τα συνώνυμα και ο δάσκαλος ζητά συνώνυμα που συνδέονται με τη φράση «ένα φλιτζάνι τσάι» (a cup

of tea). Οι μαθητές απαντούν με τις λέξεις «κούπα» (cuppa), «ρόφημα» (brew) και «τσάι» (char)¹⁰. Αν ο δάσκαλος είναι επαρκώς ενημερωμένος θα μπορούσε να κάνει τη σύνδεση του όρου “char” με την αγγλο – ρομά λέξη για το τσάι που είναι "chao", το οποίο προέρχεται από τα χίντι, “chai” και συνδέει την ιστορία των Ρομά με την ινδική υποήπειρο. Αυτό όχι μόνο ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος, αλλά παρέχει επίσης μια σημαντική ευκαιρία για να δώσει στα παιδιά μια ελάχιστα διαδεδομένη γνώση ότι οι Ρομά έχουν μια δική τους αρχαία γλώσσα και ότι η αγγλική χρήση του όρου αντανακλά τα παράγωγα της λέξης και τη διαπολιτισμικότητα των γλωσσικών δανείων. Έτσι, εκτός από το αντικείμενο του μαθήματος, ο δάσκαλος έχει επίσης συμβάλει με έναν πολύ εποικοδομητικό τρόπο, τόσο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση για τη γλωσσική και την πολιτισμική πολυμορφία. Σε ένα άλλο παράδειγμα, δεκαεξάχρονοι μαθητές σε ένα αγγλικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μελετούν την ιστορία του Ολοκαυτώματος. Ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες που οδηγούν μια κοινωνία να διαπράξει μια γενοκτονία. Με επιδέξιες ερωτήσεις οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν η βρετανική ιστορία περιλαμβάνει οποιεσδήποτε καταγραφές ή αποδείξεις συνενοχής σε γενοκτονία. Ο δάσκαλος τότε θα μπορέσει να ενημερώσει την ομάδα ότι κατά την περίοδο του Οίκου των Τυδώρ θεσπίστηκε γενοκτονική νομοθεσία εναντίον των «Αιγυπτίων», οι οποίοι ήταν από τους πρώτους μετανάστες Ρομά. Σημαντικός αριθμός ατόμων απαχρονίστηκε γιατί απλά ανήκαν στη φυλή των Ρομά. Μια τέτοια προσεκτική και καλά πληροφορημένη παρέμβαση θα αποτελούσε σημαντική συνεισφορά στις ιστορικές γνώσεις του μαθητή, αλλά και στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας για τις βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Σε ένα άλλο παράδειγμα, ένας δάσκαλος μίας τάξης επτάχρονων κοριτσιών και αγοριών οργανώνει συζητήσεις σε μικρές ομάδες για το τι κανόνες θα πρέπει να επιλεγούν για τη συμπεριφορά τους και για τις προσδοκίες που έχουν ο ένας για τον άλλον και για το δάσκαλό τους μέσα στην τάξη τους. Οι ομάδες κάνουν την παρουσίαση μέσα από τα γραπτά τους κείμενα σε όλη την τάξη και ο κατάλογος των κανόνων γράφεται στο διαδραστικό πίνακα για να τον δουν όλοι. Η τάξη συζητά τα

¹⁰ Παρωχημένη τοπική έκφραση για το «τσάι» στη Μεγάλη Βρετανία (Σ.τ.Ε.)

πλεονεκτήματα και τη συνάφεια όλων των διαφορετικών προτάσεων και αρχίζει να τις βαθμολογεί βάσει της συγκριτικής αξίας τους, προκειμένου να συμπεριληφθούν στην τελική λίστα των 10 κανόνων της τάξης. Τέτοιου είδους μαθήματα μπορεί να έχουν αποδεκτούς στόχους μάθησης, οι οποίοι πηγάζουν από ουσιαστικές γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο, το μάθημα είναι, επίσης, ένα μέσο μετάδοσης πολύ περισσότερων, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης των μαθητών σε ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα, σε σκέψεις ενάντια του ρατσισμού και των διακρίσεων, σε δημοκρατικές διαδικασίες και στη διαχείριση και στην προσαρμογή της διαφορετικότητας χωρίς καμία απώλεια των δικαιωμάτων, όπως κορίτσια και αγόρια να τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης. Τι καλύτερες εμπειρίες θα μπορούσαν να έχουν αυτά τα παιδιά για την κατανόηση της βιώσιμης λειτουργίας των δημοκρατικών κοινωνιών;

Η τρίτη βασική αρχή που απαιτείται για κάθε ένα από τα κύρια θέματα του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι η αναγνώριση των ουσιωδών, βασικών στοιχείων της γνώσης, των αξιών, των δεξιοτήτων και των αντιλήψεων εντός των εξατομικευμένων καθορισμένων «ικανοτήτων». Με επαρκή χρόνο και συζήτηση, η διαδικασία αυτή θα επιτρέψει τον προσδιορισμό του «κοινού εδάφους» ή των «γενικών ικανοτήτων»¹¹ όπως καλύτερα θα μπορούσε να περιγραφεί.

Η θέση της αναγνώρισης των γενικών ικανοτήτων, σε αντίθεση με την ορολογία της εξεύρεσης «κοινού εδάφους» είναι ίσως πιο κατάλληλη, γιατί η έννοια των γενικών ικανοτήτων υποδηλώνει μια κοινή και αποδεκτή ουδετερότητα και έτσι αποφεύγονται οι δυσκολίες της ορολογίας και των εννοιών σε σχέση με το «έδαφος» ή την «περιοχή», καθώς επίσης η διπλωματία που απαιτείται για τη διευκόλυνση των διαπραγματεύσεων και την επίλυση των διενέξεων.

Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι οι γενικές ικανότητες δεν αποτελούν έναν οριστικό κατάλογο, ο οποίος έχει αιωνίως χαραχτεί σε μία πέτρινη πλάκα. Πράγματι, αντί να υπάρχει ένας τελικός κατάλογος, είναι σημαντικό να αναθεωρείται συστηματικά με σκοπό την τροποποίησή τους υπό το φως των νέων γνώσεων ή/και των μεταβαλλόμενων

¹¹ Όσον αφορά στο θέμα των «γενικών ικανοτήτων» βλ. επίσης στην ακόλουθη συμβολή «Γνώσεις και αξίες εναντίον θεματικών εννοιών»

συνθηκών και, συνεπώς, να γίνονται αντιληπτές όπως γίνεται αντιληπτή η οργανική φύση των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών του παραδοσιακού σχολείου και πανεπιστημίου.

Για παράδειγμα, η εκπαίδευση για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι βασικές γενικές ικανότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, μπορεί να χρειαστεί να δεχτούν μια μεγάλη και ριζική αναθεώρηση, όχι τόσο όσον αφορά στη φύση τους, αλλά όσον αφορά στο επείγον της εφαρμογής τους εντός του σχολικού και πανεπιστημιακού συστήματος σε ολόκληρη την Ευρώπη, δεδομένης της ραγδαίας ανάπτυξης των ακροδεξιών πολιτικών κομμάτων σε πολλές ευρωπαϊκές κοινωνίες και με κάποιους από αυτούς να κάνουν φαινομενικά αδιαφιλονίκητες δηλώσεις υπέρ της «τελικής λύσης» για τις κοινότητες των Ρομά της Ευρώπης.

Αυτές οι λυπηρές και εξαιρετικά ανησυχητικές υποθέσεις οδηγούν αυτόματα στην εξέταση των διαδικασιών που απαιτούνται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων για την υλοποίηση και τη βιωσιμότητα των βασικών μηνυμάτων για όλες τις ευρωπαϊκές κυβερνήσεις και τους πολίτες τους. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μας υπενθυμίζουν, σχεδόν σε καθημερινή βάση, τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές υποθέσεις της ανθρωπότητας, οι οποίες δίνουν όλο και περισσότερη έμφαση και προτεραιότητα στα θέματα κατάρτισης του προγράμματος Pestalozzi. Αυτά πρέπει να έχουν μια αυθόρμητη απήχηση στις καρδιές, το πνεύμα και τη συνείδηση όλων των νέων γενιών όλων των κρατών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Τα ιδιαίτερος πραγματικά ζητήματα της ανταγωνιστικής εκπαίδευσης είναι τόσο σχετικά με το αρχικό πρόγραμμα σπουδών κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όσο είναι και με τα υπέρ πεισμένα προγράμματα σπουδών των σχολείων και των πανεπιστημίων, όπως προαναφέρθηκε. Η κλιμακωτή επίδραση του προγράμματος χρειάζεται να διασφαλίσει ότι οι «πολλαπλασιαστικές» του προσπάθειες στα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών υποστηρίζονται ικανοποιητικά από το Συμβούλιο της Ευρώπης έχοντας θετική επιρροή στο Υπουργείο Παιδείας σε κάθε κράτος μέλος. Η δυναμική της ανταγωνιστικής εκπαίδευσης σε σχέση με την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να προσεγγίζεται με τον ίδιο τρόπο όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δηλαδή, προσεγγίζοντας το χρόνο του προγράμματος σπουδών μέσα στο ευρύτερο δυνατό θεσμικό πλαίσιο, θεσπίζοντας βασικές γενικές ικανότητες και την όσο πιο βαθιά διάχυσή τους, στο μέτρο του δυνατού, μέσα στα ισχύοντα παραδοσιακά

μοντέλα γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο, λόγω του επείγοντος χαρακτήρα πολλών από αυτών των θεμάτων, θα μπορούσε να απαιτηθεί να γίνουν υποχρεωτικά συγκεκριμένα μαθήματα για τους ασκούμενους εκπαιδευτικούς. Καθώς το παγκόσμιο και διεθνές πλαίσιο διευρύνεται, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται στο νου ως μια τέτοια περίπτωση .

Για την εφαρμογή των αναγκαίων θεμάτων στο πλαίσιο των γενικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα απαιτηθούν εκτεταμένες επενδύσεις στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των ενδοϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα μπορεί να χρειαστεί το επιπλέον κίνητρο του «καθεστώτος» της προτεραιότητας, το οποίο αποτελεί πρωτοβουλία και υποστηρίζεται από τα Υπουργεία Παιδείας και τις τοπικές δημοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης, καθώς και οικονομικά οφέλη για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό σημείο εκκίνησης, αλλά σε ένα όραμα ενός ευρύτερου πλαισίου, όπως προτείνεται στο παρόν έργο, είναι επίσης ζωτικής σημασίας όλοι οι βασικοί εκπαιδευτικοί φορείς να έχουν πρόσβαση και να επωφελούνται από την εκπαίδευση των εν λόγω θεμάτων με τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο όπως οι εκπαιδευτικοί. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους υπευθύνους για την πολιτική, την παροχή και την πρακτική, συμπεριλαμβανομένων βοηθών υποστήριξης της μάθησης/βοηθών εκπαιδευτικών.

Οι γονείς, επίσης, δεν θα πρέπει να αποκλειστούν από τους ζωτικής σημασίας τομείς της γνώσης, των αξιών, των δεξιοτήτων και των αντιλήψεων. Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια ίσως αντιμετωπίσουν κάποια αντίδραση από τους γονείς όσον αφορά στην ένταξη διδακτέας ύλης γνωστικών πεδίων, τα οποία δεν κατανοούν. Εν τούτοις, σε μια δημοκρατική εκπαιδευτική διαδικασία οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία της διαμόρφωσης και εφαρμογής του προγράμματος σπουδών του σχολείου και του πανεπιστημίου. Οι διευθυντές των σχολείων (και μερικές φορές οι αρχές των πανεπιστημίων), συχνά, υποχρεούνται να διαχειρίζονται την πολιτική των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων, όπως, για παράδειγμα, την άγνοια και τον ρατσισμό των γονέων, οι οποίοι απειλούν να πάρουν τα παιδιά τους από το σχολείο λόγω της εισδοχής μαθητών Ρομά. Πολλά από τα θέματα υπό συζήτηση σχετίζονται με τους βασικούς παράγοντες της εν λόγω κατάστασης.

Η εφαρμογή των θεματικών, καθώς και η μελλοντική βιωσιμότητά τους, απειλούνται σοβαρά από τις εγγενείς λειτουργικές αδυναμίες κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας, οι οποίες μπορεί να πάρουν δύο μορφές. Η πρώτη είναι ότι τα «μηνύματα», όπως όλες οι ειδήσεις, είναι εξ ορισμού άμεσα και με την πάροδο του χρόνου τείνουν να χάνουν τη δύναμη και την επίδραση τους. «Η εξοικείωση αναπαράγει την περιφρόνηση», θα τολμούσαμε να πούμε. Προκειμένου να αποτραπεί η εξασθένηση της «δύναμης του μηνύματος», πρέπει το πρόγραμμα εφαρμογής να γίνει αποδεκτό ως μακροπρόθεσμο και να βασίζεται στον παλμό των εξελίξεων με περιοδικές ενισχύσεις της έντασης του μηνύματος που θα συμβάλουν στη διατήρηση της δύναμής του διαχρονικά.

Η δεύτερη αδυναμία είναι το αποδυναμωμένο ή «επιφανειακό» μήνυμα. Λόγω των διαχειριστικών πιέσεων της ανταγωνιστικής εκπαίδευσης, τα σημαντικά μηνύματα των εν λόγω θεματικών διατρέχουν το σοβαρό κίνδυνο να καταστούν ευάλωτα στο τυπολατρικό μοντέλο της κοινωνικής ένταξης και της συμμόρφωσης. Αυτή η κατάσταση συνεπάγεται την επιπολαιότητα των μηνυμάτων, η οποία υπονομεύει το κύρος και τη βαρύτητά τους. Είναι απαραίτητο να μάθουμε κάπως τον τρόπο διαχείρισης αυτής της ανθρώπινης κατάστασης διότι αν την αγνοήσουμε, τότε η ευθύνη θα είναι δική μας.

Πηγές

Council of Europe Commissioner for Human Rights, OSCE (2009), *Recent Migration of Roma in Europe*. Available at: <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=1536357> (accessed on 26 January 2011).

Jones L. and Moore B. (1993), “Education, competency and the control of expertise”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, No. 4, pp. 385-97.

UNDP (2009), *Human Development Report 2009 – overcoming barriers: human mobility and development*, UNDP, New York.

«Γνώση» και αξίες έναντι θεματικών ενοτήτων

**Διατομεακά στοιχεία της διδασκαλίας για την ενίσχυση των
δημοκρατικών κοινωνιών**

Pascale Mompoin-Gaillard

Τα σχολεία δεν έχουν ως μοναδική αποστολή τη μετάδοση της γνώσης στους νέους· αναπόφευκτα, αποτελούν και ένα μέρος όπου μεταδίδονται αξίες. Ευελπιστούμε ότι οι αξίες που το σχολείο μεταδίδει είναι οι δημοκρατικές αξίες. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της ανάδειξης και διατήρησης μιας δημοκρατικής κουλτούρας είναι καθοριστικός (Brett et al. 2009). Οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με νέους ανθρώπους που προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα, σε καθημερινή βάση και για πολλά χρόνια, και ως εκ τούτου, είναι σε θέση να διαμορφώσουν το κοινό μας μέλλον. Οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές, κλίσεις) απαραίτητες για την ανάπτυξη βιώσιμων δημοκρατικών κοινωνιών. Η επιτυχία της εκπαίδευσης για τη δημιουργία βιώσιμων δημοκρατικών κοινωνιών εξαρτάται, πρωτίστως, από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πρόσφατες εξελίξεις, όπως η παγκοσμιοποίηση της γνώσης και η αυξανόμενη κινητικότητα, ωθούν τα σχολεία να κάνουν κάτι περισσότερο από το να διαιωνίζουν το υφιστάμενο κοινωνικό καθεστώς. Υποχρεώνουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να αναθεωρήσει τον ρόλο του και να αποδεχτεί το ρίσκο να αναπτύξει μια διαφορετική θεώρηση της εκπαίδευσης.

Αυτό σημαίνει ότι «ορισμένες πτυχές της κουλτούρας του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών δέχονται πιέσεις για να αλλάξουν και να εξελιχθούν» (Bîrzea et al., 2005).

Όπως περιγράφει και το προηγούμενο κεφάλαιο, κατά την διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών είμαστε μάρτυρες της ευρείας ανάπτυξης ειδικών μορφών εκπαίδευσης: «παγκόσμια εκπαίδευση», «εκπαίδευση για την ειρήνη», «εκπαίδευση για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη», «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «εκπαίδευση αξιών», «εκπαίδευση καταναλωτών», για να αναφέρουμε μόνο μερικές μορφές εκπαίδευσης. Όσο η ανάπτυξη του ρόλου του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο σημαντική, άλλο τόσο γίνεται και εξαιρετικά απαιτητική (Ólafsdóttir, 2006). Οι εκπαιδευτικοί δέχονται πιέσεις προκειμένου να ενσωματώσουν αυτές τις νέες μορφές εκπαίδευσης στη διδασκαλία τους... ένα έργο το οποίο φαίνεται αδύνατο να επιτευχθεί αν συνεχίσουμε να βλέπουμε την εκπαίδευση για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες σαν ένα άθροισμα μιας «διακεκριμένης θεματικής εκπαίδευσης». Ήρθε η ώρα να συγκεντρώσουμε τις εμπειρίες μας και να εξετάσουμε τι είναι κοινό με αυτές τις αρχές και τα εκπαιδευτικά

οράματα, να μελετήσουμε ποιες κοινές αξίες αποτελούν τη βάση των θεμάτων και των προσεγγίσεων και να αποσαφηνίσουμε το ρόλο που έχει η εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της εκπαίδευσης των βιώσιμων δημοκρατικών κοινωνιών.

Ποιες αρχές για τις βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες σκοπεύει να προωθήσει το Συμβούλιο της Ευρώπης στην εκπαίδευση; Πώς μεταφράζονται στις διάφορες θεματικές οι οποίες έχουν αναπτυχθεί από το Πρόγραμμα Pestalozzi; Πώς οι αρχές και οι αξίες γίνονται ορατές στη στάση και τη συμπεριφορά μας ως επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης; Τι εννοούμε λέγοντας «διατομεακά στοιχεία της εκπαίδευσης για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες»; Τι είναι τα «διατομεακά στοιχεία» και γιατί είναι καθοριστικά; Αυτό το κεφάλαιο θα προσφέρει μια επισκόπηση αυτών των ερωτημάτων και θα τονίσει πώς η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορεί να στηρίξει βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες.

Οι θεματικές ενότητες του Προγράμματος Pestalozzi: Η σχέση μεταξύ των αρχών του Συμβουλίου της Ευρώπης, των υποκείμενων αξιών και των θεματικών ενοτήτων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Μέσα στην ευρύτερη αποστολή του να ενισχύσει τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου, το Συμβούλιο της Ευρώπης, τα τελευταία χρόνια, έχει τοποθετήσει στο κέντρο των πολιτικών και των πρακτικών του τη δημοκρατική κουλτούρα και εκπαίδευση, με την προοπτική να κτίσει μια πιο ανθρώπινη και αλληλέγγυα Ευρώπη (Council of Europe, 2005b). Ο Οργανισμός έλαβε εντολή (Council of Europe, 2005a) να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η δημοκρατία. Όπως και σε άλλους διεθνείς οργανισμούς, ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρείται κεντρικό μέρος του σχεδίου δράσης για την προώθηση της δημοκρατικής κουλτούρας¹². Το 2007, οι υπουργοί παιδείας των 47 μελών κρατών του Συμβουλίου της Ευρώπης κάλεσαν τη Συντονιστική Επιτροπή για την Εκπαίδευση να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις βασικές ικανότητες, να «αναλύσει και να αναπτύξει αυτές τις

¹² «Η εκπαίδευση επιλέχθηκε ως το πιο φυσικό και κατάλληλο μέσο για την προώθηση της διεθνούς κατανόησης, της ειρήνης και της συνεργασίας, καθόσον μέσω αυτής η νέα γενιά μπορεί να αφομοιώσει αυτές τις αξίες». www.unesco.org/education/pdf/34_64.pdf (πρόσβαση στις 26 Ιανουαρίου 2011).

βασικές ικανότητες για τη δημοκρατική κουλτούρα και την κοινωνική συνοχή, όπως την ικανότητα της ιθαγένειας, τη διαπολιτισμική ικανότητα, την ικανότητα της γλωσσικής πολυμορφίας, την κοινωνική δέσμευση, μια προοπτική που βασίζεται στην αλληλεγγύη και την πολυπρισματική θεώρηση (Council of Europe, 2007).

Αυτό είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο το πρόγραμμα Pestalozzi έχει σχηματίσει τη θεματική προσέγγιση του για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Έχει αναπτύξει εκπαιδευτικά προγράμματα μαζί με εκπαιδευτικούς και επιμορφωτές εκπαιδευτικών σε θεματικές όπως: Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Γλωσσική και Κοινωνικο-πολιτισμική Ποικιλομορφία, Ιστορία και Πολυπρισματικότητα, Εικόνα του Άλλου στη Διδασκαλία της Ιστορίας, Πρόληψη των Εγκλημάτων κατά της Ανθρωπότητας, Παιδεία για τα Μέσα Επικοινωνίας, Διακυβέρνηση Σχολείων, Συνεργατική Μάθηση, κ.α.

Η λίστα των θεματικών ενοτήτων που αναπτύχθηκε από το πρόγραμμα, στην πραγματικότητα αντικατοπτρίζει τις συστάσεις και τις δηλώσεις των πολιτικών οργάνων του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η σειρά ενοτήτων για αυτές τις θεματικές παρουσιάζει μια πρακτική απάντηση για τον προσανατολισμό της πολιτικής αποτελώντας μία πολύ σημαντική συνιστώσα της δράσης του Οργανισμού όσον αφορά στην προώθηση της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Εξάλλου, η εμπειρία μας έχει δείξει ότι η θεματική προσέγγιση του προγράμματος έχει συνδυάσει περιορισμούς για τους οποίους θα προβούμε στη διερεύνησή τους εδώ.

- Ο πιο προφανής περιορισμός είναι ότι οι θεματικές ενότητες, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πρόληψη των εγκλημάτων κατά της ανθρωπότητας, δεν βρίσκουν αποτελεσματική διέξοδο στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα σήμερα. Οι θεματικές ενότητες, επειδή δεν περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών ως έχουν, είτε πρόκειται για την προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού είτε στα σχολικά προγράμματα σπουδών, θεωρούνται συχνά από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης ως μία «προσθήκη» στις ευθύνες τους, στο περιεχόμενο των όσων διδάσκουν στα σχολεία και των όσων έχουν διδαχθεί στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Υπάρχει, επομένως, μια απροθυμία να ενσωματώσουν αυτές τις θεματικές ενότητες στη διδασκαλία τους.

- Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν αρκετές ώρες μαθημάτων προκειμένου να καλύψουν τις βασικές ικανότητες και θεμελιώδεις έννοιες των γνωστικών τους αντικειμένων, πόσω μάλλον για να συζητήσουν για το πώς τα γνωστικά τους αντικείμενα αλληλεπιδρούν με άλλα και ακόμη λιγότερο να συμπεριλάβουν νέες θεματικές ενότητες, όπως η δημοκρατική ιθαγένεια ή η διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.α. Για παράδειγμα, καθηγητές της χημείας επιλέγουν να δώσουν περισσότερο χρόνο σε δεξιότητες και έννοιες της χημείας παρά σε οποιοδήποτε άλλο πεδίο σκέψης.
- Επομένως, εάν από τη μία πλευρά, οι θεματικές ενότητες μεταφράζονται σε μια λογική προσπάθεια προώθησης της ειρήνης, της συνεργασίας, της δημοκρατίας και της αμοιβαίας κατανόησης μέσω της εκπαίδευσης, από την άλλη, όταν αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά στοιχεία, ενέχουν τον κίνδυνο να παρουσιάσουν μια αποσαθρωμένη, αποσπασματική εικόνα της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη δημοκρατική κοινωνία. Μία εικόνα αρκετά παρόμοια με τη διακριτική εικόνα που είναι παρούσα σε πολλές εκπαιδευτικές δομές της Ευρώπης, μέσα στις οποίες τα προγράμματα σπουδών διδάσκονται ως άθροισμα ξεχωριστών θεματικών τομέων. Κατ' αυτόν τον τρόπο στερούνται μίας καθολικής προοπτικής της γνώσης, γεγονός το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να προσφέρουν στους μαθητές μια κατακερματισμένη θεώρηση του κόσμου τους.

Τα χρόνια πρακτικής στο Δίκτυο Εκπαιδευτών του Προγράμματος Pestalozzi έδειξαν ότι οι εν λόγω θεματικές ενότητες βασίζονται σε ένα συγκεκριμένο αριθμό κοινών αξιών: συνεργασία, ανοχή, σεβασμό, ισότητα, αφοσίωση, αλληλεγγύη, ελευθερία, κλπ. Είναι σημαντικό να εξεταστεί η μετάβαση από τις αρχές και τα πρότυπα (που σχετίζονται με την πολιτική και τους κανόνες δεοντολογίας) στο ζήτημα των αξιών.

Οι αξίες, αν και αναπόσπαστο μέρος της γνωσιακής μας συγκρότησης, συνδέονται άμεσα με τη συγκινησιακή και συναισθηματική διάσταση της στάσης και της συμπεριφοράς μας, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σημαντικές στη διαμόρφωση του μέλλοντος μας.

Προκειμένου να υπάρξει αφύπνιση και ευαισθητοποίηση για τα ζητήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου, θα πρέπει να

επικαλεστούμε κάθε πλαίσιο αξιών των πολιτών το οποίο θα αξιοποιήσει όλο το εύρος των συναισθημάτων τους. Γι' αυτό το λόγο, όταν προσπαθούμε να προσδιορίσουμε το «τι;», το «γιατί;» και το «πώς;» οφείλουμε να σχεδιάσουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να στηρίζει τις βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες- το ζήτημα των αξιών δεν μπορεί να παρακαμφθεί.

Οι αξίες και οι στάσεις με τις οποίες ζούμε επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σχετιζόμαστε με τους άλλους ανθρώπους και με όλες τις δραστηριότητες στο περιβάλλον μας, γι' αυτό αποτελούν μια τεράστια επιρροή στην προοπτική της επίτευξης ενός βιώσιμου δημοκρατικού μέλλοντος. (UNESCO, 2006)

Το ζήτημα της ανάπτυξης κοινών αξιών, προκειμένου να επιτύχουμε μια καλύτερη κατανόηση μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμών, κοινωνικών ομάδων, εθνικών ομάδων κλπ., να προωθήσουμε την ενεργό συμμετοχή του πολίτη και το σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι προφανές και αυτονόητο. Ορισμένες αξίες πρέπει να επιμεριστούν μεταξύ των εκπαιδευτικών κοινοτήτων, εάν θέλουμε οι εκπαιδευτικοί να έχουν ένα ρόλο στην ενίσχυση των δημοκρατικών κοινωνιών. Κάποιες αξίες υποδεικνύουν τη σωστή κατεύθυνση, κάποιες άλλες όχι. Οι αξίες στις οποίες αναφερόμαστε είναι αυτές που στηρίζουν τον πολιτισμό της ειρήνης και της δημοκρατίας: ανοχή, ενσυναίσθηση και συνεργασία, για να αναφέρουμε μερικές.

Οι αξίες διαποτίζουν τις διδακτικές πρακτικές. Η παρατήρηση αποδεικνύει ότι οι αξίες, τις οποίες οι διδακτικές πρακτικές θεσπίζουν, δεν είναι πάντα δημοκρατικές αξίες. Η ανάπτυξη κοινών δημοκρατικών αξιών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και στους επιμορφωτές εκπαιδευτικών να προσφέρουν μια εκπαιδευτική πρόταση (στρατηγικές μάθησης, περιεχόμενο και μεθοδολογία) που να υπερβαίνει τα ζητήματα των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, μια προσφορά για την εξέλιξη όλων των εκπαιδευτικών.

Η επιστράτευση της συναισθηματικότητας είναι απαραίτητη, αλλά όχι αρκετή. Η βασισμένη στις αξίες εκπαίδευση αποτελεί μόνο ένας μέρος του μηχανισμού που θα επιτύχει την εκπαίδευση για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες. Πρέπει να συμπληρωθεί και από άλλα στοιχεία τα οποία θα αναπτύξουμε στις επόμενες παραγράφους. Εάν οι αξίες επηρεάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές μας τότε θα

πρέπει να σταθούμε στο ερώτημα: «πώς ο εκπαιδευτής μπορεί να προχωρήσει από τις αξίες στην ανάπτυξη συμπεριφορών και στάσεων που αυτές οι αξίες υποστηρίζουν;». Ποιες είναι οι παρατηρήσιμες στάσεις και συμπεριφορές που εφαρμόζουν τις αξίες και τις αρχές για την καλύτερη επικοινωνία και κατανόηση μεταξύ των ατόμων και για την ενεργό δράση των πολιτών προκειμένου να δημιουργήσουν έναν καλύτερο και πιο δίκαιο κόσμο; Οι εκπαιδευτές του Προγράμματος Pestalozzi προσπάθησαν, στα χρόνια συνεργασίας τους, να αναπτύξουν ένα πλαίσιο για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, το οποίο στοχεύει στην περιγραφή του «τι χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει, να γνωρίζει πώς να το κάνει και να γνωρίζει πώς να είναι» ώστε να πετύχει αυτό το στόχο.

Ο λόγος επεξεργασίας των βασικών διατομεακών στοιχείων της διδασκαλίας για τις βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες

Διάφορες συζητήσεις μέσα στο Δίκτυο των Εκπαιδευτών του Προγράμματος Pestalozzi τόνισαν τη δυσκολία να χρησιμοποιηθεί η έννοια των ικανοτήτων ως οργανωτική αρχή για τα προγράμματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αν και η χρήση της έννοιας της «ικανότητας» στην εκπαίδευση παρουσιάζει μία αυξητική τάση στους κύκλους χάραξης πολιτικής. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο των επιχειρήσεων, ωστόσο, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να την εφαρμόσουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης που συνδεόταν κυρίως με την έννοια της αξιολόγησης (Cardinet 1982). Οι κριτικοί επεσήμαναν ότι η έννοια είναι αδύναμη «επειδή πολύ συχνά εξακολουθούσε να σημαίνει είτε μόνο περιεχόμενα ή κάποιες ασαφείς ικανότητες ή ακόμα και μόνο συγκεκριμένους στόχους» (de Ketele 2000:188). Σε τι βαθμό είναι κατάλληλη η χρήση της έννοιας της ικανότητας, δεδομένων, αφενός, των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους ερμηνεύεται σε όλο τον κόσμο και, αφετέρου, του είδους της κριτικής που της ασκείται σε αυτό το επίπεδο; (Delory 1991).

Εντούτοις, διεθνείς και ευρωπαϊκοί φορείς έχουν αφιερώσει πολλή σκέψη στο ζήτημα την τελευταία δεκαετία. Ως μέρος της στρατηγικής της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέπτυξε τις κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα

των εκπαιδευτικών. Η UNESCO και πολλά άλλα διεθνή και εθνικά συνέδρια έχουν εστιάσει στο θέμα. Για παράδειγμα, ένας από τους στόχους της πρωτοβουλίας του PISA¹³ είναι η επίτευξη συγκρίσιμων δεδομένων μέσω της θέσπισης «βασικών ικανοτήτων» για τους μαθητές. Επιπλέον, ο όρος «ικανότητα» φέρει μια ευρεία ποικιλία εννοιών σε διαφορετικά εθνικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι ορισμοί του όρου «ικανότητα» είναι πολλοί: για να αναφέρουμε έναν, ο ΟΟΣΑ¹⁴ τον όρισε ως εξής: «κάτι περισσότερο από απλή γνώση και δεξιότητες. Εμπεριέχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται κανείς σε πολύπλοκες απαιτήσεις αξιοποιώντας και επιστρατεύοντας ψυχο-κοινωνικές πηγές (συμπεριλαμβανομένων δεξιοτήτων και στάσεων) σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (OECD 2005).

Εκτιμώντας ότι η έννοια θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο δίκτυο μόνο αν ήταν σε θέση να τη δεχτούν με έναν ορισμό, ο οποίος θα ήταν αποδεκτός και λειτουργικός σε όλα τα διαφορετικά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το δίκτυο έθεσε ως στόχο την ανάπτυξη μιας εξατομικευμένης στρατηγικής. Έχοντας επίγνωση της παρούσας δυσκολίας, το δίκτυο ξεκίνησε, κατά τη διάρκεια του πρώτου του φόρουμ στο Όσλο το 2008, να αναπτύσσει την ιδέα απομάκρυνσής του από μία «κάθετη προσέγγιση» με θεματικούς στόχους και να μετακινείται προς μια «οριζόντια προσέγγιση» με διατομεακές συνιστώσες. Τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναπτύξουν μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία να στηρίζει την ειρήνη και τη δημοκρατία; Τι χρειάζονται προκειμένου να μπορούν να το κάνουν; Και πώς χρειάζεται να μπορούν να είναι;

Η βασική αρχή πίσω από αυτήν τη στρατηγική, σε σχέση με την ποικιλομορφία του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι επαγγελματίες (εκπαιδευτικοί και επιμορφωτές του δικτύου) εργάζονται, είναι να εγκαταλείψουν τη θεματική προσέγγιση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προς χάριν μιας στρατηγικής που περιγράφει τι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να «κάνουν» σε μια συγκεκριμένη «κατάσταση». Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε ότι η προσέγγιση βάσει θεματικής ενότητας ή στόχου έτεινε να κατακερματίζει τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις τις οποίες, εμείς ως κοινότητα πρακτικής, προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε στους

¹³ Programme for International Student Assessment (PISA): Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Σπουδαστών (Σ.τ.Ε)

¹⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (Σ.τ.Ε.)

εκπαιδευτικούς. Επομένως, μια πιο ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση των δασκάλων θα ήταν η προώθηση μιας τρισχιδούς προσέγγισης, εστιάζοντας στα ακόλουθα στοιχεία για την αποτελεσματική εκπαίδευση των νέων για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες¹⁵.

- Τι πρέπει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός (η γνωσιακή διάσταση: γνώση ή *savoirs*)
- Τι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να είναι σε θέση να κάνει; (πραγματολογική διάσταση: δεξιότητες ή *savoir-faire*)
- Πώς ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μπορεί να είναι (πώς να είναι- *savoir-être*)

Εδώ πρέπει να τονίσουμε το τρίτο στοιχείο αυτής της προσέγγισης: μαθαίνοντας «πώς να είναι» ή *savoir-être*.

Δεν αρκεί μόνο να «γνωρίζουμε» και να «γνωρίζουμε το πώς». Ένας εκπαιδευτικός (δάσκαλος, επιμορφωτής εκπαιδευτικών κλπ.) πρέπει στη συνέχεια να προχωρήσει προς μια εσωτερίκευση αυτής της γνώσης και των δεξιοτήτων και να τις εφαρμόσει με συνεπή τρόπο, με άλλα λόγια να τις βιώσει, αφενός, ο ίδιος μέσα του, αφετέρου, σε μια κατάσταση. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μια καθιερωμένη προοπτική της επαγγελματικής επιμόρφωσης.

...η ανάπτυξη του «γνωρίζοντας πώς να είναι» επιτυγχάνεται, πιο συχνά, μέσω της μάθησης του να «γνωρίζω» και της μάθησης του να «γνωρίζω το πώς». Το «να γνωρίζω» και να «γνωρίζω το πώς» δεν σημαίνει απαραίτητα ότι η γνώση και οι δεξιότητες έχουν γίνει μια συνήθης συμπεριφορά, π.χ. το *savoir-être*. Η προσέγγιση του «γνωρίζοντας πώς να είναι» είναι, επομένως, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, αλλά υιοθετώντας την έχει σημαντικές επιπτώσεις...εφόσον το «γνωρίζοντας πώς να είναι» αποτελεί μέρος μίας συνήθους και ολιστικής φύσης, που συνεπάγεται εργασία σε μακροπρόθεσμη βάση με επαναλαμβανόμενη επιτόπια παρατήρηση. Για μια τέτοια προσέγγιση, τα μαθήματα δεν είναι αρκετά. Η τάξη και η διαχείριση του σχολείου είναι αδιαχώριστα από την ανάπτυξη του *savoir-être*, ως εκ τούτου, απομένει ένας τεράστιος

¹⁵ Σχετικά με την έννοια του *savoir-être* ή «μαθαίνοντας πώς να είναι» βλ. Rogers (1961); Angers P. and Bouchard C. (1986); Delors (1996).

όγκος εργασιών που πρέπει να γίνουν προς αυτήν την κατεύθυνση» (De Ketele, 2000)¹⁶.

Σήμερα, οι ενότητες του Προγράμματος Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενσωματώνουν αυτήν τη διάσταση και την απαίτηση για εκπαίδευση προς την κατεύθυνση του *savoir-être*. Η δράση κατάρτισης ακολουθεί την αρχή της μάθησης μέσα από την πράξη, η οποία είναι η προσέγγιση που έχει επιλεγεί για την οικοδόμηση του *savoir-être*.

Κατά τη διάρκεια της εργασίας, η προσοχή δεν είναι εστιασμένη στην καταχώριση πληροφοριών, αλλά οι συμμετέχοντες περισσότερο καλούνται:

- Να δημιουργήσουν θεμελιωμένη, κοινή και συνεργατική γνώση σε σχέση με τις θεματικές ενότητες.
- Να αναπτύξουν θεμελιωμένες στρατηγικές μάθησης προκειμένου να επιτύχουν μαθησιακά επιτεύγματα όσον αφορά στην τρισχιδή προσέγγιση.
- Να εφαρμόσουν νέα εκπαιδευτικά μοντέλα με επαγγελματική διέξοδο (ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επιμορφωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, σχολεία, πλαίσιο ανεπίσημης εκπαίδευσης κ.α.)

Είναι βασικό, για την ιδέα της εκπαίδευσης για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες, να γίνει κατανοητό ότι οι δημοκρατικές αξίες δεν μπορούν να αποκτηθούν μόνο μέσα από τη μετάδοση/μεταφορά της γνώσης, αλλά χρειάζεται και να εφαρμοστούν. Αποκτώνται μέσω μίας ολιστικής προσέγγισης, τη «μάθηση μέσω της πράξης», η οποία βασίζεται στην εμπειρία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την συνεχόμενη επαγγελματική εξέλιξη σε βάθος χρόνου, γεγονός το οποίο θα επιτρέψει την ανάπτυξη

¹⁶ Ανεπίσημη μετάφραση του “... le développement des savoir-être passe le plus souvent par l'apprentissage de savoir et de savoir faire. ... Connaître et savoir faire ne signifie pas nécessairement que ce savoir-faire soit devenu un comportement habituel, c'est-à-dire un savoir-etre. L'approche de savoir-etre est donc une approche intégrative. Mais l'adopter comporte des implications importantes. ... Puisque savoir-etre est de l'ordre de l'habituel et de l'intériorisé, cela suppose de travailler dans la durée et par observations répétées en situation. ... Une telle approche ne peut se contenter d'assumer des cours; la façon de gérer la classe et l'école est indissociablement liée au développement de savoir etre et il y a donc un travail énorme a faire dans ce sens.”

των τριών τομέων της γνώσης που περιγράφηκαν παραπάνω. Μια περιγραφή αυτών των βασικών διατομεακών συνιστωσών θα είναι το θέμα της επόμενης παραγράφου¹⁷.

Περαιτέρω εξελίξεις: Προσβλέποντας στο μέλλον

Με τη μετάβαση των κοινωνιών από τη βιομηχανική στη μεταβιομηχανική φάση, και την αρχή της εποχής των κοινωνιών της γνώσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στραφούν από τις μη συμμετοχικές μεθόδους και την παιδαγωγική προς μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική, η οποία εστιάζει στη μάθηση μέσα στους τρεις άξονες γνώση, τεχνογνωσία, γνωρίζω να είμαι: πειραματισμός, συστημική σκέψη, οικοδόμηση της συλλογικής γνώσης, επίλυση προβλημάτων και κριτική σκέψη, δεκτικότητα και ικανότητα αντιμετώπισης των νέων εξελίξεων γρήγορα, συνεργατικό πνεύμα και δεξιότητες αποτελεσματικής πλοήγησης στα δίκτυα της γνώσης.

«Τα στοιχεία δείχνουν τη δημιουργία ενός μεγάλου χάσματος, ήτοι όλες οι λειτουργίες που είναι σημαντικές για τους νέους βρίσκονται εκτός σχολείου, όπως και το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης (ακόμα και η αυτο-διδασκαλία ή η αμοιβαία μάθηση), ενώ τα σχολεία... αποτυγχάνουν να καταλάβουν την επικοινωνιακή λειτουργία του Ίντερνετ και, το χειρότερο, αποτυγχάνουν να διδάξουν τις δεξιότητες της ανάκτησης πληροφοριών, της αναζήτησης, της αξιολόγησης ιστοσελίδων και της δημιουργικής παραγωγής που προφανώς είναι πολύ σημαντικά για αυτούς» (MEDIAPPRO 2006)

Ασκείται μεγαλύτερη πίεση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναπτύξουν νέες απαντήσεις στις εξελισσόμενες κοινωνικές και κοινοτικές ανάγκες που εντοπίζονται μέσα στα σχολικά περιβάλλοντα (όπως διαχείριση συγκρούσεων, πολιτισμική προσαρμοστικότητα, διαπολιτισμική ευαισθησία και επικοινωνία, καθολικές και πολλαπλές οπτικές). Αυτές οι απαντήσεις δεν είναι αποκλειστικά ατομικές ή οριστικές και στατικές. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευπροσάρμοστοι, και συγχρόνως, ο

¹⁷ Μία επικείμενη δημοσίευση του Συμβουλίου της Ευρώπης (προγραμματισμένη για δημοσίευση το 2011) θα επικεντρωθεί σε αυτές τις βασικές συνιστώσες της εκπαίδευσης για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες.

τομέας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναπτύξει τόσο παιδαγωγική όσο και μη-παιδαγωγική γνώση, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν δημοκρατικές αξίες χωρίς αποκλεισμούς, σεβασμό στην πολυμορφία και μη τεχνικές δεξιότητες στον τομέα της διαπολιτισμικότητας.

Η γνώση που θέλουμε να αναπτύξουμε στους εκπαιδευτικούς είναι απαιτητική. Τα κίνητρα θα πρέπει να το αντικατοπτρίζουν αυτό, επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο για απαίτηση της ποιότητας.

Εάν μία κοινωνία αναγνωρίσει τον πρωταγωνιστικό ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση του μελλοντικού δημοκρατικού πεπρωμένου της, τότε θα πρέπει να δώσει στους εκπαιδευτικούς την αναγνώριση που τους αρμόζει στο επίπεδο που καθιστά το επάγγελμα τους βιώσιμο και ελκυστικό, προσφέροντάς τους ποιότητα, δια βίου μάθηση προκειμένου να βελτιώσει το κύρος τους και, ταυτόχρονα, να τους στηρίξει όσον αφορά στην επαγγελματική επιμόρφωση.

Πηγές

Angers P. and Bouchard C. (1986), *L'activite educative – Le developpement de la personne*, Bellarmin, Montréal.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Bîrzea C., Cecchini M., Harrison C. et al. (2005), *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*, UNESCO, Paris/Council of Europe, Strasbourg/CEPS, Ljubljana.

Cardinet J., (1982), “Compétences, capacités, indicateurs: quel statut scientifique?”, in CEPEC International, *Actes des rencontres sur l'évaluation: Objectifs, competences, indicateurs: Quelles implications pour l'évaluation formative?*, CEPEC International Documentation, Lyon, pp. 151-59.

Council of Europe (2005a), Declaration on human rights and the rule of law in the information society, adopted by the Committee of Ministers on 13 May 2005, [CM (2005)56 final].

Council of Europe (2005b), *Warsaw Declaration*, adopted at the 3rd Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe, Warsaw, 16-17 May 2005.

Council of Europe (2007), Final Declaration of the Standing Conference of

European Ministers of Education, Istanbul, 4-5 May 2007.

Delors J. (ed.) (1996), *L'éducation: Un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle [*Learning: The Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century], UNESCO/Odile Jacob, Paris.

Delory, C., (1991), Quelle taxonomie des compétences scolaires utiliser dans une banque d'item? *Pédagogies*, (5), pp. 71-100.

De Ketele J. M. (2000), "Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement", in Bosman C., Gérard F. M., Roegiers X. (eds), *Quel avenir pour les compétences?*, Pédagogies en développement, Editions De Boek, Brussels.

IBE/UNESCO (2005), *E-forum on the approaches by competencies, 14 November-7 December 2005: key aspects*. Available at: <http://www.ibe.unesco.org/en/communities/community-of-practice-cop/competency-basedapproaches/e-forum-approaches-by-competencies-2005.html> (accessed on 26 January 2011).

MEDIAPPRO (2006), *MEDIAPPRO: A European research project for the appropriation of new media by youth*, with the support of the European Commission/Safer Internet Action Plan, www.mediapro.org/publications/finalreport.pdf, (accessed on 14 January 2011).

OECD (2005), *The definition and selection of key competencies*, Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (accessed on 14 January 2011).

Ólafsdóttir O. (2006), "The political context of teacher education in the Council of Europe programmes", in *Teacher education in Europe: achievements, trends and prospects*, 4th Prague Forum, 21-23 November 2005, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

ORÉ (2006), *Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programmes of study: from competence to competent action*, Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), Université de Québec, Montréal.

Rogers C. (1961), *On becoming a person*, Constable, London.

UNESCO (2006), *Module 20: Teaching and learning for a sustainable future V 4.0* www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/pdf/pdf_bod.htm (accessed on 14 January 2011).

Η εκπαίδευση ως απελευθέρωση του εαυτού

Αρχές και έννοιες της μάθησης και της διδασκαλίας στο πρόγραμμα Pestalozzi

Liutauras Degesys

Σχετικά με το ζήτημα της κλασικής («παραδοσιακής») και μοντέρνας εκπαίδευσης

Στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου, η εκπαίδευση ήταν συγκρητιστική, όχι αποκομμένη από τις συνήθεις δραστηριότητες των πρακτικών παραγωγής και της θεωρητικής ερμηνείας του κόσμου. Η εκπαιδευτική διαδικασία ενσωματώθηκε μέσα

στην κοινωνική πραγματικότητα, ως ένα σύνολο επικοινωνιακών δράσεων περισσότερο παρά σαν μια θεωρητική απασχόληση και εξειδικευμένη ανεξάρτητη δράση. Στην καλύτερη περίπτωση, η εκπαιδευτική διαδικασία θα κέρδιζε μια στοιχειώδη θεωρητική ομοιότητα ενός εργαλείου για την αντίληψη και την κατανόηση της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Κάθε βήμα στην εκπαιδευτική διαδικασία θα θεωρούταν τότε σαν μια συνηθισμένη περίπτωση μέσα στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Η ίδια η εκπαίδευση μπορεί να αποκαλυφθεί και να εξηγηθεί από τις ίδιες τις αρχές της επικοινωνίας. Εκπαιδεύω σημαίνει επικοινωνώ: επικοινωνία με τον πραγματικό κόσμο, με τους κοινωνικούς εταίρους και με τον εαυτόν. Επικοινωνώ σημαίνει διάδραση και στοχαστικότητα, διασύνδεση με άλλους παράγοντες και φορείς της κοινωνικής αλλαγής. Η επικοινωνία είναι η μόνιμη ερμηνεία και η ερμηνεία εκ νέου της κοινωνικής πραγματικότητας, ο αντικατοπτρισμός του τι συμβαίνει και η αξιολόγηση των αλλαγών που θα πρέπει να σχετίζονται με τη μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα.

Η αποκαλούμενη κλασική ή παραδοσιακή έννοια της εκπαίδευσης βασίζεται στην ιδέα της σημασίας της γνώσης: της γνώσης ως επαρκείς πληροφορίες σχετικά με την πραγματικότητα, με τη δύναμη να αλλάξει και να μεταμορφώνει αυτή την πραγματικότητα. Η γνώση είναι κατανοητή ως ένα εργαλείο ή μια εργαλειοθήκη για να λειτουργεί μέσα στην πραγματικότητα· πιστευόταν ότι η γνώση δίνει στον κάτοχο της τη δύναμη να αντιδρά στην πραγματικότητα και να λαμβάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επομένως η παραγωγή, η κατηγοριοποίηση, η αποθήκευση και η μετάδοση της γνώσης έγιναν τα κύρια ενδιαφέροντα της εκπαίδευσης. Η έννοια της εκπαίδευσης βασίστηκε στην υλιστική προσέγγιση του κόσμου και στη μηχανική και μεταφυσική κατανόηση του κόσμου. Εάν ο κόσμος εμπεριέχει έναν πεπερασμένο και συγκεκριμένο αριθμό πραγμάτων, εάν ο ίδιος ο κόσμος είναι ένα κατανοητό «πράγμα», τότε η γνώση που μπορεί κάποιος να αποκτήσει για αυτόν τον κόσμο είναι, επίσης, πεπερασμένη («συγκεκριμένη»): κάποιος μπορεί να κατανοήσει και να γνωρίσει τον κόσμο με πεπερασμένο τρόπο. Εάν ισχύει αυτό, τότε κάποιος θα μπορούσε να αναπαράγει τις δομές των πεπερασμένων πραγμάτων μέσα από την απόκτηση της γνώσης και της μάθησης, να αναδημιουργήσει τις υπάρχουσες αντικειμενικές δομές των πραγμάτων αντιγράφοντας ή ανακατασκευάζοντας αυτές, κάνοντας αντίγραφα των πραγμάτων με τη μορφή της γνώσης. Αν και αυτές οι δομές είναι αρκετά

περίπλοκες, η τεχνική αναπαραγωγή τους μπορεί να θεωρηθεί ως πεπερασμένη, διότι διαθέτουν πεπερασμένες πληροφορίες.

Αντιθέτως, σε μια αενάως μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσουμε με μια μόνιμη αντίληψη του «κοινωνικού πράγματος». Κάθε προσπάθεια να απλοποιήσουμε, να κατασκευάσουμε την κοινωνική πραγματικότητα ως ένα πράγμα, ως μια σταθερά, αποτυγχάνει μπροστά στη μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Μπορεί να προσπαθήσουμε να φτιάξουμε το αντίγραφο ενός πράγματος, αλλά ακόμα και στον κόσμο των πραγμάτων, μπορεί να υπάρξει σύγχυση με το ερώτημα «πόσα «αληθινά» αντίγραφα μπορούμε να κερδίσουμε από το ένα πράγμα;». Στον κόσμο των κοινωνικών διεργασιών, μπορεί κάποιος να φτιάξει ένα πιστό αντίγραφο της μόνιμως μεταβαλλόμενης πραγματικότητας; Όσο πιο περίπλοκη είναι μια κατάσταση, τόσο λιγότερο επαρκής γίνεται η απλούστευση ή το πρότυπο. Η στερεοτυπία της κοινωνικής πραγματικότητας αργά η γρήγορα οδηγεί ή καταλήγει σε μια μυθοποίηση της κοινωνικής ζωής.

Στο πεδίο της θεωρίας της εκπαίδευσης, τέτοιοι τύποι δομικών υλικών του κόσμου αντιστοιχούν στον κλασικό διαχωρισμό μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου της μάθησης, οι οποίοι νοούνται ως διδασκαλία ή μάθηση. Αφενός, υπάρχουν οι «εκπαιδευτές», που είναι τα υποκείμενα ή οι δρώντες, ή «εκείνοι που» οργανώνουν τη διαδικασία θέτοντας στόχους, που επιλέγουν τα εργαλεία και αναλαμβάνουν την ευθύνη για τα αποτελέσματα· αφετέρου, είναι οι μαθητές ή αντικείμενα, πράγματα, ή «αυτοί στους οποίους» η διαδικασία απευθύνεται ως αποδέκτες, αυτοί που μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο ή εκπαιδευτικό μοντέλο διαμορφώνονται, σχηματίζονται, αλλάζουν (διδάσκονται). Οι συνέπειες του διαχωρισμού υποκειμένου - αντικειμένου στη διαδικασία της μάθησης όπως εφαρμόζεται σε αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο είναι τέτοιες που το υποκείμενο («ο φορέας» «ο δρών») είναι ο δάσκαλος, επομένως, ο μαθητής γίνεται το αντικείμενο. Αυτό σημαίνει ότι ως αντικείμενο της διαδικασίας, ο μαθητής είναι απλώς ένα παθητικό, αδιάφορο στοιχείο χωρίς καμία ευθύνη για τη διαδικασία της μάθησης. Ο δάσκαλος, ως υποκείμενο και ο κύριος διαχειριστής της διαδικασίας της εκπαίδευσης, φέρει τη συνολική ευθύνη. Αυτό το μοντέλο δεν αφήνει καθόλου χώρο για δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Επιπλέον, αυτό το μοντέλο συνεπάγεται την άρνηση της ατομικότητας, της υποκειμενικότητας και της προσωπικής δέσμευσης στα αποτελέσματα και τη σημασία της εκπαίδευσης.

Πολλά παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα ισχυρίζονται ότι είναι σύγχρονα. Όμως, αν ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η ίδια η γνώση, τότε συνήθως όλος ο «εκσυγχρονισμός» στην εκπαίδευση μετατρέπεται σε «σύγχρονες» μεθόδους και αρχές κατηγοριοποίησης, μετάδοσης, αποθήκευσης, ελέγχου και επιθεώρησης της γνώσης.

Σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση ως αυτό-διδασκαλία και μετά-μάθηση

Το πρόγραμμα Pestalozzi βασίζεται στην υπόθεση ότι οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης εφαρμόζονται στην καθημερινή ζωή, στη συνήθη ροή της κοινωνικής πραγματικότητας, σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα. Ο κοινωνικός χώρος απαιτεί μια συνεχή διϋποκειμενικότητα, μία διαδραστικότητα, μια ορισμένη μορφοποίηση και ερμηνεία των ακατάπαυστων κοινωνικών σχέσεων και των διαρκώς μεταβαλλόμενων διαπροσωπικών καταστάσεων. Αυτές οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας είναι άρρηκτα ενσωματωμένες στην κοινωνική δραστηριότητα. Εξαιτίας της μόνιμης αλλαγής στον κοινωνικό κόσμο είναι απλώς αδύνατη, ακόμη και χωρίς νόημα, η μελέτη και η μάθηση των κοινωνικών προτύπων και η λειτουργία με κοινωνικές σταθερές. Ένα άτομο που δεν είναι σε θέση να αναλύσει τις μεταβαλλόμενες τρέχουσες καταστάσεις και δεν μπορεί να ερμηνεύσει ή να ερμηνεύσει εκ νέου τους κοινωνικούς παράγοντες είναι απλώς καταδικασμένο σε ανεπιτυχή κοινωνικοποίηση. Επιπλέον, σε μια κοινωνική πραγματικότητα που υπόκειται συνεχώς στην αλλαγή, η ικανότητα του ατόμου να επαναπροσδιοριστεί στα συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα είναι ζωτικής σημασίας.

Η μόνη ορθολογική συμπεριφορά που απέμεινε ως επιλογή είναι συγκεκριμένα η ικανότητα να αποκτά δυναμική, να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα από την περιβάλλουσα κοινωνική πραγματικότητα, και με τη βοήθεια της ανάλυσης και των μηχανισμών ερμηνείας, να ψάχνει τους πιο αποτελεσματικούς και κατάλληλους τρόπους να ανταποκρίνεται σε αυτά τα ερεθίσματα και να τροποποιεί την (εκπαιδευτική ή μαθησιακή) συμπεριφορά του.

Οι εμπειρίες της κοινωνικής ζωής είναι από μόνες τους σημαντικοί ανιχνευτές της κοινωνικής ευτυχίας, καθώς στέλνουν μηνύματα για τις στάσεις και συνήθειες των ανθρώπων, για την ανάγκη και την ικανότητα να προσαρμόζεται κανείς και να αλλάζει.

Η αδυναμία να εντοπίσει, να αναγνωρίσει και να καταλάβει κάποιος αυτά τα μηνύματα στην κοινωνική πραγματικότητα στενεύει τους ορίζοντες του. Περιορίζει το άτομο με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να μην μπορεί να προσαρμοστεί ούτε να μπορεί να κοιτάξει τη ζωή ή τον εαυτό του από απόσταση. Το κοινωνικό μήνυμα της εκπαίδευσης έγκειται στη δυνατότητα της απελευθέρωσης του ατόμου και στη βοήθεια να δώσει νόημα στη ζωή του, καθώς και στο ενδεχόμενο να καλλιεργήσει την αισθητική του, την απόσταση, την αυτοεκτίμηση, την κριτική και την αυτοκριτική. Ακριβέστερα, η εκπαίδευση αποτελεί ενίσχυση στην εμφάνιση του ατόμου στις κοινωνικές διαδικασίες. Η εκπαίδευση είναι μια προσπάθεια να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις ή ικανότητες του ατόμου, να καλλιεργήσει ποικίλους τομείς της αισθητικής του.

Η εκπαίδευση είναι πράγματι μια διαδικασία δια βίου μάθησης. Είναι μια κατάσταση μόνιμου αναστοχασμού, κριτικής σκέψης και αυτοδιόρθωσης. Είναι επομένως, μια μόνιμη διαδικασία αυτοεκπαίδευσης.

Το πρόβλημα είναι ότι οι θετικές επιστήμες έχουν εξειδικεύσει την παράδοση της παρατήρησης της πραγματικότητας και την έχουν μετατρέψει σε ένα «κινηματογραφικό» τρόπο οργάνωσης της πραγματικότητας, ως έναν καταγιισμό πραγμάτων. Οι διεργασίες της πραγματικότητας διασπώνται από τις διαφορετικές επιστήμες μέσα στα σύνολα παγιωμένων γεγονότων, τα οποία αργότερα μετατρέπονται σε πράγματα με τη βοήθεια ενός πλήθους κατασκευών, μεθόδων, εργαλείων και πειραμάτων. Οι επιστήμες μας διδάσκουν να μελετάμε, να αναλύουμε και να περιγράφουμε τα πράγματα προκειμένου να έχουμε αποτελέσματα. Οι διεργασίες φαίνεται τότε να παίρνουν μια παρασκηνιακή θέση, ενώ ως στόχοι της ανθρώπινης δραστηριότητας δηλώνονται τώρα τα αποτελέσματα αυτής και όχι η ίδια δραστηριότητα ή η διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο η βασική ιδέα χάνεται, γιατί ούτε η πραγματικότητα, ούτε το άτομο είναι πράγματα, αλλά μάλλον και τα δύο είναι μια διαδικασία.

Η γνώση ως διαδικασία, εάν αποσπαστεί από την πραγματικότητα, θα έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός συνόλου θεωριών διδασκαλίας και μάθησης- μαζί με τα σύνολά τους από τυποποιημένη και πεπερασμένη γνώση- καθώς και ενός συνόλου συνταγών

(μεθόδων) μετάδοσης. Ωστόσο, αυτές οι θεωρίες είναι εντελώς αποκομμένες από την πραγματική κοινωνική ζωή και τις ανάγκες της.

Αυτό το μεταφυσικό υλικό της σκέψης κατηγοριοποιεί τον κόσμο και τη γνώση, σχετικά με αυτό, σε ξεχωριστές συλλογές υλικού της γνώσης χωρίς αλληλοσχέτιση. Και το πιο σημαντικό, η εκπαιδευτική διαδικασία από μόνη της γίνεται μια εξειδικευμένη δραστηριότητα και καθώς είναι αποξενωμένη από την πραγματικότητα διεκδικεί τη διδασκαλία και τη μάθηση, χάνοντας έτσι τον αυθορμητισμό και την ακεραιότητα της. Η γνώση, διαμορφωμένη από τέτοιες θεωρίες, γίνεται δύναμη. Εν τούτοις, είναι μόνο ένα εξωτερικό, αντικειμενικό σύστημα υποχρεωτικής γνώσης που πρέπει να αποκτηθεί με τη βία και να αφομοιωθεί. Και καλούμαστε όχι μόνο να αφομοιώσουμε τη γνώση, αλλά και να ανακατασκευάσουμε τους εαυτούς μας βάσει αυτού του συστήματος πεπερασμένων αληθειών. Ούτε η ερμηνεία αμφιλεγόμενων φαινομένων ούτε η ανάλυση αντικρουόμενων συστημάτων είναι καλοδεχούμενες, ακριβώς επειδή βασίζονται, συνήθως, σε εναλλακτικούς αλγόριθμους σκέψης. Προφανώς, αυτές οι θεωρίες μπορεί να κρύβονται πίσω από σύγχρονους σκοπούς και ονομασίες, αλλά οι μαθητές ακόμα τις προσλαμβάνουν με κάποια επιφυλακτικότητα και αντίσταση, τις βρίσκουν παράλογες, ανεπαρκείς, αναποτελεσματικές και ανεφάρμοστες στις διαδικασίες της πραγματικότητας.

Προκειμένου να υπάρξει συνεργασία και να επιτευχθούν οι στόχοι, ήταν πάντα αναγκαία η επικοινωνία και αυτό συνεπάγεται τη θεσμοθέτηση και τη νομιμοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Ως εκ τούτου, η ανάγκη για θεωρητική απόσταση και αναστοχασμό εμφανίζεται ως φυσική συνέπεια. Με σκοπό την επικύρωση και την εδραίωση ορισμένων κοινωνικών δομών, ήταν απαραίτητο να αναζητηθούν αποτελεσματικοί τρόποι για την εξήγηση και την αιτιολόγησή τους. Και αν οι άνθρωποι έπρεπε να συμμορφωθούν με ένα σύνολο κοινωνικών προτύπων, τότε θα ήταν σημαντικό, αφενός, να τα καταλάβουν πραγματικά και, αφετέρου, να καταλάβουν το λόγο που όφειλαν να το πράξουν. Κάθε επικοινωνιακή πράξη είχε ένα αντίστοιχο σύνολο δράσεων για κοινωνική αναγνώριση και κοινωνική κατανόηση. Εν ολίγοις, σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση υπάρχει πάντα μια ανάλυση των κοινωνικών δράσεων και των κοινωνικών ρόλων, καθώς επίσης και διαδικασίες αξιολόγησης και ερμηνείας. Στη διαδικασία της κοινωνικής επικοινωνίας οι άνθρωποι επηρεάζουν αλλήλους,

συνεχώς δεσμεύονται σε διαδραστικές και διϋποκειμενικές σχέσεις, προσπαθούν να εξηγήσουν τα πράγματα και να συνεννοηθούν· αυτό σημαίνει με την ευρύτερη έννοια του όρου ότι συνεχώς διδάσκουν και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, διδάσκουν και διδάσκονται.

Στο πρόγραμμα Pestalozzi, η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ως μια διϋποκειμενική επικοινωνιακή πράξη που βασίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, μια διαδικασία που επισπεύδει τα καθιερωμένα ζητήματα της κοινωνικής αναγνώρισης και της γνώσης. Πώς το εξωτερικά μεταδιδόμενο, και άρα αντικειμενικό, νόημα μπορεί να κερδίσει εσωτερικό νόημα; Υπό ποιες προϋποθέσεις και συνθήκες; Οι κοινωνικές κατασκευές και οι κοινωνικές σχέσεις περνούν από την αλλαγή των απρόσωπων διασυνδέσεων και των υλιστικών σχηματισμών στην αντιμετώπιση των προσωπικών σχέσεων, χάρη στις διαδικασίες της επικοινωνίας και της διϋποκειμενικότητας. Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, αυτά και άλλα ζητήματα είναι απλώς συνήθη προβλήματα κοινωνικής αναγνώρισης και γνώσης, χαρακτηριστικό σε κάθε είδους φαινόμενο κοινωνικής επικοινωνίας. Για αυτόν το λόγο, η θεωρία Pestalozzi της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι δύσκολα κατανοητή χωρίς μια μετά-ανάλυση των διαδικασιών της κοινωνικής επικοινωνίας, κοινωνικής αναγνώρισης και κατανόησης.

Για τις γενικές/ευέλικτες ικανότητες

Ποια είναι τα προτερήματα του προγράμματος Pestalozzi σε ό,τι αφορά την αποδοτικότητα σε σύγκριση με άλλες εκπαιδευτικές θεωρίες και μεθοδολογίες; Καταρχάς, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Pestalozzi η εκπαίδευση θεωρείται ως δυνατότητα αυτό-κατανόησης, αυτο-εκπαίδευσης, προσωπικής εξέλιξης. Η ζωή είναι μια μόνιμη κατασκευή και ανακατασκευή, ένας προγραμματισμός και επαναπρογραμματισμός. Η αποδόμηση είναι μια μέθοδος θέασης και ερμηνείας του κόσμου, όπως επίσης και ένας τρόπος ζωής. Συνεπάγεται πάντα μια ορισμένη ανακατασκευή με τα δύο νοήματα της έννοιας: την αναδημιουργία των κατασκευών βάσει της πραγματικότητας και την εφαρμογή αυτών των κατασκευών στην ανακύκλωση της πραγματικότητας, βάσει των αρχών της πραγματικότητας.

Ένα από τα πιο απλά και σημαντικά αξιώματα εδώ είναι η προαναφερθείσα ελεύθερη κατοχή του εαυτού. Δίνει έμφαση στην αγωγή του πολίτη και στη διαπολιτισμική

εκπαίδευση και θεωρείται ως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αναπτύσσει την ανθρώπινη καθολικότητα, την ανεξάρτητη σκέψη, τη δεκτικότητα στην αλλαγή και την ελευθερία. Σε αυτήν την εκπαιδευτική προσέγγιση, η γνώση, η κατανόηση και η ικανότητα είναι αδιαχώριστες. Η γνώση επιτρέπει τη δυνατότητα αξιολόγησης των διαδικασιών, ήτοι, να θέσει ερωτήματα και να αναζητήσει το νόημα, και άπαξ το άτομο το βρει, τότε μπορεί να σχηματίσει τις δικές του απόψεις και στάσεις, να αποκτήσει δεξιότητες και να κάνει ορθολογική χρήση των δυνατοτήτων του.

Μία διαδικασία αγωγής του πολίτη χρειάζεται να τονίσει τις δυνατότητες της κριτικής και ανεξάρτητης σκέψης, να αναλύσει τα κοινωνικά προβλήματα, τα μειονεκτήματα, τις πιθανές μεταβλητές και να αναζητήσει θετικά νοήματα και μεθόδους για την επίλυσή τους. Ο αυτοδίδακτος εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει πώς να διδάξει τον εαυτό του και, εκτός από τις επαγγελματικές ικανότητες, χρειάζεται και πολύ γενικές ικανότητες- ικανότητες κριτικής σκέψης. Μια πολύ σημαντική πτυχή της διαδικασίας της αγωγής του πολίτη είναι η πιθανότητα να τεθούν ερωτήματα και αμφιβολίες και όχι η ανάγκη να βρεθούν και να δοθούν μονοσήμαντες απαντήσεις. Κατά τη διαδικασία της συγκριτικής ανάλυσης των κοινωνικών φορέων, κατά τη διαδικασία της κοινωνικής έρευνας και επικοινωνίας, το νόημα βρίσκεται στον καθένα ξεχωριστά, παίρνει μια υποκειμενική μορφή, μια μορφή προσωπικής παραδοχής κοινωνικών κανόνων και νορμών. Προκειμένου να παρέχει -τη δεσμευμένη με αξίες- προσήλωση στο δημόσιο συμφέρον, είναι απαραίτητο να εφαρμόσει εκπαιδευτικές μεθόδους που θα μας επιτρέπουν να επιχειρηματολογούμε, να ερμηνεύουμε και να αξιολογούμε τα γεγονότα της κοινωνικής ζωής αυτόνομα και αυθεντικά· επίσης, μεθόδους που θα μας ενθαρρύνουν να αξιολογούμε και να επιλέγουμε από διαφορετικούς εναλλακτικούς και ανεξάρτητους τρόπους εκτέλεσης κοινωνικών και προσωπικών δραστηριοτήτων.

Αυτή η δυνατότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μία μετά-σχέση – σχέση ενός ανθρώπου με τον εαυτό του και με τους άλλους. Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι ένα άτομο είναι ακριβώς εκείνο που διαθέτει τον εαυτό του, αυτός/ή είναι το υποκείμενο (θέληση, πνεύμα και ψυχή) που θέτει τους δικούς του/της στόχους, επιλέγει τα μέσα, αποφασίζει, κυβερνά και προστάζει. Και την ίδια στιγμή, αυτός/ή είναι το αντικείμενο (σώμα, πράγμα, άτομο) το οποίο κυβερνά, κατευθύνει, ενθαρρύνει και εκείνο το οποίο μπορεί να διαθέτει με απόλυτη αυτονομία. Υπάρχει η ανάγκη για ικανότητα για τη δια βίου μάθηση. Ο αυτοδίδακτος δρών πρέπει να είναι έτοιμος να

μάθει από την εμπειρία, να είναι έτοιμος να μαθαίνει συνεχώς και να θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία.

Ως εκ τούτου, αυτός/ή είναι εκείνος/εκείνη που εκπαιδεύει και αλλάζει και τελειοποιεί τον εαυτό του/της, καθώς επίσης, είναι μόνο αυτός/ή που μπορεί να αλλάξει, να τελειοποιήσει, να εκπαιδεύσει. Προφανώς αυτές οι παραδοχές προϋποθέτουν μόνιμο, αναπόφευκτο αναστοχασμό και μια μετα-σχέση με τον εαυτό. Κατά τον αναστοχασμό, το άτομο παρατηρεί τον εαυτό του ως αντικείμενο υπό ανάλυση και τότε αυτό καθορίζει τι θα μπορούσε ή τι θα ήθελε να κάνει τον εαυτό του και με τον εαυτό του.

Στην κλασική περίπτωση της εκπαίδευσης, όπου υπάρχει ένας εκπαιδευτής και οι άλλοι είναι οι μαθητές, επικρατεί μία παθητική στάση παρατήρησης. Εύκολα μπορεί κάποιος να φανταστεί μια ορισμένη κατάσταση προσδοκίας, όσο ο μαθητής παθητικά αφήνεται «να διδαχθεί, να μορφωθεί». Αυτός/ή μεταφέρει όλες τις ικανότητες του υποκειμένου στον «πραγματικό» εκπαιδευτή, ένα είδος δημιουργού, διοργανωτή, σχεδιαστή. Αυτή η παθητική κατάσταση δεν απαιτεί καμία υποκειμενικότητα, υπευθυνότητα ή πρωτοβουλία. Κάποιος μπορεί απλώς να είναι πνευματικά αδρανής χωρίς κανένα συλλογισμό. Στην κλασική αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ευθύνη απλά μεταφέρεται σε αυτόν που την αναλαμβάνει με σκοπό να εξάγει ένα αναμενόμενο κοινωνικό προϊόν από το μαθητή. Στην κλασική αντίληψη της εκπαίδευσης φαίνεται να μην τίθεται θέμα εξατομίκευσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας: στην αντικειμενική διαδικασία της αντικειμενικής μετάδοσης της γνώσης, η γνώση θεωρείται ένα πράγμα που πρέπει να μεταδοθεί από μία υλιστική συλλογή τεμαχίων γνώσης σε ένα, όχι λιγότερο, υλιστικό κεφάλι μαθητή που είναι έτοιμος να το δεχθεί.

Το πρόγραμμα Pestalozzi σχεδιάζει και αναπτύσσει μια έννοια του υποκειμένου που είναι αυτόνομο, δυναμικό, δραστήριο και υπεύθυνο. Η αγωγή του πολίτη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι τέτοια που να προάγει σοβαρά την ανθρώπινη καθολικότητα, την ανεξάρτητη σκέψη, τη δεκτικότητα στην αλλαγή και την ελευθερία.

Και αυτή η άποψη, η οποία στο πρόγραμμα Pestalozzi έδωσε έμφαση κυρίως στην αγωγή του πολίτη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρουσιάζει τι είναι πιο σημαντικό για το άτομο: η χειραφέτησή του και η δέσμευση να διαθέτει τον εαυτό του, να καλλιεργεί την ικανότητα του να δημιουργεί, να εκπαιδεύει και να αλλάζει τον

εαυτό του για το καλό του και για το καλό της κοινωνίας. Η αγωγή του πολίτη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλουν να εννοούν την εκπαίδευση που ενθαρρύνει την ιδέα της ελεύθερης και ανεξάρτητης σκέψης μαζί με την υπεύθυνη αυτοκυριαρχία. Μια από τις πιο σημαντικές ικανότητες είναι η ικανότητα της ανεξάρτητης σκέψης. Η αυτοδιόρθωση και η αυτο-εκπαίδευση προϋποθέτουν την ικανότητα να αποφασίζει κάποιος ανεξάρτητα, την ικανότητα να ελέγχει κάποιος τις θεωρίες του και να επιβεβαιώνει τις υποθέσεις του, να αμφισβητεί τις στάσεις και τις ιδέες του.

Όταν έρχεται σε επαφή με τον πολιτισμό, το άτομο βρίσκει, συνεχώς, τον εαυτό του σε καταστάσεις αβεβαιότητας, στις οποίες η λογική μπορεί να μην βοηθάει, διότι στο πολιτισμικό πλαίσιο οι περισσότερες διαδικασίες δεν μπορούν απλά να προβλεφθούν, να σχεδιαστούν και να εκλογικευθούν. Κανείς δεν μπορεί να είναι προετοιμασμένος για μελλοντικά προβλήματα κατέχοντας μόνο γνώση, πολύ απλά γιατί είναι αδύνατον να γνωρίζεις την μελλοντική γνώση. Η απρόβλεπτη φύση του μέλλοντος- μαζί με το απρόβλεπτο του παρελθόντος- καλεί την ικανότητα της ανοχής για το απρόβλεπτο. Αυτή η ανοχή για το απρόβλεπτο είναι η ικανότητα της δράσης και της προσαρμογής όταν παρουσιάζονται απροσδόκητα γεγονότα και απρόβλεπτες συμπτώσεις.

Θα ήταν απλώς αδύνατον να υπολογίζουμε σε ένα συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο οποίος έχει επίγνωση του ρόλου του, διαμορφώνεται, θέτει τους δικούς του στόχους, εάν δεν υπήρχε μια θεωρία αυτο-παρατήρησης και αυτοκριτικής για να τη στηρίξει. Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να είναι καλά εξοπλισμένος με μια θεωρία που του επιτρέπει να παρατηρεί, να ερμηνεύει και να ερμηνεύσει εκ νέου τη δική του εκπαιδευτική διαδικασία και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών του που έχουν επιλεγεί για τη διδασκαλία και τη μάθηση του. Σε μια διϋποκειμενική και διαδραστική σχέση, η προσαρμογή των τακτικών και των στρατηγικών είναι ένα φυσικό και μόνιμο μέρος της διαδικασίας. Προκειμένου να αποκτηθεί η ικανότητα του πολίτη είναι σημαντικό να τηρηθούν τα κοινωνικά ιδεώδη και η αρχή της εγγενούς κοινωνικής δράσης. Από την οπτική της διδακτικής, αυτό σημαίνει ότι είναι αδύνατον να στηριζόμαστε μόνο στις παραδοσιακές μεθόδους παθητικής μετάδοσης, λήψης και αναπαραγωγής της γνώσης. Η δημιουργία μιας λειτουργικής σχέσης με τα κοινωνικά ζητήματα, μιας ενεργής κοινωνικής θέσης, απαιτεί έναν παράγοντα δράσης, για παράδειγμα την ενεργό συμμετοχή στις κοινωνικές διαδικασίες. Η προβλεπόμενη εκπαίδευση, ως μια

διαδραστική και αλληλένδετη διαδικασία, χρειάζεται την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Ως εκ τούτου, ο προβληματισμός και η απόσταση καθίστανται, εξίσου, αναπόφευκτες έννοιες και αρχές αυτοβοήθειας. Επιπλέον, ο προβληματισμός και η απόσταση- με άλλα λόγια, μια μετα-σχέση- καθίστανται αναπόφευκτες συνθήκες της κοινωνικής ζωής. Τα κοινωνικά φαινόμενα δεν μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς τη συνεπαγόμενη δέσμευση σε μια σχέση, μια βέβαιη σκέψη στη συνείδηση ενός ατόμου. Ο άνθρωπος έφτιαξε κοινωνική νομοθεσία, μοντέλα, κανόνες και θεωρίες που πολύ σύντομα έχασαν την επαφή τους με το άτομο και άρχισαν να υφίστανται από μόνα τους· ακολουθούν τη δική τους πορεία, όπως ήταν. Εν τούτοις, οι αντικειμενικοί, ουσιώδεις και καθολικοί κανόνες τίθενται σε ισχύ μόνο όταν παίρνουν ανθρώπινη μορφή, καθώς πρέπει να γίνουν υποκειμενικές προθέσεις, στάσεις και θεωρίες· με άλλα λόγια, αποκτούν προσωπική, υποκειμενική αποδοχή και μια συγκεκριμένη φύση πειθούς στο μυαλό του ατόμου.

Στο πρόγραμμα Pestalozzi, η έμφαση στην αγωγή του πολίτη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενθαρρύνει την ανάγκη για προσαρμοστικότητα και δεκτικότητα και μας αναγκάζει να ερμηνεύσουμε εκ νέου θεωρητικές και πολιτισμικές σταθερές. Ο μαθητευόμενος πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα της δεκτικότητας και της προσαρμοστικότητας και θα πρέπει να έχει την ικανότητα να δέχεται νέες ιδέες, να ασκεί κριτική, να υπολογίζει και να δοκιμάζει εναλλακτικές.

Εάν η γνώση είχε περιορισμένο πεδίο εφαρμογής, ήταν μηχανική, δογματική και μονομερής, δεν θα παρείχε επαρκή βάση για την κοινωνική πραγματικότητα και επαρκή εξήγηση αυτής. Η κοινωνική ζωή είναι δυνατή μόνο όταν υπάρχει προσωπική αποδοχή, προσωπική κατανόηση και συγκεκριμένη μορφή πειθούς· χρειάζεται να είναι θεμελιωμένη, αποσαφηνισμένη και νομιμοποιημένη, γιατί μια τέτοια νομιμοποίηση συνεπάγεται τη δημιουργία εσωτερικών αρχών συμπεριφοράς, οι οποίες με τη σειρά τους θα δικαιολογήσουν και θα δημιουργήσουν τον απαραίτητο «χώρο κοινωνικής πραγματικότητας», κατάλληλο για τη ζωή των ατόμων. Στην κοινωνική πραγματικότητα, τα κοινωνικά φαινόμενα υπάρχουν στο βαθμό που ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, την αναγκαιότητα και το νόημα τους. Εάν ένα άτομο δεν μπορέσει να κατανοήσει τις ηθικές αρχές, τα πολιτικά πρότυπα ή την οικονομική νομοθεσία, τότε αυτό το άτομο θα είναι απρόβλεπτο όπως και οι

αντιδράσεις του. Ως εκ τούτου, γίνεται σαφές ότι το πιο δυνατό επιχείρημα για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας δεν είναι η μηχανική εξυγίανση, η οποία στην πραγματικότητα δεν είναι δυνατή εξαιτίας της δυναμικής και αβέβαιης διακύμανσης της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ο ρόλος και η αποστολή του παιδαγωγού/εκπαιδευτικού

Κατά τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας στο πώς να παίζονται οι ρόλοι, ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους φαίνεται να παραμένει πάντα τυπικά αφανέρωτος: η διανομή των ρόλων, είτε με ανάθεση είτε με εκχώρηση της προσωπικής ευθύνης. Ο πιο προβληματικός ρόλος φαίνεται να είναι του εκπαιδευτικού-μέντορα χωρίς αναιρεσείουσα εξουσία. Ο ρόλος αυτός, συνήθως, αναλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, την ίδια στιγμή, παίρνει όλη την ευθύνη τόσο για την οργάνωση της διαδικασίας όσο και για τα αποτελέσματα, επιτυχή ή ανεπιτυχή. Μια πιο αποτελεσματική προσέγγιση φαίνεται να είναι η συνεχής αναδιανομή των ρόλων, έτσι, εναλλάσσοντάς τους αποκτάμε και την οπτική ενός εξωτερικού παρατηρητή, γεγονός το οποίο βοηθά στην εξέταση του ρόλου μας από απόσταση. Το πιο σημαντικό είναι ότι αυτό πρέπει να γίνει αναθέτοντας ρόλους έχοντας υπόψη το υποκείμενο, όταν ο εκπαιδευόμενος συνειδητοποιήσει ότι είναι δάσκαλος και μαθητής, ότι διδάσκει, προσαρμόζει, απαντάει για τον εαυτό του, ότι είναι μέρος του συστήματος που δημιουργεί. Τότε ο ρόλος και η αποστολή του παιδαγωγού/εκπαιδευτικού μπορεί να μετατραπεί σε «συνομιλητή» και σε διανομέα ρόλων.

Ακόμα και σε μία κατάσταση βασικής μάθησης- εκπαίδευσης, η πιο αποτελεσματική μέθοδος περιλαμβάνει την αυτοδιδασκαλία ή την αυτο-καθοδήγηση ενώ διδάσκουμε άλλους. Τότε, ακριβώς, είναι που καθίσταται απολύτως σαφές ότι ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι η αντικειμενική διδασκαλία οριοθετημένης γνώσης, ακόμα και ενάντια στη βούληση του εκπαιδευόμενου, αλλά η ενθάρρυνση, η διδασκαλία στην προσαρμογή, στην ερμηνεία και στην εξέταση των εν εξελίξει διαδικασιών. Δεν είναι πλέον ζήτημα απλής μετάδοσης της γνώσης, αλλά αφορά πιο πολύ στη διδασκαλία και τη μάθηση δεξιοτήτων ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί τις διαδικασίες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτή δεν είναι να αναλάβει όλη την ευθύνη και να δώσει τις απαντήσεις εκ μέρους των μαθητών, σαν να ήταν ένα είδος προστάτη. Ο εκπαιδευτικός δρα ως ειδικός, ως επαγγελματίας διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας. Πρέπει να είναι ένας ειδικευμένος επαγγελματίας που γνωρίζει για τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, που μπορεί να εξηγήσει και να διευκρινίσει, που ενθαρρύνει τη σκέψη, την ερμηνεία και την κατανόηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι εκείνος του παντογνώστη, αλλά του μεσολαβητή που μαθαίνει ενώ διδάσκει, ενός ανθρώπου που δρα και διδάσκει τους άλλους να δρουν με αίσθηση ευθύνης για τον εαυτό τους. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας μηχανικός φορέας πληροφοριών, ούτε ένας αντικειμενικός εκτιμητής της μηχανικής γνώσης. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός γίνεται ένα υποκειμενικό πρόσωπο που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητά του, μέσα από την υποκειμενική ερμηνεία, την ανάλυση και την κριτική του στάση στις εν εξελίξει μαθησιακές διαδικασίες.

Είναι, επίσης, ζωτικής σημασίας η κατανόηση του εαυτού όχι ως πράγμα, αλλά ως διαδικασία, την πιο σημαντική από όλες τις διαδικασίες, η οποία δεν συμβαίνει μόνο στην εξωτερική πραγματικότητα. Οι πιο σημαντικές διαδικασίες είναι εκείνες οι οποίες συμβαίνουν μέσα στο μυαλό μας, στην καρδιά, στην ψυχή, στη θέληση, στις επιθυμίες και στα συναισθήματα. Επομένως, γίνεται σαφές πόσο σημαντική είναι η κατανόηση των διαδικασιών και των σχέσεων που συμβαίνουν στην κοινωνία και η συμπερίληψή τους, αποφεύγοντας την επιπολαιότητα, τις προκαταλήψεις και τους μύθους. Πλέον, είναι προφανές πόσο σημαντική είναι η συνειδητοποίηση ότι αυτές οι εσωτερικές διαδικασίες είναι ουσιαστικά διαφορετικές από τις παραγωγικές διαδικασίες, τουλάχιστον στο βαθμό που δεν συμβαίνουν ακριβώς με δική τους πρωτοβουλία, χωρίς την ανθρώπινη προσπάθεια ή χωρίς την πρόθεση της βούλησης κάποιου.

Μπορεί κανείς να κατανοήσει πλήρως τη σημασία της ικανότητας να βλέπει την ίδια κοινωνική κατάσταση από διαφορετικές πλευρές: από το πλαίσιο διαφορετικών ρόλων. Μπορεί οι παρεξηγήσεις να συμβαίνουν εξαιτίας της έλλειψης ικανότητας να βλέπουμε την ίδια πραγματικότητα από τον ρόλο του άλλου, δηλαδή από άλλη οπτική γωνία ή προοπτική. Το θέμα εδώ δεν είναι μόνο να καταλάβουμε τι πρέπει να κατανοήσουμε, αλλά να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τι είναι αυτό που μπορεί να μην είναι κατανοητό.

Η σωστή στάση δεν είναι το ότι «πρέπει να το καταλάβει», «πρέπει να το ξέρει» ή «δεν μπορώ να καταλάβω πώς κάποιος αδυνατεί να το καταλάβει». Η αναμενόμενη στάση είναι περισσότερο αυτού του είδους: «έχει το δικαίωμα να σκέφτεται διαφορετικά», «μπορεί να το δει με τη λογική», «κάνει διαφορετικές υποθέσεις». Αυτές είναι οι προϋποθέσεις για αμοιβαία κατανόηση. Θα βοηθούσε να κατανοηθεί ότι είναι πιθανό κάποιος να μην καταλαβαίνει, ότι κάποιος αδυνατεί να καταλάβει, ότι λέγοντας «καταλαβαίνω ότι καταλαβαίνω» μπορεί στην πραγματικότητα να σημαίνει «δεν καταλαβαίνω ότι δεν καταλαβαίνω».

Είναι πολύ σημαντικό να αφήνουμε, χωρίς να τιμωρούμε ή να θέλουμε να δώσουμε ένα μάθημα στον άλλον. Είναι πολύ πιο σημαντικό να κατανοούμε τον άλλον διότι όλη η επιτυχία και το νόημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από αυτό.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, μια ειδικά εισαχθείσα, ορατή, ελεγχόμενη και εκ προθέσεως απόσταση είναι τόσο σημαντική: πόσο χρήσιμο είναι να κατανοήσουμε τη σημασία μίας μετα-θεωρίας. Είναι αναπόφευκτο το γεγονός μίας διαρκούς ανάλυσης και ελέγχου της εκπαιδευτικής κατάστασης. Η εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει τη δυνατότητα του συνεχούς προβληματισμού για την κατάσταση υπό ανάλυση με την εισαγωγή ενός σταθερού συμπληρωματικού σημείου της μετα-ανάλυσης, όταν κάποιος όχι μόνο παρατηρεί και συζητά για ποια πράγματα και για το πώς αυτά προχωρούν, αλλά ακόμη θέτει ερωτήματα για το νόημα αυτής της συγκεκριμένης κατάστασης και για το νόημα της ανάλυσης του ερωτήματος, για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των μεθοδολογιών που χρησιμοποιήθηκαν.

Τοιουτοτρόπως, η συνεχής χρήση μιας διϋποκειμενικής, διαδραστικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, καθιστά ικανούς και τους δυο δρώντες να αλλάξουν, να προσαρμοστούν και να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τακτικές. Μία τέτοια ανάλυση και μετα-ανάλυση γίνεται η βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η μέθοδος και η αρχή της. Προκειμένου να μεταλαμπαδευτεί ακόμα και η πιο στοιχειώδης γνώση, είναι απαραίτητο να υπάρχουν όχι μόνο οργανωτικές και διαρθρωτικές αρχές, αλλά και μια θεωρία που να μεταδίδει αυτές τις γνωσιακές δομές. Το πρόγραμμα Pestalozzi αναπτύσσει και βελτιώνει τη θεωρία και

τη μεθοδολογία της μετάδοσης, καθώς και τη θεωρία της ανάλυσης και της αξιολόγησης αυτής της μετάδοσης. Αυτή η θεωρία αποτελεί εργαλείο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμοσμένης μεθοδολογίας και θεωρίας, γεγονός που σημαίνει ότι την ίδια στιγμή δομεί μια εκπαιδευτική μεθοδολογία μαζί με μια θεωρία ανάλυσης των μεθόδων. Συνεχώς τονίζεται ότι η διδασκαλία και η μάθηση (ή η μάθηση ως αυτοδιδασκαλία) χρειάζεται τόσο μία θεωρία όσο και μία μεθοδολογία. Ανακαλώντας την εκπαίδευση τόσο των μελλοντικών όσο και των σύγχρονων εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι όταν στοχεύουμε στην ανάπτυξη μεθοδολογικών ικανοτήτων, τότε χρειάζεται να υπάρχει ένα ακόμη μετα-επίπεδο στο οποίο μπορούμε να βρούμε μια επεξηγηματική και αναλυτική θεωρία, μια εκπαιδευτική θεωρία και μεθοδολογία, οι οποίες με τη σειρά τους περιλαμβάνουν τον τρόπο μετάδοσής τους στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, δεν πρέπει να υπάρχουν μόνο εκπαιδευτικές θεωρίες και μεθοδολογίες, αλλά και θεωρίες και μεθοδολογίες που βοηθούν τους άλλους στη διαδικασία της αυτοδιδασκαλίας.

Εάν θέλουμε να μιλήσουμε για την κατάρτιση των ειδικών εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, πρέπει να προβλέψουμε τις καταστάσεις μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν τους μαθητές. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί πρέπει τότε να εκπαιδευτούν από ειδικούς που έχουν μεθοδολογίες κατάρτισης, θεωρίες και μεθόδους, και που έχουν εκπαιδευτεί ειδικά για αυτόν το σκοπό. Ακολουθώντας αυτή την αλυσίδα για την κατάρτιση ειδικών, ακόμα ένα επίπεδο θεωρητικής και μεθοδολογικής εμπειρογνωμοσύνης πρέπει να προστεθεί. Οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύσουν εκπαιδευτικούς οι οποίοι, εν ευθέτω χρόνω, θα είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν τους μαθητές.

Εκπαιδεύοντας εκείνους που στη συνέχεια θα εκπαιδεύσουν τον εαυτό τους, θεωρείται μια σύγχρονη εκπαιδευτική αρχή που αποκαλύπτει την απλότητα της κατάστασης: δεν έχει σημασία πόσα μετα-επίπεδα μπορεί να εμφανιστούν στην εκπαιδευτική θεωρία.

Όποια και αν είναι η θεωρία, θα πρέπει να βασίζεται στην έννοια της αυτοκυριαρχίας, πρέπει να αποτελείται από την αρχή της αυτο-ανάπτυξης, και όπως συμβαίνει με κάθε θεωρία, πρέπει να περιλαμβάνει μεθόδους, μια μεθοδολογία, οργανωτική δομή, κριτήρια και αρχές ανάλυσης της αποτελεσματικότητας τους και όλα αυτά πρέπει να ταιριάζουν με την βασική αρχή της αυτό-εκπαίδευσης.

Όλες αυτές οι μέθοδοι και οι μεθοδολογίες μπορούν και πρέπει να παρουσιάζονται ταυτόχρονα και συγχρονισμένα καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας έτσι ένα συγκεκριμένο πεδίο θεωρητικής απόστασης και θεωρητικής ερμηνείας. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η απόσταση βοηθάει να προσαρμοστεί ένα ολόκληρο σύνολο πολύ αποτελεσματικών και σύγχρονων μεθόδων και αρχών εκπαίδευσης, όπως μέθοδοι νοητικού πειραματισμού, αυτοανάλυσης, ενδοσκόπησης, εναλλακτικού λογικού υπολογισμού, λογική ανάλυση και κριτική σκέψη, ηθική αποκέντρωση του υποκειμένου, κ.α.

Κεφάλαιο Δύο

Λογική και θεμελίωση του Προγράμματος Pestalozzi

Τα παιδαγωγικά θεμέλια του Προγράμματος Pestalozzi

Danielle Leclercq

Η εκπαίδευση που επιθυμούμε να προάγουμε είναι συνδεδεμένη με το είδος της κοινωνίας που θέλουμε να δημιουργήσουμε. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχοντας ως στόχο μια «βιώσιμη δημοκρατική κοινωνία», ίδρυσε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη αυτού του σκοπού. Αυτό το πρόγραμμα φέρει το όνομα ενός διάσημου Ελβετού εκπαιδευτικού, ο οποίος επινόησε ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσανατολισμένο στη δημιουργία μια καλύτερης κοινωνίας.

Ποιος ήταν ο Pestalozzi;

Ο Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) αφιέρωσε τη ζωή του στην εκπαίδευση φτωχών παιδιών. Διαποτισμένος με το πνεύμα του Διαφωτισμού και επηρεασμένος από τον *Αιμίλιο* του Jean-Jacques Rousseau, αποτέλεσε την κύρια πηγή της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ξεκίνησε συγκεντρώνοντας παιδιά που ζητιάνευαν στους δρόμους και τους έδωσε τη δυνατότητα να αποκτήσουν βασικά νοητικά εργαλεία ώστε να ξεφύγουν από τη φτώχεια τους. Εξ αρχής, το παιδί τοποθετήθηκε στην καρδιά της διδασκαλίας του, παρατηρώντας το, αποδίδοντάς του σεβασμό και ενθαρρύνοντάς το για να προοδέψει. Από την αρχή, ο Pestalozzi αξίωσε κάθε παιδί, χωρίς καμία εξαίρεση, να φτάσει στο ύψιστο επίπεδο εκπαίδευσης και ανάπτυξης. Τα παιδιά επιθυμούσαν ό,τι τους βοηθούσε να ανθίσουν, αλλά αυτή η επιθυμία γεννήθηκε από την πεποίθηση πως

είναι επιδεκτικά μαθήσεως, πεποίθηση που έπρεπε να τους τη δημιουργήσει ο δάσκαλος.

Το 1799, έχοντας εκθέσει τις ιδέες του σε μια σειρά δημοσιεύσεων, οι οποίες είχαν μεγάλη επιτυχία και μεταφράστηκαν σε αρκετές ξένες γλώσσες, διορίστηκε Διευθυντής σε ένα «πτωχοκομείο» στην πόλη Στανς, το οποίο παρείχε στέγη σε άρρωστα, τραυματισμένα και άσιτα ορφανά, κακοποιημένα από τον πόλεμο. Έπρεπε να ξεκινήσει από την εξημέρωσή τους, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τη δική τους και των συγγενών τους. Το διάσημο γράμμα του *Γράμμα από το Στανς* αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής κληρονομιάς του: σε αυτό το γράμμα μιλάει τόσο για τις πεποιθήσεις του όσο και για τις δυσκολίες και τις επιτυχίες του. Εκμεταλλεύεται τις διαφορές μεταξύ των μαθητών του για να δημιουργήσει «μια εκπαιδευτική κοινωνία»:

Δύο από τα μαθήματα που έμαθα είναι πολύ σημαντικά: το πρώτο είναι ότι είναι τόσο εφικτό όσο και εύκολο να διδάξεις και να ηγηθείς ενός μεγάλου αριθμού παιδιών, ακόμη και αν έχουν διαφορετικές ηλικίες, σε μεγάλο βαθμό· το δεύτερο είναι ότι ένα τέτοιο πλήθος παιδιών μπορεί να διδαχθεί πολλά πράγματα καθώς εργάζονται.

Τα παιδιά αυτά επρόκειτο να ανακαλύψουν ότι η μάθηση φέρνει τη δική της ικανοποίηση. Ξεκινούσαν από την προσωπική τους εμπειρία, πριν την τυποποίηση και τη σύλληψή της. Έμαθαν ακόμη, ότι η πειθαρχία (στην πραγματικότητα η ησυχία) είναι μια μέθοδος που βοηθάει μία δεδομένη δραστηριότητα, ότι το να προσπαθήσουν να δουν πέρα από τον εαυτό τους αποτελεί μια απαραίτητη προϋπόθεση και ότι ο προβληματισμός και η ανάλυση είναι απαραίτητα για όλη τους τη ζωή.

Στη συνέχεια, ο Pestalozzi ίδρυσε ένα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ένα τμήμα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Βελτίωσε τη διδακτική του μέθοδο προκειμένου τα παιδιά να εργάζονται με το δικό τους ρυθμό και η διδασκαλία του διαφοροποιήθηκε. Η φήμη του εξαπλώθηκε: τα βιβλία του διαβάζονταν και ο κόσμος ερχόταν από όλα τα πλάτη και μήκη για να επισκεφτούν το ινστιτούτο του και να εκπαιδευτούν στις μεθόδους του. Ίδρυσε και άλλα σχολεία, ιδίως για κορίτσια και για κωφά παιδιά.



Πηγή: www.centrepestalozzi.ch

Ο Pestalozzi ήταν πάνω από όλα ένας επαγγελματίας που προσπαθούσε να αντλήσει τη θεωρία μέσα από την πρακτική του. Μελέτησε το πώς συντελείται η μάθηση, παρά το πώς γίνεται η διδασκαλία. Τα παιδιά και τα βιώματά τους πρέπει να τοποθετούνται στην καρδιά της μάθησης. Πρέπει να βλέπουμε τα παιδιά σαν μια ολότητα μέσω «του μυαλού, της καρδιάς, του χεριού» και να τους δίνεται η ελευθερία και η ανεξαρτησία που χρειάζονται για να αναπτυχθούν. Επίσης, τα παιδιά θα πρέπει να χρησιμοποιούν ό,τι έχουν μάθει για να ωφελήσουν άλλους μικρότερους ή άλλους που βρίσκονται σε δύσκολη θέση: λειτουργώντας έτσι, τα ίδια θα εξελιχθούν ακόμη περισσότερο, αφού γνωρίζουμε πραγματικά εκείνο το οποίο καλούμαστε να εξηγήσουμε.

Εν ολίγοις, ο Pestalozzi ήταν ουσιαστικά «ο δάσκαλος της καρδιάς»: όλη του η μέθοδος στηρίζεται στη θεμελιώδη αρχή ότι ο δάσκαλος πρέπει πάνω από όλα να αγαπάει τους μαθητές του.

Από την παραδοσιακή οπτική της μάθησης...

Αν και ο Pestalozzi υπήρξε ο δημιουργός της σύγχρονης εκπαίδευσης και πολυάριθμων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, χρειάστηκε αρκετός χρόνος προκειμένου οι ιδέες του να εφαρμοστούν στις σχολικές τάξεις.

Στον 20^ο, αλλά ακόμη και κατά τον 21ο αιώνα, η γνώση εξακολουθεί να μεταδίδεται με τη μέθοδο της παρουσίασης. Στην καλύτερη περίπτωση, κάποιοι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στη διδασκαλία τους διαλόγους, εισάγοντας στην παρουσίασή τους και ερωτήσεις προς τους μαθητές. Μετά, χρησιμοποιούν τις απαντήσεις που εξέλαβαν από τους μαθητές για να προχωρήσουν στο μάθημα, οδηγώντας την τάξη τους στο σημείο που εξ' αρχής σκόπευαν. Οι περισσότεροι μαθητές περιορίζονται στο να ακούν (ή να ονειροπολούν), καθώς άλλοι μαθητές απαντούν σε αυτό που ζητά ο δάσκαλος παρέχοντας τις απαντήσεις που αναμένει.

Αυτή η διαδικασία βασίζεται στην ιδέα ότι η γνώση είναι ένα αντικείμενο το οποίο μπορεί να μεταδοθεί από τον γνώστη στο μαθητευόμενο. Αν ο εκπαιδευτικός παρουσιάσει τα πράγματα με σαφήνεια, προχωρώντας από τα απλά στα πιο σύνθετα, φροντίζοντας για την εξασφάλιση της προόδου και έχοντας υπόψη αυτά που οι μαθητές γνωρίζουν και αυτά που δεν γνωρίζουν ακόμη, και αν οι μαθητές επικεντρωθούν και δώσουν προσοχή, τότε θα μάθουν!

Αυτή η διαδικασία βασίζεται, επίσης, και σε μια άλλη αρχή: ότι η γνώση είναι ένα γνωστό, αμετάβλητο αντικείμενο.

...στην έννοια του κονστρουκτιβισμού

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ερευνητές συμφωνούν ότι η μέθοδος της μετάδοσης δεν είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να επιτευχθεί η μάθηση. Τα μυαλά των μαθητών δεν είναι δοχεία που μπορούμε να γεμίζουμε ή «μια πλήρως συμμετρική πυραμίδα στην οποία η γνώση που αποκτήθηκε τοποθετείται ώρα με την ώρα, μάθημα με το μάθημα»¹⁸ (Philippe Meirieu).

Επιπλέον, είναι σαφές πως ακούγοντας μόνο και επαναλαμβάνοντας ό,τι μεταδίδει ο εκπαιδευτικός, δε θα κάνει τους μαθητές ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες. Ως εκ τούτου, αυτή η μέθοδος έρχεται σε αντίθεση με το στόχο μας να προωθήσουμε και να ενισχύσουμε τη δημοκρατία.

¹⁸ Ανεπίσημη μετάφραση του "... une pyramide bien régulière où, heure après heure, leçon après leçon, viendraient se poser les connaissances acquises

Ο Jean-Jacques Rousseau είπε το ίδιο πράγμα τον 18ο αιώνα:

Αν επιστήσεις την προσοχή του μαθητή σου στα φυσικά φαινόμενα, σύντομα θα κατέχεται από περιέργεια αλλά για να μπορείς να τροφοδοτήσεις την περιέργειά του, ποτέ μην βιαστείς να την ικανοποιήσεις. Θέσε ερωτήσεις στο επίπεδό του και άφησέ τον να τις απαντήσει. Άφησέ τον να μάθει το ο,τιδήποτε, όχι επειδή του το 'πες εσύ, αλλά γιατί το έχει κατανοήσει ο ίδιος άφησέ τον όχι να μάθει τις επιστήμες, αλλά να τις ανακαλύψει. Αν ποτέ αντικαταστήσεις στο μυαλό του τη λογική με την εξουσία, τότε δε θα μπορεί πια να σκέφτεται λογικά δεν θα γίνει τίποτε άλλο παρά ένα παιχνίδι στις γνώμες των άλλων.

Αιμίλιος ή περί Αγωγής, Βιβλίο III, σελ. 173

Είναι σημαντικό να αναρωτηθούμε ποια είναι η πρόθεσή μας. Αν θέλουμε να πετύχουμε μια κοινωνία που είναι πιο δίκαιη, πιο δημιουργική, με περισσότερη αλληλοϋποστήριξη και λιγότερο βία, πρέπει να υιοθετήσουμε κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, ήτοι:

- αντικαθιστώντας τη μετάδοση της πραγματολογικής γνώσης με την οικοδόμηση της γνώσης που συζητείται και διαρκώς αμφισβητείται,
- μεταβαίνοντας από την ατομική μάθηση στην ομαδική έρευνα, υποστηριζόμενη από την ατομική έρευνα και το στοχασμό,
- προσφέροντας σύνθετες καταστάσεις μάθησης που παρέχουν κίνητρα για μάθηση σε συνδυασμό με σαφείς οδηγίες,
- μαθαίνοντας την καθολίκευση και τη διανόηση,
- προωθώντας την κριτική και στοχαστική προσέγγιση

Για όλους τους παραπάνω λόγους, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σήμερα ότι οι μαθητές μαθαίνουν πραγματικά μόνο τη γνώση που οι ίδιοι κατασκευάζουν. Γνωρίζουν, επίσης, ότι δεν αποτελούν πια τους μοναδικούς κατόχους της γνώσης: τα μέσα ενημέρωσης (ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές μεταδόσεις, η λογοτεχνία, ο γραπτός τύπος, το Διαδίκτυο, κτλ) παρέχουν αποσπασματική πρόσβαση σε πολλά διάσπαρτα μέρη γνώσης. Επιπλέον, η συμμετοχή σε διάφορες ομάδες (συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, των θρησκευτικών ή εθνικών κοινοτήτων, των κοινωνικών και πολιτικών οργανώσεων, των πολιτισμικών και αθλητικών ομάδων και των συλλόγων) διαμορφώνει τις ταυτότητες που αναπτύσσουν οι νέοι.

Ως εκ τούτου, υφίσταται μία μετατόπιση από την παιδαγωγική των απαντήσεων στην παιδαγωγική των ερωτήσεων, κατά την οποία «κάθε μάθημα πρέπει να είναι μια απάντηση στις ερωτήσεις που οι μαθητές θέτουν στους εαυτούς τους» (Dewey, 1909)

Αυτή η σύγχρονη αντίληψη της μάθησης είναι ο καρπός έρευνας πάνω σε μια ποικιλία επιστημονικών κλάδων, που κυμαίνονται από τη φιλοσοφία στην ψυχολογία, τη βιολογία και πέραν αυτών και στην επιστημολογία. Από τα δεδομένα όλων αυτών των επιστημονικών κλάδων εκτιμάται ότι η μάθηση είναι μια εσωτερική διαδικασία. Μπορούμε να αναφερθούμε στις ιδέες κάποιων ατόμων που έχουν επηρεάσει τη σύγχρονη εκπαίδευση, εστιάζοντας στις απόψεις που είχαν πρακτική εφαρμογή.

Η συνεισφορά του Bachelard

Ο Γάλλος φιλόσοφος Gaston Bachelard (1884-1962) ανέπτυξε μια φιλοσοφία της γνώσης, μία πτυχή της είχε μεγάλη επίδραση στην εκπαίδευση. Ο Bachelard ξεκινά από ένα εύρημα σχετιζόμενο με τις φυσικές επιστήμες, αλλά το σκεπτικό του έχει επιπτώσεις σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους. Αυτό το εύρημα είναι απλό: όλη η γνώση χτίζεται σταδιακά αίροντας τα εμπόδια που θέτει η προηγούμενη γνώση.

Όταν κοιτάμε τις ψυχολογικές προϋποθέσεις για την εξέλιξη της επιστήμης, γρήγορα φτάνουμε στην πεποίθηση πως το ζήτημα της επιστημονικής γνώσης πρέπει να τεθεί με όρους εμποδίων...

Στην πραγματικότητα, ο άνθρωπος αποκτά γνώσεις ακόμη και χωρίς την ύπαρξη προηγούμενης γνώσης, καταστρέφοντας την ανεπαρκή γνώση και ξεπερνώντας ό,τι συνιστά εμπόδιο στη διαδικασία της σκέψης του ίδιου του μυαλού.

Η ιδέα ότι ξεκινάμε από το μηδέν δημιουργώντας και επεκτείνοντας ό,τι κατέχουμε, μπορεί να εφαρμοστεί μόνο σε πολιτισμούς όπου υπάρχει μια απλή παράθεση, στην οποία ένα γνωστό γεγονός συνιστά αυτόματα και εμπλουτισμό. Αλλά στο μυστήριο της πραγματικής ζωής, η ψυχή δεν μπορεί να γίνει αδαής δια νόμου. Για αυτό, είναι αδύνατη μία εκ βάθρων σάρωση

της καθημερινής γνώσης με μία κίνηση. Στην αληθινή ζωή, αυτό που νομίζει κανείς ότι γνωρίζει, εμποδίζει ολοφάνερα αυτό που κανείς θα έπρεπε να γνωρίζει. Και μόλις το μυαλό αντιμετωπίσει την επιστημονική κουλτούρα, τότε παύει να είναι νέο. Είναι στην πραγματικότητα πολύ παλιό, τόσο παλιό όσο και οι προκαταλήψεις του. Η εξερεύνηση της επιστήμης σημαίνει ότι γινόμαστε διανοητικά νεότεροι και ότι αποδεχόμαστε την ξαφνική μετάλλαξη που αναγκαστικά έρχεται σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν. (Bachelard 1971)

Η έννοια των παιδαγωγικών εμποδίων έχει, επίσης, τη θέση της και στον τομέα της εκπαίδευσης. Προκειμένου να κατανοήσουμε το λόγο που οι μαθητές δεν μαθαίνουν, είναι απαραίτητο να εμβαθύνουμε στην ψυχολογία των λαθών, της άγνοιας και της απερισκεψίας. Για να αναπτυχθεί η κατανόηση των μαθητών, δεν είναι αρκετή η εξήγηση ενός θέματος σημείο προς σημείο και η επανάληψή του εάν χρειαστεί. Είναι απαραίτητο να θυμόμαστε διαρκώς ότι οι μαθητές έρχονται στην τάξη με το μυαλό τους γεμάτο από διάφορες εμπειρικές αντιλήψεις, τις οποίες απέκτησαν από δω και από κει και οι οποίες θα παρεμποδίσουν τη νέα γνώση που ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να ενσταλάξει μέσα τους.

Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στις ανθρωπιστικές επιστήμες, διότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψιν του όλα τα είδη προκαταλήψεων που έχουν περάσει έξω από το σχολείο και οι οποίες άφησαν το στίγμα τους στο ό,τι γνωρίζουν οι μαθητές τους. Σήμερα, τα σχολεία δεν είναι πλέον επ' ουδενί οι μοναδικοί διανομείς γνώσης· ως εκ τούτου, η διδασκαλία συνίσταται λιγότερο από τη μετάδοση γνώσεων σε σχέση με την ιεράρχηση και τη διάρθρωση της διάχυτης γνώσης και τη διόρθωση λαθών. Όπως λέει και ο Bachelard «κάθε αλήθεια είναι ένα διορθωμένο λάθος».

Η εφαρμογή αυτής της έννοιας στη διδασκαλία περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

- Όταν οι μαθητές φτάνουν στην τάξη, έχουν ήδη ένα σύνολο προκαταλήψεων για το θέμα που ο εκπαιδευτικός πρόκειται να τους μιλήσει: αυτές είναι οι προϋπάρχουσες «αναπαραστάσεις» ή αντιλήψεις, οι οποίες πρέπει να βγουν στην επιφάνεια.
- Συνεπώς, η διδακτική διαδικασία δεν συνίσταται στην εισαγωγή νέας γνώσης, αλλά, στην πραγματικότητα, στην τροποποίηση και, πιθανώς, στην καταστροφή προηγούμενων αντιλήψεων.

Η συνεισφορά του Piaget

Ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget (1896-1980) έγραψε έναν τεράστιο αριθμό έργων τα οποία αποτελούν ένα από τα θεμέλια της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ο Piaget προσπάθησε, κυρίως, να ρίξει φως στη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, παρατηρώντας και συγκρίνοντας τον τρόπο με τον οποίο παιδιά διαφορετικών ηλικιών επιχειρούσαν να λύσουν προβλήματα, και καθόρισε τα διαδοχικά στάδια της νοητικής τους ανάπτυξης.

Η εν λόγω ανάπτυξη είναι η συνέπεια της προσαρμογής στο περιβάλλον μέσω μηχανισμών αφομοίωσης (κατανόηση μέσα από την απορρόφηση της γνώσης) και μηχανισμών τροποποίησης (μάθηση μέσα από τη μεταμόρφωση των ψυχικών δομών). Οι μαθητευόμενοι παράγουν γνώση από τις προσωπικές τους εμπειρίες, δομούν οι ίδιοι τη γνώση τους και, στη συνέχεια, αναγνωρίζουν τις λειτουργίες που τους επιτρέπουν να το κάνουν αυτό και εργάζονται για να τις αναπτύξουν. Εν συντομία, για τον Piaget, “μάθηση σημαίνει δημιουργία”. Όπως η επιστήμη δεν είναι μία αληθινή, αντικειμενική αντανάκλαση της πραγματικότητας, έτσι και η γνώση είναι ένα νοητικό οικοδόμημα που αποτελεί απάντηση στις ανησυχίες της στιγμής.

Πολλοί άλλοι επιστήμονες, ιδίως φιλόσοφοι και ψυχολόγοι, συμφωνούν με αυτές τις απόψεις. Μπορούμε, επίσης, να αναφέρουμε τους ακόλουθους:

- Ο *John Dewey* (1859-1952), καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, πίστευε ότι η γνώση στον άνθρωπο πηγάζει από τις εμπειρίες του. Ο Dewey ήταν ο πρώτος που ασπάστηκε την αισθητηριακή μάθηση. Ίδρυσε ένα πειραματικό σχολείο που απείχε κατά πολύ από το συμβατικό αυταρχισμό και στο οποίο ο δάσκαλος ήταν ο καθοδηγητής και ο μαθητής μάθαινε μέσα από την πράξη. Ο Dewey ήθελε να συμβιβάσει το μυαλό με την πράξη, τη δουλειά με την ψυχαγωγία, το ενδιαφέρον με την προσπάθεια. Πίστευε ότι τα παιδιά πρέπει να δρουν παρά να ακούν.
- Ο *Henri Wallon* (1879-1962), Γάλλος φιλόσοφος και ψυχολόγος που προέδρευσε της *Groupe français d'éducation nouvelle* (GFEN, Γαλλική Ομάδα της Νέας Αγωγής) από το 1933 μέχρι το θάνατό του. Η εν λόγω ομάδα τόνισε το γεγονός ότι τα παιδιά δε θα πρέπει να αφήνονται να ενεργούν από μόνα τους χωρίς μεσολάβηση: η εκπαίδευση θα έπρεπε να παρέχει ένα πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να τοποθετεί τους μαθητές σε μία κατάσταση και να τους παρέχει τις διανοητικές

δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς. Η γνώση πρέπει να εισαχθεί μέσα από την επίλυση προβλημάτων: “Κάθε μάθημα είναι μία απάντηση”.

– Ο Lev Vygotsky (1896-1934), Ρώσος ψυχολόγος, υποστήριξε ότι η μάθηση ήταν μία “αληθινή και σύνθετη πράξη της σκέψης”. Από την άλλη, σε αντίθεση με τον Piaget, πίστευε ότι η ανάπτυξη του παιδιού δεν απορρέει από το ατομικό στο κοινωνικό, αλλά από το κοινωνικό στο ατομικό. Με άλλα λόγια, πίστευε πως ό,τι μπορεί το παιδί να κάνει σήμερα μέσω της συνεργασίας, αυτό θα μπορεί να το κάνει και αύριο μόνο του. Βρήκε ότι οι μαθητές ανέπτυσσαν τις γνωστικές τους ικανότητες όταν αντιμετώπιζαν ένα πρόβλημα ως ομάδα, επομένως, η ομαδική εργασία ήταν πιο αποδοτική από την ατομική.

Η εστίαση του Piaget στη μάθηση μέσω της δημιουργίας επεσήμανε ένα ρεύμα σκέψης που αποτέλεσε τη βάση και διεύρυνε την ουσία της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης. Ενώ, ο Piaget δεν θεωρούσε σημαντικές τις αλληλεπιδράσεις που μπορούσαν να υπάρχουν μεταξύ του εκπαιδευτικού και άλλων μαθητών ή ενηλίκων, ο Vygotsky πίστευε στην ιδέα ότι ο πολιτισμός, από τον οποίο ένας μαθητής διέπεται και οι αλληλεπιδράσεις του με άλλους, ήταν πρωταρχικής σημασίας. Συνεπώς, η μάθηση εντός του σχολείου αποτελεί βασική συνιστώσα στην οικοδόμηση του ατόμου και οι αλληλεπιδράσεις με άλλους είναι ουσιώδης παράγοντας σε αυτήν την οικοδόμηση.

Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώνουν τη μάθηση ούτως ώστε οι μαθητές να εργάζονται, ενίοτε, σε ομότιμες ομάδες: μέσα σε αυτές τις ομάδες οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τις αντιλήψεις τους και με τους τρόπους που ενεργούν. Η εξουσία (ο εκπαιδευτικός) δεν επιβάλλει πλέον την άποψή της λόγω του κύρους της, αντιθέτως, η ομάδα θα πρέπει να φτάσει σε ένα ομόφωνο συμπέρασμα μέσα από τη συζήτηση και την επιχειρηματολογία. Είναι προφανές ότι αυτή η προσέγγιση θεσπίζει το δημοκρατικό διάλογο.

Ως εκ τούτου, ορισμένοι σχολιαστές κάνουν λόγο για κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση, η οποία αναφέρεται στο φαινόμενο κατά το οποίο οι μαθητές ξεπερνούν μία διαφωνία (πάνω σε κάποια έννοια που έμαθαν στο παρελθόν) ή ένα εμπόδιο (το οποίο προκλήθηκε από την απουσία μιας ιδέας γνωστής προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουν) που παράγεται από μία κοινωνική κατάσταση. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα σταθερό σημείο αναφοράς στις συζητήσεις για την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων. Εν τούτοις, η ποικιλία των καταστάσεων μάθησης, στις οποίες η

ιδιαίτερη φύση του αντικειμένου, της κατάστασης ή των δραστηριοτήτων εκμάθησης γλώσσας διαδραματίζει βασικό ρόλο, έχουν οδηγήσει ορισμένους συγγραφείς να υποστηρίζουν ότι και άλλες κοινωνικές διαστάσεις- η ανάμειξη των συμμετεχόντων στο έργο, οι ψυχο-συναισθηματικοί παράγοντες και η ποιότητα της επικοινωνιακής ικανότητας- παίζουν ρόλο στην αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης. Κατά συνέπεια, γίνονται αναπόσπαστα, αδιάσπαστα μέρη της μάθησης.

Αναμφισβήτητα, οι κονστρουκτιβιστικές και κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, παρουσιάζουν ψυχολογικά, παιδαγωγικά και επιστημολογικά πλεονεκτήματα. Παρόλα αυτά, προτείνουμε να τονιστεί μια διαφορετική πτυχή: Αυτές οι προσεγγίσεις απαιτούν τη δημιουργία μεθόδων διδασκαλίας που έχουν το πλεονέκτημα να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού πολίτη.

Η διανοητική δραστηριότητα, η οποία ενθαρρύνεται στους μαθητές, δεν συνίσταται μόνον από την παρατήρηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Απαιτεί, επίσης, την άσκηση της ελευθερίας, την άρνηση να υποβάλλονται σε κανόνες που τους έχουν επιβληθεί και την υπακοή σε κανόνες που οι ίδιοι έφτιαξαν. Οι μαθητές δεν πρέπει να αποδέχονται μια σκέψη, μια δήλωση ή μία παρουσίαση επειδή τους την έχει επιβάλει ο εκπαιδευτικός, αλλά γιατί την έχουν κατανοήσει οι ίδιοι. Η διαμόρφωση του πολίτη είναι συνδεδεμένη με το γεγονός ότι η γνώση δε μεταδίδεται στους μαθητές μέσω της εξουσίας του εκπαιδευτικού, αλλά από το γεγονός ότι αυτοί οι ίδιοι τη δημιούργησαν, μαζί με τους συμμαθητές τους όποτε ήταν αναγκαίο. Έτσι, θα έχουν μάθει ακόμη το πώς να θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους και να αναζητούν τις απαντήσεις, το πώς να εξασκούν το κριτικό τους πνεύμα.

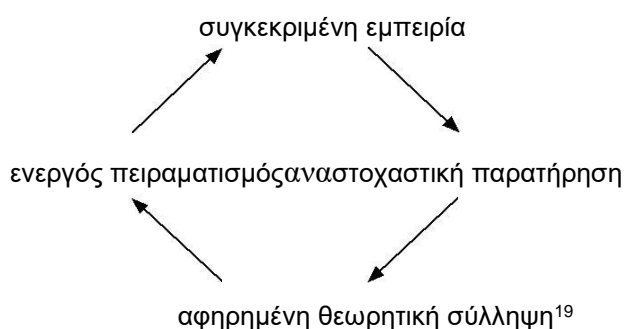
Επιπλέον, θα έχουν αποκτήσει την συνήθεια να ενεργούν και να συνεργάζονται με άλλους με σκοπό να καταλήξουν σε μία κοινή θέση: αυτή ακριβώς είναι η συλλογική διαβούλευση η οποία βρίσκεται στην καρδιά του δημοκρατικού συστήματος.

Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η εργασία μεταξύ ομότιμων μπορεί, επίσης, να οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις, ηγεμονισμούς και παιχνίδια ισχύος – ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας το σχολείο να καθιερώσει το χώρο στον οποίο θα πραγματοποιείται η μάθηση και η συζήτηση με τους άλλους. Η μάθηση προκύπτει ακούγοντας τους άλλους, λαμβάνοντας υπόψη αυτά που λένε, προτείνοντας συλλογισμούς για τη

στήριξη των επιχειρημάτων μας κτλ., καθώς και μέσα από την καθημερινή άσκηση της ανοχής και του σεβασμού του ατόμου.

Επίσης, ο Αμερικανός ερευνητής David Kolb, ο οποίος εξέδωσε το βιβλίο *Experiential learning* (Πειραματική Μάθηση) το 1984, πιστεύει πως οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από την ανακάλυψη και εμπειρία. Διακρίνει τέσσερις φάσεις μάθησης και/ή διδασκαλίας:

1. συγκεκριμένη εμπειρία μίας πράξης ή μίας ιδέας, κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής εκτελεί μια εργασία,
2. αναστοχαστική, προσεκτική παρατήρηση του τι έχει συμβεί,
3. αφηρημένη, θεωρητική σύλληψη,
4. εφαρμογή της πράξης ή της ιδέας, σύμφωνα με την αρχική εμπειρία.



Ο Kolb πιστεύει ότι η σύνθετη μάθηση δεν περιορίζεται στην απόκτηση τεχνικών και μοντέλων, αλλά συνίσταται στην ανάπτυξη των δικών μας μοντέλων σε μια δεδομένη κατάσταση. Αυτή η μάθηση προκύπτει ακολουθώντας έναν εναλλασσόμενο κύκλο δράσης και στοχασμού. Ο κύκλος του Kolb αποτελεί τη θεωρητική βάση των διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας.

Πηγές

¹⁹ Στο πρωτότυπο αγγλικό κείμενο εκ παραδρομής γράφτηκε «abstract experimentation» αντί του «abstract conceptualization» <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (Σ.τ. Ε.)

Bachelard G. (1971), *La formation de l'esprit scientifique*, Editions Vrin, Paris. Dewey J. (1909), *Moral principles in education*, Houghton, Boston.
Meirieu P. (2010), *Apprendre... oui, mais comment*, Pédagogies, ESF, Paris.

Περισσότερη τροφή για παιδαγωγική σκέψη Επιρροές και εμπνεύσεις

Josef Huber και Saloméja Bitlieriūtė

Η παιδαγωγική σκέψη, κατά τη διάρκεια των τελευταίων αιώνων, είναι γεμάτη έμπνευση για όσους ξέρουν τι να αναζητήσουν. Το παρόν έργο δεν αποτελεί το κατάλληλο μέρος για να αναφερθούν ή να συζητηθούν οι λεπτομέρειες, όμως μία δημοσίευση σχετική με το θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος κατάρτισης του Συμβουλίου της Ευρώπης για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, δεν θα ήταν πλήρες χωρίς να αναφερθεί – ωστόσο, εν συντομία – η έμπνευση που πήγασε από μερικά από τα πιο σημαντικά ρεύματα σκέψης του πιο πρόσφατου παρελθόντος.

Maria Montessori (1870-1952)

Η Maria Montessori, μία από τις πιο διάσημες γυναίκες εκπαιδευτικούς, ανέπτυξε τις ιδέες της ανθρωπιστικής παιδαγωγικής εστιάζοντας στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Υποστήριξε ότι αν η μαθησιακή διαδικασία δεν απελευθερώνει την ψυχή του παιδιού, αυτό σημαίνει ότι έχουμε αποτύχει. Η Montessori αποκάλυψε μία νέα αντίληψη του παιδιού: το παιδί δεν είναι ένα αντικείμενο το οποίο πρέπει να εκπαιδευσουμε, να αναπτύξουμε, να προετοιμάσουμε και να μορφώσουμε. Τα παιδιά είναι οι δημιουργοί της δικής τους προσωπικότητας:

Η επιστημονική παρατήρηση απέδειξε ότι η εκπαίδευση δεν είναι αυτό που δίνει ο εκπαιδευτικός· η εκπαίδευση είναι μια φυσική διαδικασία που αυθόρμητα διενεργείται από τον άνθρωπο και, η οποία, δεν αποκτιέται ακούγοντας λέξεις, αλλά μέσω εμπειριών από το περιβάλλον. Το έργο του εκπαιδευτικού μετατρέπεται σε μια προετοιμασία μίας σειράς κινήτρων πολιτισμικής δραστηριότητας που διασκορπίζονται μέσα σε ένα ειδικά προετοιμασμένο περιβάλλον, αποφεύγοντας ενοχλητικές παρεμβολές.

Μόνο οι εκπαιδευτικοί ως άνθρωποι μπορούν να βοηθήσουν το σπουδαίο έργο που συντελείται, όπως οι υπηρέτες βοηθούν τον αφέντη. Με αυτόν τον τρόπο, θα γίνουν μάρτυρες στο ξεδίπλωμα της ανθρώπινης ψυχής και στη γέννηση ενός Νέου Ανθρώπου, ο οποίος δε θα είναι θύμα των γεγονότων, αλλά θα έχει τη διαύγεια του οράματος να κατευθύνει και να διαμορφώσει την ανθρώπινη κοινωνία. (Montessori 1946)

Η Montessori επιμένει στη σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος. Αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού η δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα ικανοποιούνται οι αυξανόμενες ανάγκες του παιδιού σε επίπεδο σωματικό, και προπάντων, διανοητικό, ηθικό και συναισθηματικό.

Το Πρόγραμμα Pestalozzi προσυπογράφει τη σημασία της παροχής ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος μάθησης και μίας ολιστικής προσέγγισης στη μάθηση, για τα οποία συμφωνεί και η Montessori.

Célestin Freinet (1896-1966)

Ο Célestin Freinet πίστευε πως η προσωπικότητα των παιδιών μπορεί να αναπτυχθεί μόνο μέσα σε ένα ελεύθερο περιβάλλον στο οποίο είναι ελεύθερα να πειραματιστούν και να εκφραστούν. Η απλή μετάδοση της γνώσης δε μπορεί να αποτελεί τον κύριο σκοπό της εκπαίδευσης. Η σημασία έγκειται στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για την αναζήτηση της γνώσης μαζί με τους άλλους.

Οι ιδέες του περιστρέφονται γύρω από διάφορους βασικούς άξονες:

- ενθαρρύνοντας τα παιδιά να μάθουν από την παροχή υπηρεσιών και τη δημιουργία πραγματικών προϊόντων (παιδαγωγική εργασία);
- εξετάζοντας πραγματικά ζητήματα μέσω της δοκιμής και του λάθους (διερευνητική μάθηση),
- δουλεύοντας από κοινού, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους (συνεργατική μάθηση),
- λαμβάνοντας τη φυσική περιέργεια του παιδιού ως σημείο εκκίνησης (κέντρα ενδιαφέροντος),
- χρησιμοποιώντας τις πραγματικές εμπειρίες των παιδιών για αυθεντική μάθηση (φυσική μέθοδος),
- χρησιμοποιώντας δημοκρατικές διαδικασίες προκειμένου να αφήνονται τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον εαυτό τους και την κοινότητα (δημοκρατία).

Τόσο για τον Célestin Freinet όσο και τη Maria Montessori το κίνητρο αποτέλεσε μία από τις μείζονες ανησυχίες τους. Σε κανέναν δεν αρέσει να εργάζεται όταν δεν καταλαβαίνει την αναγκαιότητα ή το νόημα της εργασίας. Εάν οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται από τους εκπαιδευόμενους τότε η εργασία θα παραμείνει εντελώς ή μερικώς ακατανόητη σε αυτούς και θα “μάθουν” μόνο (μέσα) από την υπακοή.

Μια δημοκρατική κοινωνία χρειάζεται ένα σχολείο και μια κουλτούρα μάθησης δομημένη από τις δημοκρατικές διαδικασίες και εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Freinet αυτή είναι η βάση της δημοκρατικής κοινωνίας, διότι μια αυταρχική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση δεν μπορεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημοκρατίας.

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη των αξιών, όπως είναι η δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, και στην οικοδόμηση μιας πολυπολιτισμικής, αλληλέγγυας Ευρώπης. Το Πρόγραμμα Pestalozzi στοχεύει στην

στήριξή τους έτσι ώστε το όραμα για ένα αληθινά δημοκρατικό σχολείο μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία να γίνει πραγματικότητα.

Abraham Maslow (1908-70)

Η ανθρωπιστική ψυχολογία και η παιδαγωγική θεωρία τονίζουν τη σημασία της επιδίωξης του ανθρώπου για την ολοκλήρωση των δυνατοτήτων του και της ανάπτυξής του. Ο Maslow δημιουργεί μια ιεραρχία ανθρώπινων αναγκών μέσω της οποίας όλοι πρέπει να περάσουν για το δρόμο προς την αυτοπραγμάτωση. Πρώτες έρχονται οι βασικές ανάγκες για τροφή, νερό και επαφή· μαζί με το επόμενο επίπεδο της ασφάλειας και της σταθερότητας, εξασφαλίζουν τη φυσική επιβίωση του ατόμου.

Το τρίτο επίπεδο των αναγκών, της αγάπης και του ανήκειν, αναφέρεται, κυρίως, σε ψυχολογικές ανάγκες, στην προσπάθεια να πλησιάσουμε τους άλλους. Ο σεβασμός – η αυτοεκτίμηση και ο σεβασμός μέσω του άλλου – αποτελεί το τέταρτο επίπεδο που οδηγεί στην κορυφή της πυραμίδας αναγκών του Maslow, είναι το επίπεδο το οποίο ορίζει ως αυτοπραγμάτωση: μία κατάσταση αρμονίας και κατανόησης (Maslow, 1983:44).

Η μαθητοκεντρική παιδαγωγική, όπως υποστηρίζεται από το Πρόγραμμα Pestalozzi, επικεντρώνεται στους μαθητευόμενους, στους εκπαιδευόμενους με τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις κλίσεις τους, δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον για συνεργατική μάθηση. Με τον τρόπο αυτό, απευθύνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο τρίτο επίπεδο της ιεραρχίας του Maslow, δημιουργώντας τις συνθήκες για την ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού, μία ισχυρή πηγή ενέργειας, η οποία επιτρέπει στους ανθρώπους να ξεπεράσουν την κατάστασή τους.

Carl R. Rogers (1902-87)

Η εστίαση του Maslow στις θετικές δυνάμεις του ατόμου βρίσκει τη συνέχεια και την εφαρμογή της σε εκπαιδευτικά ζητήματα στο έργο του Carl R. Roger, *Freedom to learn* (1969).

Η δημιουργικότητα είναι αδύνατη χωρίς την ελευθερία και την υπευθυνότητα, συνεπώς, το έργο του σχολείου και του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνουν τη δημιουργική προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται σε καλύτερη θέση στο να γνωρίζουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, στους οποίους παρέχονται κίνητρα και οι οποίοι κινητοποιούν τις ικανότητές τους για αυτομόρφωση. Ο Rogers διατύπωσε τις βασικές παραδοχές του για τη διδασκαλία, ήδη από το 1952, ως εξής:

Θα ήθελα να παρουσιάσω μερικές πολύ σύντομες παρατηρήσεις, με την ελπίδα ότι αν προκαλέσουν οποιαδήποτε αντίδραση εκ μέρους σας, ίσως να αποκτήσω κάποια νέα θεώρηση για τις ιδέες μου.

α) Από την εμπειρία μου προκύπτει ότι δε μπορώ να διδάξω κάποιον άλλον για το πώς να διδάσκει. Το να το προσπαθήσω είναι για μένα, σε βάθος χρόνου, ανώφελο.

β) Μου φαίνεται πως ό,τι μπορεί να διδαχθεί σε κάποιον είναι σχετικά ασήμαντο και έχει μικρή ή άνευ σημασίας επιρροή στη συμπεριφορά.

γ) Αντιλαμβάνομαι, όλο και περισσότερο, πως ενδιαφέρομαι μόνο για εκείνα τα μαθήματα που επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά.

δ) Κατέληξα να πιστεύω πως η μόνη μόρφωση που επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά είναι αυτή που ο ίδιος ο μαθητής έχει ανακαλύψει και έχει ιδιοποιηθεί.

ε) Η μόρφωση που έχει ανακαλύψει το ίδιο το άτομο, την οποία αληθινά έχει ιδιοποιηθεί προσωπικώς και την έχει αφομοιώσει μέσω εμπειρίας, δεν μπορεί να μεταδοθεί.

στ) Ως συνέπεια του προηγούμενου, αντιλαμβάνομαι ότι έχω χάσει το ενδιαφέρον μου στο να είμαι δάσκαλος.

ζ) Όταν προσπαθώ να διδάξω, όπως κάνω ενίοτε, συγκλονίζομαι από τα αποτελέσματα τα οποία φαίνονται να είναι κάτι περισσότερο από επουσιώδη, διότι, μερικές φορές, η διδασκαλία φαίνεται να πετυχαίνει. Όταν συμβαίνει αυτό, διαπιστώνω ότι τα αποτελέσματα είναι καταστροφικά. Φαίνεται ότι η διδασκαλία οδηγεί το άτομο στο να αμφισβητεί την ίδια του την εμπειρία και να καταπνίγει σημαντική μάθηση. Ως εκ τούτου, κατέληξα να πιστεύω ότι τα αποτελέσματα της διδασκαλίας είτε είναι ασήμαντα είτε βλαβερά. (Rogers 1952)

Τότε ποια είναι η πραγματική μάθηση; Πώς μπορούμε εμείς, ως εκπαιδευτικοί, να διευκολύνουμε τη μάθηση όπως προτείνεται από τον Carl R. Rogers; Οι βασικές παραδοχές πάνω τις οποίες βασίζεται ο Rogers στο έργο του “*Regarding learning and its facilitation*” (1969) είναι οι ακόλουθες:

- 1) Τα ανθρώπινα όντα έχουν μία φυσική δυνατότητα για μάθηση.
- 2) Η αξιόλογη μάθηση συντελείται όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι το θέμα έχει σημασία για τους δικούς του σκοπούς.
- 3) Η μάθηση που ενέχει αλλαγές στην αυτο-οργάνωση – στην αντίληψη του εαυτού – είναι απειλητική και, συνήθως, προκαλεί αντίδραση .
- 4) Η μάθηση που είναι απειλητική για τον εαυτό, γίνεται ευκολότερα αντιληπτή και αφομοιώνεται όταν οι εξωτερικές απειλές ελαχιστοποιούνται.
- 5) Όταν ελαχιστοποιούνται οι απειλές, τότε η εμπειρία εκλαμβάνεται με διαφοροποιημένο τρόπο και η μάθηση μπορεί να προχωρήσει.
- 6) Πολύ σημαντική γνώση αποκτιέται μέσω των δραστηριοτήτων.
- 7) Η μάθηση διευκολύνεται όταν ο μαθητής συμμετέχει υπεύθυνα στη μαθησιακή διαδικασία.
- 8) Η γνώση που έχει αποκτηθεί από τον ίδιο το μαθητή και η οποία ενέχει ολόκληρη την προσωπικότητά του – τόσο τα συναισθήματα όσο και τη νοημοσύνη – είναι η πλέον διαρκής και διεισδυτική.
- 9) Η ανεξαρτησία, η δημιουργικότητα και η αυτοδυναμία διευκολύνονται όταν είναι ουσιώδεις η αυτοκριτική και η αυταξιολόγηση, ενώ η αξιολόγηση από άλλους είναι δευτερευούσης σημασίας.
- 10) Η πλέον κοινωνικά χρήσιμη γνώση στο σύγχρονο κόσμο είναι η μάθηση της διαδικασίας της μάθησης, η συνεχής δεκτικότητα για εμπειρίες και η ενσωμάτωση της διαδικασίας της αλλαγής στον εαυτό.

Αυτό συνεπάγεται έναν θεμελιώδη επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο κάτοχος της γνώσης προς μετάδοση, ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης, γίνεται ο διευκολυντής.

- 1)Ο διευκολυντής έχει να κάνει πολλά όσον αφορά στον καθορισμό της αρχικής διάθεσης ή της ατμόσφαιρας της ομάδας ή με την εμπειρία της τάξης.
- 2)Ο διευκολυντής βοηθά στην εκμείευση και στην αποσαφήνιση των σκοπών των ατόμων στην τάξη καθώς και των γενικών στόχων όλης της ομάδας.
- 3)Βασίζεται στην επιθυμία κάθε μαθητή να υλοποιήσει αυτούς τους σκοπούς που έχουν νόημα για αυτόν, ως η κινητήριος δύναμη πίσω από την ουσιαστική μάθηση.
- 4)Προσπαθεί να οργανώσει και να κάνει εύκολα διαθέσιμο το ευρύτερο δυνατό φάσμα πηγών μάθησης.
- 5)Θεωρεί τον εαυτό του ως έναν ευέλικτο πόρο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την ομάδα.
- 6)Με το να ανταποκρίνεται στις εκδηλώσεις της ομάδας της τάξης, αποδέχεται, συγχρόνως, το πνευματικό περιεχόμενο και τις συναισθηματικές συμπεριφορές, προσπαθώντας, έτσι, να δώσει σε κάθε άποψη τον ανάλογο βαθμό έμφασης που έχει για το άτομο ή την ομάδα.
- 7)Καθώς εδραιώνεται το κλίμα δεκτικότητας στην τάξη, ο διευκολυντής θα μπορέσει σταδιακά να γίνει ένας συμμετέχων μαθητευόμενος, εκφράζοντας τις απόψεις του απλά ως άτομο.
- 8)Παίρνει την πρωτοβουλία να μοιραστεί προσωπικά ζητήματα – τόσο συναισθήματα όσο και σκέψεις του – με τρόπους που δεν απαιτούν ούτε επιβάλλουν, παρά είναι απλώς ένα προσωπικό άνοιγμα, το οποίο οι μαθητές μπορούν να δεχτούν ή όχι.
- 9)Καθ' όλη την εμπειρία του στην τάξη, παραμένει σε επιφυλακή για τυχόν εκφράσεις ενδεικτικές για βαθιά ή δυνατά συναισθήματα.
- 10)Λειτουργώντας ως διευκολυντής της μάθησης, ο επικεφαλής προσπαθεί να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί τους προσωπικούς του περιορισμούς.

Paolo Freire (1921-97)

Ο Paolo Freire είναι γνωστός στον κόσμο κυρίως για το βιβλίο του, *Pedagogy of the oppressed*²⁰, εκδόθηκε στα αγγλικά το 1970 (Freire 1970).

Υποστηρίζει ένα σύστημα εκπαίδευσης το οποίο αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια πράξη απελευθέρωσης μέσω της ενδυνάμωσης και εναντιώνεται σθεναρά στην οπτική της εκπαίδευσης που στοχεύει στην αποθήκευση γνώσεων στα παθητικά μυαλά των μαθητών («αποταμιευτική» εκπαίδευση).

Ο Freire υπογραμμίζει τις πολιτικές πτυχές της εκπαίδευσης και των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση δε μπορεί να είναι ουδέτερη, η εκπαίδευση και το όραμα και η πραγματικότητα της κοινωνίας, για την οποία αγωνιζόμαστε, είναι αιωνίως αλληλένδετα.

Όταν προσπαθούμε να είμαστε ουδέτεροι, υποστηρίζουμε την κυρίαρχη ιδεολογία. Όταν η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, τότε θα πρέπει είτε να απελευθερώνει είτε να εξημερώνει. Επομένως, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τους εαυτούς μας ως πολιτικούς. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως έχουμε το δικαίωμα να επιβάλουμε στους μαθητές μας τις πολιτικές μας επιλογές ... το έργο μας δεν είναι να επιβάλουμε τα όνειρά μας σε αυτούς, αλλά να τους προκαλέσουμε να έχουν δικά τους όνειρα, να ορίσουν τις δικές τους επιλογές και όχι απλώς να τις προσλαμβάνουν άκριτα. (Freire 1985)

Με αυτόν τον τρόπο, ο Freire μιλάει ανοιχτά για εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και, κατά συνέπεια, της εκπαίδευσης, μίας εκπαίδευσης προσβάσιμης από όλους και

²⁰ Πάουλο Φρέιρε, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ Γιάννης Κρητικός, εκδ ΡΑΠΠΑ, 1977 Αθήνα

επιδιώκει την προώθηση της ανάπτυξης ελεύθερων, κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, ικανά για επικοινωνία, συνεργασία, σεβασμό και ανεκτικότητα.

Αυτή είναι η ουσία της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη, όπως, δηλαδή, ορίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και αποτελεί τη βάση της παιδαγωγικής που προάγει το Πρόγραμμα Pestalozzi.

Ivan Illich (1926-02)

Με το βιβλίο του, *Deschooling society (1971)*²¹, ο Ivan Illich κέρδισε την προσοχή του ευρύτερου κοινού. Η κριτική του εστιασμένη στις έννοιες της θεσμοποίησης, των ειδημόνων και της εμπορευματοποίησης, παραμένει σήμερα το ίδιο καυστική και ριζοσπαστική, όσο ήταν περίπου πριν από 40 χρόνια. Βασιζόμενος σε παραδείγματα από την άκαρπη και αντιπαραγωγική φύση της σημερινής θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, μιλάει ανοιχτά για την αυτο-κατευθυνόμενη/ αυτο-υποκεινούμενη εκπαίδευση μέσω των κοινωνικών σχέσεων και των άτυπων ρυθμίσεων. Αυτός είναι, πιθανώς, ένας από τους πρώτους που επισημαίνει τη διάχυτη φύση και τη ζωτική σημασία της (δια βίου) άτυπης εκπαίδευσης, τοποθετώντας την στον αντίποδα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης.

Δεν πρόκειται ποτέ να επιτύχουμε την καθολική εκπαίδευση, στέλνοντας υποχρεωτικά τα παιδιά μας σχολείο. Ούτε πρόκειται ποτέ να την επιτύχουμε με προσπάθειες εδραίωσης εναλλακτικών θεσμών που ακολουθούν όμως πιστά, το πρότυπο και το ύφος των σημερινών σχολείων. Ούτε οι νεωτερικές στάσεις των δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους, ούτε η πληθωρική αύξηση των εκπαιδευτικών τηλεοπτικών προγραμμάτων ανοικτού ή κλειστού κυκλώματος (στην κρεβατοκάμαρα ή στη σχολική τάξη) ούτε τέλος, η προσπάθεια διεύρυνσης και επέκτασης της αρμοδιότητας του παιδαγωγού, όσο που να καλύψει ως και την ιδιωτική ζωή των μαθητών του, πρόκειται να μας χαρίσουν την καθολική εκπαίδευση. Η σημερινή αναζήτηση που στρέφεται γύρω από τα νέα εκπαιδευτικά χωνιά πρέπει να αντιστραφεί στην αναζήτηση του θεσμικού αντίρροπού τους: εκπαιδευτικά δίκτυα που αυξάνουν τις πιθανότητες του καθενός από μας να μεταβάλλει κάθε στιγμή τη ζωή του

²¹ Ιβάν Ιλλιτς, *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, μτφρ Βασίλης Αντωνόπουλος, Δημήτρης Ποταμιανός, εκδ. Νεφέλη, 1976 Αθήνα

σε ευκαιρία μόρφωσης, ενεργητικής συμμετοχής και φροντίδας²². (Illich, 1971)

Ο Illich ζητά την ολική αναδημιουργία της μάθησης, της οποίας μεγάλο μέρος θα είναι εκτός των θεσμοθετημένων προτύπων και εννοιών που έχουμε συνηθίσει να θεωρούμε ως εκπαίδευση. Ο Illich δεν ανησυχεί μόνο για την αναποτελεσματικότητα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, τον απασχολεί, επίσης, και ίσως περισσότερο από όλα, το γεγονός ότι υπονομεύει την αυτοπεποίθηση των ανθρώπων και, συνεπώς, την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η κοινωνία. Η εξάρτηση από ειδικούς και συστήματα ειδικών δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια άλλη όψη μιας θεσμοθετημένης κοινωνίας. Παίρνοντας το παράδειγμα του συστήματος υγείας, δείχνει το πώς αυτή η τυφλή εξάρτηση στα συστήματα ειδικών οδηγεί στην απώλεια της δύναμης των ατόμων να γιατρέψουν τον εαυτό τους και να διαμορφώσουν το περιβάλλον τους. [“Το ιατρικό κατεστημένο έχει γίνει μέγιστη απειλή για την υγεία” (Illich, 1975)]. Μία κουλτούρα ειδικών πάντα ζητά περισσότερους ειδικούς. Υπάρχει η τάση να δημιουργούμε “θεσμικά φράγματα”. Οι ειδικοί ελέγχουν την παραγωγή γνώσης, την εγκυρότητα της νόμιμης γνώσης και το πώς αναγνωρίζεται η απόκτηση της γνώσης. Η γνώση που αποκτιέται εκτός τέτοιων θεσμοθετημένων έμπειρων συστημάτων δεν αναγνωρίζεται.

Η μάθηση γίνεται εμπόρευμα, τα σχολεία είναι η υπεραγορά και οι δάσκαλοι οι διανομείς του εμπορεύματος. Η μάθηση γίνεται πράγμα και η γνώση μετατρέπεται σε κάτι που κατέχουμε αντί να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης σε αυτόν τον κόσμο.

Το όραμα του Illich για τα κυκλώματα μάθησης προκαταλαμβάνουν τις σημερινές τεχνολογικές εξελίξεις με αποτέλεσμα να κάνουν αυτά τα κυκλώματα μάθησης μία πραγματική και εφικτή επιλογή:

Η λειτουργία ενός παρόμοιου δικτύου επαφών θα ήταν απλή. Θα έδινε κανείς όνομα και διεύθυνση και θα καθόριζε για ποιο θέμα ζητούσε σύντροφο. Ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής θα του έστελνε τα ονόματα και τις διευθύνσεις όλων

²² Ιβάν Ιλλιτς, οπ. π., σσ 7-8

όσων είχαν την ίδια περιγραφή. Είναι καταπληκτικό το ότι ένα τέτοιο απλό σύστημα δεν έχει χρησιμοποιηθεί ποτέ ως τώρα σε πλατιά κλίμακα, για θέματα κοινού ενδιαφέροντος²³. (Illich, 1971)

Το παν-Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Δίκτυο για επαγγελματίες της εκπαίδευσης και η κοινότητα πρακτικής που αναπτύσσει το Πρόγραμμα Pestalozzi τρέφονται από το ίδιο όραμα.

Alan Donald Schön (1930-97)

Ο Alan Schön εμπλούτισε την εκπαιδευτική θεωρία με το βιβλίο του *The reflective practitioner. How professionals think in action* (1987). Κατά την άποψή του, ο σύγχρονος κόσμος είναι φτιαγμένος από τεράστια ροή πληροφοριών που διαρκώς αλλάζουν. Σήμερα, δεν είναι πλέον αρκετό για τους επαγγελματίες το να αναλύουν και να προβληματίζονται για τις ενέργειές τους. Ο προβληματισμός για τη δράση πρέπει να γίνει προβληματισμός εν δράσει.

Ο Alan Donald Schön συνεισέφερε στο θεωρητικό πλαίσιο της λεγόμενης “κοινωνίας της μάθησης”:

Πρέπει να μάθουμε να κατανοούμε, να καθοδηγούμε, να επηρεάζουμε και να διαχειριζόμαστε αυτούς τους μετασχηματισμούς. Πρέπει να δημιουργήσουμε την ικανότητα ανάληψής τους ως αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού μας και των ιδρυμάτων μας. Με άλλα λόγια, πρέπει να γίνουμε ειδήμονες στη μάθηση. Δε θα πρέπει μόνο να μπορούμε να μετασχηματίζουμε τα ιδρύματά μας, ανταποκρινόμενοι σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις και απαιτήσεις, αλλά πρέπει να εφεύρουμε και να αναπτύσσουμε ιδρύματα που θα είναι “συστήματα μάθησης”, εννοώντας, συστήματα ικανά να επιφέρουν τους δικούς τους συνεχιζόμενους μετασχηματισμούς. (Schön, 1973)

Εμπνέεται από το χώρο των επιχειρήσεων, στον οποίον η συνεχής εκπαίδευση των εργαζομένων, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τη συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά αγαθών και υπηρεσιών, είναι προαπαιτούμενο για την επιβίωση.

²³ Ιβάν Ιλλιτς, οπ. π., σ. 123

Σύμφωνα με αυτόν, η κοινωνία της μάθησης μπορεί να δημιουργηθεί μόνο μέσα από τη δημοκρατική διακυβέρνηση και τη συμμετοχή των πολιτών σε κάθε δημόσιο διάλογο.

Το Πρόγραμμα Pestalozzi ανταποκρίνεται στην ανάγκη για συνεχιζόμενη κατάρτιση – πρόκληση, εμπειρία και προβληματισμό – των επαγγελματιών της εκπαίδευσης στην Ευρώπη.²⁴

Πηγές

Freire P. (1985), “Reading the world and reading the word: an interview with Paulo Freire”, *Language Arts* 62 (1), National Council of Teachers of English (NCTE), Urbana, USA.

Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Herder and Herder, New York.

Illich I. (1971), *Deschooling society*, Harper and Row, New York.

Illich I. (1975), *Limits to medicine: medical nemesis, the expropriation of health*, Marion Boyars Publishers, London.

Maslow A. H. (1943), *A theory of human motivation*. Originally published in *Psychological Review*, 50, pp. 370-396. Available at: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> (accessed on 26 January 2011).

Montessori M. (1946), *Education for a new world*, Kalakshetra Publications, Madras, India.

Rogers C. (1952), “Personal thoughts on teaching and learning”, in Rogers C. (1969) *Freedom to learn: a view of what education might become*, 1st edn., Charles Merrill, Columbus, Ohio.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become*, 1st edn., Charles Merrill, Columbus, Ohio.

Schön D. A. (1973), *Beyond the stable state*. Penguin, Harmondsworth/Norton, New York.

²⁴ Βλ. τη συμβολή των Richard Harris και Ildikó Lázár στο Κεφάλαιο 3 του παρόντος βιβλίου.

Κάνοντας τους ανθρώπους ... να αρχίσουν να σκέφτονται

Danielle Leclercq

Αυτός ο τρόπος θεώρησης της μάθησης οδήγησε σε νέες διδακτικές μεθόδους που έχουν ως επίκεντρο την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, το περιβάλλον και τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί καταστάσεις που πλησιάζουν την πραγματικότητα μέσα από τις οποίες οι μαθητές κατασκευάζουν τις δικές τους γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης των πρότερων γνώσεών τους (οι γνώσεις που προϋπάρχουν) με τις γνώσεις των άλλων. Αυτή η διδακτική μέθοδος δίνει μεγάλη έμφαση στη δοκιμή και το λάθος.

Συνεπώς, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αντλείται από την προσωπική εμπειρία ζωής των συμμετεχόντων, τοποθετώντας τους σε καταστάσεις που απαιτούν ενεργητικές μεθόδους, συνεργατικούς τρόπους εργασίας και ανταλλαγή εμπειριών. Θα πρέπει να τους ενθαρρύνει να συνεργάζονται, να αναζητούν και να κατασκευάζουν λύσεις σε προβλήματα τα οποία οι ίδιοι θέτουν στον εαυτό τους (βλ. το διάγραμμα του Kolb σελ. 68).

Συγκεκριμένα, η εν λόγω εκπαίδευση θα πρέπει να περάσει από τα στάδια που απαιτούνται για κάθε μάθηση, όπως:

- τη δημιουργία αναπαραστάσεων: «Τι εικόνα έχω γι' αυτό το θέμα;»,
- την απόδοση διαφόρων δραστηριοτήτων με σκοπό “να κάνουν τους ανθρώπους ...να αρχίσουν να σκέφτονται” (faire faire ... pour faire réfléchir),
- εργασία ομάδας «ομοτίμων» που θα επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αντιμετωπίζουν τις προκαταλήψεις τους και να βρίσκουν λύσεις από κοινού,
- αναστοχαστικότητα και μεταγνώση: "Τι έχω μάθει; Πώς το έχω μάθει; Τι μπορώ να κάνω με τη νέα γνώση; ", κ.λ.π.

Η προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και μια βιώσιμη δημοκρατική κοινωνία, οι αξίες και οι αρχές που πρεσβεύει το Συμβούλιο της Ευρώπης, βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο των ερωτημάτων που τίθενται, ανεξάρτητα από την ειδικότητα του θέματος. Οι δραστηριότητες που διοργανώνονται με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στη δημιουργία ενός δικτύου επαγγελματιών της εκπαίδευσης, οι οποίοι μπορούν, μέσω μιας πλατφόρμας διαλόγου και με συνεχή υποστήριξη, να διαδώσουν υποδείγματα πρακτικών και να συμβάλουν στην ουσιαστική και διαρκή αλλαγή της εκπαίδευσης στις χώρες τους.

Το Πρόγραμμα Pestalozzi βασίζεται στο προηγούμενο έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης στον τομέα της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη, για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για τη διδασκαλία της ιστορίας, για την εκπαίδευση στα μέσα ενημέρωσης, για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και για τη διδασκαλία γλωσσών.

Άπτεται των τομέων της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Στόχος του είναι να επεκτείνει τις διατομεακές στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών στα πεδία της αγωγής του πολίτη, της δημοκρατίας, της διαπολιτισμικής κατανόησης, της επικοινωνίας και των γλωσσών, των πολλών και διαφορετικών πτυχών και ούτω καθεξής.

Επί σειρά ετών οργανώνει ετήσια εκπαιδευτικά εργαστήρια και σεμινάρια για όλους τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, τα οποία επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκπονούν, να εξετάζουν, να βιώνουν πρακτικές ασκήσεις, να αναπτύσσουν πόρους και να συμμετέχουν σε μια διαδικασία διάδρασης και συνεργασίας.

Τα εργαστήρια πραγματοποιούνται σε ένα από τα κράτη που έχουν υπογράψει την Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση και συγκεντρώνουν γύρω στους 40 συμμετέχοντες για χρονικό διάστημα περίπου τεσσάρων ημερών, προκειμένου να εργαστούν σε ένα κοινό θέμα. Οι συμμετέχοντες έχουν επίσης την ευκαιρία να συνεργαστούν με συναδέλφους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και να μοιραστούν εμπειρίες μέσα από δομημένες δραστηριότητες.

Τα σεμινάρια αυτά έχουν σχεδιαστεί και για το διδακτικό προσωπικό (εκπαιδευτικούς, συμβούλους εκπαίδευσης, επιθεωρητές, κλπ). Διενεργούνται στην Ακαδημία του Bad Wildbad (Γερμανία) με την υποστήριξη της Ομοσπονδιακής κυβέρνησης και των κυβερνήσεων των ομόσπονδων κρατιδίων και φέρνουν σε επαφή συμμετέχοντες από τη Γερμανία και από όλα τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, καθώς και από τις χώρες νότια της Μεσογείου. Άλλα σεμινάρια διοργανώνονται στο Όσλο της Νορβηγίας σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland.

Εκπαιδευτικές ενότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Ένα φιλόδοξο πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ξεκίνησε το 2006. Το πρόγραμμα αυτό κατανέμεται σε μια περίοδο 18 με 24 μηνών και επιτρέπει στους συμμετέχοντες όχι μόνο να συναντιούνται και να ανταλλάσσουν εμπειρίες, αλλά και να συνεργάζονται σε τακτική βάση μέσω Διαδικτύου. Η επιμόρφωση βασίζεται στην εργασία με ομότιμους και στη συλλογική εργασία, κι επιπλέον, μπορεί να συνεχιστεί εκτός της εκπαιδευτικής ενότητας μέσω του Διαδικτύου.

Ακόμη κάθε μία από τις εκπαιδευτικές ενότητες αποσκοπεί στο να οδηγήσει στην παραγωγή διδακτικού υλικού: αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της δημόσιας ιστοσελίδας²⁵ του Συμβουλίου της Ευρώπης και παρέχει εργαλεία σε όλους τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτές, οι οποίοι μπορούν να τα χρησιμοποιούν άμεσα στις συνεδρίες τους.

Οι συμμετέχοντες σε αυτές τις εκπαιδευτικές ενότητες καλούνται επίσης να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο ως διευκολυντές και ως ειδήμονες στα ευρωπαϊκά εργαστήρια και σεμινάρια που οργανώνονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και αναφέρονται πιο πάνω. Στο πλαίσιο των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων

²⁵ Βλ. www.coe.int/pestalozzi/

μπορούν επίσης να διαδίδουν ευρέως τις ιδέες και τις πρακτικές που έχουν ανταλλάξει²⁶ στους εκπαιδευτικούς των χωρών τους.

Όλοι οι συμμετέχοντες σε εργασίες του προγράμματος Pestalozzi σχηματίζουν ένα ηλεκτρονικό δίκτυο. Το επόμενο κεφάλαιο ασχολείται με τη δικτύωση των επιμορφωτών και την προοπτική δημιουργίας από αυτούς μιας «κοινότητας πρακτικής».

Αν οι κοινωνίες μας θέλουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και να ενισχυθεί ο δημοκρατικός χαρακτήρας τους, τότε πρέπει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να αναθεωρηθεί και να διευρυνθεί. Εάν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον «πομποί» γνώσεων, αλλά χρειάζεται να είναι ικανοί να διεγείρουν τη μάθηση με τη δημιουργία καταστάσεων, στις οποίες οι μαθητές θα κατασκευάζουν ενεργά τη δική τους γνώση, τότε είναι αναγκαίο να βοηθηθούν προκειμένου να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να «μάθουν πώς να μαθαίνουν» και να κάνουν χρήση μιας ποικιλίας μεθόδων και πόρων. Θα πρέπει, επίσης, να μάθουν να αναρωτιούνται το γιατί και το πώς κάθε δραστηριότητας που πραγματοποιείται, να σκέφτονται το νόημα του θέματος που πρόκειται να πραγματοποιούν, να δομούν τη γνώση που αποκτούν οι μαθητές κ.λ.π. Αυτό είναι ένα τεράστιο έργο για το οποίο το πρόγραμμα Pestalozzi επιχειρεί να δώσει απαντήσεις.

Μέσα από τις ευκαιρίες που παρέχει για να φέρει σε επαφή καθηγητές ώστε να συνεργαστούν σε έργα με κοινό θέμα και με παιδαγωγικό ενδιαφέρον, συμβάλλει στην ενίσχυση των προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων σε όλη την ήπειρο, καθώς και στην αύξηση της ευαισθητοποίησης για τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου.

Πηγές

Bachelard G. (1971), *La formation de l'esprit scientifique: contribution a une psychanalyse de la connaissance*, Editions Vrin, Paris.

Council of Europe, *The Pestalozzi Programme: Council of Europe training*

²⁶ Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων σχεδιάζεται κάθε χρόνο από τη γραμματεία του προγράμματος Pestalozzi σε συνεννόηση με το Εθνικό Δίκτυο Αξιωματικών-Συνδέσμων. Όλες οι λεπτομέρειες και τα έγγραφα που έχουν ήδη δημοσιευθεί είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα www.coe.int/pestalozzi/.

programme for education professionals (brochure), www.coe.int/pestalozzi.

Council of Europe (1954), *European cultural convention*, 19 December 1954, Paris, Council of Europe Treaty Series No. 18, Strasbourg, France.

Council of Europe (1985), Recommendation No. R (85) 7 of the Committee of Ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools, adopted by the Committee of Ministers on 14 May 1985 at the 385th meeting of the Ministers' Deputies.

Council of Europe (2001), Recommendation Rec(2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe, adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the 771st meeting of the Ministers' Deputies.

Dewey J. (1909), *Moral principles in education*, Houghton, Boston.

Meirieu P. et al. (1996), *Les transferts des connaissances en formation initiale et continue*, CRDP, Lyon.

Meirieu P. (2001), *Johann Heinrich Pestalozzi, ou Que faire avec les enfants qui ne veulent pas de vous?*, L'Education en Questions, PEMF, Jouac.

Meirieu P. (2010), *Apprendre... oui, mais comment*, Pédagogies, ESF, Paris.

Προς μία κοινότητα πρακτικής: Η υποστήριξη της συλλογικής εργασίας

Pascale Mompoin-Gaillard

Μέσα από τις εκπαιδευτικές ενότητες της σειράς «επιμόρφωση του εκπαιδευτή», οι συμμετέχοντες (πανεπιστημιακοί καθηγητές, εκπαιδευτές, εκπαιδευτικοί, προσωπικό ΜΚΟ, προσωπικό του Υπουργείου παιδείας) αναλαμβάνουν ενδιάμεσες εργασίες, διάρκειας 18 μηνών· κατά τη διεξαγωγή αυτών των εργασιών εναλλάσσουν την εκπαίδευση, την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και την πρακτική στο πλαίσιο των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων. Στη δεύτερη φάση συνεργασίας τους με το Συμβούλιο της Ευρώπης, τους δίνεται η ευκαιρία να ενταχθούν σε ένα δίκτυο επιμορφωτών που έχουν ολοκληρώσει την ίδια διαδικασία. Στόχος του προγράμματος είναι να δημιουργήσει σταδιακά τις συνθήκες εργασίας για την ίδρυση μιας κοινότητας πρακτικής των επαγγελματιών της εκπαίδευσης που υποστηρίζουν την εκπαίδευση σε αειφόρες δημοκρατικές κοινωνίες.

Φιλοδοξία του προγράμματος είναι να αναλάβει το σημαντικό έργο να υποστηρίξει το επεκτεινόμενο δίκτυο των εκπαιδευτών/πολλαπλασιαστών του προγράμματος Pestalozzi σε όλη την Ευρώπη προκειμένου να αναπτύξει και δημιουργικές ιδέες στον τομέα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στον πυρήνα της «δεξαμενής της γνώσης» - ήτοι η κοινότητα της πρακτικής - βρίσκεται το ζήτημα της πρακτικής.

Έχουμε περιγράψει το εύρος του έργου που το δίκτυο Pestalozzi έχει πραγματοποιήσει και που προτίθεται να συνεχίσει να πραγματοποιεί στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο οποίος υποστηρίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών στον τομέα της εκπαίδευσης για αειφόρες δημοκρατικές κοινωνίες. Θα πρέπει να δημιουργηθούν (ενίοτε να ενισχυθούν) ορισμένες προϋποθέσεις τόσο μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος όσο και με τους εταίρους προκειμένου αυτό το έργο να έχει αντίκτυπο στον τρόπο που μελλοντικά θα επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί, στην Ευρώπη.

Μία από αυτές τις προϋποθέσεις είναι η διατήρηση, η διεύρυνση και ενίσχυση της ευρωπαϊκής κοινότητας της πρακτικής σχετικά με το θέμα της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον τομέα της εκπαίδευσης για αειφόρες δημοκρατικές κοινωνίες. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται με άλλους ανθρώπους, οι οποίοι ασχολούνται με το ίδιο θέμα, ακόμη και σε διαφορετικά πεδία, μέσα από διαδικασίες σύμπραξης και συνεργασίας. Λαμβάνοντας μέρος σε ανταλλαγή εμπειριών και σε συζητήσεις σχετικά με τη μάθηση, οι επαγγελματίες αποκτούν επίγνωση της δικής τους μάθησης και της μάθησης των άλλων, συγχρόνως, αναγκάζονται να εκφράσουν τις ιδέες και τις επιλογές τους. Το γεγονός αυτό καθιστά τις ιδέες, από τις οποίες κάποιες από αυτές είναι καινοτόμες, διαθέσιμες στην ομάδα ως πηγές χρήσης και μάθησης. Επιπλέον, οδηγεί σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και δράσης των επαγγελματιών. Ως εκ τούτου, είναι μια άκρως αναπτυξιακή δραστηριότητα και αποτελεί μέρος του τρόπου με τον οποίο πρέπει να λειτουργούν τα δημοκρατικά κοινωνικά συστήματα.

Αυτό το όραμα τονίζει το γεγονός ότι η μάθηση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο: η μάθηση ως διαδικασία συχνά εκλαμβάνεται υποσυνείδητα, για παράδειγμα, κατά την εκτέλεση καθημερινών εργασιών. Οποιοσδήποτε διαχωρισμός μεταξύ του ατόμου που μαθαίνει και του πλαισίου μέσα στο οποίο μαθαίνει είναι τεχνητός. Ο εκπαιδευόμενος αποτελεί μέρος του πλαισίου μέσα στο οποίο μαθαίνει.

Οι κοινότητες πρακτικής είναι τρόποι προβληματισμού για συγκεκριμένες δράσεις μάθησης και διδασκαλίας σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Αυτός ο τρόπος θεώρησης των πραγμάτων διαφέρει πολύ από τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης, καθώς δεν δίνει έμφαση στο να γνωρίζει κανείς πώς να διδάξει, αλλά στο να διδάξει (St Clair, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση παρουσιάζεται μέσα από την εμπειριστατωμένη δράση. Αυτό αποτελεί μια ευκαιρία στροφής προς τα μοντέλα ανάπτυξης ικανοτήτων, στα

οποία η νέα γνώση δημιουργείται από πολλούς ανθρώπους που εργάζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αυξάνοντας έτσι την επιρροή και τη δράση για μία αλλαγή στην εκπαίδευση.

Για παράδειγμα, εμείς, στο πρόγραμμα Pestalozzi, μπορεί να κάνουμε μαζί πράγματα 100 φορές και, ως εκ τούτου, να δημιουργούνται πρότυπα και συνήθειες· εντούτοις, η αλλαγή είναι αναπόφευκτη με την πάροδο του χρόνου. Παράγουμε νοήματα που επεκτείνουν, ανακατευθύνουν, απορρίπτουν, ερμηνεύουν εκ νέου, τροποποιούν ή επιβεβαιώνουν - για να συνοψίσουμε, διαπραγματευόμαστε εκ νέου - το παρελθόν και τις ιστορίες των νοημάτων (Wenger, 1998), των οποίων μέρος αποτελούν οι εμπειρίες μας.

Αυτός που είναι υπέρ της διαπραγμάτευσης του νοήματος, είναι και υπέρ της συνεχούς διάδρασης, της σταδιακής επίτευξης στόχων, “του δούναι και λαβείν” σε σχέσεις που, ενίοτε, είναι συγκρουσιακές. Το νόημα της κοινής μας δέσμευσης δεν έχει οριστεί εσαεί, αντιθέτως, είναι μια συνεχής διαδικασία αναθεωρημένης διαπραγμάτευσης.

Μία κοινότητα πρακτικής είναι οργανωμένη γύρω από μία πρακτική

Η αποστολή μιας κοινότητας πρακτικής εστιάζεται:

- στην ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης
- στην προώθηση της μάθησης
- στη δημιουργία νέας γνώσης
- στην κοινωνικοποίηση νέων μελών
- στον εντοπισμό και την ανταλλαγή σχετικών πρακτικών
- στη μάθηση μεταξύ ομοτίμων και στην αξιολόγηση

Το σημερινό δίκτυο του προγράμματος Pestalozzi δεν είναι ακόμα μια κοινότητα πρακτικής, αλλά θα πρέπει να εξελιχθεί προς αυτήν την κατεύθυνση, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή για μια εκπαίδευση για αειφόρες δημοκρατικές κοινωνίες. Το παράδειγμα της Κύπρου στο Κεφάλαιο 3 αυτού του βιβλίου δείχνει πώς η διαδικασία αυτή μπορεί να αναπτυχθεί σε εθνικό επίπεδο. Η έννοια της κοινότητας πρακτικής, η

οποία για πρώτη φορά εισήχθη από τους Lave και Wenger (1991), έχει αναπτυχθεί παγκοσμίως και χρησιμοποιείται τώρα σε ένα ευρύτερο φάσμα ορισμών (Manville και Foote, 1996, Stewart, 1996, Wenger, 1998, Wenger and Snyder ,2000). Σε αυτό το άρθρο χρησιμοποιούμε την έννοια όπως αναπτύχθηκε από τον Wenger (1998) που ορίζει τις κοινότητες πρακτικής ως ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται αυτά που ξέρουν, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο όσον αφορά σε ορισμένες πτυχές του έργου τους και παρέχουν ένα κοινωνικό πλαίσιο για το εν λόγω έργο . Σε αντίθεση με ένα δίκτυο, εδώ όλα τα μέλη κάνουν το ίδιο είδος εργασίας, αλλά σε διαφορετικά πλαίσια. Σε αντίθεση με μια ομάδα ή ένα δίκτυο, σε μια κοινότητα πρακτικής τα μέλη έχουν παρόμοιους ρόλους και αρμοδιότητες. Ως εκ τούτου, η συνεργασία τους επιβάλλεται από το γεγονός ότι μπορούν να μοιράζονται παρεμφερείς εμπειρίες, και επίσης, είναι πιο εύκολο να προσφέρουν υποστήριξη σε ισότιμους όταν προκύπτουν προβλήματα. Οι κοινότητες πρακτικής δεν χαρακτηρίζονται για την πλήρη οργάνωσή τους, αντιθέτως, έχουν μια χαλαρή δομή. Οι ρόλοι ανακύπτουν στην πορεία αντί να δίνονται από την αρχή. Για παράδειγμα, "οι αρχηγοί της πρακτικής" είναι οι αναγνωρισμένοι ηγέτες μιας κοινότητας πρακτικής οι οποίοι πάντα προκύπτουν και δεν μπορούν να διοριστούν.

Η από κοινού μάθηση σε μια τέτοια κοινότητα επικεντρώνεται στην πρακτική. Η ηγεσία βασίζεται στις ικανότητες που έχει σε ένα συγκεκριμένο και χρήσιμο θέμα ή στον τομέα της πρακτικής. Η ηγεσία σε μια κοινότητα πρακτικής αλλάζει καθώς αλλάζουν και τα ζητήματα και οι ανησυχίες της κοινότητας.

Πιθανοί ρόλοι σε μια κοινότητα πρακτικής Pestalozzi

Μέλη

Αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ανταλλάσσουν πληροφορίες, ιδέες και εμπειρίες, συμμετέχουν σε συζητήσεις και εγείρουν ζητήματα και ανησυχίες σχετικά με κοινές ανάγκες και απαιτήσεις. Πρωταρχική ευθύνη τους είναι να συμμετέχουν ενεργά, να μαθαίνουν και να μοιράζονται τις γνώσεις τους.

Αρχηγοί της Πρακτικής

Είναι οι αναγνωρισμένοι αρχηγοί της κοινότητας πρακτικής, οι οποίοι πάντα προκύπτουν, δεν μπορούν να διορισθούν και η ηγεσία τους βασίζεται στις

ικανότητές τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο και χρήσιμο θέμα ή στον τομέα της πρακτικής.

Διαμεσολαβητές

Είναι υπεύθυνοι για τη διάδοση της πληροφορίας και για την επικοινωνία σε όλες τις ομάδες.

Διευκολυντής

Είναι υπεύθυνος για την αποσαφήνιση των επικοινωνιών, ενθαρρύνοντας τους επιφυλακτικούς, διασφαλίζοντας ότι οι αποκλίνουσες απόψεις θα ακουστούν και θα γίνουν κατανοητές, θέτοντας ερωτήματα για περαιτέρω συζήτηση σχετικά με διάφορα θέματα – τα οποία όλα υπόκεινται στη βούληση της ομάδας. Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσω διαδικτυακών συνομιλιών, μέσω δια ζώσης συναντήσεων ή μέσω εικονικών συνεδριάσεων

Χορηγός

Ο χορηγός των εκδηλώσεων παρέχει το πλαίσιο και τις ευκαιρίες για τη διοργάνωση συναντήσεων και επικοινωνιών.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η κοινότητα πρακτικής του προγράμματος Pestalozzi, αφενός, θα πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά μέσα στα κράτη μέλη και αφετέρου, να λειτουργεί και σε ψηφιακό επίπεδο, δημιουργούνται προκλήσεις που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν.

- Αυτή η διεθνής κοινότητα θα πρέπει να διαχειριστεί την εννοιολογική αβεβαιότητα (γλωσσικοί φραγμοί, ορολογία που διαφέρει μεταξύ των κρατών μελών, ανάπτυξη παιδαγωγικών ιδεολογιών κλπ). Για παράδειγμα, στον κοινό μας διάλογο (το κοινό ρεπερτόριό μας) χρησιμοποιούμε έννοιες όπως «δημοκρατία», ή «βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες», για τις οποίες γίνεται συχνά λόγος σαν να ήταν δρώντα υποκείμενα που βοηθούν στην εύκολη επικοινωνία. Έχουμε την τάση να δίνουμε σε αυτά τα υποκείμενα μία δική τους ζωή: «Η δημοκρατία κάνει αυτό ...», "Η δημοκρατία χρειάζεται να ...", δημιουργώντας έτσι μια «ψευδαίσθηση υπερβολικής πραγματικότητας» (Wenger 1998) και μπορεί να καταλήξουμε να μιλάμε για πράγματα που δεν

έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα όπως αυτή γίνεται αντιληπτή μέσα στις κοινότητες των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

- Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι συχνά πολύ εξοικειωμένοι με τους υπολογιστές. Οι άνθρωποι πασχίζουν όχι μόνο με την τεχνολογία, αλλά και με το πώς να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους στο νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Αυτό εγείρει το ερώτημα: ... μπορεί μια κοινότητα πρακτικής να είναι εικονική; Για παράδειγμα, θα μπορούσαν ιστορίες πολέμου να ανταλλάσσονται μέσω Διαδικτύου; ... Η μάθηση που λαμβάνεται με τη νομιμοποιημένη περιφερειακή συμμετοχή πλαισιώνεται όπως και κάποιες γνώσεις που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της επίλυσης προβλημάτων. Η λογική του πλαισιακού χαρακτήρα της γνώσης θα έχει σχέση με το πόσο εύκολο είναι για μία κοινότητα πρακτικής να εισέλθει σε ένα γεωγραφικά κατανεμημένο περιβάλλον. Η μετάβαση σε ένα εικονικό περιβάλλον θέτει επίσης το ερώτημα του κατά πόσον θα είναι πιο δύσκολο να αποκτήσει νομιμοποίηση σε μια τέτοια κοινότητα, αλλά ίσως το πιο δύσκολο θα είναι η διευκόλυνση της συμμετοχής. Η συμμετοχή είναι κεντρικής σημασίας για την εξέλιξη μιας κοινότητας. Είναι απαραίτητη για τη δημιουργία των σχέσεων που βοηθούν στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και της ταυτότητας που ορίζουν μια κοινότητα. (Kimble et al. 2001)

Οι δια ζώσης συναντήσεις (ενότητες, σεμινάρια, συναντήσεις για ερευνητικές εργασίες, εργαστήρια κ.λπ.) είναι απαραίτητες ώστε να μάθουν τον τρόπο εκμάθησης, όπως επίσης, σημαντική είναι και η συνάντηση σε ένα φυσικό χώρο που θα επιτρέψει την επικοινωνία να φτάσει σε ένα επίπεδο που μπορεί στη συνέχεια να μεταφερθεί στον «ηλεκτρονικό χώρο». Η εμπιστοσύνη είναι ένας σημαντικός προωθητής της συνεργατικής δράσης· η αλλαγή πραγματοποιείται πιο συχνά σε περιβάλλοντα εμπιστοσύνης. Μια σειρά από περιπτώσιολογικές μελέτες σε κοινότητες πρακτικής κατέδειξαν τη σημασία που έχουν οι δια ζώσης συναντήσεις:

.....η ανάπτυξη των σχέσεων είναι απαραίτητη σε μια κοινότητα πρακτικής και η συμμετοχή είναι το κλειδί για την ανάπτυξη των σχέσεων. Επιπλέον, η συμμετοχή μπορεί δύσκολα να διατηρηθεί σε ένα κατανεμημένο περιβάλλον. Μεγαλύτερη εμπιστοσύνη αναπτύχθηκε στα αρχικά στάδια εικονικών ομάδων μέσα από ένα ισορροπημένο μίγμα κοινωνικής και εργασιακής

επικοινωνίας, ενθουσιασμού, αισιοδοξίας και πρωτοβουλίας. Μακροπρόθεσμα, η εμπιστοσύνη ήταν μεγαλύτερη σε ομάδες που ανέπτυξαν πρότυπα επικοινωνίας και ανταποκρίθηκαν άμεσα σε άλλα μέλη της ομάδας ... "(Kimble et al., 2001)

Ατενίζοντας το μέλλον

Η κοινότητα πρακτικής Pestalozzi μπορεί να χαράξει ένα νέο ορίζοντα για τα μέλη της, να εδραιώσει τις προσπάθειες του προγράμματος για την προώθηση μιας «διαφορετικής εκπαίδευσης» σε συνεργασία με τα μέλη της σε όλη την Ευρώπη. Η θέσπιση και η συνεχής υποστήριξη μίας κοινότητας πρακτικής θα πρέπει να ενισχύουν την ανάπτυξη ικανοτήτων εντός του δικτύου. Η διάδοση, οι συναντήσεις για συγκεκριμένες εργασίες, η ανάπτυξη πόρων, η αξιολόγηση και η συγκέντρωση στοιχείων, η δημιουργία διόδων επικοινωνίας μεταξύ των μελών αποτελούν πρωτοβουλίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση των επιτευγμάτων του προγράμματος.

Γενιές μελών θα διαδέχονται η μία την άλλη: οι συμμετέχοντες θα έρχονται για να συμμετάσχουν και θα παράγουν περιεχόμενο (πραγμοποίηση). Μερικοί θα μένουν (συμμετοχή). Άλλοι θα προχωρήσουν σε νέες θέσεις, θα αλλάξουν κατεύθυνση, θα βρουν νέες ευκαιρίες και θα αρχίσουν μια νέα ζωή (μη συμμετοχή).

Όταν τα νέα μέλη εισέρχονται σε μια κοινότητα, για παράδειγμα, μια νέα ομάδα από μια σειρά ενοτήτων, το χάσμα των γενεών εκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα. Οι σχέσεις μεταβάλλονται με μία διαδικασία χειμαρρώδη. Για τα μέλη της κοινότητας αυτό συνεπάγεται μεταβολές στην κοινοτική τους ταυτότητα. Για παράδειγμα, ένας συμμετέχων της ενότητας EDC (Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη) θα αποχωρίσει από αυτή για να γίνει μέλος της κοινότητας πρακτικής. Το να λειτουργήσει αυτή η αλλαγή δεν είναι ούτε απλό ούτε ευχάριστο για όλους. Τα σχετικά «νέα μέλη» γίνονται σχετικά «παλιά». Γεγονός το οποίο θα πρέπει να αποτελέσει μία ευκαιρία για να αποκαλυφθεί η πρόοδος που πέρασε απαρατήρητη: ως μέλος, μπορεί κάποιος να δει ξαφνικά όλα αυτά που έχει μάθει επειδή είναι, πλέον, σε θέση να βοηθήσει κάποιον.

Από το 2006, το δίκτυο των εκπαιδευτών έχει εξελιχθεί στη διαπραγμάτευση του νοήματος. Πράγματα που θυμηθήκαμε αναπτύχθηκαν, άλλα απορρίφθηκαν. Η κοινότητά πρακτικής είναι από αυτή την άποψη μια «κοινή ιστορία μάθησης» (Wenger 1998).

Το άνοιγμα της κοινότητας πρακτικής προς τον έξω κόσμο της εκπαίδευσης είναι υψίστης σημασίας για τη δράση με σκοπό την αλλαγή. Η περιφέρεια της κοινότητας πρακτικής είναι μια γόνιμη περιοχή για αλλαγή. Τα μέλη στην περιφέρεια είναι πολύ σημαντικά για την κοινότητα. Είναι, ως επί το πλείστον, εκτός κοινότητας και, ως εκ τούτου, σε στενή επαφή με άλλες απόψεις. Έτσι μπορούν να κάνουν τα παλιά μέλη της κοινότητας (ή μνημένους) να συνειδητοποιήσουν τις γλωσσικές ιδιαιτερότητές τους και τις «αυταπάτες της υπερβολικής πραγματικότητας». Βοηθούν τα παλιά μέλη της κοινότητας να αποσαφηνίσουν το κοινό ρεπερτόριο και τις αναφορές τους και είναι σε θέση να διαφημίσουν την κοινότητα στον έξω κόσμο. Η κοινότητα πρακτικής Pestalozzi θα πρέπει να συνδεθεί με τον έξω κόσμο παρέχοντας περιφερειακές εμπειρίες σε ανθρώπους που δεν πρόκειται να γίνουν πλήρη μέλη της κοινότητας (για παράδειγμα: με τη δημόσια ιστοσελίδα της νέας πλατφόρμας, DOKEOS²⁷ ή με τα εργαστήρια στα κράτη μέλη). Η ιδέα είναι να προσφέρουμε διάφορες μορφές απλής, αλλά νόμιμης πρόσβασης χωρίς την υποβολή του νέου μέλους στις απαιτήσεις της πλήρους ένταξης. Αυτή είναι μια σημαντική πτυχή, αν μας ενδιαφέρει η κοινότητα να είναι ανοιχτή και να μην μετατραπεί σε φρούριο.

Η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί μία από τις βασικές ευκαιρίες για να βελτιωθεί η εικόνα των εκπαιδευτικών και, ταυτόχρονα, να αποκτήσουν επαγγελματική αποδοτικότητα. Μια τέτοια ομάδα μπορεί με την πάροδο του χρόνου να έχει κάποια επίδραση όχι μόνο μέσω της βελτιωμένης πρακτικής, αλλά και σε ένα πιο κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο, μπορεί επίσης να επηρεάσει την αλλαγή μέσω της παροχής υποστήριξης. Για παράδειγμα, η ευαισθητοποίηση για την παροχή ποιοτικής δια βίου μάθησης στους εκπαιδευτικούς και η αύξηση των πόρων στον τομέα της εκπαίδευσης διατίθενται ως εξής: συμπερίληψη των νέων στοιχείων στην προϋπηρεσιακή κατάρτιση, αφιερώνοντας χρόνο στον πρόγραμμα των εκπαιδευτικών για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση για τα θέματα αυτά, αποκέντρωση των ευκαιριών

²⁷ Η πλατφόρμα της διαδικτυακής/από απόστασης μάθησης του Προγράμματος Pestalozzi είναι δοκιμαστική: www.dokeos.com.

κατάρτισης, δημιουργία διόδων επικοινωνίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών. Τα κράτη μέλη έχουν ένα ρόλο να διαδραματίσουν στη συγκεκριμένη προσπάθεια.

Πηγές

Barab S., Kling R. and Gray J. H. (2004), *Designing for virtual communities in the service of learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Gee J. P. (2004), *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*, Literacies, Routledge, London/New York.

Kimble C., Hildreth P. and Bourdon I. (2008), *Communities of practice: creating learning environments for educators*, Vols 1 and 2, IAP-Information Age Publishing, Charlotte, NC, USA.

Kimble C., Hildreth P. and Wright P. (2001), “Communities of practice: going virtual“ in Malhotra Y. (ed.) *Knowledge management and business innovation*, Idea Group Publishing, Hershey (USA)/London (UK), pp. 216-230.

Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Manville B., Foote N. (1996), *Harvest your workers' knowledge*, Datamation, 42(13), pp. 78-81.

St Clair R. (2008), “Educational Research as a Community of Practice” in Kimble, C., Hildreth, P. and Bourdon, I. (eds.) *Communities of practice: creating learning environments for educators*, Vol. 1. Charlotte, NC, USA.

Stewart T. A. (1996), *The invisible key to success*, Fortune Online. Available at: http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/1996/08/05/215440/index.htm (accessed on 1 February 2011).

Wenger E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wenger E. C., Snyder W. M. (2000), *Communities of practice: the organizational frontier*. Available at: http://itu.dk/people/petermeldgaard/B12/lektion%207/Communities%20of%20Practice_The%20Organizational%20Frontier.pdf (accessed on 26 January 2011).

Κεφάλαιο 3

Δράση για αλλαγή

Ξεπερνώντας την αντίσταση

Richard Harris and Ildikó Lázár

Η αντίσταση στην αλλαγή

Αξιοποιώντας τη γενικότερη εκπαιδευτική έρευνα και τα ευρήματα από την εκπαίδευση των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών και των καθηγητών της ιστορίας, το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει κάποια από τα εμπόδια που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και κωλύουν την αλλαγή. Οι ιδέες και τα συμπεράσματα που παρουσιάζονται καθώς και οι κατευθύνσεις που προτείνονται με σκοπό την αλλαγή (οι οποίες περιγράφονται λεπτομερώς στην επόμενη ενότητα) έχουν επηρεάσει σημαντικά την προσέγγιση που υιοθετεί σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την κατάρτιση των επιμορφωτών και την ανάπτυξη του υλικού, το Πρόγραμμα Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να αλλάξουν

Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών συνήθως πιστεύουν πως ό,τι διδάσκουν και συζητούν με τους μαθητευόμενούς τους, κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσιακής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισής τους στο μάθημα της μεθοδολογίας, θα επηρεάσει σημαντικά την αντίληψη των τελευταίων σχετικά με το στόχο της διδασκαλίας και με το ποια είναι η καλή και η κακή πρακτική. Σε αντίθετη περίπτωση, απλά οι εκπαιδευτές θα είχαν λιγότερα κίνητρα να κάνουν τη δουλειά τους. Ωστόσο, μια σειρά ερευνητικών άρθρων έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να αλλάξουν και ότι οι προσπάθειες για αλλαγή συχνά καταλήγουν σε αποτυχία ή στην καλύτερη περίπτωση έχουν ελάχιστο αντίκτυπο. Αυτό φαίνεται στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Gore, Griffiths & Ladwig (2004), οι οποίοι προσπάθησαν

να εισαγάγουν ένα μοντέλο «παραγωγικής παιδαγωγικής» στο πρόγραμμα που σχεδίασαν για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν διδαχθεί το μάθημα της παραγωγικής παιδαγωγικής με άλλους που δεν το είχαν διδαχθεί, το συμπέρασμα ήταν ότι υπήρχε ελάχιστη διαφορά ανάμεσά τους σε ό,τι αφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας τους ή την αποτελεσματικότητά της. Οι Gore κ.α. (2004: 383) ισχυρίζονται ότι αυτό συμβαίνει επειδή η παραγωγική παιδαγωγική θεωρείται ως πρόσθετη επιλογή στο πρόγραμμα σπουδών και όχι ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και υποστηρίζουν ότι «είναι απαραίτητο να εισαχθεί πιο εκτεταμένα και να ενσωματωθεί συστηματικά στα υφιστάμενα προγράμματα». Αυτή η ιδέα φαίνεται λογική, ωστόσο, μπορεί και να μην επαρκεί για να φέρει τη θεμελιώδη αλλαγή στις πεποιθήσεις και στις πράξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα αυτό περιγράφουν και οι Korthagen et al (2001: 70):

Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι αντιμέτωποι με ένα σχεδόν ανέφικτο έργο. Όχι μόνο οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σθεναρά στην αλλαγή των υφιστάμενων προκαταλήψεων, αλλά αυτές οι προκαταλήψεις λειτουργούν ως φίλτρα για την κατανόηση των θεωριών και των εμπειριών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτή η αντίσταση στην αλλαγή είναι ακόμη πιο σθεναρή εξαιτίας της πίεσης που αισθάνονται οι περισσότεροι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να έχουν καλή απόδοση στην τάξη... σε στρεσογόνες συνθήκες, οι άνθρωποι προσπαθούν ακόμη πιο σκληρά να κρατήσουν τις ισορροπίες τους... Επομένως, οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών φαίνεται να εμπλέκονται στο παράδοξο της αλλαγής: η πίεση για αλλαγή εμποδίζει την αλλαγή.

Η Virta (2002: 688) μελετώντας τους Φινλανδούς ασκούμενους καθηγητές ιστορίας ενισχύει αυτή την ανησυχία:

Οι πεποιθήσεις, οι οποίες είναι ιδιαίτερα ισχυρές, μπορούν να λειτουργήσουν επιπλέον ως πηγή συντηρητισμού στο σχολείο και ως πεδίο τριβής στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επειδή οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση έχουν υπάρξει ήδη καλοί μαθητές στα παραδοσιακά σχολεία και επιτυχημένοι στη διδασκαλία καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό και, επομένως, είναι απρόθυμοι να αλλάξουν πεποιθήσεις.

Η Virta, επίσης, απέδειξε ότι πολλοί αρχάριοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διδακτικές πρακτικές τις οποίες έχουν βιώσει και υπάρχει έντονα η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν όπως διδάσκονταν, παραμένοντας σε αδράνεια σε ό,τι αφορά τα μοντέλα πρακτικής. Αυτό παρατηρήθηκε σε μια έρευνα που διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2005-

06, μεταξύ ενός μεγάλου δείγματος Ούγγρων φοιτητών της Αγγλικής και της Γερμανικής, κατά τη διάρκεια προπαρασκευαστικών μαθημάτων γλώσσας για σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα αποκάλυψε ότι τα κύρια είδη δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων γλώσσας, ακόμη και σε αυτά τα εντατικά προπαρασκευαστικά μαθήματα, εξακολουθούσαν να συνίστανται από τον μονόλογο του εκπαιδευτικού και τις διορθώσεις του και οι φοιτητές απαντούσαν σε ερωτήσεις, μετέφραζαν προτάσεις, διάβαζαν δυνατά και έκαναν γραμματικές ασκήσεις (Nikolon and Ottó, 2006). Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επικράτηση της γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου, η οποία κατά τα άλλα θεωρείται παρωχημένη από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, φαίνεται να υπερισχύει, οδηγώντας τις μαθητο-κεντρικές συνεργατικές δραστηριότητες με ουσιαστικό περιεχόμενο εκτός τάξης. Περαιτέρω αποδείξεις, για την αντίσταση στην αλλαγή των έμπειρων εκπαιδευτικών, δίνουν οι Boyle, White and Boyle (2004:47) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι περισσότερες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης «φαίνεται να είναι ανεπαρκείς για να προάγουν τη μάθηση, η οποία αλλάζει ουσιαστικά το περιεχόμενο ή τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών».

Υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι η αντίσταση στην αλλαγή είναι σύνθηρες γνώρισμα των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ακόμη και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί ήταν περίεργοι να μάθουν, η έκταση της αλλαγής φαίνεται περιορισμένη. Σύμφωνα με μια έρευνα για τα αποτελέσματα της κατάρτισης (Lamb, 1995), η εσωτερική διαμάχη μεταξύ των παλιών και νέων ιδεών και πεποιθήσεων επιτυγχάνει πρακτικά αποτελέσματα μόνο βαθμιαία. Η έρευνα εξέτασε τα αποτελέσματα μιας ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης διάρκειας 25 ωρών σε καθηγητές Αγγλικής στην Ινδονησία. Παρόλο που οι συμμετέχοντες είχαν δεχθεί την κατάρτιση με περιέργεια και ενθουσιασμό, σε συνέντευξη που έδωσαν ένα χρόνο αργότερα, έγινε σαφές ότι κάποιες από τις πληροφορίες είχαν εντελώς χαθεί και κάποιες είχαν ερμηνευτεί εκ νέου προκειμένου να προσαρμοστούν στις δικές τους πεποιθήσεις. Παρομοίως, μια ποιοτική μελέτη του ρόλου της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας και του αντίκτυπου της κατάρτισης (Lázár, 2006) αποκάλυψε ότι ακόμη και στους νέους ασκούμενους εκπαιδευτικούς μπορεί να πάρει καιρό να τροποποιήσουν ή να εγκαταλείψουν ουσιαστικά τις πεποιθήσεις και τις απόψεις τους για τους γενικούς στόχους, το κατάλληλο περιεχόμενο και τη σωστή μεθοδολογία της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Ακόμη και εκεί όπου έχει επέλθει η αλλαγή, έχει αποδειχθεί ότι είναι δύσκολο αυτή να διατηρηθεί. Οι Zeichner and Tabachnick (1981) μιλούν για το φαινόμενο της «διάβρωσης» των ασκούμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί να έχουν αναπτύξει «καλά» μοντέλα πρακτικής, αλλά αυτά διαβρώνονται όταν κοινωνικοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Στο τομέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπάρχουν έρευνες που καταγράφουν αυτό το πρόβλημα, π.χ. οι Ross and Smith (1992) συμπέραναν ότι είναι δυνατό να επέλθει η αλλαγή στην κατανόηση των ασκούμενων εκπαιδευτικών για τον τρόπο εργασίας τους στην πολυπολιτισμική τάξη, αλλά οι οποιοσδήποτε αλλαγές είναι «εύθραυστες». Τα αίτια για τα οποία συμβαίνει αυτό είναι περίπλοκα. Πολλές έρευνες στον τομέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ. Santoro & Allard, 2005; Milner, 2005) ισχυρίζονται ότι η προηγούμενη εμπειρία (ή η έλλειψη αυτής) των εκπαιδευτικών διαμορφώνει σημαντικά την ικανότητα ενασχόλησής τους με μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα και την ικανότητά τους να διδάξουν ένα πιο διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεσματικά. Επιπλέον, ο Bandura (1997) στη θεωρία του περί αυτεπάρκειας υπογραμμίζει τη σημασία που έχουν οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να επιφέρει την αλλαγή, η οποία με την σειρά της μπορεί να εξαρτάται από παράγοντες όπως η δύναμη της προσωπικής του φιλοσοφίας για τη διδασκαλία, η κοινωνική του θέση ή η θέση του όπως γίνεται αντιληπτή στο σχολείο και επομένως, αν είναι σε θέση να επιφέρει την αλλαγή και αν το κλίμα στο σχολείο υποστηρίζει την αλλαγή.

Η εμπειρία από τα επιμορφωτικά σεμινάρια και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς του προγράμματος Pestalozzi, καθώς και από τις ενότητες για την επιμόρφωση των επιμορφωτών δείχνει ότι μέρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών είναι ότι τόσο οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έρχονται με διαφορετικές εμπειρίες εκπαίδευσης και πολύ διαφορετικές απόψεις για το τι συνιστά την αποτελεσματική διδασκαλία. Τέτοιες απόψεις μπορεί να υποστηρίζονται σθεναρά ή όχι και μπορεί να αναφέρονται σε προσωπικές θεωρίες ή ολότητες. Όποιες απόψεις και αν υποστηρίζονται, ο ρόλος του επιμορφωτή, ωστόσο, είναι να προσφέρει την πρόκληση και την υποστήριξη προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν να επαναξιολογήσουν και να επανεξετάσουν τις ιδέες τους.

Πού βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί

Προκειμένου να προχωρήσουν οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί μπροστά, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε σε ποιο σημείο βρίσκονται. Υπάρχει μια παραδοχή στη βιβλιογραφία ότι οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών και των ασκούμενων εκπαιδευτικών είναι τόσο ισχυρές που διαμορφώνουν τον τρόπο που κατανοούν τη διδασκαλία και επομένως, τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Όπως προαναφέρθηκε, οι απόψεις αυτές ανθίστανται στην αλλαγή και, σύμφωνα με τους Cabello and Burstein (1995:286), «οι εκπαιδευτικοί αντικαθιστούν τις πεποιθήσεις τους μόνο όταν αυτές δοκιμάζονται και αποδεικνύονται αναποτελεσματικές. Ακόμη και τότε ... αλλάζουν πεποιθήσεις μόνο ως έσχατη εναλλακτική λύση». Ψυχολογικές μελέτες βοηθούν να αποσαφηνιστεί η παραπάνω θέση. Ο Richardson (1996) εξηγεί τη διαφορά ανάμεσα στις στάσεις και τις πεποιθήσεις: η βασική διαφορά είναι ότι οι στάσεις συνδέονται με το θυμοειδές, ενώ οι πεποιθήσεις με το γνωστικό. Οι πεποιθήσεις είναι ουσιαστικά προτάσεις για το πώς λειτουργεί ο κόσμος που εκλαμβάνονται ως αληθείς (ο Richardson διαχωρίζει τις γνώσεις που είναι εμπειρικά βασισμένες από τις πεποιθήσεις που εξαρτώνται από τις «συνθήκες αλήθειας»). Είναι πιθανόν να έχει κανείς αντικρουόμενες στάσεις και πεποιθήσεις επειδή αυτές οργανώνονται σε «συστάδες» και μπορούν να τμηματοποιηθούν στο μυαλό· συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρουσιάζουν στάσεις που υποστηρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα των ευκαιριών, αλλά οι πράξεις τους στην τάξη να προκαλούν το αντίθετο εξαιτίας των πεποιθήσεων τους για το τι συνιστά καλή διδασκαλία. Η έρευνα του Klaassen (2002:155) σε 49 Ολλανδούς εκπαιδευτικούς έδειξε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της μετάδοσης των ηθικών αξιών είναι γενικά απρόθυμοι να το κάνουν οι ίδιοι:

Στην πραγματικότητα, αποφεύγουν υπερβολικά να επηρεάζουν τους νέους ανθρώπους εξαιτίας του φόβου ότι θα κατηγορηθούν για κατήχηση. Επομένως, τείνουν να υιοθετούν μια νεο-φιλελεύθερη άποψη και να θεωρούν ότι οι αξίες είναι κυρίως θέμα προσωπικών επιλογών.

Υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα για την κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τα θέματα με τα οποία αισθάνονται άβολα. Για παράδειγμα, οι Kitson and McCully (2005) πραγματοποίησαν μια έρευνα στη Βόρεια Ιρλανδία η οποία εστίαζε στους καθηγητές ιστορίας και οι οποίοι καλούνταν να διδάξουν μια ιστορία που εύκολα μπορούσε να ιδωθεί ως συναισθηματική και/ή αμφιλεγόμενη ή ήταν δύσκολο να διαχειριστούν τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που απαιτούνταν. Οι παρατηρήσεις

τους υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μία από τις τρεις ακόλουθες στάσεις όταν περιλαμβάνονται αμφιλεγόμενα θέματα στο αναλυτικό πρόγραμμα: τις αποφεύγουν, τις περιορίζουν ή ρισκάρουν. Παρόλο που οι όροι είναι αυτονόητοι, είναι σημαντικό να παραδεχθούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που παίρνουν το ρίσκο είναι η μειοψηφία. Για την πλειοψηφία, ο φόβος μήπως προκαλέσουν τον ανταγωνισμό εντός του σχολείου ή της τοπικής κοινότητας ή θίξουν γεγονότα που μπορεί να ανακαλέσουν προσωπικές οδυνηρές εμπειρίες σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να ασχοληθούν με τέτοιες ενότητες.

Ακολουθώντας τη φιλοσοφία του Προγράμματος Pestalozzi, ο Harris (2009) διερεύνησε τις στάσεις των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών ως προς την ενσωμάτωση μεγαλύτερης πολιτισμικής και εθνικής διαφορετικότητας στη διδασκαλία της ιστορίας. Αντίθετα με τους Kitson and McCully, η έρευνα του Harris εστίασε στο βαθμό αυτοπεποίθησης που οι καταρτιζόμενοι παρουσίαζαν σε σχέση με διάφορες πτυχές της διδασκαλίας όπως τη γνώση του αντικειμένου, την κατανόηση του σκοπού της διδασκαλίας και ούτω καθεξής. Οι καταρτιζόμενοι είτε είχαν αυτοπεποίθηση είτε δεν ήταν σίγουροι ή ένιωθαν άβολα (παρόλο που υπήρχαν διαβαθμίσεις εντός αυτών των κατηγοριών (βλ. Σχήμα 1, σελ. 114, για ένα περίγραμμα αυτών των θέσεων). Για παράδειγμα, ένας καταρτιζόμενος συζητούσε για ποιους λόγους πρέπει να διδάσκονται τα αίτια του διατλαντικού δουλεμπορίου, αλλά δεν ήταν σίγουρος για το σκοπό του συγκεκριμένου θέματος:

Δεν θα ήθελα να απαλλαγθώ από αυτό το θέμα, αλλά όσον αφορά στους προσωπικούς λόγους για τους οποίους θα επέλεγα να το διδάξω, δεν είμαι τόσο σίγουρος... δεν πιστεύω ότι πρέπει να το αποφύγω, αλλά είναι κάπως, δεν γνωρίζω πραγματικά γιατί πιστεύω ότι δεν πρέπει να το αποφύγω.

Ενώ, ένας άλλος ασκούμενος, αργότερα μέσα στη διάρκεια του έτους, συζητώντας για το ίδιο θέμα, ήταν σε θέση να παρουσιάσει μία σαφέστερη εικόνα των λόγων που πρέπει αυτό το θέμα να διδάσκεται.

Ανέκαθεν ήμουν υπέρ του να διδάσκεται το δουλεμπόριο, είναι ένα σημαντικό θέμα που πρέπει να γνωρίζουμε, όπως, υποθέτω, ότι είναι, επίσης, σημαντικό να γνωρίζει κανείς ότι υπήρχαν λευκοί σκλάβοι και... δεν έχει να κάνει μόνο με το δουλεμπόριο και, επίσης, οι μαύροι δεν ήταν πάντα θύματα.

Χρησιμοποιώντας αυτό το μοντέλο, μπορεί κανείς να ανιχνεύσει τις απόψεις των καταρτιζόμενων από διαφορετικές πλευρές καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και να πάρει μέτρα προκειμένου να επέμβει και να προκαλέσει ή να ενισχύσει τη σκέψη των καταρτιζόμενων. Αυτό που, επίσης, γίνεται φανερό είναι ότι οι καταρτιζόμενοι μπορεί να υιοθετήσουν διαφορετικές θέσεις σχετικά με το θέμα το οποίο συζητείται ή την πτυχή εκείνη του θέματος που έχει να κάνει με τη διδασκαλία της διαφορετικότητας γενικά, επίσης, εξαρτάται και σε ποιο σημείο του προγράμματος βρίσκονται οι καταρτιζόμενοι όταν ερωτώνται. Οι αλλαγές φάνηκαν στις απόψεις των καταρτιζόμενων καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και παρόλο που δεν ολοκληρώθηκαν πλήρως, ήταν, ωστόσο, σημαντικές και βοήθησαν να κατανοήσουμε τις ανησυχίες που βίωναν οι καταρτιζόμενοι σε διαφορετικές χρονικές στιγμές του προγράμματος.

Σε ένα πρόσφατο και πολύ σημαντικό έργο το οποίο συνοψίζει τα ευρήματα μιας διεθνούς εμπειρικής έρευνας μεγάλης κλίμακας για το ρόλο της διαπολιτισμικής ικανότητας στη διδασκαλία της γλώσσας στην οποία συμμετείχαν 427 καθηγητές γλωσσών σε επτά χώρες, οι Sercu κ. α. (2005) διαπίστωσαν ότι η μεγάλη πλειονότητα των καθηγητών στο Βέλγιο, τη Βουλγαρία, την Ελλάδα, το Μεξικό, την Πολωνία, την Πορτογαλία και τη Σουηδία θεωρούν τους εαυτούς τους ότι είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις κουλτούρες των γλωσσών, τις οποίες διδάσκουν παρόλο που οι καθηγητές στην Πολωνία, τη Βουλγαρία και το Μεξικό έχουν λιγότερες πιθανότητες να ταξιδέψουν και να έρθουν σε επαφή με τουρίστες. Εντούτοις, σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, το προφίλ των καθηγητών που συμμετείχαν σε αυτή, δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σε ό,τι αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που αναμένει κανείς από έναν «καθηγητή ξένων γλωσσών με διαπολιτισμικές ικανότητες». Οι στόχοι της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας εξακολουθούν να ορίζονται με γλωσσολογικούς όρους από τους περισσότερους καθηγητές. Η μεγάλη πλειονότητα των ερωτηθέντων στην έρευνα του Sercu εστιάζει κυρίως, και σχεδόν αποκλειστικά, στην απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας στην ξένη γλώσσα. Εάν και όταν συμπεριλάβουν την κουλτούρα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούν στοχεύουν, κυρίως, στη διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών για την κουλτούρα-στόχο, και όχι για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες ή να αναλύσουν κριτικά τις πληροφορίες αυτές. Είναι ενδιαφέρον για το έργο μας στο Πρόγραμμα Pestalozzi το ότι η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ένας μεγάλος

αριθμός εκπαιδευτικών φάνηκαν να είναι πρόθυμοι να ενσωματώσουν τη διδασκαλία της διαπολιτισμικής ικανότητας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, ωστόσο, τα δεδομένα έδειξαν ότι αυτή η προθυμία δεν αποτυπωνόταν ούτε στη διδακτική τους πρακτική, ούτε στην περιγραφή τους για τους στόχους της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, η οποία εξακολουθεί να εστιάζει στην απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας (Sercu 2005:13-20).

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και μια έρευνα βάσει ερωτηματολογίου, η οποία διεξήχθη με την υποστήριξη του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών και του Συμβουλίου της Ευρώπης και είχε ως θέμα τη συχνότητα των πολιτισμικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε τέσσερις Ευρωπαϊκές χώρες (Lázár, 2007). Δραστηριότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε καλύτερη γνώση του πολιτισμού της γλώσσας-στόχου, πραγματοποιήθηκαν μόνο «μερικές φορές» ή «σπάνια» από την πλειονότητα των 400 περίπου καθηγητών αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούσαν στη διαπολιτισμική ικανότητα, και συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκαν με ακόμη μικρότερη συχνότητα από τη μεγάλη πλειονότητα των ερωτηθέντων. Εκτός από πρακτικές λειτουργίες (π.χ. χαιρετισμούς και παράπονα), οι δραστηριότητες που ανέπτυσαν τη διαπολιτισμική ικανότητα δεν ήταν δημοφιλείς στους καθηγητές. Μόνο το 18.1% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι φρόντιζαν πάντα να συζητούν με τους μαθητές τους την επιλογή των κατάλληλων θεμάτων για συνομιλία στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου. Μόνο το 15.6% και το 17.9% των καθηγητών συζητούσαν πάντα τις διαφορές στη μη λεκτική επικοινωνία και τον προσωπικό χώρο με τις ομάδες τους. Την ίδια έλλειψη προσοχής έδειξαν και προς τα αρνητικά στερεότυπα και το πολιτισμικό σοκ που συνιστούν βασικά εμπόδια στη διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα στις κουλτούρες. Αυτό σημαίνει ότι σε περισσότερες από 80% των περιπτώσεων, οι μαθητές είναι μάλλον απίθανο να μάθουν ο,τιδήποτε για τα θέματα αυτά από τους καθηγητές τους, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, μπορεί να καταλήξουν να μάθουν για τις διαφορές που υπάρχουν στα θέματα συνομιλίας, τις αξίες, τις νόρμες και τις χειρονομίες και τη σημασία της αποδοχής και της μη επικριτικής στάσης, μέσα από, ίσως, δυσάρεστες προσωπικές εμπειρίες, εάν καταφέρουν να μάθουν κάτι για αυτές τελικά.

Εξετάζοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα των πολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη των αγγλικών, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που περιγράφονται πιο πάνω, προκύπτει ότι τόσο η παραμονή στο εξωτερικό όσο και η επιμόρφωση κάνουν τη διαφορά σε ό,τι αφορά τη συχνότητα των πολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη. Επιπλέον, από τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι ερωτηθέντες που είχαν κάποιου είδους πολιτισμική συνείδηση ή επιμόρφωση στη διαπολιτισμική επικοινωνία πριν από την έρευνα, έκαναν σχεδόν όλες τις δραστηριότητες σημαντικά πιο συχνά από όσους είχαν μείνει στο εξωτερικό μόνο για λίγο (Lázár, 2007).

Γιατί οι ασκούμενοι/οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αλλάξουν

Οι συνεντεύξεις με καθηγητές της αγγλικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (οι οποίες ακολούθησαν το ερωτηματολόγιο που αναφέραμε πιο πάνω) έδωσαν περαιτέρω πληροφορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν το χρόνο που αναλώνεται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στην τάξη των αγγλικών (Lázár, 2007). Εκτός από το σχετικά φτωχό ρεπερτόριο πολιτισμικών δραστηριοτήτων των συμμετεχόντων καθηγητών, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν χρησιμοποιώντας («αφομοιώνοντας» και «ενσωματώνοντας») τις δραστηριότητες που είχαν μάθει στο σύντομο επιμορφωτικό πρόγραμμα και τις προφανείς ελλείψεις των διδακτικών βιβλίων, αναφέρθηκαν και άλλα σημαντικά εμπόδια από τους ερωτηθέντες. Μεταξύ των εμποδίων συμπεριλαμβάνονται: η έλλειψη εμπειρίας από πρώτο χέρι ή γνώσης των άλλων πολιτισμών από πλευράς των συμμετεχόντων καθηγητών, ο έντονος προσανατολισμός των καθηγητών (ή του σχολείου) προς τη γραμματική και τις εξετάσεις, τα συναισθήματα ανικανότητας των καθηγητών εξαιτίας της έλλειψης επιμόρφωσης στον συγκεκριμένο τομέα, η ανησυχία των νεότερων καθηγητών για τα προβλήματα πειθαρχίας και κινήτρου και οι επιφυλάξεις κάποιων καθηγητών για το αν η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας ήταν καθήκον του καθηγητή των γλωσσών (Lázár, 2007).

Περιπτωσιολογικές μελέτες οι οποίες εστιάζουν στο ρόλο της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, καθώς και στα αποτελέσματα της επιμόρφωσης (Lázár, 2006), διεξήχθησαν σε έξι ασκούμενους καθηγητές αγγλικής που είχαν διαφορετικές καταβολές και διαφορετικές εμπειρίες

ζωής και ουσιαστικά διαφορετικές προσωπικότητες. Επιπλέον, τρεις από αυτούς παρακολούθησαν το 14 εβδομάδων προαιρετικό μάθημα που αφορούσε στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική επικοινωνία (μάθημα για τη Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα: ICC course) στο Πανεπιστήμιο Eötvös Loránd στη Βουδαπέστη, το φθινόπωρο του 2004, ενώ οι υπόλοιποι τρεις δεν παρακολούθησαν κανένα μάθημα για την πολιτισμική συνείδηση ή τη διαπολιτισμική ικανότητα πριν ή κατά τη διάρκεια της έρευνας. Δεδομένου ότι όλοι οι καταρτιζόμενοι έκαναν την πρακτική τους το 2005 και το 2006, η διδασκαλία τους μπόρεσε να γίνει αντικείμενο παρατήρησης, συζήτησης και ανάλυσης. Η παρατήρηση της διδασκαλίας ακολουθήθηκε από διεξοδικές συνεντεύξεις για την καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης των προσωπικών θεωριών των ασκούμενων όσον αφορά στη διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας των γλωσσών.

Ο σκοπός του εν λόγω μαθήματος (ICC course) ήταν να καλύψει το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην ξενόγλωσσα εκπαίδευση και να δώσει πρακτικές οδηγίες για την ενσωμάτωση μιας ποικιλίας πολιτισμικών δραστηριοτήτων στα μαθήματα γλώσσας, με απώτερο σκοπό να επιτρέψει στους ασκούμενους να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των μελλοντικών τους μαθητών, καθώς αυτός είναι, επίσης, ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους του Προγράμματος Pestalozzi. Το μάθημα (ICC course) αποτελούταν από 14 συναντήσεις των 90 λεπτών. Κατά τη διάρκεια του φθινοπωρινού τριμήνου, ο αριθμός των ασκούμενων ήταν 16, τρεις από τους οποίους πήραν μέρος στην έρευνα.

Για να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα, το υπό εξέταση μάθημα υπηρέτησε, κατά κύριο λόγο, ένα σκοπό πολιτισμικής συνείδησης. Ίσως και να μην αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι αυτό το μάθημα υπήρξε για πολλούς από τους ασκούμενους η πρώτη φορά που άκουσαν την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο που δόθηκε με το πέρας του μαθήματος και οι συνεντεύξεις επεσήμαναν ότι ο αντίκτυπος στις πεποιθήσεις για το ρόλο της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στη διδασκαλία των γλωσσών αποδείχθηκε αρκετά ισχυρός.

Σε ό,τι αφορά τις αλλαγές στη διδακτική πρακτική των συμμετεχόντων, δύο από τους τρεις ασκούμενους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν το μάθημα της μεθοδολογίας της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας έδειξαν στοιχεία

ενσυνείδητων προσπαθειών – ωστόσο με διαφορετικό βαθμό επιτυχίας στην εφαρμογή τους - να διδάξουν τον πολιτισμό μέσω της γλώσσας κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής τους. Οι υπόλοιποι τρεις ασκούμενοι, οι οποίοι δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα μάθημα για την πολιτισμική συνείδηση ή τη διαπολιτισμική επικοινωνία, δεν έδειξαν κανένα σημάδι ότι προτίθενται να ενσωματώσουν τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία τους κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της διδασκαλίας τους.

Στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά ευρήματα της εν λόγω περιπτώσιολογικής μελέτης. Τα σημεία που ακολουθούν παρουσιάζουν πολλά διαφορετικά συμπεράσματα τα οποία διασυνδέονται και φαίνεται να μοιάζουν με έναν αραχνοειδή ιστό από παιδαγωγικές μεταβλητές. Προφανώς η έρευνα αυτή δεν μας επιτρέπει τις γενικεύσεις, ωστόσο είναι σημαντικό να σημειώσουμε τις ακόλουθες πληροφορίες τις οποίες πήραμε από τη μελέτη των προσωπικών θεωριών των έξι ασκούμενων καθηγητών αγγλικής των οποίων η εμπειρία και οι γνώσεις εύκολα θα μπορούσαν να θεωρηθούν παρόμοιες με εκείνες των καθηγητών των άλλων γλωσσών και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Τα συμπεράσματα έχουν τη μορφή παραθεμάτων από τις συνεντεύξεις που έδωσαν οι ασκούμενοι καθηγητές αγγλικής οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα.

- Τα ταξίδια διευρύνουν το μυαλό, αλλά δεν ενισχύουν απαραίτητα την πολιτισμική συνείδηση των ασκούμενων, ούτε τους καθιστούν αυτόματα ικανούς διαπολιτισμικούς ομιλητές ή εκπαιδευτικούς. Οι εκτεταμένες διαπολιτισμικές επαφές συχνά –ωστόσο όχι πάντα- αυξάνουν την πολιτισμική συνείδηση, αλλά συνήθως δεν δίνουν επαρκείς γνώσεις και εργαλεία στους καθηγητές των γλωσσών έτσι ώστε να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στην τάξη.

Ζούσα στο εξωτερικό για δύο χρόνια και δεν ήταν εύκολο να προσαρμοστώ, ωστόσο, δεν σκέφτηκα ποτέ ότι πρέπει να μιλήσω για την εμπειρία μου αυτή στους μαθητές μου.

- Η έλλειψη προσωπικής εμπειρίας σε άλλους πολιτισμούς ή σε ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς μπορεί να κάνει τους ασκούμενους ανίκανους να ενσωματώσουν τα πολιτισμικά στοιχεία στη διδασκαλία των γλωσσών.

Δεν έχω πάει στις ΗΠΑ και έχω μείνει μόνο μία εβδομάδα στην Αγγλία, επομένως δεν γνωρίζω αρκετά...

- Το μάθημα της μεθοδολογίας για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας παρέιχε στους ασκούμενους εκπαιδευτικούς νέες πληροφορίες, νέες προοπτικές και νέα εργαλεία.

Πριν παρακολουθήσω αυτό το μάθημα δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι υπάρχουν άλλα πολιτισμικά θέματα που μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία, εκτός από τις διαφορές στο λεξιλόγιο και την προφορά μεταξύ Βρετανικών και Αμερικάνικων αγγλικών ... ή ότι είναι εντάξει να μιλάω για διάφορες άλλες κουλτούρες, επίσης. Το μάθημα αυτό με έκανε να δω τη διδασκαλία μέσα από ένα νέο πρίσμα και έχω ήδη χρησιμοποιήσει τα παιχνίδια ρόλων και προσομοίωσης που έμαθα.

- Οι επικοινωνιακές μέθοδοι της διδασκαλίας της γλώσσας μπορούν να εφαρμόζονται στα σχολεία –και να διδάσκονται στους ασκούμενους- αξιοποιώντας περιεχόμενο χωρίς πολιτισμικό φορτίο ή ουδέτερο, με το βάρος να εξακολουθεί να δίνεται στη γραμματική ακρίβεια και να μην ενισχύεται η πολιτισμική συνείδηση ή η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Επιπλέον, οι ασκούμενοι οι οποίοι έχουν συνηθίσει στην κυριαρχία της γραμματικής και στη σημασία της επιτυχίας στις εξετάσεις γλωσσομάθειας, ίσως να μην είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τα εγχειρίδια με πολιτισμικό προσανατολισμό για να επιτύχουν άλλους σκοπούς, εκτός από εκείνον της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας. Από την παρατήρηση της διδασκαλίας αποδείχθηκε ότι τα πολύ ενδιαφέροντα κείμενα των εγχειριδίων τα οποία έφεραν πολιτισμικό φορτίο αναλύονταν μέσα από μια καθαρά γραμματική προσέγγιση.
- Οι μελλοντικοί καθηγητές αγγλικής θεωρούν ότι η συμπερίληψη της διαπολιτισμικής διάστασης στο αναλυτικό πρόγραμμα προϋποθέτει σημαντική ποσότητα επιπλέον εργασίας σε μια περίοδο όπου, όντας αρχάριοι, έχουν να αντιμετωπίσουν άλλες δυσκολίες. Ακόμη και οι αρχάριοι καθηγητές που έχουν πολιτισμική συνείδηση και πιστεύουν σε αυτή, συχνά είναι τόσο απασχολημένοι με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους ως εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ούτε το χρόνο ούτε την ενέργεια να ενσωματώσουν την πολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία της γλώσσας, ιδιαίτερα όταν δεν υποστηρίζεται από το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν και/ ή από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται. Το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιούν οι καθηγητές παίζει αποφασιστικό ρόλο για το τι

θα συμπεριληφθεί στη διδακτέα ύλη και τι θα παραλειφθεί. Κατά συνέπεια, το διδακτικό υλικό που δεν έχει πολιτισμικό προσανατολισμό ή έχει μόνο σε πολύ επιφανειακό επίπεδο, δεν προωθεί την πολιτισμική συνείδηση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

Ο μέντορας-δάσκαλός μου μου είπε [κατά τη διάρκεια της πρακτικής] ότι πρέπει να ακολουθώ το σχολικό εγχειρίδιο και μπορώ να φέρω συμπληρωματικές πολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη μόνο την Παρασκευή.

Εάν τα εγχειρίδια βοηθούσαν λίγο περισσότερο τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της κουλτούρας, θα ήταν πιο εύκολο.

- Μία ή δύο συνεδρίες αφιερωμένες στη διαπολιτισμική διάσταση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας στα υποχρεωτικά μαθήματα μεθοδολογίας ή στα προαιρετικά μαθήματα ειδίκευσης σε πανεπιστημιακό επίπεδο μπορούν μερικές φορές να ενισχύσουν την επίγνωση των φοιτητών για τις πολιτισμικές διαφορές και τη σημασία τους στην επικοινωνία, αλλά δεν μπορούν να προσφέρουν στους μελλοντικούς καθηγητές των γλωσσών επαρκείς γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες στις μεθόδους εκείνες που ενισχύουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στην ξενόγλωσση τάξη.

Ήταν πραγματικά πρωτόγνωρο για μένα πόσα χρήσιμα πράγματα μπορεί να διδάξει κανείς μέσω της γλώσσας στο μάθημα των αγγλικών... [αλλά] ...εξακολουθώ να μην είμαι σίγουρος/η για το πώς η κουλτούρα μπορεί να ενσωματωθεί χωρίς να είναι ένα τεχνητό πρόσθετο στην σωστή εκμάθηση της γλώσσας.

- Οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί, των οποίων οι προσωπικές θεωρίες για τη διδασκαλία της γλώσσας εν γένει απορρίπτουν ή αποκλείουν την εκπαιδευτική δυνατότητα που προσφέρει η διδασκαλία των γλωσσών για σκοπούς διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ίσως να μην αποδέχονται τους νέους ρόλους που πρέπει να παίζουν ως εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.

Όπως το βλέπω τώρα που έχω ολοκληρώσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει την πολιτισμική διάσταση σχεδόν σε κάθε δραστηριότητα εάν έχει την ενέργεια, και τη δημιουργικότητα ... και φυσικά την προδιάθεση να το κάνει.

- Ενίοτε, οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν το πρόγραμμα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας θεωρώντας ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι για ώριμους και προχωρημένου επιπέδου σπουδαστές, ακόμη κι αν έχουν διδαχθεί ακριβώς το αντίθετο και τους έχει αποδειχθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισής τους. Κάποιες από τις πληροφορίες του μαθήματος της μεθοδολογίας για διαπολιτισμική επικοινωνία χάνονται τελείως και ένα μέρος αυτών συχνά ερμηνεύεται εκ νέου από τους εκπαιδευτικούς για να προσαρμοστεί στις πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία της γλώσσας γενικά.

Εξακολουθώ να πιστεύω ότι τα παιδιά πρέπει να ωριμάσουν πρώτα και να μάθουν τη γλώσσα αρκετά καλά για να μπορέσουν να μάθουν για τον πολιτισμό.

- Ακόμη και οι ασκούμενοι που επιλέγουν να παρακολουθήσουν ένα προαιρετικό μάθημα μεθοδολογίας για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, συχνά βρίσκουν τις θεωρητικές και πρακτικές πληροφορίες υπερβολικά συμπυκνωμένες για να μπορέσουν να το ενσωματώσουν και να το χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους.

Το μάθημα ήταν πραγματική αποκάλυψη για μένα ... αλλά ένα εξάμηνο δεν ήταν αρκετό. Αισθάνομαι ότι μας καταδίωκαν στα μαθήματα της μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής, γεγονός που μας άφησε πολύ λίγο χρόνο να απορροφήσουμε όσα μάθαμε και να τα εφαρμόσουμε.

Η έρευνα του Harris (2009) για τη διδασκαλία της πολιτισμικής και εθνικής διαφορετικότητας αποκάλυψε ότι οι ασκούμενοι καθηγητές ιστορίας είχαν, επίσης, πολλές ανησυχίες. Μεταξύ αυτών την έλλειψη κατανόησης για ποιο λόγο τέτοια θέματα είχαν σημασία και πρέπει να διδάσκονται και, επομένως, υπήρχε ελάχιστη κατανόηση από την πλευρά τους για το τι θα μπορούσε να αποτελέσει κατάλληλο θεματικό περιεχόμενο για ένα πιο πολιτισμικά και εθνικά διαφοροποιημένο μάθημα. Επίσης, υπήρχαν ανησυχίες για τις γνώσεις που είχαν οι ασκούμενοι σε ό,τι αφορά το γνωστικό τους αντικείμενο, για την περιορισμένη αντίληψη που είχαν αναφορικά με τον πιθανό τρόπο αντίδρασης των μαθητών σε ένα πιο ποικίλο πρόγραμμα σπουδών (τόσο οι εθνικές ομάδες της πλειοψηφίας όσο και της μειοψηφίας) και για τις περιορισμένες γνώσεις τους όσον αφορά στις κατάλληλες παιδαγωγικές διδακτικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, λαμβάνοντας απλώς μέτρα για τη βελτίωση της γνώσης των

ασκούμενων στο γνωστικό αντικείμενο ή η διερεύνηση για ποιο λόγο τέτοια θέματα έχουν σημασία είναι απίθανο να φέρουν την αλλαγή· μπορεί να βελτιώσουν τη γνώση των ασκούμενων σε τέτοια θέματα, αλλά είναι απίθανο να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται με τους νέους ανθρώπους στην τάξη. Αυτό συμβαίνει επειδή οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί και, κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε περίπλοκα περιβάλλοντα όπου δημιουργούνται ζητήματα ανταγωνισμού. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο ενός προγράμματος πρακτικής άσκησης για εκπαιδευτικούς υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των ιδεών του ασκούμενου, των ιδεών του εκπαιδευτή και των ιδεών του τμήματος (και του εκπαιδευτικού/ των εκπαιδευτικών υποδοχής) στο οποίο ο ασκούμενος έχει τοποθετηθεί. Γεγονός το οποίο με τη σειρά του μπορεί να δημιουργήσει μια σειρά από εντάσεις για τον ασκούμενο. Στην έρευνα του Harris (2009) κατέστη σαφές ότι υπήρχε ένταση για τις προτεραιότητες· η προώθηση της πολιτισμικής και εθνικής διαφορετικότητας αποτελούσε προτεραιότητα για το πρόγραμμα, ωστόσο, το αν αποτελούσε προτεραιότητα για τους ασκούμενους σε ατομικό επίπεδο διαφοροποιούνταν σημαντικά ανάλογα με τις δικές τους συνθήκες εργασίας και τα ζητήματα που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Επίσης, είχε σημασία εάν αποτελούσε προτεραιότητα για τα τμήματα του σχολείου. Από τις συνεντεύξεις με τους ασκούμενους έγινε σαφές ότι ελάχιστοι ήταν πρόθυμοι να προκαλέσουν ό,τι συνέβαινε στο σχολείο καθώς αισθάνονταν ότι, ως ασκούμενοι εκπαιδευτικοί, δεν είχαν το κύρος για να αμφισβητήσουν τη στάση του τμήματος σε ό,τι αφορούσε τη διαφορετικότητα στο πρόγραμμα σπουδών. Μια άλλη ανησυχία, η οποία σχετίζεται με την προηγούμενη, είναι αφενός, η προθυμία των ασκούμενων να πειραματιστούν με νέες ιδέες για τη διδασκαλία και/ή με σχετικές θεματικές και, αφετέρου, οι ευκαιρίες που έχουν για να το κάνουν. Πολύ πιθανόν να υπάρχουν ευκαιρίες για τους ασκούμενους να πειραματιστούν με νέες ιδέες, αλλά ίσως δεν είναι πρόθυμοι να το δοκιμάσουν ή αντίθετα μπορεί να είναι πρόθυμοι να πειραματιστούν, αλλά δεν έχουν την ευκαιρία. Ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε από την έρευνα αυτή ήταν το πρόβλημα του αναστοχασμού και ο χρόνος για τον αναστοχασμό κατά τη διάρκεια ενός τόσο εντατικού προγράμματος. Η ευκαιρία για αναστοχασμό με δομημένο τρόπο θα μπορούσε να δώσει στους ασκούμενους τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν την αξία της προώθησης της διαφορετικότητας, ωστόσο, θα μπορούσε να προκαλέσει και τις εντάσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Εναλλακτικά, οι ασκούμενοι θα μπορούσαν να αντιληφθούν ότι, εξαιτίας του εντατικού χαρακτήρα του προγράμματος, δεν είχαν το χρόνο να εντυπωθήσουν αρκετά στα ζητήματα αυτά και για

αυτό απέτυχαν να ασχοληθούν μαζί τους. Υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των παραγόντων, ωστόσο, ακόμη κι αυτοί οι παράγοντες συμβαίνουν εντός άλλων παραγόντων που διαμορφώνουν την εκπαίδευση, όπως είναι το περιεχόμενο του σχολείου ή οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί από οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο ή βαθμίδα εκπαίδευσης, μπορούν να εξηγηθούν με ψυχολογικούς όρους χρησιμοποιώντας τις έννοιες της αυτεπάρκειας και τις προσδοκίες για τα αποτελέσματα (Bandura 1997; Poulou, 2007). Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εκτιμήσουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μιας αλλαγής στην πρακτική τους, αλλά δεν έχουν πίστη στις ικανότητές τους ότι θα τα καταφέρουν ή, αντίθετα, μπορεί να έχουν πίστη στην ικανότητά τους να επιφέρουν την αλλαγή, αλλά δεν βλέπουν την αξία της. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν βιώσει μια «αυθεντική εμπειρία», «μια έμμεση εμπειρία μάθησης», ούτε υποβλήθηκαν σε «λεκτική πειθώ» προκειμένου να υποστηριχθεί η ικανότητά τους για να επιφέρουν την επιθυμητή αλλαγή. Η «αυθεντική εμπειρία» θεωρείται το πιο ισχυρό ερέθισμα για αλλαγή, αλλά συχνά είναι πολύ δύσκολο να προσφερθεί.

Δουλεύοντας με εκπαιδευτικούς από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με σκοπό την επιθυμητή αλλαγή στην πρακτική τους, είναι ένα πολύ περίπλοκο ζήτημα και απαιτεί προσεκτική ενθάρρυνση. Όπως προαναφέρθηκε, είναι αναγκαίο να διασαφηνιστούν οι υπάρχουσες ιδέες και πεποιθήσεις των ασκούμενων ή των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και να βοηθηθούν προκειμένου να αναγνωρίσουν τις όποιες αντιφάσεις μεταξύ των όσων ενστερνίζονται σε θεωρητικό επίπεδο και όσων πραγματικά κάνουν σε πρακτικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, πρέπει να δοθεί προσοχή στο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η κατάρτιση και στις εντάσεις που ίσως δημιουργεί. Αν αντιμετωπιστούν τα ζητήματα αυτά, είναι δυνατό να εργαστεί κανείς με τους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικά στάδια της σταδιοδρομίας τους και να τους βοηθήσει να επαναξιολογήσουν τις ιδέες τους και να τους υποστηρίξει προκειμένου να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και την επιθυμία τους για αλλαγή, η οποία με τη σειρά της θα τους βοηθήσει να προχωρήσουν προς μια διαφορετική θέση.

Πηγές

- Bandura A. (1997), *Self-efficacy*, W. H. Freeman, New York.
- Boyle B., White D. and Boyle T. (2004), “A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective?”, *The Curriculum Journal* 15(1), pp. 45-68.
- Cabello B. and Burstein N. D. (1995), “Examining teachers’ beliefs about teaching in culturally diverse classrooms”, *Journal of Teacher Education* 46(4), pp. 285-294.
- Gore J. M., Griffiths T. and Ladwig, J. G. (2004), “Towards better teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education”, *Teaching and Teacher Education* 20, pp. 375-87.
- Harris R. J. (2009), “An Action Research Project to Promote the Teaching of Culturally and Ethnically Diverse History on a Secondary PGCE History Course”, PhD Dissertation, University of Southampton.
- Kitson A. and McCully A. (2005), “You hear about it for real in school. Avoiding, containing and risk-taking in the classroom”, *Teaching History* 120, pp. 32-37.
- Klaassen C. A. (2002), “Teacher pedagogical competence and sensibility”, *Teaching and Teacher Education* 18, pp. 151-58.
- Korthagen F. A. J., Kessels J., Koster B. et al. (2001), *Linking theory and practice: the pedagogy of realistic teacher education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Lamb M. (1995), “The consequences of INSET”, *ELT Journal*, 49(1), pp. 74-80.
- Lázár I. (2006), “The role and status of intercultural communication training in language teacher education in Hungary”, unpublished PhD dissertation, Eötvös Loránd University, Budapest.
- Lázár I. (2007), “Culture-related activities in the language classroom: an intercultural study” in Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D. et al. (eds), *Developing and assessing intercultural communicative competence – A guide for language teachers and teacher trainers*, ECML, Council of Europe, Strasbourg.
- Milner H. (2005), “Stability and change in US prospective teachers’ beliefs and decisions about diversity and learning to teach”, *Teaching and Teacher Education* 21, pp. 767-86.
- Nikolov M. and Ottó I. (2006), “A nyelvi elo” készítő” évfolyam” [The language preparatory year], *Iskolakultura* 5, pp. 49-67.
- Poulou M. (2007), “Personal teaching efficacy and its sources: student teachers’

perceptions”, *Educational Psychology* 27 (2), pp. 191-218.

Richardson V. (1996), “The role of attitudes and beliefs in learning to teach”, Sikula J. (ed.), *Handbook of research on teacher education*, 2nd edn., MacMillan, New York.

Ross D. D. and Smith W. (1992), “Understanding preservice teachers’ perspectives on diversity”, *Journal of Teacher Education* 43(2), pp. 94-103.

Santoro N. and Allard A. (2005), “(Re) Examining identities: working with diversity in the pre-service teaching experience”, *Teaching and Teacher Education* 21, pp. 863-873.

Sercu L. et al. (2005), *Foreign language teachers and intercultural communication: an international investigation*, Languages for Intercultural Communication and Education 10, Multilingual Matters, Clevedon.

Virta A. (2002), “Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers”, *Teaching and Teacher Education* 18(6), pp. 687-98.

Zeichner K. M. and Tabachnick B. (1981), “Are the effects of university teacher education washed out by school experience?”, *Journal of Teacher Education* 32, pp. 7-11.

Τρόποι που θα επιφέρουν την αλλαγή

Richard Harris and Ildiko Lazar

Πολλά από τα σημεία που περιέχονται σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται σε θέματα που αναπτύχθηκαν σε προηγούμενες ενότητες· ωστόσο, εδώ προσπαθούμε να εντοπίσουμε τις βασικές αρχές για την επίτευξη της αλλαγής και όχι απλώς να αναγνωρίσουμε τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί βάσει των ερευνητικών μελετών που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως επίσης και μέσα από την εμπειρία των συγγραφέων ως εκπαιδευτών στο Πρόγραμμα Pestalozzi.

Υπάρχει μία σημαντική επικάλυψη ανάμεσα σε πολλά από τα σημεία που αναφέρονται στην ενότητα που ακολουθεί, αλλά για λόγους ευκρίνειας, οι ιδέες έχουν διαχωριστεί όσο το δυνατόν περισσότερο προκειμένου να διευκολυνθεί η αναγνώριση των σημαντικότερων σημείων.

Η ανάγκη για παροχή πρόκλησης, εμπειρίας και αναστοχασμού

Υπάρχουν πολλά διαφορετικά μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, μερικά γενικά όπως το μοντέλο ALACT των Korthagen κ. α. (2001) ή το μοντέλο πρακτικής εκπαίδευσης της Οξφόρδης, ή κάποια πιο εξειδικευμένα βάσει θεματολογίας/ενότητας. Αυτό που φαίνεται να υποστηρίζει όλα αυτά τα μοντέλα είναι η ανάγκη παροχής προκλήσεων, εμπειριών και αναστοχασμού (όχι απαραίτητα με αυτή τη σειρά). Είναι σημαντικό να αναφέρονται συγκεκριμένα τα είδη των προκλήσεων που απαιτούνται, οι εμπειρίες που είναι επιθυμητές/εφικτές και τα θέματα για τα οποία οι εκπαιδευτές αναμένεται να προβληματιστούν. Η παροχή οποιασδήποτε πρόκλησης θα ήταν δύσκολη χωρίς να ξέρουμε το επίπεδο των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών· αρκετά συχνά η πρόκληση έρχεται μέσω της εμπειρίας, αλλά ενδέχεται να μην έχει κανένα αποτέλεσμα χωρίς την καθοδηγούμενη σκέψη.

Σύμφωνα με τον Byram (2003), η επιμόρφωση εκπαιδευτικών οφείλει να παρέχει τόσο εμπειρική όσο και αναλυτική κατανόηση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Όπως σωστά ισχυρίζεται, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βιώσουν διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους που έχουν αρκετά διαφορετικές αντιλήψεις και πρέπει να διδαχθούν τον τρόπο ανάλυσης τόσο των δικών τους όσο και των πολιτισμικών αξιών των άλλων, των αντιλήψεων και των ερμηνειών τους. Βάσει αυτής της θεωρίας, μπορούν στη συνέχεια να μεταδώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας

της διαπολιτισμικής ικανότητας στους μαθητευόμενούς τους. Η διαπολιτισμική ικανότητα, όπως και η ικανότητα της αποκέντρωσης και της αποδοχής νεών προοπτικών στις αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους άλλων πολιτισμικών ομάδων, οφείλει να είναι θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ακόμα και σε αυτή την περίπτωση κανείς δεν εγγυάται ότι οι εκπαιδευτικοί θα μάθουν από μία τέτοια διαδικασία. Στον τομέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα ήταν ιδανικό αν όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να διδάξουν μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, αλλά αυτό δεν είναι πάντα δυνατό, αλλά ούτε και μπορούν όλοι να μάθουν ό,τι αναμένεται από μία τέτοια εμπειρία. Ο Cross (2003) παρουσιάζει το πώς τέτοιες εμπειρίες μπορούν ακόμα και να ενισχύσουν τα στερεότυπα των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών για τους μαθητές που προέρχονται από εθνικές μειονότητες. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών να γνωρίζουν ένα σύνολο παραγόντων, όταν προσπαθούν να αναπτύξουν μία νέα πρακτική.

Η ανάγκη διερεύνησης και αναστοχασμού των πεποιθήσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών και η ανάγκη σχεδιασμού ανάλογων μαθημάτων

Όπως προαναφέρθηκε, είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις πρωταρχικές τους ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία. Αρκετά συχνά, παρατηρείται το φαινόμενο αυτές οι ιδέες να παραμένουν κρυμμένες και οι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται βοήθεια προκειμένου να τις φέρουν στην επιφάνεια και να τις αναγνωρίσουν. Αυτός είναι και ένας τρόπος να φέρουμε την πρόκληση και τον αναστοχασμό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό ο Lamb (1995) προτείνει την εφαρμογή δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης κατά την έναρξη της διδασκαλίας και το περιεχόμενο αυτών θα τροποποιείται ανάλογα. Παρομοίως, οι περιπτωσιολογικές μελέτες που περιγράφηκαν παραπάνω (Lazar, 2006) αποκάλυψαν ότι ένα μάθημα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πάνω στη μεθοδολογία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής κατάρτισης πρέπει να αξιολογεί προσεκτικά τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας καταρτιζόμενων, με σκοπό την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών τους που αφορούν στην πολιτισμική διάσταση της επικοινωνίας και των προσωπικών τους θεωριών για την εκμάθηση και διδασκαλία της γλώσσας. Η διδασκαλία, επίσης, θα πρέπει να εξισορροπεί την πολιτισμική ευαισθητοποίηση, τις θεωρητικές γνώσεις για την πολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και την ανάπτυξη

πρακτικών δεξιοτήτων στις μεθόδους διδασκαλίας με τις πολλές ευκαιρίες για τους εκπαιδευόμενους να μιλήσουν για τις προσωπικές τους εμπειρίες και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και ενδεχόμενους ενδοιασμούς.

Η διερεύνηση και ο αναστοχασμός των πεποιθήσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών μπορούν να επιτευχθούν μέσα από θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τη φύση και το σκοπό της εκπαίδευσης και αυτό επιτρέπει τον περαιτέρω διάλογο πάνω σε αυτές τις ιδέες. Οι τεχνικές που ενισχύουν την ευαισθητοποίηση περιλαμβάνουν τη χρήση των “σιωπηλών συνομιλιών”, τον “τοίχο” (Korthagen et al., 2001) και τον “πίνακα της ηθικής ανάλυσης” (Lunenberg et al., 2007). Η σιωπηλή συνομιλία μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλούς τρόπους, αλλά έχει μεγαλύτερη επιτυχία όταν οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν σε μικρές ομάδες και πρέπει να απαντήσουν σε μία σειρά ερωτήσεων που είναι γραμμένες σε έναν πίνακα σεμιναρίων. Στη συνέχεια, κινούνται ήσυχα μέσα στο χώρο, κοιτούν τις απαντήσεις των άλλων ομάδων και γράφουν επιπλέον ερωτήσεις ή σχόλια. Τέλος, οι ομάδες επιστρέφουν στις αρχικές τους απαντήσεις και στη συνέχεια πρέπει να απαντήσουν στις νέες ερωτήσεις ή τα σχόλια που έχουν γραφτεί. Ο “τοίχος” απαιτεί τη χρήση άγραφων χαρτιών («τούβλα») ή κύβους σημειώσεων (post-it). Κάθε άτομο ξεχωριστά ή σε μικρές ομάδες γράφουν στο χαρτί ποιες πιστεύουν ότι είναι οι θεμελιώδεις αρχές που καθοδηγούν τη διδασκαλία τους. Το επόμενο βήμα είναι η κατασκευή ενός τοίχου από αυτά τα «τούβλα», με τις πιο σημαντικές ιδέες να σχηματίζουν τα θεμέλια στη βάση του τοίχου. Ο τοίχος αυτός θα γίνει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και συζήτηση. Ο “πίνακας της ηθικής ανάλυσης” βασίζεται σε πέντε στήλες. Η πρώτη αναγνωρίζει μία συγκεκριμένη αξία, η δεύτερη καθορίζει το τι γίνεται κατανοητό από αυτή την αξία, ενώ η τρίτη στήλη περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο αυτή η αξία μπορεί να τεθεί σε πρακτική εφαρμογή. Αυτός ο διαχωρισμός μπορεί να προσδιορίσει εντάσεις και αποκλίσεις σε ό,τι λένε και πράττουν οι άνθρωποι, αλλά η τέταρτη στήλη ρωτάει “ πώς πρέπει να συμπεριφερόμαι ως εκπαιδευτικός για την προώθηση αυτής της αξίας;” και η τελευταία στήλη επικεντρώνεται στο τι περιμένουν οι εκπαιδευτές από τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν σχετικά με αυτή την αξία. Αυτή η τεχνική μπορεί να ωθήσει ασκούμενους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο θέτουν τις αξίες τους σε εφαρμογή και πού υπάρχει δυσαρμονία μεταξύ των αξιών και της πράξης.

Η ανάγκη κατανόησης του πλαισίου

«καταρτιζόμενοι/εκπαιδευτικοί»

Όπως διευκρινίζεται παραπάνω, το πλαίσιο μέσα στο οποίο δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί όντως επηρεάζει την ικανότητά τους να εφαρμόσουν την αλλαγή. Συνεπώς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές να το αναγνωρίζουν και να μπορούν να καθυστερούν τους εκπαιδευτικούς για τις όποιες αβεβαιότητες μπορεί να προκαλέσει η αλλαγή στην άσκηση της διδασκαλίας τους. Έτσι, ο Reichelt αναφέρεται στα λόγια του Johnson, ο οποίος ισχυρίζεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο οι συνέπειες της έλλειψης ενός θεωρητικού υπόβαθρου, όσο τα αποτελέσματα των περιορισμών που επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς “μέσα στο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο” της τάξης (Reichelt, 2000:350).

Επίσης, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται και να αναγνωρίσουν τα εμπόδια που μπορεί να υπάρχουν, γεγονός το οποίο απαιτεί σκέψη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ποικίλων ασκήσεων. Ο Reichelt, όπως και ο Johnson, προτείνει τη χρήση περιπτωσιολογικών μελετών, υποστηρίζοντας ότι προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να καταλάβουν καλύτερα τη θεωρία. Μία ερευνητική προσέγγιση με καθοριστική δραστηριότητα προσφέρει, επίσης, ευκαιρίες στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το πλαίσιο τους και να αναζητήσουν τρόπους για τη βελτίωση της πρακτικής τους, αν και αυτό γενικά απαιτεί μία μεγαλύτερη επένδυση σε χρόνο. Αξίζει να παροτρύνονται οι εκπαιδευτικοί στο να βασίζονται στις ασκήσεις που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και να διερευνούν τι τους βοηθάει ή τι τους εμποδίζει προκειμένου να θέτουν τις αξίες τους σε εφαρμογή και να επινοούν δυνατές λύσεις. Είναι χρήσιμο, σε αυτό το πλαίσιο, εάν το σχολείο διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός “επεκτατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος”, όπως περιγράφηκε από τους Hodkinson και Hodkinson (2005). Ο πίνακας 2 (σελ. 145) σκιαγραφεί αυτό που περιγράφουν ως ένα συνεχές των επεκτατικών/περιοριστικών πρακτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των χαρακτηριστικών που μπορούν περιγραφούν ως «επεκτατικά», τόσο πιο πιθανό είναι ένα τέτοιο περιβάλλον να

ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μάθουν, ανταλλάσσοντας πρακτικές, εξερευνώντας την πρακτική των άλλων και ούτω καθεξής.

Επίσης, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, σε οποιοδήποτε στάδιο της καριέρας τους κι αν βρίσκονται, έχουν γνώσεις, ιδέες και εμπειρία που πρέπει να αναγνωριστούν. Ο Secru (2005) τονίζει ότι δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγάλη προϋπηρεσία φαίνεται να κρατούν επιφυλακτική στάση απέναντί στις νέες ιδέες, ειδικά όταν αντιμετωπίζονται ως άπειροι εκπαιδευόμενοι που πρέπει να μάθουν νέες πολιτισμικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες δεν μεταδίδουν πληροφορίες για την κουλτούρα του πολιτισμού στόχου, αλλά στοχεύουν στην αύξηση της διαπολιτισμικής συνείδησης και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Οι δύο αυτές έννοιες μπορεί να φαίνονται απειλητικές στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι το μόνο που έχουν διδαχθεί, και στη συνέχεια διδάξει, για πολλά χρόνια, είναι η γλωσσική ικανότητα. Ως εκ τούτου, προκύπτει το ερώτημα πώς θα καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να εκτιμήσουν τις νέες ιδέες.

Η ανάγκη επίγνωσης της σπουδαιότητας και των οφελών της ανάπτυξης ορισμένων ικανοτήτων

Το παρόν κεφάλαιο αναλύει ποικιλοτρόπως τις ιδέες που αφορούν στον καθορισμό των συμπεριφορών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές αρχές που διέπουν την εκπαίδευση· ωστόσο, δεν στέκεται εκεί, αλλά προχωράει ακόμα παραπέρα, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πτυχές του αντικειμένου της διδασκαλίας ή σε ορισμένες αξίες. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστεί (-ούν) ο/οι σκοπός (-οί) του τι διδάσκεται. Για παράδειγμα, ο Harris ανέθεσε στους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς ιστορίας, σε αρχικό στάδιο της εκπαίδευσής τους, να γράψουν μία εργασία εστιάζοντας στους σκοπούς της διδασκαλίας της ιστορίας και το τι θα πρέπει οι νέοι άνθρωποι να σπουδάσουν στην ιστορία, με στόχο να δημιουργηθούν συνδέσεις μεταξύ του σκοπού και του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών. Αυτή η εργασία χρησιμοποιήθηκε ως σημείο αναφοράς για μετέπειτα συζητήσεις σχετικά με τη θέση της πολιτισμικά και εθνολογικά ποικιλόμορφης ιστορίας στη διδακτέα ύλη. Η εργασία αποτέλεσε ένα χρήσιμο εργαλείο προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να θέσουν θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τις δικές τους ιδέες και για το πόσο κατάλληλες ήταν. Σε βάθος

χρόνου, τους βοήθησε να αμφισβητούν τα προγράμματα σπουδών που συναντούσαν στα σχολεία. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα μέσο πρόκλησης ιδεών, παρέχοντας ταυτόχρονα ένα σημείο αναφοράς για προβληματισμό.

Παρομοίως, οι Ingram και O'Neil (1999) υποστήριξαν ότι η διδασκαλία της γλώσσας δεν επιτυγχάνει, αυτομάτως, την αλλαγή στη διαπολιτισμική στάση των μαθητών: “Αν το μάθημα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών είναι, απλώς, κάτι παραπάνω από την παρουσίαση και τον χειρισμό κανόνων και λεκτικών συμβόλων, δεν υπάρχει λόγος να πιστεύουμε ότι είναι δυνατό να αλλάξει τις διαπολιτισμικές στάσεις περισσότερο από την άλγεβρα” (1992:42). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναρωτηθούν ποιος είναι ο σκοπός της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Το συμπέρασμά τους είναι ότι αν ο σκοπός της διδασκαλίας ξένων γλωσσών είναι να διαδραματίσει έναν αποτελεσματικό ρόλο στη δημιουργία περισσότερων θετικών διαπολιτισμικών τάσεων που θα λειτουργήσουν ευνοϊκά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, τότε θα πρέπει να διαρθρωθεί με τρόπο που θα εξυπηρετεί αυτόν τον σκοπό, ενσωματώνοντας στις συνήθεις μεθόδους που εφαρμόζονται στις τάξεις τις εν λόγω δραστηριότητες, οι οποίες, βάσει των καλύτερων δυνατών διαθέσιμων στοιχείων, είναι πιο ευνοϊκές για την πραγματοποίηση θετικής διαπολιτισμικής στάσης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών θα πρέπει να κατανοήσουν το πώς θα πρέπει να είναι δομημένες οι εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες προκειμένου να έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα πάνω στις στάσεις των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, πρέπει να εκπαιδευτούν για να χειρίζονται συμβουλευτικούς ρόλους, να οδηγούν τους μαθητές τους στην κριτική σκέψη και να υποβάλλουν τις ιδέες τους και τις αντιδράσεις τους σε λογικές διαδικασίες (Ingram και O'Neil 1999:33; 42). Ως εκ τούτου, αν γίνει δεκτό το γεγονός ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς πέρα από την κατάρτιση στη γλωσσική ικανότητα, τότε οι καθηγητές ξένων γλωσσών χρειάζονται κάτι περισσότερο από κατάρτιση στη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου. Όπως τονίζει και ο Byram, αυτό που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι μία επιμόρφωση η οποία θα τους βοηθήσει να καταλάβουν το ρόλο τους και τη σημασία που έχει το έργο τους για τους ανθρώπους και τις κοινωνίες και “μία επιμόρφωση που θα τους επιτρέψει να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές αξίες, στην ηθική και πολιτική εκπαίδευση και στην προώθηση της δημοκρατίας” (2003:7). Η κατάλληλη εκπαίδευση για αυτούς τους ευρωπαϊούς εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών θα πρέπει να ενισχύει την πολυγλωσσία, θα πρέπει να εστιάζει στη διαπολιτισμική ικανότητα και θα πρέπει να

προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την εκπαίδευση στις αξίες και στη δημοκρατική αγωγή του πολίτη (Byram, 2003).

Η ανάγκη προβολής και δοκιμής νέων μεθόδων, τεχνικών, καθώς και υλικών

Η δοκιμή νέων πρακτικών είναι πολύ σημαντική, καθώς μπορεί να παρέχει εμπειρίες ή προκλήσεις που μπορούν να συμβάλουν στην πρόοδο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, χρειάζεται να συνοδεύεται και από προβληματισμό, έτσι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν τα κατάλληλα κριτήρια για να προβληματιστούν. Για παράδειγμα, όταν διαμορφώνεται το υλικό για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν το λόγο για τον οποίο διδάσκουν αυτό το θέμα και τι προσδοκούν να επιτύχουν. Μόνο μέσα από αυτό το αρχικό στάδιο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κρίνουν την αξία των δραστηριοτήτων που δοκιμάζουν. Είναι, επίσης, σημαντικό να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τις βασικές αρχές που διέπουν κάθε δραστηριότητα, διαφορετικά δεν θα καταφέρουν να μεταφέρουν αυτές τις ιδέες σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στην εκπαίδευση ξένων γλωσσών, οι Heyworth κ.α. (2003) τονίζουν τη σημασία μίας νέας ιδεολογικής δομής, περιγράφοντας τη συμβολή των εκπαιδευτικών στη διερεύνηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου ως δάσκαλοι ξένων γλωσσών και στην προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, καθώς επίσης και της κοινωνικής και της προσωπικής τους ανάπτυξης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το σημείο αυτό υποστηρίζεται από τον Szesztay (2003), ο οποίος εξετάζει τις επιπλοκές των απαιτήσεων ενός τέτοιου επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς, και μέσω μίας σειράς διαφωτιστικών παραδειγμάτων, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα που προσανατολίζονται στον αναστοχασμό και την πρακτική μπορούν να βοηθήσουν τους καταρτιζόμενους να επιτύχουν τους προαναφερθέντες στόχους πιο εύκολα, όχι μόνο μέσω της μετάδοσης γνώσης σχετικής με αυτά τα θέματα, αλλά, κυρίως, μέσα από την άσκηση της μεθοδολογίας, την οποία οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί αναμένεται να χρησιμοποιήσουν μέσα στις τάξεις τους.

Η ανάγκη δημιουργίας χρόνου για αναστοχασμό και εσωτερίκευση των νέων ιδεών

Έχοντας παρουσιάσει τις νέες ιδέες στους καταρτιζόμενους ή στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χρειάζονται χρόνο για να τις ενστερνιστούν, θα πρέπει, στη συνέχεια, να δούμε πώς αυτές θα ταιριάζουν με τις υπάρχουσες ιδέες τους ή πώς θα τροποποιηθούν οι υπάρχουσες ιδέες τους προκειμένου να αποδεχτούν τις νέες ιδέες. Αυτό είναι, ίσως, το πιο σημαντικό μέρος της διαδικασίας, αν θέλουμε να υπάρξει κάποια μακροχρόνια, σημαντική αλλαγή. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πραγματοποιηθεί και στο ίδρυμα κατάρτισης και στο σχολείο, για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτές θα πρέπει να λειτουργήσουν και στα δύο περιβάλλοντα προκειμένου να επιφέρουν την αλλαγή. Προφανώς αυτό μπορεί να παρουσιάσει δυσκολίες, ειδικά σε όσους συμμετέχουν μόνο στην αρχική επιμόρφωση και των οποίων η επιρροή στα σχολεία είναι περιορισμένη, ωστόσο, πρόκειται για μία περιοχή που αξίζει να αναπτυχθεί περαιτέρω.

Είναι ουσιώδες να ανακυκλώνονται νέες αντιλήψεις και να δίνεται χρόνος στους εκπαιδευόμενους για να προβληματιστούν, να πειραματιστούν, και στη συνέχεια, καθώς εχόντων των πραγμάτων, να μάθουν τουλάχιστον μερικές από αυτές τις νέες ιδέες σχετικές με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας τους. Τα αποτελέσματα από τις περιπτωσιολογικές μελέτες που διεξήχθησαν με ασκούμενους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας (Lazar, 2006) έδειξαν ότι η παρακολούθηση ενός μόνο μαθήματος για τη θεωρία και την πράξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκμάθηση και τη διδασκαλία ξένων γλωσσών δεν ήταν επαρκής -στις περισσότερες περιπτώσεις- για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνειδητά και συστηματικά θα εντάξουν τη διαπολιτισμική διάσταση στα μαθήματα ξένης γλώσσας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν όλη η υπόλοιπη εκπαίδευση που λαμβάνουν από το επιμορφωτικό τους πρόγραμμα υποβαθμίζει τη σημασία της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Ως εκ τούτου, θα ήταν χρήσιμο να ανατεθούν νέοι ρόλοι στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα η προώθηση παραλλαγών στους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας των γνωστικών τους αντικειμένων. Σύμφωνα με τον Heyworth (2003:29-31), η «ανίχνευση και η καταχώριση» πρέπει να προηγούνται των καινοτομιών στην εκπαίδευση (ξένων γλωσσών) πριν από τον σχεδιασμό και τη δράση. Με τον όρο ανίχνευση εννοούμε τον προσδιορισμό της ετοιμότητας για αλλαγή, με την παρατήρηση και την αναγνώριση εμποδίων και με τον

υπολογισμό του κόστους και των οφελών που θα προκύψουν μέσα από κάθε αλλαγή, ενώ με τον όρο καταχώριση εννοούμε τη λήψη αποφάσεων για τα άτομα που θα είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της καινοτομίας και για το ποιες θα είναι οι συνεισφορές του κάθε ατόμου. Αυτό το είδος προβληματισμού μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μεγαλύτερη δέσμευση με τις νέες ιδέες.

Η απάντηση του Προγράμματος Pestalozzi στην αντίσταση των εκπαιδευτικών

Τα σεμινάρια και τα εργαστήρια κατάρτισης εκπαιδευτικών και οι ενότητες κατάρτισης εκπαιδευτών, που οργανώνονται στο πλαίσιο του Προγράμματος Pestalozzi, έδωσαν σε πολλούς εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές την ευκαιρία να δοκιμαστούν, να πειραματιστούν με τις νέες ιδέες και να προβληματιστούν με αυτές. Επιπλέον, η πληθώρα του εκπαιδευτικού υλικού²⁸ η οποία αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην ποικιλομορφία της εκπαίδευσης, καθώς και στη διδασκαλία της ιστορίας και στη δημοκρατική αγωγή του πολίτη και αναπτύχθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές στις δραστηριότητες του Προγράμματος Pestalozzi, ενσωμάτωσε τις προσεγγίσεις που περιγράφονται σε αυτό το κεφάλαιο με τέτοιο τρόπο ώστε να ξεπερνιούνται τα εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Πηγές

Bandura A. (1997), *Self-efficacy*, W. H. Freeman, New York.

Boyle B., White D. and Boyle T. (2004), “A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective?”, *The Curriculum Journal* 15(1), pp. 45-68.

Byram M. (2003), “Teacher education – visions from/in Europe”, *Babylonia*, 3-4(03), pp. 7-10.

Cabello B. and Burstein N. D. (1995), “Examining teachers’ beliefs about teaching in culturally diverse classrooms”, *Journal of Teacher Education* 46(4), pp. 285-294.

²⁸ Διαθέσιμο στη σελίδα : www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/PR/pestalozzi_resources_en.asp.

- Cross B. E. (2003), "Learning or unlearning racism: transferring teacher education curriculum to classroom practices", *Theory into Practice* 42(3), pp. 203-209.
- Gore J. M., Griffiths T. and Ladwig, J. G. (2004), "Towards better teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education", *Teaching and Teacher Education* 20, pp. 375-87.
- Harris R. J., "An Action Research Project to Promote the Teaching of Culturally and Ethnically Diverse History on a Secondary PGCE History Course", PhD Dissertation, University of Southampton, (forthcoming).
- Heyworth F., Dupuis V., Leban K., Szesztay et al. (eds) (2003), *Facing the future: language educators across Europe*, ECML, Council of Europe, Strasbourg.
- Hodkinson H. and Hodkinson P. (2005), "Improving schoolteachers' workplace learning", *Research Papers in Education* 20(2), pp. 109-31.
- Ingram D. E. and O'Neil S. (1999), *Cross-cultural attitudes as a goal of language teaching in the global context*, [Paper presented at the] RELC Regional Seminar on Language in the Global Context, Singapore, 18-22 April 1999 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 430 398).
- Kitson A. and McCully A. (2005), "You hear about it for real in school. Avoiding, containing and risk-taking in the classroom", *Teaching History* 120, pp. 32-37.
- Klaassen C. A. (2002), "Teacher pedagogical competence and sensibility", *Teaching and Teacher Education* 18, pp. 151-58.
- Korthagen F. A. J., Kessels J., Koster B. et al. (2001), *Linking theory and practice: the pedagogy of realistic teacher education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Lamb M. (1995), "The consequences of INSET", *ELT Journal*, 49(1), pp. 74-80.
- Lázár I. (2006), "The role and status of intercultural communication training in language teacher education in Hungary", unpublished PhD dissertation, Eötvös Loránd University, Budapest.
- Lázár I. (2007), "Culture-related activities in the language classroom: an intercultural study" in Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D. et al. (eds), *Developing and assessing intercultural communicative competence – A guide for language teachers and teacher trainers*, ECML, Council of Europe, Strasbourg.
- Lunenberg M., Korthagen F. and Willemse M. (2007), "Values-based teacher education: the role of knowledge, language and golden moments" in Russell T. and Loughran J. (eds), *Enacting a pedagogy of teacher education: values, relationships and practices*, Routledge, London.
- Milner H. (2005), "Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach", *Teaching and Teacher Education* 21, pp. 767-86.

Nikolov M. and Ottó I. (2006), “A nyelvi elo” készítő” évfolyam” [The language preparatory year], *Iskolakultura* 5, pp. 49-67.

Poulou M. (2007), “Personal teaching efficacy and its sources: student teachers’ perceptions”, *Educational Psychology* 27 (2), pp. 191-218.

Reichelt M. (2000), “Case studies in L2 teacher education”, *ELT Journal* 54(2), pp. 346-51.

Richardson V. (1996), “The role of attitudes and beliefs in learning to teach”, Sikula J. (ed.), *Handbook of research on teacher education*, 2nd edn., MacMillan, New York.

Ross D. D. and Smith W. (1992), “Understanding preservice teachers’ perspectives on diversity”, *Journal of Teacher Education* 43(2), pp. 94-103.

Santoro N. and Allard A. (2005), “(Re) Examining identities: working with diversity in the pre-service teaching experience”, *Teaching and Teacher Education* 21, pp. 863-873.

Sercu L., Bandura E., Castro P. et al. (2005), *Foreign language teachers and intercultural communication: an international investigation*, Languages for Intercultural Communication and Education 10, Multilingual Matters, Clevedon.
 Szesztay M. (2003), “Initial teacher education – a developmental approach” in Heyworth F., Dupuis V., Leban K. et al. (eds), *Facing the future: language educators across Europe*, ECML, Council of Europe, Strasbourg.

Virta A. (2002), “Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers”, *Teaching and Teacher Education* 18(6), pp. 687-98.

Zeichner K. M. and Tabachnick B. (1981), “Are the effects of university teacher education washed out by school experience?”, *Journal of Teacher Education* 32, pp. 7-11.

Εικόνα 1: “Το συνεχές της αυτοπεποίθησης” για εκπαιδευτικούς

<p><i>Σίγουρος</i> (οι απόψεις του είναι ρεαλιστικές, έχουν αξιολογηθεί μέσα στην τάξη, ο σκοπός της διδασκαλίας του υποστηρίζει σθεναρά την πολυμορφία, δείχνει σαφή δέσμευση) [σαφής έκφραση των απόψεων, αντλεί από την εμπειρία του για να υποστηρίξει μία άποψη]</p>		<p><i>Αμήχανος</i> (αλλά πρόθυμος να δοκιμάσει, δείχνει σεβασμό στα προβλήματα που προκύπτουν)</p>
<p><i>Σίγουρος</i> (οι ιδέες του βασίζονται σε εικασίες, αλλά δείχνουν διαυγέστερη κατανόηση, εκτιμά τη σύνδεση μεταξύ</p>	<p><i>Αβέβαιος</i> (ακόμα δεν έχει αποφασίσει) [π.χ. Δεν ξέρω, θα ήθελα να πιστεύω ότι...]</p>	<p><i>Αμήχανος</i> (αλλά δεκτικός στην αλλαγή) [π.χ. Όχι αυτή τη στιγμή, επειδή... δεν είμαι</p>

του σκοπού και της πολυμορφίας) [σαφής έκφραση των απόψεων, αλλά κυρίως μέσα από έναν αφηρημένο τρόπο και χωρίς να έχουν αξιολογηθεί πρώτα]		διατεθειμένος να αμφισβητήσω την προσέγγιση του εκπαιδευτικού ιδρύματος... δεν είναι προτεραιότητα μου αυτή τη στιγμή]
Σίγουρος (οι ιδέες του βασίζονται σε υποθέσεις, αλλά είναι απλοϊκές και δεν έχουν αξιολογηθεί, ο σκοπός της διδασκαλίας δεν σχετίζεται έντονα με την πολυμορφία)		Αμήχανος (απρόθυμος για αλλαγή) [χαρακτηρίζεται από βεβαιότητα]

Εικόνα 2: Το συνεχές των επεκτατικών-περιοριστικών μαθησιακών περιβαλλόντων για εκπαιδευτικούς

<<<Επεκτατικό περιβάλλον	Περιοριστικό περιβάλλον>>>
Στενή συνεργασία	Απομονωμένη, εξατομικευμένη εργασία
Οι συνεργάτες αλληλοϋποστηρίζονται στην ενίσχυση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών	Οι συνάδελφοι εμποδίζουν ή δεν στηρίζουν την αμοιβαία εκπαίδευση
Αποκλειστική εστίαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως μία διάσταση της συνήθους πρακτικής εργασίας	Μη εστίαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρά μόνο στην αντιμετώπιση κρίσεων ή επιβεβλημένων πρωτοβουλιών
Υποστηριζόμενες ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, οι	Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών αποτελεί κυρίως

οποίες υπερβαίνουν το σχολείο ή τις κρατικές προτεραιότητες	μία στρατηγική συμμόρφωση με το κρατικό ή σχολικό πρόγραμμα
Εξωσχολικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου για ανασυγκρότηση, αναστοχασμό και αλλαγή στον τρόπο σκέψης	Ελάχιστες εξωσχολικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες, παρά μόνο σύντομα εκπαιδευτικά προγράμματα
Ευκαιρίες για ένταξη της εξωεργασιακής μάθησης στην καθημερινή πρακτική	Καμία ευκαιρία για ένταξη της εξωεργασιακής μάθησης
Ευκαιρίες συμμετοχής σε περισσότερες από μία ομάδες εργασίας	Περιορισμένη συνεργασία με ομάδες εργασίας μέσα στο ίδιο το σχολείο
Ευκαιρία για επέκταση της επαγγελματικής ταυτότητας έχοντας πρόσβαση σε άλλα τμήματα, σχολικές δραστηριότητες, σχολείο και περαιτέρω	Οι ευκαιρίες πρόσβασης έρχονται μόνο με την αλλαγή εργασίας
Υποστήριξη για τοπική διαφοροποίηση στους τρόπους εργασίας και εκμάθησης για εκπαιδευτικούς και ομάδες εργασίας	Οι τυποποιημένες προσεγγίσεις στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών είναι υπαγορευμένες και επιβεβλημένες
Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών μάθησης	Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα στενό φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων

Πηγή: Hodkinson and Hodkinson (2005).

Τα οφέλη της δικτύωσης: Ένα παράδειγμα από την Κύπρο

Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου

Εισαγωγή

Ένα δίκτυο, σύμφωνα με το Oxford Advanced Dictionary, είναι μια στενά συνδεδεμένη ομάδα ή ένα διασυνδεδεμένο σύστημα ατόμων που επικοινωνούν με την

ομάδα και εντός της ομάδας. Η δικτύωση, επίσης, ορίζεται ως η πράξη συνάντησης νέων ανθρώπων μέσα σε ένα επιχειρησιακό ή κοινωνικό περιβάλλον ή οι συσπειρώσεις οργανισμών ή ατόμων που επιτρέπουν τη διάδραση και τη συνεργασία. Σύμφωνα με τους Alter και Hage (1993) τα δίκτυα αποτελούν βασικές κοινωνικές μορφές που επιτρέπουν:

- Αλληλεπιδράσεις
- Ανταλλαγές
- Συντονισμένη δράση
- Από κοινού παραγωγή.

Στην περίπτωση των επαγγελματικών οργανώσεων, τα δίκτυα αναφέρονται στις δια-οργανωτικές δομές μέσω των οποίων επαγγελματικές ομάδες ανταλλάσσουν πληροφορίες, συντονίζουν ερευνητικές προσπάθειες και προσεγγίσεις και άλλες δραστηριότητες καθοδηγούμενες από την επίτευξη της γλωσσικής ικανότητας. Από αυτή την άποψη, τα οφέλη της οικοδόμησης επαγγελματικών σχέσεων, με τη συμμετοχή σε διάλογο με συναδέλφους και με την αμοιβαία υποστήριξη, με το άνοιγμα νέων μαθησιακών περιβαλλόντων και με την εκ νέου σύλληψη ιδεών και ρόλων, τεκμηριώνονται στη βιβλιογραφία (Mayer 2002, Ferjolja 2008).

Στο παρόν έργο, η δικτύωση αναφέρεται σε επαγγελματίες της εκπαίδευσης, σε μέλη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που αλληλεπιδρούν και δεσμεύονται στην ανταλλαγή, τη δράση και την παραγωγή της εκπαιδευτικής αλλαγής μέσω επαγγελματικών διαδρομών και μέσω της ανταλλαγής των προσωπικών αντιλήψεων πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Berry, Norton και Byrd 2007).

Η αλλαγή, στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι μία διαδικασία εκμάθησης νέων τρόπων δημιουργίας νοήματος και μετατροπής των υφιστάμενων αντιλήψεων του νοήματος. Οι ενήλικες, στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να κινηθούν προς μια περισσότερο αλληλέγγυα, διαφοροποιημένη, διαπερατή, ανοιχτή και ολοκληρωμένη προοπτική του νοήματος (Mezirow 1991, Nagata 2006).

-Αυτό συνεπάγεται μια βαθιά διαρθρωτική αλλαγή στις βασικές αρχές της σκέψης, των συναισθημάτων και των πράξεων. Είναι μια μετατόπιση της συνείδησης που δραματικά και μόνιμα αλλάζει τον τρόπο της ύπαρξής μας στον κόσμο. Μια τέτοια αλλαγή περιλαμβάνει την κατανόηση του εαυτού μας και την τοποθέτησή μας, τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους και τον φυσικό κόσμο· την κατανόηση μας

για τις σχέσεις εξουσίας στις διαπλεκόμενες δομές της τάξης, τη φυλή και το φύλο, την επίγνωση του σώματος μας, τα οράματά μας για εναλλακτικές προσεγγίσεις διαβίωσης, το αίσθημα δυνατοτήτων για κοινωνική δικαιοσύνη, ειρήνη και προσωπική ευτυχία.²⁹

Αυτή η μετατόπιση, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί, σύμφωνα με τους Clarke και Hollingsworth (2002), να επιτευχθεί με μία γραμμική διαδικασία. Ο κόσμος των εκπαιδευτικών αποτελείται, περισσότερο, από διαφορετικούς τομείς και διαφορετικά «σημαντικά πρόσωπα» και αυτό δημιουργεί μια πολλαπλότητα των οδών, μέσω των οποίων η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και η αλλαγή μπορούν να προωθηθούν. Έτσι, η αλλαγή των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μέσα από μια διαδραστική διαδικασία στην οποία το περιβάλλον, οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι παλιές και οι νέες εμπειρίες, η πρακτική και η αξιολόγηση των συνεπειών λαμβάνονται υπόψη μέσω δύο κατευθύνσεων: αφενός, την κατεύθυνση της θέσπισης που έχει ως ρόλο την ερμηνεία μίας πεποίθησης ή ενός παιδαγωγικού μοντέλου σε εφαρμογή και αφετέρου, την κατεύθυνση του προβληματισμού που έχει το ρόλο της διάρθρωσης των αντιλήψεων μίας παιδαγωγικής κατάστασης, μίας δράσης ή ενός τομέα της μάθησης καθώς τροποποιούνται ή προσαρμόζονται αυτές οι δομές. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει αναστοχασμό των θεωριών και των συμπεριφορών, του αισθήματος του τρόπου αντίληψης των άλλων, της αποτελεσματικότητας ορισμένων θεωριών και προσεγγίσεων, της κριτικής σκέψης κ.λ.π (Mezirow 1991).

Αυτή η πολλαπλότητα των διαδρομών, μέσω της θέσπισης και του αναστοχασμού, όντως απαιτεί ένα διασυνδεδεμένο σύστημα εκπαιδευτικών, οι οποίοι επικοινωνούν με την ομάδα και εντός της ομάδας, προκειμένου να επιτύχουν την αλλαγή. Μάλιστα, άλλοι εκπαιδευτικοί και οι ευκαιρίες δικτύωσης κατατάχθηκαν υψηλότερα σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη (Connell 1991, στο Ferjolja 2008), ενώ επίσης, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μέσα στα δίκτυα βρέθηκαν να παρέχουν προστιθέμενη αξία στα προϊόντα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης τα οποία επιφέρουν την αλλαγή στους εκπαιδευτικούς (Theunissen και Veenman 1996). Οι δύο συνιστώσες της δικτύωσης -η συνεργασία και η αλληλεπίδραση - φαίνεται να είναι τα βασικά ζητήματα τα οποία εξαρτώνται από ορισμένες προϋποθέσεις:

²⁹ O'Sullivan κ. α. αναφέρθηκε από την Nagata (2006:46).

- Προθυμία για συνεργασία
- Ανάγκη για εξειδίκευση
- Ανάγκη για χρηματοδότηση και κατανομή των καθηκόντων
- Ανάγκη για προσαρμοστική αποτελεσματικότητα.

Επιπλέον, οι παράγοντες αυτοί υποτίθεται ότι σχετίζονται και επηρεάζονται από:

- την πολυπλοκότητα της εργασίας
- την καλλιέργεια εμπιστοσύνης
- την ύπαρξη εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων
- και την εμφάνιση μικρών μονάδων (Theunissen και Veenman 1996).

Η δομή των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δρώντων και των πολιτισμικών και των διαρθρωτικών χαρακτηριστικών των συστημάτων κοινωνικής δράσης, στα οποία συμμετέχουν, φαίνεται να είναι κρίσιμης σημασίας για τη δημιουργία ενός δικτύου ως κοινωνικού συστήματος, ήτοι, ως δομής που συντονίζει τη δράση όσον αφορά στην αλληλεξάρτηση που μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικές μορφές αλληλεπίδρασης και ειδικότερα σε συνεργατικές δράσεις. Στις συνεργατικές δράσεις, οι δρώντες προσανατολίζονται προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου και είναι αλληλοεξαρτώμενοι, λόγω της συμπληρωματικής συνεισφοράς τους για την επίτευξη αυτών των στόχων (Williamson στο Theunissen και Veenman 1996).

Αυτές οι αλληλεπιδράσεις των διαφορετικών ατόμων, σε διαφορετικά πλαίσια, και οι φορείς στους οποίους ανήκουν, οδηγούν σε διαφορετικούς τύπους δικτύων που κυμαίνονται από τα δίκτυα ανταλλαγής μέχρι τα αναπτυξιακά δίκτυα (Godfroj σε Theunissen και Veenman 1996), τα οποία είναι χαλαρά συνδεδεμένα συστήματα, δηλαδή, οι δράσεις συντονίζονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η αυτονομία των δρώντων ή των συμμετεχόντων οργανώσεων να μην περιορίζεται.

Στην περίπτωση του Προγράμματος Pestalozzi, η δικτύωση, όπως ορίστηκε παραπάνω, χρησιμοποιείται ως μέσο για την προώθηση της επάρκειας και της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, μέσω της αλλαγής των εκπαιδευτικών. Το δίκτυο Pestalozzi ενώνει τους επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης με τη φιλοδοξία της ανταλλαγής και της δημιουργίας διδασκαλίας και μάθησης που θα βρίσκονται στο προσκήνιο, προκειμένου να αναπτυχθεί η εκπαίδευση και η κατάρτιση μέσα σε μια φιλόξενη ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, σεβασμού, προβληματισμού και αλλαγής. Μια χαλαρά συνδεδεμένη ομάδα ατόμων και ιδρυμάτων, η οποία βασίζεται στη βούληση ανταλλαγής των γνώσεών της προς όφελος της ευρύτερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής

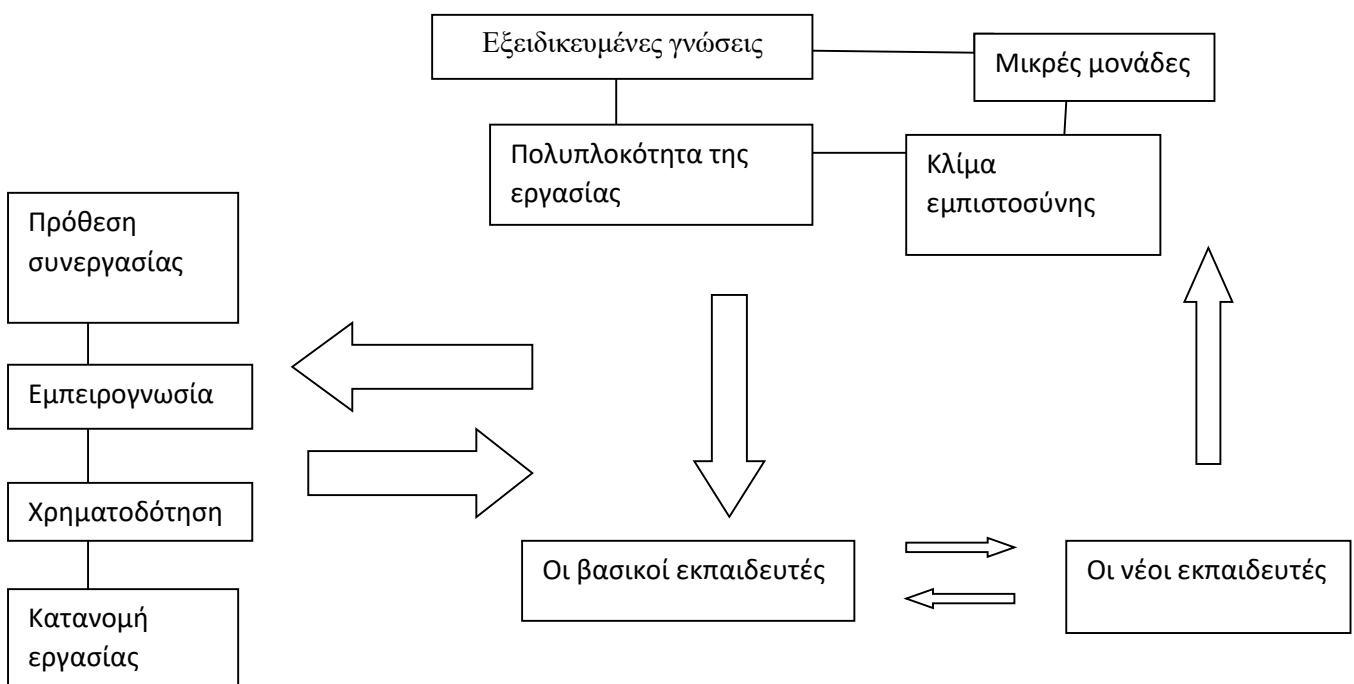
κοινότητας, στοχεύει στην ανάπτυξη της αληθινής ταυτότητας, μέσω της οποίας, κάθε μέλος τροφοδοτεί το κοινό σχέδιο με τον δικό του συγκεκριμένο τομέα τεχνολογίας, μέσα σε πνεύμα συνεργασίας και συνεργατικότητας.

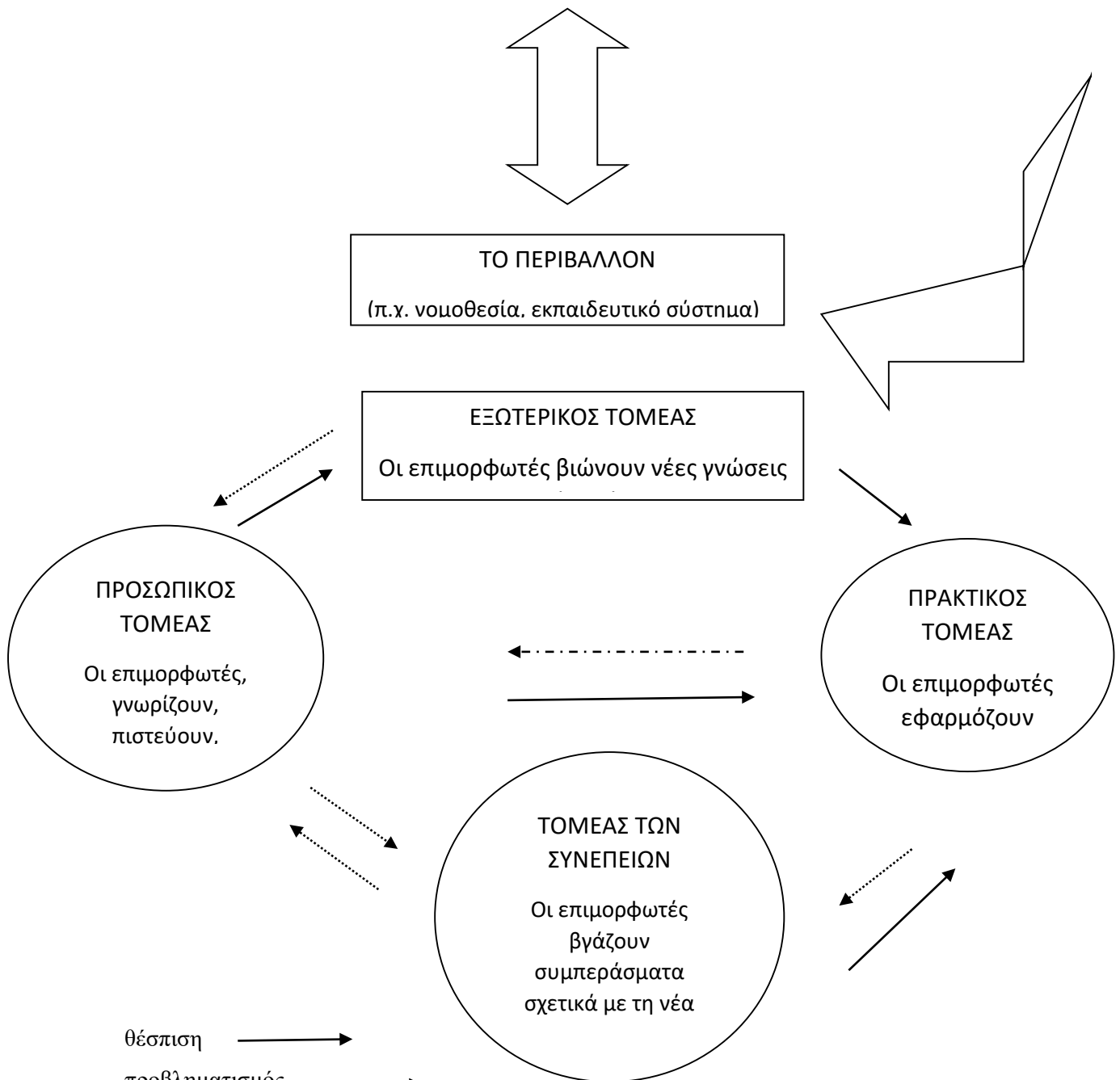
Η προσπάθεια ξεκινά από την παραδοχή ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την προώθηση της ανάληψης των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων είναι η συμμετοχή των επιμορφωτών στην όλη διαδικασία από την αρχή. Σεμινάρια και ομάδες συζήτησης μέσω των εκπαιδευτικών ενοτήτων παρέχουν στους εκπαιδευτές την ευκαιρία να εκφράσουν τις ανάγκες τους, να μάθουν στην πράξη μέσω των δυναμικών και στοχαστικών προσεγγίσεων πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία από τα εργαλεία, την επιμόρφωση και τις μεθόδους που έχουν στη διάθεσή τους. Τοποθετώντας τους εκπαιδευτές στη θέση των ίδιων των εκπαιδευτικών, με την εφαρμογή συνεργατικών προσεγγίσεων στην κατάρτισή τους, τους δίνεται η δυνατότητα να σκεφτούν καλύτερα τη διαδικασία μάθησης και, συνεπώς, να ενσωματώνουν καλύτερα αυτές τις μεθόδους στη δική τους διδακτική πρακτική ως εκπαιδευτές.

Αυτός ο τρόπος σκέψης βασίζεται στην έννοια της λειτουργίας υποστήριξης ενός δικτύου διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων εκμάθησης σχετικών με τα θέματα του «συσχετίζω», «δημιουργώ» και «προσφέρω» (Kearsley & Schneiderman, 1998). Συνδέοντας διαφορετικούς μαθητευόμενους με ειδικούς από διάφορους τομείς και επιστημονικούς κλάδους, υποστηρίζοντας τη συνεργασία και την επικοινωνία, διευκολύνοντας την οικοδόμηση της κοινότητας, παρέχοντας εποικοδομητική κριτική (από συναδέλφους) και παρέχοντας κίνητρα στην ομάδα, επιτυγχάνονται οι σχετικές δραστηριότητες. Οι δημιουργικές δραστηριότητες θα ενισχυθούν μέσω της οργάνωσης ενεργητικής μάθησης, της συν-δημιουργίας της γνώσης, της μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων, του σχεδιασμού και της εξερεύνησης μέσα από τη μάθηση και της κριτικής σκέψης. Οι μαθησιακές δραστηριότητες τύπου προσφοράς μπορούν να υποστηριχθούν από μαθησιακές δραστηριότητες της πραγματικής ζωής, όπως το να μαθαίνει κάποιος δουλεύοντας σε πραγματικές συνθήκες και να ανακοινώνει τα αποτελέσματα της εκμάθησης κατά τη διάρκεια της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Αυτό μπορεί να συσχετισθεί με το μοντέλο των Clarke και Hollingsworth (2002) που αφορά στην επίτευξη της αλλαγής των εκπαιδευτικών μέσω της θέσπισης και του προβληματισμού. Συγχρόνως, βασίζεται στο γεγονός ότι τα δίκτυα των εκπαιδευτικών έχουν τη δυνατότητα να μετατρέψουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό

υλικό και για την εκπαιδευτική ανάπτυξη και να εξουδετερώσουν την παγιωμένη αντίληψη που υποτιμά την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου και τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμβάλουν ουσιαστικά στον διάλογο για την αλλαγή:

Δίκτυα - τόσο με φυσική παρουσία όσο και ηλεκτρονικά – βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αντλήσουν γνώσεις από εξωτερικές κοινότητες που προωθούν αποκλίνουσες απόψεις. Αυτά τα δίκτυα υποστηρίζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μοναδικές ιδέες που μπορούν να βελτιώσουν την εκπαίδευση και να επισπεύσουν την επιτυχία των μαθητών..... ενεργοποιούν μερικά από τα καλύτερα εκπαιδευτικά μυαλά... προκειμένου να ενωθούν σε ισχυρές επαγγελματικές μαθησιακές κοινότητες. (Berry κ. α., 2007: 49)





Βασισμένο στους Clarke και Hollingsworth (2002).

Η περιπτωσιολογική μελέτη

Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε σε ένα παράδειγμα ενός σεμιναρίου Pestalozzi στην Κύπρο, το οποίο έγινε τον Δεκέμβριο του 2007 και τον Δεκέμβριο του 2008, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο προβληματισμός και η θέσπιση-ως αναπόσπαστα κομμάτια των εργαστηρίων του σεμιναρίου - αλληλοσυνδέθηκαν με

ένα εξειδικευμένο δίκτυο εκπαιδευτών και πώς προώθησαν την αλλαγή των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία και την επάρκεια. Φαίνεται ότι η προθυμία για συνεργασία, η τεχνογνωσία, η χρηματοδότηση και η κατανομή των καθηκόντων, καθώς και η προσαρμοστική αποτελεσματικότητα χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη των στόχων αυτής της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Οι εν λόγω παράγοντες συσχετίστηκαν με την πολυπλοκότητα του έργου, το κλίμα εμπιστοσύνης, την ύπαρξη εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων και την εμφάνιση της «μικρής οργανωτικής μονάδας». Δύο δράσεις που έχουν αναληφθεί παρουσιάζουν μεγάλη σημασία:

α. Οι συζητήσεις με το «κεντρικό δίκτυο» σε σχέση με τους στόχους και τη δομή του σεμιναρίου

Στην Κύπρο, το μικρό μέγεθος της χώρας και το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην πρώτη φάση των ενοτήτων κατάρτισης του προγράμματος Pestalozzi εργάζονταν στο ίδιο ίδρυμα, επέτρεψε τη δημιουργία ενός κεντρικού δικτύου με αυτούς τους τέσσερις εκπαιδευτές, το οποίο χαρακτηρίστηκε από τις εξειδικευμένες γνώσεις και τη μικρή οργανωτική μονάδα. Οι εκπαιδευτές, αν και είχαν διαφορετικές προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες, διαφορετική κατάρτιση και ιδεολογίες, είχαν συγκλίνουσες ιδέες για τον τρόπο προσέγγισης της μάθησης στο πρόγραμμα Pestalozzi. Η οργάνωση και η εφαρμογή του σεμιναρίου Pestalozzi με τίτλο: « Η διαχείριση της διδασκαλίας και η ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας: προσεγγίσεις και προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών και στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» ήταν ο κοινός στόχος.

Ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα ήταν ότι το δίκτυο παρουσίασε μια κάμψη για πρακτικούς λόγους και έτσι η συνεργασία εξελίχθηκε από το «χώρο εργασίας». Αυτό αποδείχθηκε ζωτικής σημασίας και για τη συνεργασία και για το τελικό αποτέλεσμα, εφόσον, τόνισε συγκεκριμένες δραστηριότητες που έπρεπε να πραγματοποιηθούν εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου το οποίο έλαβε υπόψη του βασικές πτυχές, δεδομένα και συμμετέχοντες (Achinstein και Athanases, 2005, Clarke και Hollingsworth, 2002). Η αίσθηση της κοινής διεξαγωγής της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και η συγκέντρωση δυνάμεων όντως είχαν προστιθέμενη αξία (Theunissen και Veenman, 1996). Η ανάπτυξη ενός τοπικού και εθνικού δικτύου «ανταλλαγής» έδωσε μια αίσθηση συμπληρωματικότητας μεταξύ των ανθρώπων που οικοδομούσαν και αντάλλαζαν γνώσεις και υλικό από τις ενότητες κατάρτισης του

προγράμματος Pestalozzi. Τα μέλη ήταν αλληλοεξαρτώμενα. Αυτή η ανταλλαγή έγινε στην πραγματικότητα ένα κίνητρο για την ανάπτυξη της ποιότητας, των ικανοτήτων και της αλλαγής των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο καθορισμός ενός συντονιστή για να λειτουργήσει ως αρμόδιος επικοινωνίας, φάνηκε να είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της κατανόησης του επαίνου και της κριτικής μέσω του προβληματισμού. Δεδομένου ότι το βασικό θέμα ήταν η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο εκπαιδευτής που συμμετείχε στην ενότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την κατάρτιση των εκπαιδευτών ήταν ο συντονιστής.

Το σεμινάριο ασχολήθηκε με θέματα και ζητήματα που είναι σύμφωνα με τις προσπάθειες του Συμβουλίου της Ευρώπης να εντοπίζει ιδέες, κατευθυντήριες γραμμές και διαδικασίες που μπορούν να εμποδίζουν μηχανισμούς αποκλεισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων που αφορούν σε διαφορετικές ομάδες. Το σεμινάριο είχε ως στόχο να προσφέρει επαγγελματικές γνώσεις, κατανόηση και συμπεριφορές που χρειάζονται για επαρκή ανταπόκριση στην πολυπολιτισμικότητα των τάξεων, μέσω της εφαρμογής του καθημερινού προγράμματος σπουδών. Το σεμινάριο εστίασε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως διδακτική διαδικασία, στη διαχείριση και την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας που απομακρύνεται από την έννοια ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απλά ένα απλό επιπρόσθετο στοιχείο του προγράμματος σπουδών σε περιστασιακές εργασίες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρήθηκε ως αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής και του προγράμματος σπουδών, η οποία μπορεί να αλλάξει τη «μονοπολιτισμική προδιάθεση» των σχολείων μέσα από νέες αντιλήψεις για: α) την πολυμορφία και την ταυτότητα, β) τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και γ) τη χρήση του κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης.

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, η κουλτούρα του σχολείου, τα προγράμματα σπουδών και ο πολιτισμός της κάθε κοινότητας, αποτέλεσαν βασικά ζητήματα για το περιεχόμενο του σεμιναρίου. Και στις τρεις ενότητες Pestalozzi (δημοκρατική αγωγή του πολίτη, διαπολιτισμική εκπαίδευση και πολυγλωσσία), στις οποίες συμμετείχαν τα μέλη του κεντρικού δικτύου και οι εκπαιδευτές, συζητήθηκαν, ως καιρία θέματα, η δυναμική έννοια του πολιτισμού, οι διαφορετικές εκφάνσεις της πολυπολιτισμικότητας, οι μεθοδολογικές στρατηγικές και θέματα για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις καθώς και για τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία. Ο

στόχος ήταν τώρα να χρησιμοποιήσουν αυτές τις εμπειρίες, γνώσεις και πηγές για να κατανοήσουν, να διερευνήσουν και να θέσουν σε εφαρμογή προσεγγίσεις και προκλήσεις στο πρόγραμμα σπουδών και να επιτρέψουν τη διδασκαλία, τη διαχείριση και την ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας τονίζοντας τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Έτσι, το σεμινάριο επικεντρώθηκε στην αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών θεματικών που αναφέρθηκαν παραπάνω και στον τρόπο που επηρεάζουν την εφαρμογή των σκοπών και των στόχων στο σχολείο και την τάξη, το περιεχόμενο, τις μεθοδολογικές προτάσεις και τις προτάσεις αξιολόγησης, όπως ορίζονται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και τη σιωπηλή διδασκαλία των αξιών και των ιδεών μέσω της εφαρμογής των καθημερινών δραστηριοτήτων στη ρουτίνα του σχολείου και της συμμετοχής των μαθητών σε εκείνα τα «μαθήματα» που δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών. Έτσι, στο πρώτο στάδιο, οι τέσσερις εκπαιδευτές του κεντρικού δικτύου αποφάσισαν συγκεκριμένες βασικές δραστηριότητες, οι οποίες θα αντικατόπτριζαν όλα τα παραπάνω. Στην πραγματικότητα κάλυψαν τις βασικές ιδέες μέσω μίας τροποποιημένης προσαρμογής ορισμένων δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στις ενότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης για την κατάρτιση εκπαιδευτών, οι οποίες αφορούσαν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ενεργό συμμετοχή και τη γλωσσική πολυμορφία.

Το κεντρικό δίκτυο εκπαιδευτών, ακολουθώντας το μοντέλο των Clarke και Hollingsworth (2002) για την αλλαγή των εκπαιδευτικών, διερεύνησε το τοπικό περιβάλλον (νομοθεσία, έρευνα, κ.λπ.), προκειμένου να θέσει το εκπαιδευτικό δίλημμα που θα βρισκόταν στο επίκεντρο της συγκεκριμένης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Γνώσεις, βασικά θέματα και ικανότητες από τις διάφορες ενότητες τέθηκαν επί τάπητος προκειμένου να σχεδιασθεί το σεμινάριο. Τόσο το περιβάλλον (τοπικές πρακτικές και καταστάσεις) όσο και οι προσωπικοί τομείς των εκπαιδευτών, και κυρίως οι εμπειρίες τους σε σχέση με τις ενότητες, διερευνήθηκαν προκειμένου να διαμορφωθεί η ακολουθία των δραστηριοτήτων στο σεμινάριο. Οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα και τα στοιχεία που είχαν ανεβάσει, προκειμένου να επωφεληθούν από το ευρωπαϊκό δίκτυο των εκπαιδευτών και των ιδεών και να μπορέσουν να διαχειριστούν το συγκεκριμένο σεμινάριο. Ως αποτέλεσμα αυτής της ποικιλίας υλικού, στοιχείων, προσωπικών πεποιθήσεων και ιδεών του Συμβουλίου της Ευρώπης ήταν να

αποτυπωθούν, να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν στο κυπριακό πλαίσιο προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες αυτού του συγκεκριμένου σεμιναρίου. Η προθυμία για συνεργασία, το κλίμα εμπιστοσύνης και μία προσαρμοστική αποτελεσματικότητα αναπτύχθηκαν χάρη στην ικανότητα των εκπαιδευτών να θέσουν σε λειτουργία την ανταλλαγή, τη θέσπιση και τις διαδικασίες προβληματισμού, μέσω των ενοτήτων του δικτύου Pestalozzi και της χρήσης εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην προώθηση των στόχων του Προγράμματος Pestalozzi. Αυτή η προσπάθεια επέκτεινε τις δυνατότητες του δικτύου για την οικοδόμηση μίας αίσθησης κοινότητας, κοινών εμπειριών και επαγγελματικής φιλίας (Berry et al. 2007).

β. Επέκταση του «κεντρικού δικτύου» σε σχέση με τους στόχους και τη δομή του σεμιναρίου σε ένα «νέο, προσανατολισμένο προς το Pestalozzi» δίκτυο

Ωστόσο, υπήρχε η ανάγκη να προχωρήσουμε περαιτέρω και βαθύτερα στο πρόγραμμα σπουδών και τη σχολική ζωή, εν γένει. Το δίκτυο έπρεπε να επεκταθεί σε σχέση με την εμπειρογνωσία/ύπαρξη εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και την κατανομή καθηκόντων, προκειμένου να καλυφθεί η πολυπλοκότητα του έργου. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, παραδείγματα από μαθήματα γλώσσας (διδασκαλία ξένων γλωσσών και διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του σχολείου ως δεύτερη γλώσσα), μαθηματικών, μουσικής, τέχνης, θεάτρου, διαθεματικές δραστηριότητες και πρότζεκτ (κοινωνικές επιστήμες, τοπική ιστορία) έπρεπε να παρουσιασθούν. Αυτή η διαπιστωμένη ανάγκη οδήγησε στην ανάπτυξη του δικτύου Pestalozzi έτσι ώστε να αγκαλιάσει τους εκπαιδευτές που θα μπορούσαν να εργασθούν για την αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών βασικών θεματικών-ταυτότητα/πολυπολιτισμικότητα, μεθοδολογία της διδασκαλίας, κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο – και για τον τρόπο που αυτές διαπότισαν τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών.

Έτσι, η πολυπλοκότητα του έργου συνδέθηκε με την τεχνογνωσία "νέων" εκπαιδευτών. Συζητήσεις και συναντήσεις οργανώθηκαν από το συντονιστή, είτε με όλη την ομάδα των νέων εκπαιδευτών είτε σε ζεύγη, προκειμένου να αναλυθούν οι προσεγγίσεις του Pestalozzi και να εντοπισθούν τομείς και δραστηριότητες που θα μπορούσαν να

δώσουν νέες προοπτικές στον σχηματισμό εννοιών των συμμετεχόντων προκειμένου να απαντήσουν στο ερώτημα: «Πώς μπορούν οι προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του προγράμματος σπουδών και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος να συμβάλουν στη διδασκαλία της διαχείρισης και στην προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας;»

Ο προβληματισμός και η αλληλεπίδραση εντός του δικτύου πρόβαλλαν την ανάγκη διεύρυνσης του τοπικού δικτύου, προκειμένου να καλυφθούν διαφορετικά θέματα, τα οποία χαρακτηρίστηκαν σημαντικά. Για παράδειγμα, αποφασίστηκε ότι θέματα σχετικά με τη μεταγνώση, την τοπική ιστορία, τα μαθηματικά και την πολιτισμική διδασκαλία έπρεπε να εισαχθούν, προκειμένου να συμβάλουν στον σχηματισμό νέας γνώσης των συμμετεχόντων. Ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια, βασισμένα στις ιδέες και στις μεθόδους του Προγράμματος Pestalozzi, σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν για να παραστούν οι συνάδελφοι των βασικών εκπαιδευτών, με σκοπό να εξοικειωθούν με την αντίληψη του Προγράμματος Pestalozzi που έχει για τη σκέψη και τη διδασκαλία. Συζητήθηκαν νέες έννοιες και χρησιμοποιήθηκαν οι διαδρομές του προβληματισμού και της θέσπισης για την προώθηση της αλλαγής των εκπαιδευτικών στην περίπτωση των εκπαιδευτών.

Τα εργαστήρια με διαφορετικές θεματικές είχαν ως στόχο να δείξουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του πως σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας έρχονται στο προσκήνιο διαφορετικές ταυτότητες και ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι πάντοτε παρούσα, δίνοντας ένα δυναμικό χαρακτήρα στην κατάσταση. Σε αυτές τις τάξεις, τόσο το πρόγραμμα σπουδών όσο και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να θέσουν περιορισμούς στη συμπεριφορά των μαθητών και εμπόδια στη μάθηση ή μπορεί να φανερώσουν νέες προοπτικές. Το σεμινάριο ανέδειξε ότι οι μαθητές μαθαίνουν έννοιες και πρότυπα – υπονοούμενα ή δεδηλωμένα - και ότι ορισμένα από αυτά αναγράφονται στη διδακτέα ύλη, ενώ, άλλα όχι. Τα εργαστήρια τόνισαν το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επωφελείται από την πολυπολιτισμικότητα, τις πολλαπλές ταυτότητες ή ακόμα και από την «απουσία» ορισμένων δεξιοτήτων (για παράδειγμα, κοινός κώδικας γλωσσικής επικοινωνίας) μέσα στην τάξη και ότι, ακόμη, και "παραδοσιακά" προϊόντα, όπως τοπικές συνταγές ή γιορτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κριτικό πνεύμα για την προώθηση των εκπαιδευτικών στόχων για όλους τους σπουδαστές και για την ενίσχυση της διαφορετικότητας. Το συμπέρασμα

ήταν ότι αυτό που ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει είναι να επωφεληθεί από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, από τις ευέλικτες μεθοδολογικές διαδικασίες και από το υπόβαθρο και τη δυναμική συνεισφορά των μαθητών για να διδάξει, να διαχειριστεί και να προωθήσει τη διαφορετικότητα, ώστε οι εκπαιδευτικοί στόχοι να επιτευχθούν από όλους τους μαθητές. Τόσο τα εργαστήρια που διοργανώθηκαν από τους βασικούς εκπαιδευτές όσο και αυτά που διοργανώθηκαν από τους νέους εκπαιδευτές που προσανατολίζονται στο Πρόγραμμα Pestalozzi, είχαν αυτό το στόχο.

Εργαστήρια που διοργανώνονται από τους βασικούς εκπαιδευτές

Πέρα από τις βασικές δραστηριότητες σε θέματα πολυπολιτισμικότητας που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι βασικοί εκπαιδευτές διοργάνωσαν ένα εργαστήριο με διαθεματικές υπαίθριες δραστηριότητες. Ο στόχος ήταν η μάθηση βασικών εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω της αλληλεπίδρασης του προβληματισμού και της εφαρμογής πραγματικής εμπειρίας, ανακαλύπτοντας τα διαφορετικά πρόσωπα της κοινότητας και εξερευνώντας τις συγκρούσεις και την αρμονία στη ζωή μέσω της αναγνώρισης των δομών, των προτύπων και των διαδικασιών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρατηρήσουν διαφορετικά πράγματα και καταστάσεις και να προσπαθήσουν να κάνουν συνδέσεις και να βγάλουν συμπεράσματα καθώς και να "μεταφέρουν" την εμπειρία στο δικό τους περιβάλλον. Ο σκοπός ήταν να παρατηρήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τη μείξη των πολιτισμικά διαφορετικών ταυτοτήτων και των κοινοτήτων και των πτυχών της ζωής και να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ζήσουν σε έναν πολύπλευρο κόσμο. Σε αυτές περιλαμβάνονται η παρακολούθηση της τοπικής γνώσης, η μάθηση της εκ νέου εξέτασης και η κατανόηση της δυναμικής διαδικασίας της αντίληψης, της γνώσης, των ταυτοτήτων και του πολιτισμού. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρατηρήσουν και να επικεντρωθούν σε διαφορετικά μέρη και διαφορετικούς ανθρώπους και να βρουν στοιχεία, μέσα από "εικόνες" ανθρώπων, κτηρίων, και σε ανθρώπινες δραστηριότητες:

- Σχετικά με το πώς η διαφορετικότητα και ο πολιτισμός καταλήγουν ως δυναμικές έννοιες στην κοινότητα

- Σχετικά με το πώς η διαφορετικότητα συνδέεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη
- Σχετικά με το πώς τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να έχουν αντίκτυπο και να συμβάλουν στην αποδόμηση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και του ρατσισμού στο σχολείο και στην τάξη.

Επίσης, το εργαστήριο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες που αποτελούν μέρος του επίσημου προγράμματος σπουδών και την ίδια στιγμή είχε ως αφετηρία ένα λαογραφικό στοιχείο, τις τοπικές γιορτές. Ωστόσο, αποτέλεσε ενδιαφέρον το γεγονός ότι είχε την ικανότητα να αποφύγει την παγίδα της παραδοσιακής εκδοχής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εν αντιθέσει, η διαπολιτισμικότητα επικεντρώθηκε στη μεθοδολογία της διδασκαλίας και στη χρήση και την αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών των μαθητών.

Εργαστήρια που οργάνωσαν οι «νέοι, προσανατολισμένοι προς το Πρόγραμμα Pestalozzi» εκπαιδευτές

Το μάθημα που προσφέρθηκε σε ένα σχολείο που βιώνει την πολυπολιτισμικότητα με διαφορετικούς τρόπους (παιδιά με διαφορετική εθνική και γλωσσική καταγωγή, σχολικό κτίριο στην άκρη της ουδέτερης ζώνης της Λευκωσίας, κλπ) εισήγαγε διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών (ιδίως με το πρόγραμμα μαθημάτων γλώσσας). Στόχος του ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της κουλτούρας και του πολιτισμού και να αναπτύξουν ικανότητες προκειμένου να ζουν με άλλους ανθρώπους από διαφορετικά υπόβαθρα, μέσα στην τάξη, στο σχολείο και στις αλληλεπιδράσεις της ζωής. Οι δραστηριότητες βασίζονται στην κεντρική ιδέα ότι μέσα από την κατανόηση του δικού μας πολιτισμού και του τρόπου που μας διαμορφώνει, είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις των άλλων πολιτισμών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουμε περισσότερο σεβασμό για εκείνους που είναι «διαφορετικοί». Την επίσκεψη στο σχολείο ακολούθησε μια εισαγωγική ομιλία με κεντρικό θέμα τη σχέση μεταξύ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του προγράμματος σπουδών και το σύνολο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στις ευρωπαϊκές ενότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης για την

κατάρτιση εκπαιδευτών και αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη και τη γλωσσική πολυμορφία. Η ομιλία εδόθη από τους κεντρικούς εκπαιδευτές που ασχολήθηκαν με τα θέματα των πολλαπλών ταυτοτήτων, την αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και των κοινωνικών ανισοτήτων.

Τα γλωσσικά εργαστήρια εστίασαν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας και στο πώς οι εκπαιδευτικοί γλωσσών μπορούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία ανάλογα με τα διαφορετικά επίπεδα της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Εφαρμόστηκαν παραδείγματα συγχώνευσης μεθοδολογικών στρατηγικών με τις εμπειρίες των μαθητών, προκειμένου να μοιραστούν και να επιτύχουν νέους εκπαιδευτικούς στόχους στις πολυγλωσσικές τάξεις (για παράδειγμα, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και συνεργασίες με διαφοροποιημένο υλικό). Επιπλέον, μια σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων μίας έρευνας που αφορούσε στις ικανότητες μεταγνώσης των δίγλωσσων σπουδαστών, διαφώτισε το ζήτημα των δίγλωσσων παιδιών στα σχολεία. Τονίστηκε το γεγονός ότι μαθαίνοντας το παιδί να διακρίνει δύο διαφορετικές γλώσσες, υποχρεώνεται να αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης οι οποίες, κατά κάποιο τρόπο, οδηγούν στην ανάπτυξη μεγαλύτερης νοητικής και γλωσσικής ικανότητας. Όπου υπάρχει το πλεονέκτημα της διγλωσσίας φαίνεται να υπάρχει σε μεγάλο βαθμό μετα-γνωστική /μετα-γλωσσική ικανότητα για σκέψη και χειραγώγηση των μορφών της γλώσσας. Η συζήτηση βασίστηκε στα αποτελέσματα της έρευνας που εξέτασε τις αναφορικές δεξιότητες επικοινωνίας. Εξήχθη το συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επωφεληθεί από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, από ευέλικτες μεθοδολογικές διαδικασίες και από τη δυναμική εισροή των μαθητών και " το υπόβαθρό τους" για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, ούτως ώστε οι γλωσσικοί στόχοι να επιτυγχάνονται από όλους τους μαθητές. Αυτό σχετίστηκε με τον προβληματισμό που ακολούθησε τα εργαστήρια ξένων γλωσσών.

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, επιτεύχθηκαν οι στόχοι του μαθήματος εικαστικών τεχνών που σχετίζονται με τον πηλό, ως υλικό που χρησιμοποιείται από καλλιτέχνες και με τον ξεχωριστό τομέα του προγράμματος σπουδών εικαστικών τεχνών, καθώς και οι στόχοι που σχετίζονται με τον σεβασμό, την εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων και διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους, ανεξάρτητα από την «ταυτότητά» τους.

Ομοίως, κεντρικά θέματα του εργαστηρίου μουσικής ήταν η ταυτότητα και ο πολιτισμός. Ακολουθώντας ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο όλοι οι μουσικοί πολιτισμοί και οι μουσικές ταυτότητες τηρήθηκαν και τιμήθηκαν, δόθηκε η δυνατότητα να συζητηθούν εκ νέου κρίσιμα ζητήματα. Όπως, παραδείγματα δραστηριοτήτων με μουσικά όργανα και μουσικά μοτίβα, με τα οποία έπαιζαν οι εκπαιδευτικοί εστιάζοντας σε αισθητικά κριτήρια σχετικά με την «υψηλή» και «χαμηλή» μουσική, μουσικές ιδεολογίες και κοινωνικές παράμετροι που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αξίες των καθηγητών μουσικής και στρατηγικές διδασκαλίας, τέλος, συζητήθηκε η διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας των μαθητών τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε τοπικό πλαίσιο.

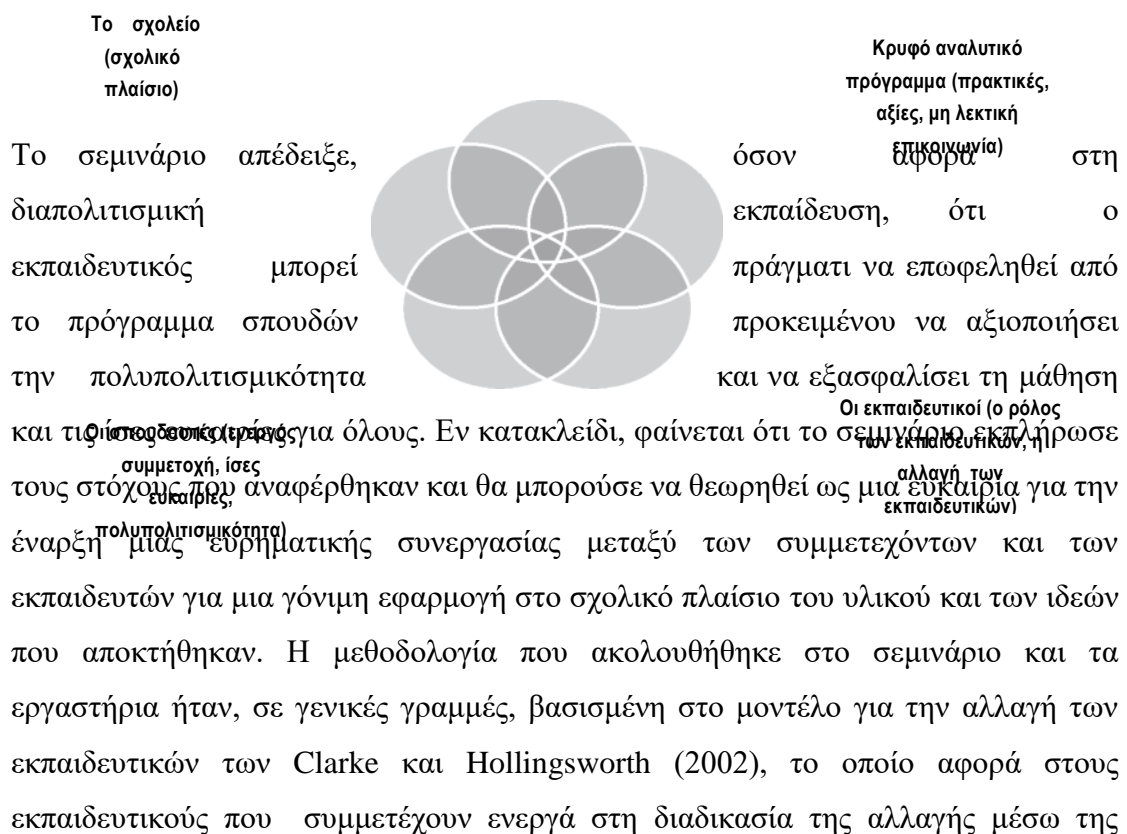
Τα μαθήματα για την τοπική ιστορία και τα μαθηματικά προέβλεπαν αποτελέσματα ερευνητικής εργασίας: παρουσιάστηκαν περιπτωσιολογικές μελέτες και παραδείγματα προκειμένου να συζητηθεί πώς η τοπική ιστορία και η διδακτέα ύλη του μαθήματος της ιστορίας μπορούν να ενσωματωθούν και να προωθήσουν ζητήματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα (μετανάστευση, κοινωνικές ανισότητες, μετανάστευση και κοινωνική κινητικότητα, χρησιμοποιώντας αυθεντικό υλικό στην αίθουσα διδασκαλίας) και πώς «η πολιτισμική πολυμορφία» μπορεί να συμβάλει στη μεταγνωστική μάθηση στο πεδίο των μαθηματικών.

Παρομοίως, η παρουσίαση της ΟΕΠΓ (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας) εξέθεσε τα διάφορα μοντέλα μέσω των οποίων μπορεί να υλοποιηθεί σε όλη την Ευρώπη. Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν αποσπάσματα από τάξεις που πραγματοποιείται η ΟΕΠΓ και κλήθηκαν να συζητήσουν τρόπους με τους οποίους η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να προωθηθεί καλύτερα μέσω της ΟΕΠΓ. Αποτέλεσε επιτυχία το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός που συμμετείχε στο σεμινάριο, συμμετείχε, επίσης, και στην πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου και έτσι τα βίντεο που παρουσιάστηκαν εμπλουτίστηκαν και με προσωπικές εμπειρίες.

Συνοψίζοντας, μέσα από τα εργαστήρια που προσφέρθηκαν από το δίκτυο των εκπαιδευτών, το σεμινάριο ασχολήθηκε με διαφορετικές πτυχές του Προγράμματος Σπουδών και της ζωής στην τάξη και προώθησε μια ολιστική θεώρηση της εκπαίδευσης

η οποία βασίζεται στον ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα:

Το πρόγραμμα σπουδών (έννοιες, μέθοδοι, ικανότητες)



θέσπισης και του προβληματισμού σχετικά με τις αποφάσεις τους στην τάξη και αποτέλεσε βασικό στοιχείο της προσέγγισης που ενστερνίστηκαν και προώθησαν οι εκπαιδευτές.

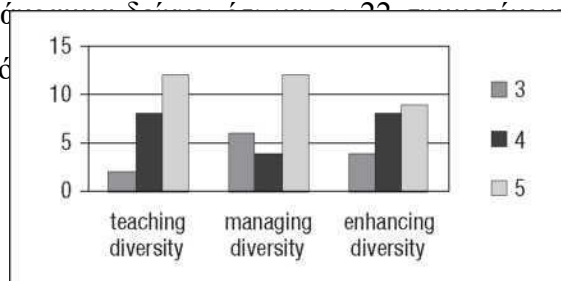
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης οι στόχοι του σεμιναρίου εκπληρώθηκαν πέρα από τις προσδοκίες, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα. Η πλειονότητα των 22 συμμετεχόντων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο τον Δεκέμβριο του 2007, συμφώνησαν κατηγορηματικά ότι το σεμινάριο τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στη διδασκαλία, τη διαχείριση και την αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας.

Διάγραμμα 1

Διδασκαλία της πολυπολιτισμικότητας / Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας / Αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας

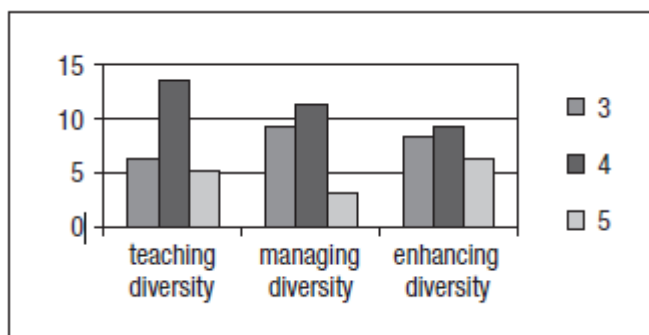
Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων του Δεκεμβρίου του 2007 στην ερώτηση "Αναφέρετε σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεμιναρίου «για την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στη διδασκαλία, τη διαχείριση και την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας» (κλίμακα: 1 = Διαφωνώ έντονα, 5 συμφωνώ απόλυτα).

Το παραπάνω διάγραμμα δείχνει ότι οι συμμετέχοντες, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο τον Δεκέμβριο του 2007, συμφώνησαν περισσότερο με τις κλίμακας (δηλαδή,



οι απαντήσεις 3, 4 ή 5) και σε όλες τις περιπτώσεις, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε απόλυτα ότι οι στόχοι του σεμιναρίου πράγματι επιτεύχθηκαν.

Διάγραμμα 2



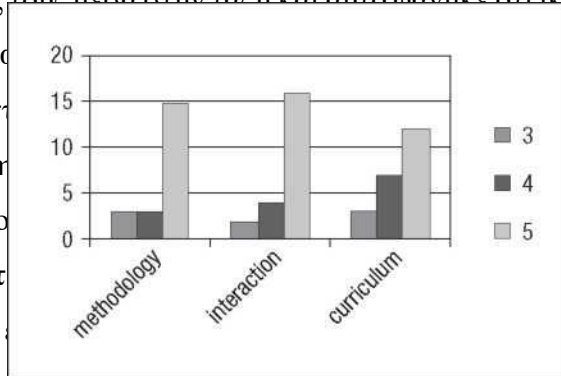
Διδασκαλία της πολυπολιτισμικότητας / Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας / Αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας

Τον Δεκέμβριο του 2008, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Αναφέρατε σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι σκοποί του σεμιναρίου «για ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στη διδασκαλία, τη διαχείριση και την αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας»» (κλίμακα: 1 = Διαφωνώ έντονα, 5 = συμφωνώ απόλυτα).

Τον Δεκέμβριο του 2008, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, οι στόχοι του σεμιναρίου επιτεύχθηκαν όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 2. Η πλειοψηφία από τους 24 συμμετέχοντες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο συμφώνησαν ότι το σεμινάριο τούς επέτρεψε να αναπτύξουν μία κριτική στάση απέναντι στη διδασκαλία, τη διαχείριση και την αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας. Το παραπάνω διάγραμμα δείχνει ότι όλοι, πλην ενός, από τους 24 συμμετέχοντες που απάντησαν το ερωτηματολόγιο χρησιμοποίησαν τη θετική πλευρά "συμφωνώ" της κλίμακας (δηλαδή τις απαντήσεις 3, 4 ή 5) και σε κάθε περίπτωση η πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι πράγματι επιτεύχθηκαν οι εν λόγω στόχοι του σεμιναρίου.

Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο σεμινάριο εξέφρασε τη φιλοσοφία του Προγράμματος Pestalozzi για την αλλαγή των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό συμμετοχή σε μία διαδικασία αλλαγής μέσω της θέσπισης και του προβληματισμού σχετικά με τις αποφάσεις τους μέσα στην τάξη και αυτό φάνηκε ότι ικανοποίησε τους συμμετέχοντες.

Επίσης, η α
των εργασι
και προβλη
ερωτηματο
αναφέροντ
και στον



περισσότερο ήταν οι συνεδρίες
ρισσότερο χρόνο για συζήτηση
ν στην ερώτηση ανάπτυξης του
σχετικά με το σεμινάριο;"
υμμετοχή των εκπαιδευομένων
προτάσεις τους για περαιτέρω
βελτίωση του σεμιναρίου και στην ανάγκη να δοθεί η ευκαιρία σε περισσότερους
εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν το σεμινάριο.

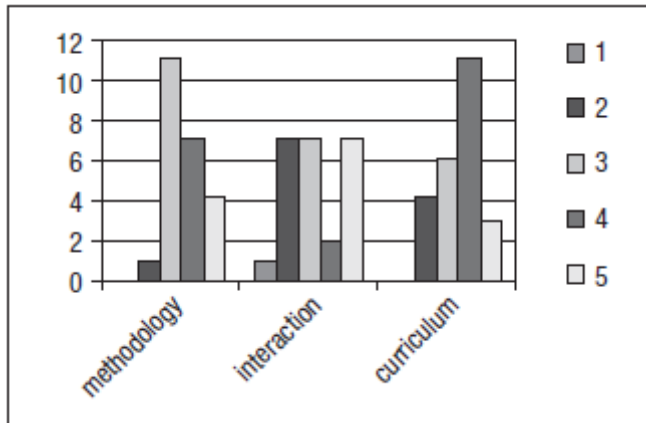
Οι συμμετέχοντες στο σεμινάριο του Δεκεμβρίου του 2007 συμφώνησαν ότι το σεμινάριο κατάφερε να τους εισαγάγει σε μια σειρά ευέλικτων, συμμετοχικών και ενεργά μεθοδολογικών διαδικασιών που αξιοποιούν τη διαφορετικότητα και μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη, επίσης, έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν ιδέες και να εντοπίσουν κοινά πεδία ενδιαφέροντος για περαιτέρω συνεργασία. Επιπλέον, φάνηκε ότι τους παρείχε τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια κριτική στάση στο ρόλο του εκπαιδευτικού που ασχολείται με το πρόγραμμα σπουδών και το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα στην τάξη. Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν χρησιμοποιώντας το θετικό μέρος της κλίμακας (δηλαδή, απαντήσεις 3, 4 ή 5) και σε όλες τις περιπτώσεις, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε κατηγορηματικά ότι οι εν λόγω στόχοι του σεμιναρίου επιτεύχθηκαν, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3.

Διάγραμμα 3

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση του Δεκεμβρίου του 2007 «Αναφέρατε σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι του σεμιναρίου: Εισαγωγή σε ένα εύρος μεθοδολογικών διαδικασιών που αξιοποιούν τη διαφορετικότητα και μπορούν να εφαρμοσθούν στην τάξη» έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν ιδέες και να εντοπίσουν κοινά πεδία ενδιαφέροντος για περαιτέρω συνεργασία, να αναπτύξουν μια κριτική στάση στο ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε: 1 = διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

Τον Δεκέμβριο του 2008, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν, επίσης, ότι το σεμινάριο κατάφερε να τους εισαγάγει σε ένα εύρος ευέλικτων, συμμετοχικών και ενεργά μεθοδολογικών διαδικασιών, οι οποίες αξιοποιούν την πολυπολιτισμικότητα και μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη και έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν ιδέες και να εντοπίσουν κοινά πεδία ενδιαφέροντος για περαιτέρω συνεργασία, αν και στην τελευταία περίπτωση φαίνεται να υπήρχε δυνατότητα βελτίωσης. Επίσης, φάνηκε ότι το σεμινάριο έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν μια κριτική στάση για το ρόλο του δασκάλου σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα στην τάξη. Για άλλη μια φορά, όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν χρησιμοποιώντας τη θετική πλευρά της κλίμακας (δηλαδή, απαντήσεις 3, 4 ή 5) και σε όλες τις περιπτώσεις, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι οι στόχοι του σεμιναρίου επιτεύχθηκαν, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.

Διάγραμμα 4



Μεθοδολογία

Αλληλεπίδραση

Πρόγραμμα Σπουδών

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Αναφέρατε σε ποιο βαθμό οι ακόλουθοι στόχοι του σεμιναρίου έχουν επιτευχθεί: Εισαγωγή σε μια σειρά μεθοδολογικών διαδικασιών που αξιοποιούν τη διαφορετικότητα και μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη» έδωσαν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν ιδέες και να εντοπίσουν κοινά πεδία ενδιαφέροντος για περαιτέρω συνεργασία, να αναπτύξουν μια κριτική στάση σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού που ασχολείται με το πρόγραμμα σπουδών και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (κλίμακα: 1 = διαφωνώ απόλυτα, 5 = συμφωνώ απόλυτα).

Ωστόσο, οι διαφορές των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις εν λόγω ερωτήσεις των δύο σεμιναρίων (Δεκέμβριος 2007 και Δεκέμβριος 2008) συζητήθηκαν μεταξύ των βασικών εκπαιδευτών και του προέδρου του Τμήματος, μέσω της αυτοκριτικής του συντονιστή και των εκπαιδευτών, μετά το τέλος των εργαστηρίων. Οι διαφορές στα αποτελέσματα αφορούσαν στις μεταβολές του δικτύου των εκπαιδευτών – τόσο στους βασικούς εκπαιδευτές όσο και στους νέους. Φάνηκε ότι υπήρξαν ορισμένα εμπόδια για την ανάπτυξη και την αξιοποίηση του δικτύου. Για παράδειγμα, όπου οι «νέοι-προσανατολισμένοι προς το Πρόγραμμα Pestalozzi εκπαιδευτές» είχαν την ευκαιρία να εργαστούν ή να συμμετέχουν ως εκπαιδευτές ή εκπαιδευόμενοι σε άλλα εργαστήρια με τους βασικούς εκπαιδευτές, η φιλοσοφία του Προγράμματος Pestalozzi προωθήθηκε με μεγαλύτερη επιτυχία στο εργαστήριό τους. Το γεγονός ότι τον Δεκέμβριο του 2008 δύο βασικοί εκπαιδευτές δεν συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό στο σεμινάριο, καθώς ο ένας από αυτούς είχε ένα βαρύ πρόγραμμα εργασίας και ο άλλος

δεν εργαζόταν πια στο ίδρυμα, πρέπει να επηρέασε τα αποτελέσματα. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποτεθεί ότι τα εμπόδια στο δίκτυο θα μπορούσαν να γίνουν εμπόδια και στην αλλαγή των εκπαιδευτικών. Επίσης, τέθηκαν ζητήματα σχετικά με τον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτών, με τη δυνατότητα συμμετοχής στην κατάρτιση εκπαιδευτών του Προγράμματος Pestalozzi, καθώς και με την προθυμία για συνεργασία και αλλαγή, προκειμένου να συμμετέχουν σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και στην κατανομή καθηκόντων. Ωστόσο, η περιορισμένη αυτονομία του οργανισμού σε σχέση με τα παραπάνω, θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη για την αναδιοργάνωση του σεμιναρίου, δεδομένου ότι ορισμένοι νέοι εκπαιδευτές επιβλήθηκαν στον συντονιστή του έργου.

ΕΠΕΚΤΕΙΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΔΙΚΤΥΟ

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, αλλά και μετά, δημιουργήθηκε ένα δίκτυο σχολείων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Οι βασικοί εκπαιδευτές ασχολήθηκαν με την παροχή πρακτικών εμπειριών σχετικών με τη διδασκαλία, τη διαχείριση και την αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και σε ορισμένες περιπτώσεις, υπήρξε στενή συνεργασία με το δίκτυο βασικών εκπαιδευτών. Αυτή η συνεργασία περιλάμβανε την παροχή πληροφοριών και βοήθειας για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικές με την κοινωνικο-πολιτισμική διαφορετικότητα, καθώς και τη δημιουργία ευκαιριών για ερευνητικές δραστηριότητες. Μάλιστα, δύο εκπαιδευτές συμμετείχαν στην καθοδήγηση μικρής κλίμακας ερευνητικών εργασιών πάνω σε ζητήματα διαφορετικότητας, τις οποίες διεξήγαγαν συμμετέχοντες του Προγράμματος Pestalozzi και οι μαθητές τους.

Τα σεμινάρια Pestalozzi αποδείχθηκαν ότι είναι ένας εποικοδομητικός τρόπος δημιουργίας ενός δικτύου εργαζομένων για την αλλαγή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, αλλά και με την ομάδα και έχουν ως στόχο τη συμμετοχή τους σε μεγαλύτερα δίκτυα εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών προκειμένου να προωθήσουν και να βελτιώσουν τις ικανότητες των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην πολυπολιτισμικότητα και στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Παρά τις δυσκολίες και τους περιορισμούς στη συμμετοχή και την ανάμειξη των "νέων" εκπαιδευτών στη φιλοσοφία του Προγράμματος Pestalozzi, το

παράδειγμα της Κύπρου έδειξε ότι η εργασία και η επέκταση σε τοπικό επίπεδο μπορεί να κάνει πιο σαφή την αποστολή του Προγράμματος Pestalozzi. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός φόρουμ για επαγγελματίες που ασπάζονται μια ολιστική θεώρηση της εκπαίδευσης και ενδιαφέρονται για την επαγγελματική εξέλιξη στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Αυτά τα δίκτυα των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών μπορούν να συγκεντρώσουν την εμπειρία και να οικοδομήσουν βάσει αυτής, αλλά και να αναπτύξουν δομές για το πρόγραμμα Pestalozzi, προκειμένου να παράγουν αποτελέσματα που θα είναι ωφέλιμα για την εκπαιδευτική κοινότητα. Το δίκτυο Pestalozzi μπορεί, πράγματι, να συμπεριλάβει επαγγελματίες στα σχολεία, εκπαιδευτές, ερευνητές και άλλους ειδήμονες εκπαιδευτικούς μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών φορέων, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή και η επάρκεια.

Πηγές

- Achinstein B. and Athanases S. Z. (2005), “Focusing new teachers on diversity and equity: toward a knowledge base for mentors”, *Teaching and Teacher Education* 21, pp. 843-62.
- Alter C. and Hage G. (1993), *Organizations working together*, Sage, Newbury Park.
- Berry B., Norton J. and Byrd A. (2007), “Lessons from networking”, *Educational Leadership*, pp. 48-52.
- Clarke D. and Hollingworth H. (2002), “Elaborating a model of teacher professional growth”, *Teaching and Teacher Education* 18, pp. 947-67.
- Connell R. W. (1991), “The workforce of reform: teachers in the disadvantaged schools program”, *Australian Journal of Education* 35(3), pp. 229-45.
- Ferjolja T. (2008), “Beyond a command performance: reflection on classmates as a new teacher preparation initiative”, *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 36(1), pp. 5-18.
- Kearsley G. and Shneiderman B. (1998), *Engagement theory: a framework for technology-based teaching and learning*, <http://home.sprynet.com/~gkearsley/engage.htm> (accessed on 14 January 2011).
- Mayer D. (2002), “An electronic lifetime: information and communication technologies in a teacher education internship” in *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 30(2), pp. 181-95.

Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.

Nagata A. L. (2006), *Transformative learning in intercultural education*, *Rikkyo Intercultural Communication Review* 4, pp. 39-60. Available at www.humiliationstudies.org/documents/NagataTransformativeLearning.pdf.

Theunissen M. and Veenman, S. (1996), *Interorganisational networks in the domain of inservice teacher training*, Catholic University Nijmegen, Netherlands.

Επίλογος

Κάνοντας τη διαφορά

Josef Huber

«Άνοιξε τα χέρια σου στην αλλαγή, αλλά μην αφήσεις τις αξίες σου».
- Δαλάι Λάμα

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή! Ναι, αλλά αλλαγή σε τι;

Η αλλαγή είναι το μόνο σταθερό γνώρισμα. Πολλοί έχουν εκφράσει αυτή τη σοφία με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο. Για παράδειγμα, ο Ηράκλειτος ο Εφέσιος:³⁰ «Τα πάντα ρει, μηδέποτε κατά τ' αυτό μένειν». Εν τούτοις, αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε αλλαγή είναι επιθυμητή. Πρέπει να συμφωνήσουμε στην κατεύθυνση της αλλαγής και κυρίως, πρέπει να είμαστε λειτουργικοί και οι φορείς της αλλαγής που θα θέλαμε να δούμε. Άρα, η πρώτη ερώτηση, βεβαίως, αφορά στην κατεύθυνση: «Πού θέλουμε να πάμε;»

Σήμερα, το Πρόγραμμα Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης υιοθετεί και υποστηρίζει μια προσέγγιση για την κατάρτιση και την ανάπτυξη, η οποία στηρίζεται σε μία σειρά βασικών υποθέσεων. Κατά πρώτο και κύριο λόγο, η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντικατοπτρίζει τις αρχές και τις αξίες της κοινωνίας, στην οποία θέλουμε να ζούμε σήμερα και που θέλουμε να ζήσουν τα παιδιά μας στο μέλλον.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας μας και τα επιθυμητά αποτελέσματα της μάθησης πρέπει να είναι σύμφωνα με αυτό που θέλουμε να επιτύχουμε. Οι περισσότεροι άνθρωποι θα συμφωνήσουν με αυτό. Ωστόσο, η παιδαγωγική και η μεθοδολογία που υιοθετούμε δεν μπορεί να είναι ούτε εναλλάξιμες ούτε ουδέτερες.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες (από τη δεκαετία του 1980 έως και την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα) υπήρξαμε μάρτυρες μιας ισχυρής τάσης θεώρησης της παιδαγωγικής και της μεθοδολογίας περισσότερο σαν να ήταν κάτι τεχνικό, ίσως και ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής επανάστασης κατά τη διάρκεια αυτών των δεκαετιών. Το « Πώς να διδάξουμε;» έγινε περισσότερο το ερώτημα « Τι είναι χρήσιμη γνώση;» και «Πώς να διαρθρώσουμε τη μαθησιακή διαδικασία;» αντί να δίνονται απαντήσεις στα θεμελιώδη ερωτήματα «Πώς μπορούν οι μαθητές να μάθουν;», «Πώς μπορούμε να διευκολύνουμε τη μάθησή τους;», «Για ποιο όραμα της κοινωνίας εκπαιδεύουμε;»

Είναι καιρός να κοιτάξουμε, ξανά, τη βασική φιλοσοφία της μάθησης και τα επιθυμητά αποτελέσματα της εκπαίδευσης, το Πρόγραμμα Pestalozzi έχει αρχίσει να κινείται περισσότερο προς αυτήν την κατεύθυνση και σήμερα βασίζει το έργο του στις ακόλουθες θεωρήσεις:

³⁰ Ηράκλειτος ο Εφέσιος (535 π. Χ-475 π. Χ.).

- Οι αρχές και οι αξίες του Συμβουλίου της Ευρώπης, οι νόρμες του, το γενικό πλαίσιο και οι κατευθυντήριες γραμμές στην εκπαίδευση είναι τα βασικά συστατικά της εκπαίδευσης για βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες.
- Η κατάρτιση, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να αξιοποιεί τις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευόμενων. Πρέπει να είναι διαδραστική με επίκεντρο τον μαθητή και να προσφέρει την ευκαιρία στη μάθηση μέσω της πράξης και της συνεργατικής εργασίας διαχρονικά, ώστε να βρίσκονται ικανές λύσεις κατάλληλες για διαφορετικές συνθήκες.
- Οι ικανότητες που χρειάζονται οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ποικίλουν και πρέπει να αποκτούνται με ισορροπημένο τρόπο. Η κατάρτιση πρέπει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ευαισθησίας και της επίγνωσης, της γνώσης και της κατανόησης, της ατομικής και της κοινωνικής πρακτικής.
- Το μέσο είναι το μήνυμα. Η κατάρτιση πρέπει να είναι οργανωμένη και να προσφέρεται με τρόπο που να προβάλλει το περιεχόμενο της και τις δεξιότητες που επιθυμούμε να αναπτύξουμε.
- Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να γίνονται πολλαπλασιαστές της αποκτηθείσας εμπειρίας. Προκειμένου να γίνει αυτό αποτελεσματικά, ζητήματα που σχετίζονται με την κλιμάκωση και τη διάδοση πρέπει να ενσωματωθούν στην ίδια την κατάρτιση.
- Η προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης είναι κεντρική σε κάθε δραστηριότητα κατάρτισης ανεξάρτητα από το ειδικό της θέμα.
- Οι δραστηριότητες κατάρτισης βοηθούν στη δημιουργία δικτύων επαγγελματιών εκπαίδευσης σε όλη την ευρωπαϊκή ήπειρο. Αυτά τα δίκτυα χρειάζονται συνεχή υποστήριξη, η διατήρηση και η ενίσχυσή τους πραγματοποιείται μέσα από εικονικές πλατφόρμες.

Τα θέματα προτεραιότητας του Συμβουλίου της Ευρώπης, στον τομέα της εκπαίδευσης, έχουν μετατοπισθεί στο κέντρο των δραστηριοτήτων κατάρτισης, τις οποίες προσφέρει το πρόγραμμα κάθε χρόνο.

Κεντρικά ζητήματα όπως η δημοκρατική αγωγή του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση πολιτισμικής διαφορετικότητας, η ισότητα των δύο φύλων και η ισότητα στην εκπαίδευση, ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας που βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και η καινοτόμα μεθοδολογία βρίσκονται ψηλά στην ημερήσια διάταξη του προγράμματός μας κατάρτισης.

Οι στοχοθετημένες ομάδες των επαγγελματιών της εκπαίδευσης έχουν επεκταθεί προκειμένου να αντικατοπτρίζουν τις αλλαγές στην κοινωνία και την αυξημένη σημασία της συμπερίληψης όλων των ενδιαφερόμενων μελών στη διαδικασία της αλλαγής. Αν και η βασική ομάδα αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, ωστόσο, ένας αυξανόμενος αριθμός δραστηριοτήτων κατάρτισης, τα τελευταία χρόνια, απευθύνεται, για παράδειγμα, ειδικά σε διευθυντές σχολείων και γονείς.

Στα 4 χρόνια μεταξύ του 2006 και του 2009, περίπου 5.000 επαγγελματίες της εκπαίδευσης από όλη την ήπειρο, αν και όχι σε μια ομοιόμορφη κατανομή ανά χώρα, ήρθαν σε άμεση επαφή με τα θέματα προτεραιότητας του Συμβουλίου της Ευρώπης στον τομέα της εκπαίδευσης, εκπαιδεύτηκαν στην εφαρμογή των προτύπων και στη χρήση των εργαλείων του Συμβουλίου της Ευρώπης και τους δόθηκαν κίνητρα για τη διάδοση και τον πολλαπλασιασμό αυτών των πληροφοριών και της εμπειρογνώσιας.

Γεγονός το οποίο αντιστοιχεί σε ένα μη αμελητέο μέγεθος άμεσης επίπτωσης. Εντούτοις, μέσω της έντονης εστίασης στην περαιτέρω διάδοση με τη μορφή της υπερχειλίσης («φαινόμενο της χιονοστιβάδας»), αυτή η άμεση επίπτωση μπορεί να πολλαπλασιαστεί από αυτούς που εκπαιδεύτηκαν και διδάχθηκαν από τους άμεσα εμπλεκόμενους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (έμμεση επίπτωση).

Μια μελέτη³¹ που διεξήχθη στα τέλη του 2008 σε μια ομάδα 80 εκπαιδευτών που ολοκλήρωσαν την κατάρτιση εκπαιδευτών του Προγράμματος Pestalozzi από το 2006 έως και το 2008, έδειξε ότι είχαν χρησιμοποιήσει άμεσα την εξειδίκευση που έλαβαν πάνω στα εν λόγω ζητήματα, σε περισσότερους από 25.000 εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτές οι οποίοι με την σειρά τους επηρέασαν περίπου άλλους 240.000 εκπαιδευτικούς ή μαθητές.

Η παρούσα μελέτη επισημαίνει ότι η αξία του μηνύματος θα εξασθενήσει σε μια τέτοια διαδικασία διάδοσης. Παρόλα αυτά, ένα σαφές και συνεκτικό αρχικό μήνυμα, μια στοχευμένη μεθοδολογία και ένας αποτελεσματικός σχεδιασμός της διαδικασίας υπερχείλισης, θα μειώσει την αλλοίωση του μηνύματος και θα αυξήσει τις πιθανότητες επιρροής των προτύπων και των αρχών του Συμβουλίου της Ευρώπης σε κάθε σχολική τάξη στην Ευρώπη.

Μια ιδιαίτερη προσπάθεια για την ανάπτυξη της πληροφορίας, της επικοινωνίας και της τεκμηρίωσης μπορεί να λειτουργήσει στην περαιτέρω βελτίωση της ενδεχόμενης επιρροής και αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Η ιστοσελίδα του Προγράμματος Pestalozzi, έχει υιοθετήσει ένα πιο δυναμικό και φιλικό προς τον χρήστη περιβάλλον, το οποίο προσφέρει σχετικές πληροφορίες που αφορούν σε ολοκληρωμένες και προγραμματισμένες δραστηριότητες, καθώς και ένα τμήμα ανεπτυγμένης τεκμηρίωσης. Αυτό περιλαμβάνει εύκολη πρόσβαση στα σχετικά πρότυπα του Συμβουλίου της Ευρώπης και στα αποτελέσματα του έργου για καθένα από τα θέματα που αναλαμβάνεται, στα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων κατάρτισης και στους συγκεκριμένους επιμορφωτικούς πόρους που αναπτύχθηκαν μέσα στις εκπαιδευτικές ενότητες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών.³²

³¹ Η μελέτη διεξήχθη από τον Jean –Michel Beaucher , επισκέπτη ερευνητή του Προγράμματος Pestalozzi, από το Κεμπέκ του Καναδά.

³² Περισσότερες πληροφορίες διατίθενται στο www.coe.int/pestalozzi.

Μια εξατομικευμένη διαδικτυακή πλατφόρμα (πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης) τέθηκε σε εφαρμογή προκειμένου οι συμμετέχοντες στις δραστηριότητες κατάρτισης του προγράμματος να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν πληροφορίες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τις δραστηριότητες κατάρτισης καθώς και να τεκμηριώνουν την εργασία τους διαδικτυακά. Αυτό, όχι μόνο παρέχει ένα φιλικό χώρο ανταλλαγής και επικοινωνίας, αλλά, πάνω απ' όλα, αυξάνει την ποιότητα του έργου, των ανταλλαγών και των πληροφοριών από τους συναδέλφους, καθώς και τις ευκαιρίες για εποπτεία και συνέχειας του έργου. Σήμερα, υπάρχουν περίπου 400 επαγγελματίες της εκπαίδευσης που συμμετέχουν σε αυτό το κοινωνικό δίκτυο, το οποίο αποτελεί έναν έμβιο πόρο, και το οποίο χρειάζεται να αναπτυχτεί περαιτέρω σε μια πανευρωπαϊκή κοινότητα πρακτικής των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, οι οποίοι προασπίζουν και διαδίδουν τα πρότυπα και τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Αυτά είναι τα αποτελέσματα των τελευταίων τεσσάρων ετών αναπτυξιακού έργου, τα οποία καθόρισαν τη διαμόρφωση του προγράμματος σε ένα αποτελεσματικό εργαλείο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προώθηση των αξιών και των αρχών του στον τομέα της εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιτεύχθηκαν εστιάζοντας τις εξελίξεις σε μία σειρά βασικών ζητημάτων, αρχής γενομένης από το 2006, με μία σειρά νεοσύστατων δραστηριοτήτων, με τις ενότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτών και, εν καιρώ, με τη διείσδυση στο σύνολο της κατάρτισης.

Εστίαση στις αρχές και τις αξίες του Συμβουλίου της Ευρώπης

Τα θέματα που έχουν επιλεγεί για τις ενότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτών, τα τελευταία τρία χρόνια αντικατοπτρίζουν τις βασικές ανησυχίες του Οργανισμού μας: η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου, καθώς, επίσης, η διαπολιτισμική κατανόηση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Ο επαναπροσδιορισμός αυτών των πρωτευόντων ανησυχιών και των εκπαιδευτικών τους πτυχών θα συνεχιστεί και θα επεκταθεί και στις άλλες δραστηριότητες κατάρτισης του προγράμματος, προκειμένου να γίνει καλύτερη χρήση των αποτελεσμάτων του έργου

στα διάφορα τμήματα του Οργανισμού, καθώς, επίσης και για να διαδοθούν τα πρότυπα και οι αρχές του στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Εστίαση στους εκπαιδευτές

Ενώ, οι υφιστάμενες δραστηριότητες κατάρτισης συμπεριλαμβάνουν, ήδη, τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ως μία από τις ομάδες στόχους, η σειρά νεοσύστατων δραστηριοτήτων δημιουργήθηκε προκειμένου να στοχεύσει αποκλειστικά στους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών της προϋπηρεσιακής και της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Η επιτυχής εφαρμογή της αλλαγής πρέπει να ξεκινάει στην προϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με μία μεσοπρόθεσμη προοπτική, ωστόσο, βραχυπρόθεσμα, εξίσου ζωτικής σημασίας είναι και η συμβολή της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης.

Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών βρίσκονται στην κορυφή της διαδικασίας υπερχείλισης και οι εκπαιδευτικές ενότητες για την κατάρτιση εκπαιδευτών έχουν ως στόχο να τους εκπαιδεύσουν, προκειμένου να γίνουν πολλαπλασιαστές για τα πρότυπα και τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης σε τομείς εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων.

Εστίαση στην υπερχείλιση

Η διαδικασία της υπερχείλισης καθιστά δυνατή την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού αντίκτυπου σε ένα μεγάλο αριθμό παραληπτών μέσω της άμεσης κατάρτισης ενός πολύ μικρότερου αριθμού. Είναι μια διαδικασία προσαρμοσμένη στη φύση και τους σκοπούς του Οργανισμού μας. Οι ενότητες για την κατάρτιση των εκπαιδευτών έκαναν τη διαδικασία υπερχείλισης κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας κατάρτισης. Η κατάρτιση είναι οργανωμένη γύρω από την παραγωγή και την πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Αυτό εξασφαλίζει ότι το υλικό είναι κατάλληλο για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς τους και ότι υποβάλλονται σε έλεγχο εξάσκησης.

Εστίαση στη μεθοδολογία

Η μεθοδολογία δεν είναι ουδέτερη. Ο τρόπος που επιμορφώνουμε και διδάσκουμε πρέπει να αντικατοπτρίζει και να προβάλλει τις αρχές, βάσει των οποίων

επιμορφώνουμε και διδάσκουμε. Με άλλα λόγια: το μέσο είναι (επίσης) το μήνυμα. Οι δεξιότητες συμμετοχής και δημοκρατίας και η συμπεριφορά δεν μπορούν να διδαχθούν με τον ίδιο τρόπο που μεταδίδεται η απλή γνώση. Η προσέγγιση της κατάρτισης που υιοθετήθηκε εστιάζει στη συλλογική εργασία και στη δόμηση της γνώσης, στη μάθηση μέσω της πράξης και ενσωματώνει τόσο τις δυνατότητες και την εμπειρία των εκπαιδευόμενων όσο και την εμπειρία των εκπαιδευτών. Στοχεύει στην κινητοποίηση της γνώσης των εκπαιδευόμενων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών τους, με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξή τους μέσω μία συνεργατικής διαδικασίας πρόκλησης, εμπειρίας και αναστοχασμού.³³ Μια τέτοια διαδικασία χρειάζεται χρόνο. Το μαθησιακό αποτέλεσμα μιας διαδικασίας κατάρτισης, η οποία καλύπτει ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, με φάσεις δια ζώσης συναντήσεων και φάσεις προσωπικής εργασίας σε συνδυασμό με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των συναδέλφων, υπερβαίνει σε μεγάλο βαθμό τις εφάπαξ δραστηριότητες κατάρτισης που δεν ενσωματώνουν οργανωμένη και δομημένη επαναληπτική εξέταση

Εστίαση στην επικοινωνία και τη δικτύωση

Οι αμφίδρομοι διάυλοι επικοινωνίας και οι διάυλοι επικοινωνίας αποτελούν βασικούς παράγοντες όταν η εργασία γίνεται σε συνεχή βάση με δίκτυα και με μεμονωμένους επαγγελματίες από περίπου 50 χώρες. Το πρόγραμμα έχει αποκτήσει διαδικτυακούς συνεργατικούς χώρους εργασίας όπως τους προνομιούχους διάυλους επικοινωνίας. Οι διαδικτυακοί χώροι εργασίας παρέχονται στους συμμετέχοντες των ενοτήτων και των σεμιναρίων, στους εκπαιδευτές των δικτύων και στο Εθνικό Δίκτυο Αξιωματικών-Συνδέσμων. Η δικτύωση που υποστηρίζεται από τα κατάλληλα μέσα επικοινωνίας προσφέρει ένα ευρύ φάσμα πλεονεκτημάτων. Αυξάνει την επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών και πρακτικών μεταξύ των μελών του δικτύου, προσφέρει πολλές ευκαιρίες για μάθηση μεταξύ συναδέλφων, προωθεί και διοχετεύει την υπάρχουσα ειδημοσύνη των μελών του δικτύου, καθώς και τη ειδημοσύνη που αναπτύχθηκε μέσα από τις εκδηλώσεις επιμόρφωσης και ενισχύει την ταυτότητα του προγράμματος κατάρτισης. Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί μία πραγματική κοινότητα πρακτικής των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε όλη την ήπειρο.

³³ Βλ. τα άρθρα των Richard Harris και Ildiko Lazaar στο κεφάλαιο 3 του παρόντος έργου.

Εστίαση στην προβολή

Η προβολή βοηθά να μεγιστοποιήσουμε τον αντίκτυπο των δραστηριοτήτων. Πλήρεις και επικαιροποιημένες πληροφορίες προσελκύουν ένα ευρύτερο κοινό και πιθανές ομάδες στόχους στις δραστηριότητες που προσφέρει το πρόγραμμα. Η φιλική προς τον χρήστη τεκμηρίωση των γενικών πληροφοριών και αρχείων, καθώς και τα σαφή αποτελέσματα των προγραμμάτων κατάρτισης επιτρέπουν σε ένα ευρύτερο κοινό επαγγελματιών να επωφεληθεί από τα αποτελέσματα του προγράμματος. Η ιστοσελίδα του Προγράμματος Pestalozzi αναδιαμορφώθηκε πλήρως και συνεχώς βελτιώνεται. Ένα νέο σύνολο διαφημιστικού υλικού έχει αναπτυχθεί για να διευκολύνει τη διάδοση των πληροφοριών και την ανάπτυξη της επωνυμίας: ένα φυλλάδιο που δίνει τις βασικές πληροφορίες, ένα διαφημιστικό φυλλάδιο που περιγράφει τον σκοπό και τη φύση του προγράμματος, μία θήκη και μια αφίσα σχεδιασμένη εκ νέου.

Κοιτάζοντας πίσω τα τελευταία χρόνια και την τωρινή κατάσταση του Προγράμματος Pestalozzi μπορούμε, αναμφίβολα, να παρατηρήσουμε μία σειρά δυνατών σημείων. Εν τούτοις, υπάρχουν ακόμη κάποιες αδυναμίες που παραμένουν και κάποιες απειλές που υποβόσκουν.

Πίνακας 1. Ανάλυση SWOT του Προγράμματος Pestalozzi, Ιανουάριος, 2010

Δυνατά σημεία	Ευκαιρίες
→ Ένα σαφές και λεπτομερές προφίλ του Συμβουλίου της Ευρώπης	→ Αυξημένη αναγνώριση της σημασίας της γεφύρωσης της πολιτικής και της πρακτικής με το ρόλο των επαγγελματιών (επαγγελματίες της εκπαίδευσης)
→ Ένα συνεκτικό μήνυμα που αφορά στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση	→ Μειωμένη υποστήριξη για γρήγορες λύσεις και συνεχείς μεταρρυθμίσεις
→ Μια μεθοδολογία η οποία λειτουργεί και είναι σύμφωνη με τα θεμελιώδη	

<p>μηνύματα του Συμβουλίου της Ευρώπης</p> <p>→ Προσαρμοσμένες πληροφορίες και εργαλεία παρουσίασης</p> <p>→ Αποτελεσματική επικοινωνία και διάρθρωση τεκμηρίωσης: πιθανή διαθεσιμότητα των διαδικτυακών πόρων</p> <p>→ Μεγάλος αριθμός ατόμων που προσεγγίζονται άμεσα και έμμεσα (αύξηση της επιρροής)</p>	<p>→ Αυξανόμενη αποδοχή και επιθυμία για συνεργατικά και διαδραστικά προγράμματα κατάρτισης και προσφορές</p> <p>→ Ενδιαφέρον για συνεργασία με διεθνείς και εθνικούς θεσμούς και οργανισμούς</p> <p>→ Εστίαση στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης από την 23^η συνάντηση της Μόνιμης Διάσκεψης των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας, τον Ιούνιο του 2010 στη Λιουμπλιάνα της Σλοβενίας</p>
--	---

Αδυναμίες	Απειλές
<p>→ Δυσκολία μεσοπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου σχεδιασμού</p> <p>→ Αργή επεξεργασία των διαθέσιμων πηγών για παρουσίαση μέσω διαδικτύου</p> <p>→ Ανεπαρκής παρακολούθηση των αυξανόμενων δικτύων</p> <p>→ Έλλειψη συνεπούς αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ εθνικού και διεθνούς επιπέδου.</p> <p>→ Έλλειψη δυνατών σημείων σε εθνικό επίπεδο και υποστήριξης σε διάφορες χώρες</p> <p>→ Ανεπαρκή προγράμματα πιστοποίησης και αναγνώρισης</p> <p>→ Άνιση κατανομή συμμετοχής ανά χώρα</p>	<p>→ Αυξημένη δυσκολία των επαγγελματιών της εκπαίδευσης να δεχτούν και να συμμετέχουν σε (διεθνείς) ευκαιρίες κατάρτισης</p> <p>→ Μείωση των κονδυλίων για την εκπαίδευση σε καιρούς κρίσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο</p> <p>→ Υποτίμηση της προληπτικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής δράσης σε εθνικό επίπεδο ή και μέσα στον Οργανισμό</p>

Πού να πάμε εάν θέλουμε να κάνουμε μία πραγματική διαφορά;

Αν θέλουμε το Πρόγραμμα Pestalozzi, το πρόγραμμα κατάρτισης του Συμβουλίου της Ευρώπης για επαγγελματίες της εκπαίδευσης, να αποκτήσει ευρεία απήχηση για μία πραγματικά πανευρωπαϊκή επιρροή, συμβάλλοντας στην ένταξη των προτύπων και των αξιών του Συμβουλίου της Ευρώπης στην καθημερινή πρακτική των σχολικών τάξεων των κρατών μελών, τότε θα πρέπει να ενσωματώσουμε τα δυνατά του σημεία, να βελτιώσουμε τις αδυναμίες, να εξουδετερώσουμε τις απειλές που αντιμετωπίζει και να προσπαθήσουμε να επωφεληθούμε από τις επικείμενες ευκαιρίες.

Ωστόσο και πάνω από όλα, θα ήταν σημαντικό να εστιάσουμε στην ειδική και πρόσθετη αξία ενός τέτοιου προγράμματος από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Με άλλα λόγια, το πρόγραμμα θα κάνει αυτό που είναι πλέον κατάλληλο για να κάνει και δεν θα αναπαράγει αυτό που κάνουν εξίσου καλά ή ακόμα καλύτερα άλλοι φορείς σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Η προώθηση των βασικών προτύπων και αξιών του Συμβουλίου της Ευρώπης -η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου- στην εκπαίδευση, η προσφορά κατάρτισης για τις διατομεακές γνώσεις (*savoirs*), την τεχνογνωσία (*savoir-faire*) και τις δεξιότητες της ζωής (*savoir-être*), τις οποίες όλοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται προκειμένου η εκπαιδευτική πρακτική να συνεισφέρει κάνοντας τις κοινωνίες μας μόνιμα δημοκρατικές, είναι ιδιαίτερα ζητήματα για τον Οργανισμό μας, τα οποία μπορούν να προσφέρουν το απαραίτητο συμπλήρωμα στην πολιτική συζήτηση, στον καθορισμό προτύπων και στην παρακολούθηση.

Τα επόμενα χρόνια προσφέρουν μια ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί. Πρέπει να αφοσιωθούν στην εδραίωση μίας νέας προσέγγισης και των κατάλληλων μηχανισμών υποστήριξης. Η εργασία στους ακόλουθους τομείς είναι ζωτικής σημασίας:

- *Διάδοση, τεκμηρίωση και πληροφορία:* Ευρεία διάδοση των πληροφοριακών αρχείων και παρουσίαση αρχείων, φιλική προς τον χρήστη παρουσίαση των εκπαιδευτικών πηγών, παρουσίαση και διάδοση της θεωρίας που βρίσκεται πίσω από την επιλεγμένη προσέγγιση κατάρτισης στους φορείς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη.

- *Εντατική κοινωνική δικτύωση*: ανάπτυξη ειδικά σχεδιασμένων διαδικτυακών εργαλείων για ένα πανευρωπαϊκό κοινωνικό δίκτυο επαγγελματιών της εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων των διαδικτυακών βάσεων δεδομένων, των ερευνών, των εργαλείων έρευνας κτλ.) με σκοπό τη δημιουργία μιας πανευρωπαϊκής κοινότητας πρακτικής των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.
- *Αναπτύσσοντας την αξιολόγηση*: Η εστίαση σε θέματα αξιολόγησης και εκτίμησης διατομεακών γνώσεων, τεχνογνωσίας και δεξιοτήτων της ζωής είναι απαραίτητη, όπως και η εξεύρεση τρόπων ποιοτικής αξιολόγησης και εκτίμησης του αντίκτυπου του Προγράμματος Pestalozzi (για παράδειγμα μέσω τεχνικών όπως αυτή της Πιο Σημαντικής Αλλαγής³⁴)
- *Ανάπτυξη της προσφερόμενης κατάρτισης*: ανάπτυξη ενός αυτόνομου πακέτου κατάρτισης που αφορά στη βασική γνώση, τη βασική τεχνογνωσία και τις βασικές δεξιότητες της ζωής που προωθεί το πρόγραμμα Pestalozzi. Αξιολόγηση αυτών των μη τεχνικών δεξιοτήτων, εξερεύνηση νέων τύπων προσφερόμενων εκδηλώσεων κατάρτισης (για παράδειγμα η εξ αποστάσεως κατάρτιση, ο συνδυασμός μεθόδων κατάρτισης κτλ.)
- *Βελτιωμένη αναγνώριση και πιστοποίηση*: ιδιαίτερη προσοχή θα δοθεί στην ανάπτυξη διάφορων πιθανών προγραμμάτων για την πιστοποίηση της αποκτηθείσας κατάρτισης που έχει ολοκληρωθεί εντός του Προγράμματος Pestalozzi και στην αναγνώρισή τους σε εθνικό επίπεδο.
- *Ανάπτυξη συνεργασιών*: θα επιδιωχθεί ένας μεγάλος αριθμός συμφωνιών συνεργασίας με τομείς στο πλαίσιο του Οργανισμού, με διεθνείς οργανισμούς, με ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη και με άλλους πιθανούς συνεργάτες.
- *Ανάπτυξη δικτύωσης και υποστήριξης σε εθνικό επίπεδο*: το επίπεδο της δικτύωσης και της αμοιβαίας υποστήριξης σε εθνικό επίπεδο καθορίζει αν η

³⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικές με την «Πιο Σημαντική Αλλαγή» βλ. www.mande.co.uk/docs/MSCGGuide.pdf

επιρροή της αποκτηθείσας κατάρτισης στο πλαίσιο του Προγράμματος Pestalozzi θα υπερβεί τους μεμονωμένους συμμετέχοντες και θα έχει αντίκτυπο και στους συναδέλφους τους. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη μακροχρόνια επιρροή της κατάρτισης που προσφέρεται από το πρόγραμμα.

- *Ανάπτυξη πολιτικής υποστήριξης και σταθερότητας:* η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν εξ' ορισμού τα μέσα για μακροχρόνιες δράσεις. Προκειμένου το Πρόγραμμα Pestalozzi να αποκτήσει ευρεία απήχηση και έναν μετρήσιμο αντίκτυπο στην πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης στα κράτη μέλη μας, χρειάζεται πολιτική υποστήριξη στο πλαίσιο του Οργανισμού, όπως και στο πλαίσιο των κρατών μελών.

Το πρόγραμμα χρειάζεται μια σταθερή διαρθρωτική βάση εντός του Συμβουλίου της Ευρώπης προκειμένου να επιτρέψει έναν μεσοπρόθεσμο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ποιοτικού προγράμματος. Επίσης, χρειάζεται την υποστήριξη των κρατών μελών για να διευκολύνει τη συμμετοχή στην κατάρτιση και την αναγνώριση της κατάρτισης, καθώς και ενισχυμένη υποστήριξη για τη διάδοση των πληροφοριών και των αποτελεσμάτων και για τη δικτύωση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Η 23^η συνάντηση της Μόνιμης Διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας, τον Ιούνιο του 2010, στην Λιουμπλιάνα της Σλοβενίας, η οποία εστίασε στο ρόλο των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση για αειφόρες δημοκρατικές κοινωνίες, αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία για την αξιολόγηση και την εκτίμηση της αξίας ενός προγράμματος κατάρτισης του Συμβουλίου της Ευρώπης για επαγγελματίες της εκπαίδευσης και για να τεθούν τα θεμέλια για τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητά του, καθώς και για να διασφαλιστεί ότι το πρόγραμμα μπορεί να κάνει τη διαφορά. Μπορεί να γίνει το απαραίτητο συμπλήρωμα για μια πολιτική συζήτηση και για τον καθορισμό των προτύπων, κάνοντας τη φωνή του Συμβουλίου της Ευρώπης να ακουστεί πιο δυνατά στην πρακτική της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Επίσης, πρέπει να αναρωτηθούμε κατά πόσο η εμπειρία της συμμετοχής στην πανευρωπαϊκή κατάρτιση εκπαιδευτικών, όπως προσφέρεται μέσω του Προγράμματος Pestalozzi, θα μπορούσε να γίνει ένα αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής

του κάθε εκπαιδευτικού, είτε με το να είναι η αρχική προετοιμασία για το επάγγελμα είτε ως μέρος μιας δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι αλλαγές στην ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις οποίες έφερε η Συνθήκη της Μπολόνια, δημιουργώντας έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αλλαγή του τόπου και της σημασίας των διεθνών ανταλλαγών και στη συμμετοχή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ο τύπος 2 + 3 (προπτυχιακό και μεταπτυχιακό) που εφαρμόζεται στην προϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να προσφέρει την ευκαιρία να αφιερωθεί μέρος της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στη συμμετοχή και στην ανάμειξη σε ευρωπαϊκές δραστηριότητες κατάρτισης, οι οποίες είναι αφιερωμένες στη γνώση, στις δεξιότητες, στις συμπεριφορές και στις τάσεις, απαραίτητες για αειφόρες δημοκρατικές κοινωνίες στην Ευρώπη.

Η σημασία αυτών των λεγόμενων μη τεχνικών δεξιοτήτων έχει από καιρό υποτιμηθεί και η πρόκληση που παρουσιάζεται από την αξιολόγηση τους είναι πολύ σημαντική για την αναγνώριση τους. Σήμερα, αρχίζουμε να συνειδητοποιούμε ότι μόνο μέσω της σύγκλισης των δεξιοτήτων, αφενός, εξειδικευμένες και θεματικές ικανότητες και αφετέρου, διατομεακές, μη τεχνικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές, θα είναι δυνατό να αντιληφθούμε τη φύση και το επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων που είναι ουσιώδη για να κάνουμε τις κοινωνίες μας πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά βιώσιμες και δημοκρατικές στην Ευρώπη του σήμερα, αλλά, πάνω από όλα, του αύριο. Σε αυτό το πλαίσιο η «εκπαίδευση για όλους» αποκτά μια νέα διάσταση. Πλέον, δεν επαρκεί η παροχή ορισμένων εκπαιδευτικών εφοδίων σε όλους τους πολίτες. Αν θέλουμε να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που υφίστανται σε παγκόσμιο επίπεδο, σήμερα, η προσφερόμενη εκπαίδευση πρέπει να αναπτύξει πλήρως τις δυνατότητες του κάθε πολίτη στις διάφορες δημοκρατίες μας, προκειμένου να μπορούν όλοι να συμβάλουν με τις εμπειρίες και τη δαημοσύνη τους μελλοντικά. Αυτό έχει προχωρήσει πέραν μίας ανθρωπιστικής ευχής και έχει γίνει μία αναγκαιότητα για την επιβίωση των δημοκρατιών μας.

Σχετικά με τους συντελεστές

Salomėja Bitlieriūtė

Η Salomėja Bitlieriūtė είναι εκπαιδύτρια εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης στη Λιθουανία, στα γνωστικά αντικείμενα των κοινωνικών επιστημών, της ιστορίας, της θρησκείας και της ηθικής και καθηγήτρια ιστορίας, αγωγής του πολίτη και δικαίου σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βίλνιους. Είναι, επίσης, συγγραφέας πέντε διδακτικών βιβλίων ιστορίας και αγωγής του πολίτη για μαθητές και εκπαιδευτικούς (2004-09). Οι κύριοι τομείς ενδιαφέροντος της είναι η δημιουργία της κοινωνίας των πολιτών, η μεθοδολογία της αγωγής του πολίτη και η δημοκρατική κοινωνία του σχολείου.

Liutauras Degésys

Liutauras Degésys, Καθηγητής (PhD), Πρόεδρος του Τμήματος Φιλοσοφίας του Παιδαγωγικού Πανεπιστήμιου του Βίλνιους. Ο Καθηγητής Degésys διευθύνει το λιθουανικό Εκπαιδευτικό Κέντρο Φιλοσοφίας για Παιδιά και αρκετά κοινά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα. Συμμετέχει στο Πρόγραμμα Pestalozzi από το 2007 ως φοιτητής και αργότερα ως εκπαιδευτής και ειδικός, κυρίως στα προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο Καθηγητής Degésys έχει δημοσιεύσει βιβλία και άρθρα σχετικά με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, τη φιλοσοφία της τέχνης και την κοινωνική φιλοσοφία, είναι ακόμα ο συγγραφέας οχτώ βιβλίων ποίησης: *The Green Bird* (1984), *The Eyes Of Love* (1985), *September's Star* (1989), *It Is A Night* (1990), *From Nowhere* (1995), *The Zoo* (1998), *Meadow. Menagerie* (2007), and *Flowers of the Dream* (2008). επίσης, είναι συγγραφέας βιβλίων συλλογών φιλοσοφικών δοκιμίων: *The Roundtrip* (2007), *Otherwise than Other* (2008), *Remembrances of Remembrances* (2010).

Ο Καθηγητής Degésys είναι, επίσης, συγγραφέας εννέα διδακτικών βιβλίων και εγχειριδίων για σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών εγχειριδίων για εκπαιδευτικούς, καθώς και διδακτικών βιβλίων για πανεπιστημιακούς φοιτητές.

Έχει μεταφράσει πολλά διδακτικά βιβλία από τα ρωσικά και τα αγγλικά και είναι επίσης, μεταφραστής ποιημάτων από τα πολωνικά, ρωσικά και τα αγγλικά και έχει μεταφράσει ποίηση από τα λιθουανικά στα ρωσικά και τα αγγλικά.

Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου

Η Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου είναι εκπαιδύτρια εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου από το 2000. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος σε θέματα Εκπαίδευσης και Κοινωνίας (1989-1990), Πανεπιστήμιο Reading, του Ηνωμένου Βασιλείου και κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στην Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (1996). Έχει εργαστεί στην ΑΣΠΑΙΤΕ Παιδαγωγική Σχολή Αθηνών (1996-2000) και συνεργάζεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως συμβουλευτικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Εργάστηκε, επίσης, σε μεταδιδακτορικό επίπεδο, ως ερευνήτρια και συντονίστρια

εφαρμογής του Προγράμματος "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων" του ΥΠΕΠΘ και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (1996-2000). Εργάστηκε στο Συμβούλιο της Ευρώπης για το πρόγραμμα διδασκαλίας κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας και για τις εκπαιδευτικές ενότητες του Προγράμματος Pestalozzi πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μερικά από τα έργα της περιλαμβάνουν:

Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου Π. και Ταμπάκη Ε. (2002) Η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα στην περίπτωση των Ρουντάρηδων από το Ζεφύρι Αττικής, στο *Οι Ρομά στην Ελλάδα. Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας*.

Χατζηθεοδούλου Π., Melero M., Kiefer S. (2005) «Ετερότητα, πολιτισμός και εκπαίδευση» στο Kiefer S. (ed.) *European Counsellor for Multicultural Education Teaching and Learning Material Linz: Publications of Pedagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich*.

Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου, Π. & Συμεού, Λ. (2008). «Προωθώντας τις σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Int. Journal about Parents in Education* 1(1), 63-72.

Richard J. Harris

Ο Richard Harris εργάζεται ως Λέκτορας Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Σαουθάμπτον στη Μεγάλη Βρετανία όπου είναι υπεύθυνος του μαθήματος ιστορίας το οποίο δίνει το δίπλωμα History Postgraduate Certificate in Education και διδάσκει σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πριν από αυτό, δίδασκε σε σχολεία για 16 χρόνια, ως καθηγητής ιστορίας, ως διευθυντής σχολείου και ως επικεφαλής του τμήματος ανθρωπιστικών σπουδών σε τρία διαφορετικά ενιαία σχολεία, καθώς επίσης και σύμβουλος εκπαιδευτικών ιστορίας στο Δυτικό Berkshire.

Ο Richard είναι σήμερα ο Πρόεδρος της Δευτεροβάθμιας Επιτροπής της Ένωσης Ιστορικών. Ήταν διευθυντής μίας σειράς ενδοϋπηρεσιακών εργαστηρίων κατάρτισης, τα οποία περιλαμβάνονται στο συνέδριο Schools History Project. Έχει γράψει εκτενώς για το *Teaching History*, καθώς και ακαδημαϊκά ερευνητικά άρθρα και, προσφάτως, συμμετέχει σε μια σειρά προγραμμάτων που εξετάζουν το καθεστώς της διδασκαλίας της ιστορίας στην Αγγλία. Πρόσφατα άρθρα του έγιναν δεκτά από το *Curriculum*

Journal, Journal of Curriculum Studies και *Research Papers in Education*. Έχει πολλά ενδιαφέροντα στη διδασκαλία της ιστορίας που ξεκινούν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και καταλήγουν στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στην ιστορία, τέλος, βρίσκεται στη διαδικασία ολοκλήρωσης της διδακτορικής του διατριβής.

Josef Huber

Ο Josef Huber εργάζεται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, στο οποίο, σήμερα, είναι υπεύθυνος για τις δραστηριότητες στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και για το Πρόγραμμα Pestalozzi, το πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την κατάρτιση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Έως τον Ιούλιο του 2006 συμμετείχε στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Έρευνας του Συμβουλίου της Ευρώπης και ήταν υπεύθυνος για την οργάνωση δύο φόρουμ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το ένα αφορούσε στη διακυβέρνηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (2005) και το δεύτερο στην ευθύνη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για μια δημοκρατική κουλτούρα (2006) και ήταν συν-εκδότης των εκδόσεων που ακολουθούν.

Από το 1998 έως το 2004, ως Διευθυντής των Προγραμμάτων και ως Αναπληρωτής Εκτελεστικός Διευθυντής του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών ήταν υπεύθυνος για το πρόγραμμα του Κέντρου, το οποίο αφορούσε στις δραστηριότητες και στα έργα έρευνας και ανάπτυξης, επίσης, ήταν υπεύθυνος για τη σειρά εκδόσεων σχετικά με την εκμάθηση και τη διδασκαλία γλωσσών και τη διδασκαλία, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την πολιτική της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Ασχολήθηκε με την αναπτυξιακή πολιτική στην εκπαίδευση της γλώσσας στο Αυστριακό Υπουργείο Παιδείας μεταξύ 1992 και 1998 και ήταν καθηγητής ξένων γλωσσών σε σχολεία και πανεπιστήμια στην Αυστρία και στο εξωτερικό πριν από αυτό.

Arthur R. Ivatts OBE

Ο Arthur Ivatts εργάστηκε αρχικά ως δάσκαλος και ως επικεφαλής ομάδων νέων. Αποκτώντας ανώτερο πτυχίο στον τομέα της ανθρωπολογίας, το οποίο εστίασε στους Αθίγγανους/Ρομά στην Αγγλία, συμμετείχε στις πρώτες προσπάθειες για την

εξασφάλιση της εκπαίδευσης για τα παιδιά των Αθίγγανων/Ρομά και των Πλανόδιων. Μετά από μερικά χρόνια εργασίας στο πλαίσιο του εθελοντικού τομέα των ΜΚΟ που αφορούσε στους Αθίγγανους/Ρομά και στους Πλανόδιους, έγινε μέλος των Επιθεωρητών της Αυτού Μεγαλειότητας (ΗΜΙ) στην Αγγλία το 1975 και σύντομα έγινε Επιθεωρητής (ΗΜΙ) με εθνική ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών των Αθίγγανων/Ρομά και των Πλανόδιων. Κατείχε αυτή τη θέση, μαζί με τις ευθύνες για την εκπαίδευση των αιτούντων άσυλο και των προσφύγων και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέχρι το 2003 όταν αποφάσισε να προσφέρει συμβουλευτικό έργο σε κρατικούς τομείς και διακυβερνητικούς οργανισμούς.

Ο Arthur Ivatts εργάστηκε στην ομάδα Επιθεωρητών της Αυτού Μεγαλειότητας, η οποία επιθεωρούσε και ανέφερε σχετικά με την πολιτική και την πρόνοια για τα παιδιά Πλανόδιων. Έχει, πρόσφατα, συμμετάσχει σε προγράμματα που αφορούν στους Ρομά/Αθίγγανους στη Βουλγαρία, τη Σλοβακία, την Τσεχική Δημοκρατία, την Ουγγαρία και τη Ρουμανία. Πριν από έξι χρόνια εργάστηκε με μια μικρή ερευνητική ομάδα σε μια έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε σχέση με τους Ρομά και τη διεύρυνση της ΕΕ: «Η κατάσταση των Ρομά σε μία διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση». Επίσης, εργάστηκε, πρόσφατα, για μια σειρά ζητημάτων προτεραιότητας για την κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου. Στο παρελθόν, είχε συνάψει συμβόλαιο με το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ρομά του Συμβουλίου της Ευρώπης και ολοκλήρωσε την εργασία για την UNESCO που αφορούσε στην Προσχολική Εκπαίδευση παιδιών Ρομά και των Πλανόδιων. Το 2004 του απονέμεται το βραβείο OBE (Order of the British Empire) για τις υπηρεσίες του στην εκπαίδευση.

Ilidikó Lázár

Η Ilidikó Lázár είναι Λέκτορας και εκπαιδύτρια εκπαιδευτικών στο Τμήμα Παιδαγωγικών της Αγγλικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Eötvös Loránd στη Βουδαπέστη της Ουγγαρίας. Διδάσκει μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας και διαπολιτισμική επικοινωνία σε Άγγλους ασκούμενους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς. Απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα στην αγγλική και γαλλική γλώσσα και λογοτεχνία και διδακτορικό στην Παιδαγωγική της Γλώσσας. Η διδακτορική διατριβή της αφορούσε στο ρόλο και το καθεστώς της κατάρτισης της διαπολιτισμικής

επικοινωνίας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ουγγαρία. Επίσης, τα τελευταία 10 χρόνια είναι συντονίστρια διεθνών ερευνών και επιμορφωτικών προγραμμάτων για το Συμβούλιο της Ευρώπης, στο Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών στο Graz και στο Πρόγραμμα Pestalozzi. Έχει δημοσιεύσει άρθρα, συνέγραψε και επιμελήθηκε βιβλία, τα οποία αφορούσαν στη μεθοδολογία της ανάπτυξης και της αξιολόγησης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Στα ενδιαφέροντά της περιλαμβάνονται ο σχεδιασμός και η οργάνωση μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς για το πώς να χρησιμοποιούν εργαλεία της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας σε προγράμματα που αφορούν στη διαπολιτισμική διαδικτυακή συνεργασία και πώς να επωφελούνται από τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα στην τάξη.

Danielle Leclercq

Η Danielle Leclercq είναι κάτοχος πτυχίου στον τομέα της ιστορίας και μεταπτυχιακού διπλώματος υψηλότερων προσόντων (συσσωμάτωσης) στον τομέα της εκπαίδευσης. Ήταν καθηγήτρια ιστορίας και κοινωνικών επιστημών (1970-91), εκπαιδύτρια ιστορίας και κοινωνικών επιστημών στο CAF (Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης της Γαλλικής Κοινότητας, Κέντρο Διύπηρεσιακής Κατάρτισης για τη γαλλόφωνη κοινότητα) (1991-2001) και Διευθύντρια του Κέντρου Κατάρτισης (2001-06).

Η Danielle Leclercq είναι συγγραφέας σχολικών εγχειριδίων και διδακτικών οδηγιών στους τομείς της ιστορίας και της αγωγής του πολίτη.

Επίσης, έχει λάβει μέρος σε πολυάριθμα έργα (ειδικά με μουσεία) σε αυτούς τους τομείς, καθώς επίσης και στους τομείς της πολιτιστικής κληρονομιάς και της κριτικής παιδείας στα μέσα επικοινωνίας.

Claudia Lenz

Γεννημένη το 1968, η Claudia Lenz απέκτησε το μεταπτυχιακό της δίπλωμα στη Φιλοσοφία, Πολιτικές Επιστήμες και Ψυχολογία και το διδακτορικό της δίπλωμα στις Πολιτικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο του Αμβούργου. Η τωρινή της θέση είναι

Συντονίστρια Έρευνας και Ανάπτυξης στο Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland για την Εκπαίδευση στην Κατανόηση της Ανθρώπινης Διαπολιτισμικής Κατανόησης, Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και της Δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη. Οι τομείς της έρευνας και των δημοσιεύσεών της είναι η ιστορική συνείδηση, η πολιτισμική και πολιτική μνήμη αναφορικά με το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα. Έχει διδάξει σε διάφορα πανεπιστήμια στη Γερμανία και τη Νορβηγία και εργάζεται ως επιστημονικός σύμβουλος για το Πανεπιστήμιο του Λουξεμβούργου και του Κέντρου Μελετών του Ολοκαυτώματος στο Όσλο / Νορβηγία.

Pascale Mompoin-Gaillard

Η Pascale Mompoin-Gaillard είναι κοινωνική ψυχολόγος, τα τελευταία 20 χρόνια εργάζεται στον τομέα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, της εκπαίδευσης και ως επικεφαλής κατάρτισης. Οι επαγγελματικές της δραστηριότητες για 15 χρόνια στο Παρίσι και στο Seattle αντικατοπτρίζουν την προσωπική της εκστρατεία και ακτιβισμό: δίνοντας φωνή σε όσους η κοινωνία τη στέρησε και παρέχοντας εργαλεία προκειμένου να βοηθηθούν περιθωριοποιημένες κοινότητες, να οργανωθούν και να αποκαταστήσουν την αξιοπρέπεια τους μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους. Εργάστηκε σε υποβαθμισμένες γειτονιές με κοινότητες μεταναστών και προσφύγων, παρέχοντας κοινοτική διοικητική κατάρτιση και τη δυνατότητα δημιουργίας προγραμμάτων, ως επί το πλείστον, στον τομέα της εκπαίδευσης και της μόρφωσης. Από το 2006 ως σήμερα, ασχολείται σε διεθνή προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν στη συμβίωση, την αμοιβαία κατανόηση και την προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας. Συνεργάζεται με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το ίδρυμα Anna Lindh και με γαλλικά εκπαιδευτικά ιδρύματα για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne - The European
Bookshop Rue de l'Orme, 1 BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35 Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: order@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZEGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Maruliga 2/V BA-71000, SARAJEVO Tel.:
+ 387 33 640 818 Fax: + 387 33 640 818 E-mail:
robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
1-5369 Canotek Road CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3 Tel.: +1 613
745 2665 Fax: +1 613 745 7660 Toll-Free Tel.: (866) 767-6766 E-
mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovigeva 67 HR-21000, SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ REPUBLIQUE TCHEQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347 CZ-180 21 PRAHA 9 Tel.: +420 2
424 59 204 Fax: +420 2 848 21 646 E-mail:
import@suweco.cz <http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaflet 32 DK-1161 KOBENHAVN K Tel.:
+45 77 66 60 00 Fax: +45 77 66 60 01 E-mail:
gad@gad.dk <http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kijakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatailus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française (diffusion/distribution France
entiere)
124, rue Henri Barbusse
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX
Tel.: +33 (0)1 40 15 70 00
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

Librairie Kleber 1 rue des Francs
Bourgeois FR-67000
STRASBOURG Tel.: +33 (0)3 88 15
78 88 Fax: +33 (0)3 88 15 78 80 E-
mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag GmbH August-Bebel-Allee 6 DE-53175 BONN
Tel.: +49 (0)228 94 90 20 Fax: +49 (0)228 94 90 222 E-mail:
bestellung@uno-verlag.de <http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRECE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28 GR-105 64 ATHINA Tel.: +30 210 32 55 321 Fax.:
+30 210 32 30 320 E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service Pannonia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST Tel.: +36 1 329 2170 Fax: +36 1 349
2053 E-mail: euoinfo@euoinfo.hu
<http://www.euoinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1 IT-50125
FIRENZE Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257 E-mail:
licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

MEXICO/MEXIQUE

Mundi-Prensa Mexico, S.A. De C.V.
Rio Panuco, 141 Delegacion Cuauhtemoc MX-06500
MEXICO, D.F.
Tel.: +52 (01)55 55 33 56 58
Fax: +52 (01)55 55 14 67 99
E-mail: mundiprensa@mundiprensa.com.mx
<http://www.mundiprensa.com.mx>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

Roodveldt Import BV Nieuwe
Hemweg 50 NE-1013 CX
AMSTERDAM Tel.: + 31 20 622
8035 Fax.: + 31 20 625 5493
Website: www.publidis.org
E-mail: orders@publidis.org

NORWAY/NORVEGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal (Dias & Andrade, Lda.)
Rua do Carmo, 70 PT-1200-094 LISBOA Tel.: +351 21
347 42 82 / 85 Fax: +351 21 347 02 64 E-mail:
info@livrariaportugal.pt
<http://www.livrariaportugal.pt>

RUSSIAN FEDERATION/ FEDERATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul.
RU-101000 MOSCOW Tel.: +7 495 739 0971 Fax: +7
495 739 0971 E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros, s.a.
Castello, 37 ES-28001 MADRID Tel.: +34 914 36 37 00
Fax: +34 915 75 39 98 E-mail:
libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sarl 16 chemin des pins CH-
1273 ARZIER Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78 E-mail:
info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN Tel.: +44 (0)870 600 5522 Fax:
+44 (0)870 600 5533 E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tso.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ETATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road
US-CROTON-ON-HUDSON, NY 10520
Tel.: +1 914 271 5194
Fax: +1 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book>.

Ποιος είναι ο κύριος ρόλος των εκπαιδευτικών σήμερα; Γιατί το Συμβούλιο της Ευρώπης ασχολείται με την εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; Πώς μπορεί η εκπαιδευτική σκέψη να διαρθρωθεί από οράματα μίας μελλοντικής κοινωνίας που θα είναι επιθυμητή από όλους;

Πώς, εν μέσω του σκληρού αγώνα για το πρόγραμμα σπουδών, μπορεί η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και την αμοιβαία κατανόηση να ενσωματωθεί στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα σπουδών;

Ποιες είναι οι αξίες πάνω στις οποίες στηρίζεται το εκπαιδευτικό μας όραμα;

Σκοπός της παρούσας έκδοσης είναι να δώσει κάποιες απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα, αλλά και σε πολλά άλλα. Πάνω από όλα, σκοπό της είναι να συνεισφέρει στη συνεχιζόμενη συζήτηση, η οποία είναι πιο απαραίτητη από ποτέ, και αφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης για μία αειφόρα δημοκρατική κοινωνία.

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

www.coe.int

Το Συμβούλιο της Ευρώπης αποτελείται από 47 κράτη μέλη, καλύπτοντας ουσιαστικά ολόκληρη την ήπειρο της Ευρώπης. Επιδιώκει να αναπτύξει κοινές δημοκρατικές και νομικές αρχές που θα βασίζονται στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και σε άλλα σχετικά κείμενα για την προστασία των ατόμων. Από τότε που ιδρύθηκε το 1949, στον απόηχο του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, το Συμβούλιο της Ευρώπης συμβολίζει τη συμφιλίωση.

<http://book.coe.int>
Council of Europe Publishing