



ηλεκτρονικό περιοδικό
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ**

ΤΟΜΟΣ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 5

Δεκέμβριος, 2018

ISSN: 1792-2437



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος.

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Παπαδοπούλου Μαρία.





Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

- Αγαπητού Παρασκευή, PhD, Ειδικός παιδαγωγός, Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βίγκλας Λίνος, M.Ed., Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας
- Δαραράς Αναστάσιος, Med, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Δαρόπουλος Απόστολος, PhD, M.Ed., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Δημουλάς Κωνσταντίνος, M.Ed., MSc, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Κόζυβα Πασχαλίνα, M.Ed, MSc, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κολλάτου Μαρίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Αγγλικής και Ελληνικής φιλολογίας, Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Λάρισας
- Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος, M.Ed, MSc, MA, PhD, Σχολικός Σύμβουλος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα, M.Ed, PhD, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοντομήτρος Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φιλολογος, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοτοπούλης Θωμάς, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Κωτούλας Βασίλειος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Μανώλη Πολυξένη, PhD, MA, Διδακτική των Γλωσσών, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μάτος Αναστάσιος, M.Ed, PhD, Καθηγητής Φιλολογος, Υποδιευθυντής Σχολείου
- Ντάμπλιας Χρήστος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου Άρτεμις, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Α.
- Παπαδοπούλου Μαρία, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ, PhD, M.Ed., Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία, M.Ed, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σταχτέας Χαράλαμπος, PhD, MSc, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σμυρναίος Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τασιός Αθανάσιος, PhD, Διευθυντής Σχολείου
- Τσιόπα Κυρατσώ, M.Ed., Σχολική Σύμβουλος Ε.Α.Ε.
- Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

	σελ.
Περιεχόμενα	2
 Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί Τάσος Μιχαηλίδης.....	3
 Κριτική θεώρηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας: Παρελθόν, τρέχουσες τάσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές Γεώργιος Μουτσινάς, Αθηνά Ντζιαβίδα, Σοφία Λαμπριανίδου, Αικατερίνη Μάρκου	15
 Μετασχηματιστική ηγεσία και εκπαιδευτικές καινοτομίες- η περίπτωση της Ευέλικτης Ζώνης Μαρία Παπαδοπούλου.....	29
 Λαϊκή Ποίηση από την επαρχία Ελασσόνας Ευαγγελία Ράπτου.....	39

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21^ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί

Τάσος Μιχαηλίδης

Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας, Μεταδιδακτορικός ερευνητής ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός
tasmichailides@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε μια πρώτη προσέγγιση και εξέταση των τρόπων που η διδακτική πράξη της Λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση φανερώνει τον βαθμό που η εκπαιδευτική πραγματικότητα προσλαμβάνει τις νέες κατευθύνσεις των ανανεωμένων εγχώριων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ). Το συγκεκριμένο άρθρο αποτιμά συνολικά τη σχέση της Λογοτεχνίας ως τέχνη και αυτόνομο επιστημονικό πεδίο των Ανθρωπιστικών επιστημών με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προχωρά, επίσης, σε μια κατηγοριοποίηση των σύγχρονων τάσεων στη διδακτική της Λογοτεχνίας και θέτει τα διλήμματα και τους προβληματισμούς που προκύπτουν από την απότομη μετάβαση σε μια άλλη δομή σχολικής κοινότητας, τον αυξημένο ρόλο που προσδίδεται από τα νέα ΑΠΣ στη Λογοτεχνία και τον τρόπο που η παιδαγωγική πρακτική εφαρμόζει τις νέες οδηγίες. Κατ' επέκταση, η εργασία επιχειρεί μια πρώτη οριοθέτηση της σύγχρονης πραγματικότητας στη διδακτική της Λογοτεχνίας τον 21^ο αιώνα, φανερώνοντας νέες και χρόνιες αγκυλώσεις/προβληματισμούς, αλλά και τις διαφορετικές δυνατότητες που διαφαίνονται στο ελληνικό σχολείο, προτείνοντας έμμεσα λύσεις γεφύρωσης των χασμάτων που προκύπτουν κατά τη μετάβαση από το παραδοσιακό στο σύγχρονο σχολείο.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Διδακτική της Λογοτεχνίας, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική πράξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Το ζήτημα της διδακτικής της Λογοτεχνίας και η εισαγωγή της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο αποτέλεσε συχνά κεντρικό θέμα συζητήσεων σχετικά με τη δυνατότητα ένταξης μιας μορφής τέχνης στη σχολική πραγματικότητα. Η δυσκολία υιοθέτησης μιας κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης επικεντρωνόταν για καιρό στο γεγονός ότι κάθε απόπειρα διδασκαλίας της λογοτεχνίας θα έπρεπε να υπηρετεί δύο κύριους και διακριτούς στόχους. Συγκεκριμένα, από τη μια πλευρά, η ενσωμάτωσή της στο ωρολόγιο πρόγραμμα αποσκοπούσε στην οικείωση των μαθητών με τα βασικά γνωρίσματα και τις διαχρονικές αξίες που φέρει το λογοτεχνικό έργο ως πολιτισμικό αποτύπωμα μείζονος σημασίας για την εξέλιξη της γλώσσας και της πνευματικής ταυτότητας ενός εθνικού μορφώματος, εστιάζοντας στην ανάδειξη της σχέσης ιστορικού παρόντος και ιστορίας της λογοτεχνίας. Την ίδια στιγμή, από την άλλη, όφειλε να επιμένει στην καλλιέργεια μιας υπεύθυνης στάσης των διδασκόντων και διδασκομένων αναφορικά με την αυταξία των λογοτεχνικών κειμένων, την αισθητική αρτιότητα της λογοτεχνικής γλώσσας ως δημιουργικού λόγου, ώστε ν' αναγνωρίζεται ότι αποτελεί αυτόνομο πεδίο της πολιτισμικής πραγματικότητας με δικούς της κώδικες, ιδιότυπα χαρακτηριστικά και εκπροσώπους. (Αθανασοπούλου, 2008· Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (ΠΣ-ΝΛ Υπ.Ε), 2011)

Με λίγα λόγια, ο βασικός προβληματισμός γύρω από το εφικτό ή ανέφικτο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ως διακριτό γνωστικό πεδίο στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενταγμένο στον κλάδο των Ανθρωπιστικών επιστημών, επικεντρωνόταν στο πώς αυτή η ενσωμάτωση θα σεβόταν επαρκώς την αισθητική ταυτότητα των έργων. Ωστόσο, η αυξημένη σημασία και το ειδικό βάρος που έχει η λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου για τη διαμόρφωση και ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας δεν θα επέτρεπε στο όποιο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μην την εντάξει στον κεντρικό κορμό των διδασκόμενων μαθημάτων. (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (ΠΣ-ΝΛ), 2011)

Γι' αυτό, η λογοτεχνία από νωρίς θεωρήθηκε βασικό πεδίο της φιλολογικής επιστήμης, με αποτέλεσμα να επηρεάσει την οργάνωση της σχολικής διαδικασίας και του ωρολογίου προγράμματος, εφόσον μαθησιακά διαπλέκεται σε επίπεδο στοχοθεσίας και διδακτέας ύλης με όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα των ανθρωπιστικών σπουδών. Σύντομα, όμως, τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι ερευνητές των επιστημών αγωγής συνειδητοποίησαν ότι η λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιτελεί μόνο ένα μέσο γλωσσικής καλλιέργειας και ανάπτυξης εθνικής συνείδησης, αλλά αφήνει το περιθώριο για μια διευρυμένη, δημιουργική, διεπιστημονική και διακαλλιτεχνική προσέγγιση της κοινωνικής και σχολικής πραγματικότητας λόγω της πνευματικής ελευθερίας και ψυχοσυναισθηματικής έκφρασης που επιτρέπει ο λόγος της ως καλλιτεχνικό παράγωγο. (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2013· Dewey, 1934· Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (ΔΕΠΠΣ-ΝΛ), 2003)

Μέσω της διδασκαλίας του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου οι μαθητές αναπτύσσουν αισθητικές δεξιότητες, κριτική σκέψη, ανακαλύπτουν ή οξύνουν δημιουργικές κλίσεις και ασκούνται σε μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμικός φορέας. (Mezirow 1991· Ennis 1996) Το παρόν άρθρο, λοιπόν, επικεντρώνεται σε μια πρώτη παρουσίαση των νέων προκλήσεων που δημιουργούνται για το συγκεκριμένο αντικείμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση, με έμφαση στη δευτεροβάθμια, η οποία προωθεί την ενεργητική και βιωματική μάθηση, (Bruner 1960· Gardner, 1973) αλλά και την ανάδειξη των διαφορετικών προβλημάτων που προκύπτουν μέσα σε μια τάση γενικευμένου ενδιαφέροντος για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως παιδαγωγικό εργαλείο. Τα πορίσματα και οι συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις που επιχειρούνται είναι απότοκοι της μελέτης σχετικής βιβλιογραφίας και της ίδιας της εμπειρίας του γράφοντος στη δημόσια εκπαίδευση και δεν βασίζονται σε ποσοτική έρευνα, αλλά σε μια ποιοτική αξιολόγηση-αποτίμηση μέσω της καθημερινής τριβής/παρατήρησης της μαθησιακής διαδικασίας. Το εν λόγω κείμενο αποσκοπεί να συμβάλει σε έναν γενικότερο διάλογο που συντελείται αυτή τη στιγμή στην έρευνα και την εκπαίδευση αναφορικά με τη λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο, χωρίς να φιλοδοξεί να δώσει οριστικές απαντήσεις.

Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΑΠΟ ΔΥΣΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΟ ΔΙΑΚΡΙΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΣΤΗ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΣΕ ΒΑΣΙΚΟ ΠΑΡΑΝΟΜΑΣΤΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Αυτή η δυναμική διάδραση λογοτεχνίας-κοινωνίας και οι δυνατότητες πολύμορφης αξιοποίησής της στη σχολική διαδικασία δικαιολογούν το αυξημένο ενδιαφέρον πολλών στοχαστών, που επιχειρηματολόγησαν κατά καιρούς σχετικά με το παιδαγωγικό όφελος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Σε όλη την πορεία του ανθρώπινου πνεύματος, μελετητές από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη (Χριστοδουλίδης 1994), τον φιλόσοφο και παιδαγωγό Dewey (1934), μέχρι τον αναπτυξιακό ψυχολόγο Gardner (1990) κατέθεσαν τις προσεγγίσεις τους για το εν λόγω ζήτημα. Όλοι αντιμετώπισαν την ενασχόληση με τις

τέχνες και ειδικά τη λογοτεχνική έκφραση – είτε σε ρόλο αναγνώστη είτε δημιουργού και συμμετόχου – ως μια δυναμική διαδικασία που ενεργοποιεί και διευρύνει τον στοχασμό, την κριτική σκέψη, την εναλλακτική ερμηνεία (Boyd, 2009· Ennis, 1996) και τη φαντασία των μαθητών, αφού η λογοτεχνία χρησιμοποιεί ποικίλα συμβολικά συστήματα (Gardner, 1983) και έτσι ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Υπό αυτό το πρίσμα, τις τελευταίες δεκαετίες θεωρητικοί και επιστήμονες διαφόρων γνωστικών κλάδων αναδεικνύουν τη λογοτεχνία από διακριτό αντικείμενο σε προνομιακό πεδίο εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, καθώς θεωρούν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα και γενικά τα καλλιτεχνικά έργα αποτελούν συνεκτικό κρίκο πολλών επιστημονικών κλάδων, γιατί επιτρέπουν τη συγκριτική συσχέτιση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας. (Κόκκος, 2011) Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση της γνώσης εννοούμε τη διαδικασία διασύνδεσης μεταξύ διαφορετικών γνωστικών περιοχών, από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, με σκοπό να ενισχυθεί η διαμόρφωση συσχετίσεων, συνθέσεων και γενικεύσεων που οδηγούν στην ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης. (Maingain & Dufour, 2002· Ματσαγγούρας, 2002)

Η συγκεκριμένη διδακτική τεχνική αποσκοπεί στη δόμηση της αναπαράστασης μιας έννοιας, μιας κατάστασης, μιας προβληματικής, μέσω της σύγκλισης περισσότερων επιστημών, επιδιώκοντας να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία πληροφόρησης, ενώ καλλιεργεί τη χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, όπως ομαδικό πνεύμα εργασίας και διατύπωση/διερεύνηση ερωτημάτων. Η διαθεματικότητα, σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε διακριτά αντικείμενα, αλλά και να οδηγήσει έναν μαθητή σε μια ενδεδειγμένη ενασχόλησή του με έναν τομέα της γνώσης, πιθανότατα ανοίκειο με βάση το παραδοσιακό μοντέλο διδακτικής προσέγγισης. (Maingain & Dufour, 2002· Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016) Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», (Κόκκος, 2010) που αποτελεί μια ακόμα μεθοδολογική πρόταση που προβάλλει τη θέση της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, εφόσον υποστηρίζει ότι οι διάφορες μορφές τέχνης, ανάμεσά τους και η λογοτεχνία, μπορούν να συνδράμουν στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης διαφορετικών γνωστικών πεδίων, σύμφωνα, πάντοτε, με τις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. (Vygotski, 1978· Wood, Bruner & Ross, 1976)

Είναι φανερό, επομένως, ότι αυτή η πολυπρισματική οπτική της λογοτεχνίας για τον κόσμο και τον άνθρωπο και ο πολυσημικός της λόγος επηρέασε τον τρόπο πρόσληψής της ως γνωστικό αντικείμενο στα σύγχρονα ΑΠΣ –αναφέρομαι κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, διαφαίνεται η τάση να αξιοποιείται πλέον ως εργαλείο συνοχής ανάμεσα στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, με σκοπό να γεφυρώσει την πολυδιασπασμένη ύλη του παραδοσιακού σχολείου, το οποίο στηριζόταν σε μια τεμαχισμένη και ασύνδετη παρουσίαση της γνώσης ανά γνωστικό κλάδο. (ΔΕΠΠΣ-ΝΛ, 2003· ΠΣ-ΝΛ, 2011· ΠΣ-ΝΛ, Υπ.Ε 2011)

Σε κάθε περίπτωση, αυτή η περίοπτη θέση της λογοτεχνίας στα σύγχρονα ΑΠΣ δημιουργεί νέα προβλήματα διδακτικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, ο πλουραλισμός μεθόδων παρά τη θετική τους συνδρομή στην ανάδειξη της σημασίας της λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο στη σχολική πράξη, ενέχουν τον κίνδυνο της αποδιοργάνωσης και του αποπροσανατολισμού διδασκόντων και διδασκόμενων από τους μαθησιακούς στόχους της ως διακριτό αντικείμενο της γνώσης, αν δεν τηρηθούν συγκεκριμένα ποιοτικά κριτήρια και προϋποθέσεις.

Έτσι, η ελλιπής καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις και οδηγίες των νέων ΠΣ, για παράδειγμα, θα μπορούσε να οδηγήσει σε παρερμηνείες και παρανοήσεις, οι οποίες ήδη διαφαίνονται στην καθημερινή πρακτική της σχολικής πραγματικότητας, εφόσον κάθε νέα οπτική διδακτικής προσέγγισης οφείλει να υπηρετεί

την αυταξία των έργων και να λειτουργεί συμπληρωματικά στην οικοδόμηση σταθερών βημάτων εμβάθυνσης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας ως τέχνης και πολιτισμικού δείκτη μιας εποχής. (ΠΣ-ΝΛ, 2011· ΠΣ-ΝΛ, Υπ.Ε 2011· Meletinsky, 2010)

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑ ΤΗΣ «ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ» ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Κάθε καινοτομία ή αλλαγή μιας παγιωμένης αντίληψης σε οποιοδήποτε τομέα, κάθε στροφή μιας επικρατούσας λογικής, ειδικά όταν αυτή επιχειρείται στην εκπαίδευση που αποτελεί έναν κοινωνικό χώρο συνάντησης διαφορετικών νοοτροπιών, παιδαγωγικών παραστάσεων, ηλικιών και γνωστικών κλάδων με παράδοση χρόνων σ' ένα εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, έχει να αντιμετωπίσει δύο διακριτές δυσκολίες: 1) την παραδεδομένη συνήθεια μιας χρόνιας καθημερινής πρακτικής εκπαιδευτικών και σπουδαστών, συνήθεια που δεν σχετίζεται μόνο μ' ένα διδακτικό μοντέλο εφαρμογής στη μαθησιακή πράξη, αλλά κυρίως συνδέεται με μια σειρά στερεοτύπων και νοοτροπιών. (ΠΣ-ΝΛ, 2011) 2) Τον βομβαρδισμό των εκπαιδευτικών με νέες μορφές διδασκαλίας που καλούνται να εφαρμόσουν, χωρίς να έχουν επαρκώς πειστεί ή επιμορφωθεί, με αποτέλεσμα να φτάνουμε είτε σε μια πλήρη αποδέσμευση από το ίδιο το κείμενο είτε ν' ακολουθούνται μικτές μορφές διδασκαλίας, παλιάς και νέας κοπής, ποικίλων διαβαθμίσεων.

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία δυσκολιών χρειάζεται να επισημανθεί ότι αυτές οι στερεοτυπικές μορφές πρόσληψης του μαθήματος δεν είναι εύκολο να αποδομηθούν και ξαφνικά να αλλάξει ο τρόπος αντίληψης της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα κι αν θεωρητικά πολλοί μπορούν να συμφωνήσουν για τη σημασία της στη διαμόρφωση του ελληνικού πολιτισμού. (ΠΣ-ΝΛ, 2011) Οι δομές αυτές σκέψεις απλώνονται σε όλο το φάσμα της εγγραφής ενός μαθήματος στη σχολική πραγματικότητα, από τη στοχοθεσία του μέχρι την αξιολόγησή του και τη μεταναγνωστική λειτουργία του. Συγκεκριμένα, αναφέρονται και εντοπίζονται στον τρόπο διδακτικής προσέγγισης ενός εκπαιδευτικού, στις εμπειρίες του σχετικά με την οργάνωση και παιδαγωγική διεκπεραίωση της σχολικής ύλης, στη θέση ενός γνωστικού αντικειμένου στη σχολική πραγματικότητα ως προς τη σημασία, τη δυσκολία και τη διάδρασή του με τους μαθητές, αλλά και στις υποχρεώσεις του μαθητή, όπως αυτές αντιστοιχίζονται άρρηκτα με μια αξιολόγηση και βαθμολογική επίδοση. Οι γονείς και κηδεμόνες, επίσης, συμπεριλαμβάνονται σε αυτή τη μακρά λίστα παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή αλληλεπίδραση μαθητών και διδακτικών αντικειμένων.

Συνεπώς, κάθε καινοτόμος αναπροσαρμογή της θέσης ενός γνωστικού αντικειμένου και συγκεκριμένα της λογοτεχνίας, κάθε επανεκτίμηση και ανα-οριοθέτηση της αντίληψης που χρειάζεται να υιοθετηθεί από τη σχολική κοινότητα, αντικαθιστώντας μια προγενέστερη, έχει να αντιμετωπίσει, σε πρώτο επίπεδο, αυτή την πολιτισμική, κοινωνική και αμιγώς εκπαιδευτική διαδικασία και στάση που προϋπήρχε. (Κατσίμπουρα 2009) Αν και η λογοτεχνία δεν υποτιμήθηκε ποτέ ως σημασιολογικός παράγοντας διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας, ούτε ακυρώθηκε η δυσκολία της κατάκτησης-οικείωσης της ιστορίας της, των θεωρητικών εργαλείων της και του πλουραλισμού του αισθητικού κώδικα της λογοτεχνικής γραφής ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο, επί της ουσίας μπήκε για δεκαετίες –μέχρι πρόσφατα- σε μια αυτοματοποιημένη και εν πολλοίς απονευρωμένη διδακτική προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο. (ΠΣ-ΝΛ, 2011) Το δευτερεύον μάθημα των φιλολογικών μ' όλα τα στερεότυπα που αυτό ενέχει: α) αφαίρεση/δανεισμός ωρών, για να διδαχθεί στη θέση της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής ή ν' επιτελεστεί η αναγκαία ανατροφοδότηση στις εκθέσεις της Νεοελληνικής Γλώσσας και β) βιαστικές συχνά

αναλύσεις έργων για να ολοκληρωθεί απλώς η διδακτέα ύλη, χωρίς να επιδιώκεται η αναγκαία γραμματολογική ένταξη και κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Με λίγα λόγια, η λογοτεχνία αποτέλεσε για χρόνια το δευτερεύον από τα πρωτεύοντα μαθήματα του σχολείου για τους μαθητές, γονείς και καθηγητές. Μάθημα που δεν αμφισβητήθηκε η θέση του στο ωρολόγιο πρόγραμμα, δεν διεκδικήθηκε επίσημα μείωση των διδακτικών ωρών, αλλά «απαιτούσαν» οι διδασκόμενοι υψηλό βαθμό, χωρίς να δικαιολογούν περιττό κόπο –έτσι, για να κορυφώσουμε την αναφορά στις προκαταλήψεις. Και όποια άλλη διδακτική προσέγγιση ή απαίτηση προκαλούσε καχυποψία, έλλειψη κατανόησης του μέτρου εκ μέρους του διδάσκοντος ή της δύσκολης πραγματικότητας των εφήβων, οι οποίοι ετοιμάζονται από νωρίς για την εισαγωγή τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Πιθανότατα και για την εισαγωγή τους στα Φιλολογικά Τμήματα, για να συνειδητοποιήσουν εκεί τον κόπο που χρειάζεται να καταβάλουν, για να γεφυρώσουν το απαράδεκτα διευρυμένο χάσμα μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για ν' αναρωτηθούν πολλές φορές πόση απόσταση χρειάζεται να καλύψουν σε ένα μάθημα που γνωρίζουν από το δημοτικό και όμως αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του.

Αυτό δεν ακυρώνει τη γενναία στάση και προσπάθεια μαχόμενων εκπαιδευτικών σε όποια βαθμίδα, που πάλεψαν και παλεύουν από κοινού με τους μαθητές τους, να μεταλαμπαδεύσουν τον σεβασμό στον λογοτεχνικό κώδικα, αλλά και να καλλιεργήσουν τη φιλιαναγνωσία (Μαραγκουδάκη, 1994) και την κριτική θεώρηση της ζωής μέσα από την τέχνη της γραφής. (Ennis, 1996) Ωστόσο, την ίδια στιγμή, για χρόνια η διδακτική της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφορούσε μια μονότονη διδασκαλία συγκεκριμένων κειμένων από ένα σχολικό εγχειρίδιο, κατά κύριο λόγο αποσπασμάτων μεγαλύτερων έργων, που αντανάκλασαν έναν λογοτεχνικό κανόνα, ο οποίος δεν εξηγήτο συνήθως με ποια κριτήρια και ποιες πολιτισμικές ζυμώσεις διαμορφώθηκε. Διδασκαλία που επέμενε σε καθορισμένους θεματικούς άξονες και προκατασκευασμένες ερωτήσεις σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο, στις οποίες ο μαθητής κατάφερνε να ανταποκριθεί με τη βοήθεια ενός σχολικού βοηθήματος. (Κατσίμπουρα, 2009· ΠΣ-ΝΛ, 2011)

Αυτή η διαπίστωση, όμως, δεν σημαίνει ότι οι πληροφορίες δεν ήταν χρήσιμες ή αναγκαίες για την ανάπτυξη λογοτεχνικής παιδείας και για την καλλιέργεια μιας αισθητικής του δημιουργικού λόγου, ούτε ότι δεν υπήρχαν μαθητές που γοητεύτηκαν έστω και μέσω αυτών των μεθόδων από την ομορφιά και πολυσημία των λογοτεχνικών έργων. Άλλωστε, παρά τις επιβιώσεις αυτού του μοντέλου αντίληψης και διδασκαλίας, μεθοδολογικά και πριν την έναρξη των εναργών συζητήσεων για τη θέση της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο, οδηγούμασταν όλο και περισσότερο σε ένα σχολείο διαλόγου και όχι παράδοσης διαλέξεων μιας αυθεντίας. Όμως και πάλι οι άξονες παρέμεναν αναλλοίωτοι, ενώ η συζήτηση υπηρετούσε μια ασαφή στοχοθεσία. Μπορεί να έδινε ένα στίγμα κριτικής θεώρησης ή να καλλιεργούσε ένα πλαίσιο ελευθεριότητας στους μαθητές, αλλά σε ένα σχολείο που δίδασκε την τυποποίηση και την αυστηρή αποστήθιση κανόνων μια τέτοια μορφή προσέγγισης δεν λογιζόταν ως απαραίτητα θετική. Δημιουργούσε μια αμηχανία στους διδάσκοντες και διδασκόμενους, καθώς τους εξέθετε σ' έναν νέο τρόπο επικοινωνίας που απαιτούσε άλλες δεξιότητες κι από τις δύο πλευρές. Συχνότερα, έμενε αναξιοποίητο αυτό το μαθησιακό κλίμα, επειδή δεν υπήρχε η αναγκαία θεωρητική βάση και υποστήριξη των δομών, ώστε να αλλάξει η κατεύθυνση στη στοχοθεσία και αξιολόγηση του μαθήματος. (Καψωμένος, 1999) Κατ' επέκταση, υπήρχε η λογική ότι άλλο ζήτημα είναι η διαλεκτική αντιπαράθεση απόψεων και άλλο η διδακτέα ύλη ή οι απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται να διαβάσει κανείς για ένα διαγώνισμα. Με αυτή τη λογική, διαμορφώθηκαν αρχεία γραπτών δοκιμασιών και σημειώσεων, τα οποία ισοδυναμούν με χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας και δεν είναι

διατεθειμένοι αρκετοί εκπαιδευτικοί ν' αντικαταστήσουν τα κείμενα, που αντιστοιχούν σ' αυτό το υλικό. Οι περισσότεροι, άλλωστε, συνάδερφοι, είμαστε παράγωγα αυτού του τύπου διδασκαλίας του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου.

Τα κενά και τις ελλείψεις αυτές, νομίζω, τις ανέδειξε ποικιλότροπα η ενσωμάτωση - μέχρι πρόσφατα- της λογοτεχνίας στον κορμό των μαθημάτων που εξετάζονταν, προκειμένου οι υποψήφιοι της θεωρητικής κατεύθυνσης/προσανατολισμού να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο. Η επιλογή αυτή με τα θετικά και τα αρνητικά της, δημιούργησε αρχικά μια φρενίτιδα παραπόνων σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, συνειδητοποιώντας από κοινού ότι οι διδασκόμενοι δεν είχαν τα εργαλεία ανάλυσης για μια πιο συστηματική προσέγγιση και ερμηνεία της λογοτεχνικής γραφής. Έτσι, καλούνταν να εξεταστούν στη Λογοτεχνία, έχοντας ως ύλη συγκεκριμένα έργα, κατά τρόπο που προκαλούσε προβλήματα στην ελληνική οικογένεια, καθώς έπρεπε να ανησυχεί για έναν ακόμη παράγοντα σχετικά με την πολυπλόκτη εισαγωγή των παιδιών της στην Ανώτατη εκπαίδευση και να πληρώνει για ένα ακόμα γνωστικό αντικείμενο μαθήματα προετοιμασίας. Κατά συνέπεια, αν και δεν είναι στόχος του παρόντος άρθρου να συζητήσουμε για το ζήτημα της λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές, αφού αυτός είναι ο τελευταίος σταθμός στο πρόβλημα της διδακτικής της προσέγγισης, αναμφίβολα, έφερε στο προσκήνιο ένα μεγάλο προβληματισμό για την ελλιπή κατάρτιση και ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων των Ελλήνων μαθητών τα προηγούμενα χρόνια.

Προχωρώντας τώρα στο δεύτερο πεδίο δυσκολιών που αναφερθήκαμε, τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο σύνθετα και σκοτεινά, καθώς η δεύτερη αυτή κατηγορία εμποδίων στην πορεία προς μια αναβάθμιση και ποιοτική επαναπροσέγγιση του ρόλου και των τρόπων διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από την πρώτη, αλλά αλληλεπιδρά κατά τρόπο που διαμορφώνει συχνά ένα ενιαίο και πολυδαίδαλο πρόβλημα. Αυτή η διαπίστωση και η αδυναμία διάκρισης επιμέρους ελλείψεων ή η απομόνωση των αιτιών τους κάνει συχνά αδύνατη τη διευθέτηση των ζητημάτων και την εξεύρεση αποτελεσματικών λύσεων, διότι η εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα δομικό στοιχείο της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής. (ΠΣ-ΝΛ, 2011· ΠΣ-ΝΛ Β' ΓΕΛ, 2012) Σχετίζεται δηλαδή άμεσα με χρόνια και παγιωμένα χαρακτηριστικά της πνευματικής ζωής του τόπου και κάθε αλλαγή ή αίτημα για αλλαγή δεν φτάνει με την ίδια δυναμική και τον ίδιο αντίκτυπο σ' όλη την επικράτεια. (Παπαδόπουλος, 1988· Φραγκουδάκη, 1985)

Έτσι, είναι συνήθως μεγαλύτερη η πίεση διεκδίκησης ή επιβολής μιας νέας νοοτροπίας στα αστικά κέντρα λόγω και της παρουσίας των στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ γίνεται αναιμική ή και ανύπαρκτη, όσο εξαπλώνεται στην περιφέρεια. Η αντίδραση, βέβαια, των μικρότερων πληθυσμιακά ή απομονωμένων γεωγραφικά περιοχών -όσοι το έχουν βιώσει ως εκπαιδευτικοί λειτουργοί το κατανοούν καλύτερα- δεν είναι θέμα απειθείας ή έλλειψης διάθεσης των τοπικών κοινωνιών, αλλά τα σχολεία στην επαρχία και στις ακριτικές περιοχές έχουν δομικά προβλήματα άλλης τάξεως να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητα και έπειτα η αδυναμία εφαρμογής νέων τάσεων συνδέεται και με την έλλειψη ενημέρωσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές. (Φραγκουδάκη, 1985) Εν συντομία, οι εκπαιδευτικές αρχές δεν δείχνουν τον ίδιο ζήλο, ούτε παρέχουν κίνητρα βελτίωσης των εκπαιδευτικών στάσεων και πρακτικών στα ακροβολισμένα σχολεία της περιφέρειας, επιμένοντας κυρίως στις πόλεις-έδρες νομών.

Τα νέα διαθεματικά ΑΠΣ (2003) πράγματι, έδωσαν μια διαφορετική κατεύθυνση και σύσταση στη διδακτική της λογοτεχνίας ακολουθώντας το παράδειγμα άλλων ευρωπαϊκών κρατών και αντανακλώντας στάσεις και θέσεις της παιδαγωγικής επιστήμης-έρευνας δεκαετιών. Η λογοτεχνία αναδείχθηκε σε πολυεργαλείο που παραμένει αυτόνομο γνωστικό πεδίο και την ίδια στιγμή λειτουργεί ως κρίκος σύνδεσης διαφορετικών κλάδων της γνώσης ή μέσο διαθεματικής, διεπιστημονικής και διακαλλιτεχνικής προσέγγισης της

σχολικής ύλης. Το ζήτημα, όμως, παραμένει σχετικά με το ποιος καλείται να εφαρμόσει και με ποιους τρόπους αυτές τις νέες θεωρήσεις. Πώς πείστηκε ο εκπαιδευτικός μιας άλλης λογικής να υιοθετήσει τους νέους «κανόνες»; Πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός άλλου κλάδου –για παράδειγμα ένας θεολόγος- την επαφή του με τη λογοτεχνία ως διδακτικό εργαλείο στο δικό του μάθημα; Αυτό προκαλεί ή με ποιους όρους, τέλος πάντων, δεν προκαλεί αποπροσανατολισμό των μαθητών, αφού η λογοτεχνία συνέχιζε ν' αποτελεί ένα αυτόνομο επιστημονικό πεδίο της σχολικής πραγματικότητας; Πώς οι μαθητές θα δεχτούν να εργάζονται περισσότερο για ένα μάθημα που θεωρούσαν συχνά δεδομένο ότι θα έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση μ' άλλα γνωστικά αντικείμενα; Ποιες δυνατότητες δίνονται στην ουσία στον εκπαιδευτικό, για να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης και σε ποιο βαθμό η αλλαγή μεθοδολογίας σημαίνει και αλλαγή ή απομάκρυνση από τη συστηματική προσέγγιση των κειμένων; Τα ερωτήματα είναι πολλά και πολυδιάστατα, άρα, μόνο ως ενδεικτικές περιπτώσεις προβληματισμών και διλημμάτων μπορούν να νοηθούν οι παραπάνω αναφορές. (Αθανασοπούλου, 2008)

Η καθημερινότητα της σχολικής πράξης, θεωρώ, ότι δίνει εμφατικά τις απαντήσεις και τις διαστάσεις του προβλήματος, χωρίς να σημαίνει ότι η εν λόγω περίοδος που διανύουμε στην ελληνική εκπαίδευση –εδώ και κάποια χρόνια- δεν δίνει πραγματικές ευκαιρίες ανασυγκρότησης της ελληνικής εκπαίδευσης, της μαθησιακής διαδικασίας ή ότι δεν έχουν συντελεστεί βήματα προς μια πιο ανοιχτή, συνεργατική και πιο ενδιαφέρουσα σχολική τάξη σε σχέση με το παρελθόν. Αν εστιάσουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας, τη δεύτερη κατηγορία δυσκολιών στην προσπάθεια αναβάθμισης του συγκεκριμένου αντικείμενου, ως νεοελληνιστής και εκπαιδευτικός, την εντοπίζω στη μερική ή προβληματική αφομοίωση των νέων οδηγιών.

Παρατηρείται ότι υπάρχουν τρεις κατευθύνσεις στον τρόπο πρόσληψης ή εφαρμογής των νέων ΑΠΣ της λογοτεχνίας:

α) αντίδραση και μερική απόρριψή τους (αν και δεν είναι, κατά τη γνώμη μου, η επικρατούσα αντιμετώπιση, όχι τουλάχιστον στα αστικά κέντρα). Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε δηλαδή μια πεισματική άρνηση να εφαρμοστούν πιο ευέλικτες μορφές διδασκαλίας και συνεχίζει η λογική της προηγούμενης μεθόδου, δηλαδή διαλλακτική συζήτηση μεν σε συγκεκριμένα κείμενα, αλλά κυρίως εστίαση στην παροχή πληροφοριών, με βάση συγκεκριμένους άξονες, που παρέχουν το αναγκαίο υλικό για το διαγώνισμα. Όσον αφορά στις εργασίες τετραμήνων (τύπου project), οι μαθητές δεν καθοδηγούνται επαρκώς και έχουμε προσχηματικές θεωρήσεις της ερευνητικής μάθησης. Το κυριότερο αίτιο της στάσης αυτής είναι ο φόβος και η ατολμία για κάτι άλλο, καθώς δεν έχουν πειστεί αρκετοί εκπαιδευτικοί από την όποια επιμόρφωση-ενημέρωση έχουν λάβει ότι μια αλλαγή νοοτροπίας είναι χρήσιμη ή εφικτή.

β) Στη δεύτερη κατηγορία παρατηρούμε μια γενικά θετική στάση σε θεωρητικό επίπεδο απέναντι στις αλλαγές και προσπάθεια μιας εκλεκτικιστικής μείξης μεθοδολογιών που αντικατοπτρίζει ρεαλιστικά και τη μεταβατικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά και τη νοοτροπία των περισσότερων εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της τάσης έχουν πειστεί ότι θεωρητικά η λογοτεχνία είναι ένα σημαντικό-κομβικό μάθημα που μπορεί να συνδράμει θετικά στην υλοποίηση των περισσότερων στοχοθεσιών, σχετικών ή και μη σχετικών μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της στάσης κατανοούν πόσο το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο λειτουργεί αυτόνομα και παράλληλα συνεπιδραστικά στην προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, αισθητικής παιδείας και μιας διαπολιτισμικής οπτικής των σύγχρονων νέων. Ωστόσο, δυσκολεύονται να συγκεράσουν τόσο ρηξικέλευθα και φιλόδοξα εγχειρήματα, καθώς στην πράξη δεν έχουν απαντήσεις για το πώς αυτά υλοποιούνται σε ένα σχολείο πολλών ωρών, μεγάλης διδακτέας ύλης, που αλληλενεργεί το νέο με το παλιό στη μέθοδο προσέγγισης και αξιολόγησης του μαθήματος, ενώ υπάρχουν διαφορετικές ή και

αντιφατικές μορφές πρόσληψης των σχολικών μαθημάτων από την ελληνική κοινωνία. Σε κάθε περίπτωση, η μερίδα αυτή των εκπαιδευτικών συμβουλευεται τις οδηγίες, επιθυμεί ένα σχολείο διαδραστικό, αλλά δυσκολεύεται στην ισορροπία ανάμεσα στον πειραματισμό και την αυστηρή ακαδημαϊκή συμμόρφωση ενός γνωστικού αντικειμένου, στην καλλιέργεια της ερευνητικής μάθησης και στην παροχή πληροφόρησης, στη διδασκαλία και αξιολόγηση της παραγωγής δημιουργικού λόγου μέσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

γ) Ως τρίτη κατεύθυνση ορίζεται η λανθασμένη αφομοίωση των ΑΠΣ που οδηγεί σε πλήρη απομάκρυνση της σχολικής διαδικασίας από το ίδιο το κείμενο, στο όνομα μιας κακώς εννοούμενης πρόσληψης της διαθεματικότητας, της φιλιαναγνωσίας και της πολυσημίας της λογοτεχνικής γραφής. Αυτό είναι ίσως το σημαντικότερο πρόβλημα-εμπόδιο εφαρμογής των ΑΠΣ, νομίζω, γιατί σχετίζεται με μια παρανόηση και άρα με μια διαστρεβλωμένη εκπροσώπηση αυτής της μεθοδολογίας και αφορά περισσότερο από τις άλλες κατευθύνσεις τη δεύτερη σειρά ταξινόμησης για δύο λόγους: πρώτον, γιατί η πρώτη κατεύθυνση αντίδρασης στα ΑΠΣ (αρνητική) και τον νέο ρόλο της λογοτεχνίας την αντιστοιχίζουμε απευθείας με τη θεματική των νοοτροπιών που αναπτύξαμε ως πρώτη κατηγορία δυσκολιών. Δεύτερον, γιατί η δεύτερη κατεύθυνση (θετική κι εκλεκτικιστική) έχει θετικό πρόσημο και συνδέεται με την τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της τάσης, παρά τις όποιες αστοχίες τους στην εφαρμογή των νέων μεθόδων, δείχνουν να έχουν μια αναπτυγμένη αναστοχαστική διάθεση σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, εφόσον αυτή η ομάδα διατηρεί διάυλο με την πραγματική κατάσταση της σχολικής ζωής, είναι ευκολότερο να βρεθεί και η κατάλληλη ισορροπία/λύση στο ζήτημα της μετάβασης από το παρελθόν στο παρόν και μέλλον της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της τρίτης κατεύθυνσης, αποτέλεσμα του πειστικού πληθωρισμού μεθόδων και αιτημάτων περί αλλαγής στάσης, αντιμετωπίζουν βαθύτερα προβλήματα στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Έτσι, η τρίτη αυτή ομάδα χρήζει μεγαλύτερης ανάλυσης, γιατί δημιουργεί μια προβληματική και διαστρεβλωμένη εικόνα αναφορικά με τις διεκδικήσεις της «καινούριας» θέσης του εν λόγω σχολικού μαθήματος. Η διδακτική τους στάση λειτουργεί συχνά παραπλανητικά για τον ρόλο των νέων ΠΣ και τη δυναμική της Λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο. Πιστεύοντας δηλαδή οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ότι ακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις, είναι πιθανό ν' αποπροσανατολίζουν άθελά τους συναδέλφους και μαθητές για τους τρόπους που αντιλαμβάνεται η σύγχρονη έρευνα τη διαμεσολάβηση του αισθητικού λόγου στο ελληνικό σχολείο. Ενώ τα νέα διαθεματικά ΑΠΣ (2003) της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, για παράδειγμα, δίνουν μια ικανοποιητική λύση στην προσέγγιση των έργων μέσω των τριών φάσεων (πριν την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση, μετά την ανάγνωση) και τη διάκριση σε θεματικές ενότητες ανά τάξη, παρατηρείται ορισμένοι εκπαιδευτικοί να απομακρύνονται από οποιαδήποτε κειμενοκεντρική θεώρηση και να αξιοποιούν τα λογοτεχνικά έργα αποκλειστικά ως αφορμές συζήτησης κοινωνικών θεμάτων. (ΠΣ-ΝΛ, 2011)

Συγκεκριμένα, οι μαθητές χάνουν την αίσθηση του αυθύπαρκτου που χαρακτηρίζει έναν επιστημονικό χώρο, όπως οι λογοτεχνικές σπουδές, μ' αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται την αυταξία των έργων, να μην οικειώνονται τους κώδικες δόμησης/παραγωγής των έργων και να οδηγούνται αρκετές φορές σε μια πληθωριστική παραγωγή ερμηνειών που δεν έχουν βάση αναφοράς στο ίδιο το κείμενο. Αναμφίβολα, παραμένει ζήτημα αν είναι μια ξεκάθαρη παρανόηση των διδασκόντων ή μια ελλιπής επικοινωνία των μαθησιακών στόχων των προγραμμάτων σπουδών. Σε κάθε περίπτωση, όμως, το να καλλιεργείται η θέση πως ό,τι λέγεται είναι εξορισμού κειμενική προοπτική - αποτέλεσμα μιας λανθασμένης πρόσληψης των αναγνωστικών θεωριών και της

διαλογικής δυναμικής των κειμένων-, είναι τόσο άστοχο, όσο και η ακριβής αναζήτηση της συγγραφικής πρόθεσης στο παραδοσιακό σχολείο. Ο μαθητής δηλαδή και στις δύο περιπτώσεις οδηγείται σε μια πνευματική και συναισθηματική νάρκωση, αφού στην πρώτη οτιδήποτε θέτει ως απάντηση ή προβληματισμό αντιμετωπίζεται ως κειμενικός άξονας και στη δεύτερη, επειδή μοιάζει ουτοπική και άλογη η προσπάθεια να ανακαλύψει τι ακριβώς σκεφτόταν ένας δημιουργός άλλης ιδιοσυγκρασίας, ηλικίας, κοινωνίας και εποχής από τον σύγχρονο έφηβο. Πώς να πειστεί ένας/μία ανήσυχος/η μαθητής/τρια ότι ακόμα κι αν του/της δοθεί μια ορισμένη απάντηση για να την απομνημονεύσει, είναι και η καταλληλότερη ή η οριστική απάντηση σχετικά με τη συγγραφική πρόθεση, αφού πιθανότατα ο συγγραφέας δεν έδωσε ποτέ συγκεκριμένες εξηγήσεις; Άλλωστε, σύμφωνα με τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες το κείμενο είναι μια αυθύπαρκτη οντότητα που συγγραφέας και αναγνώστης συναντιούνται/διαλέγονται εντός της κειμενικής πραγματικότητας, ενός διαφορετικού κόσμου που αλληλενεργεί/επικοινωνεί με τον αυτόν της δικής μας εμπειρίας. (Bakhtin, 1981)

Η ερευνητική μάθηση προϋποθέτει την πνευματική εγρήγορση του διδασκόμενου και διδάσκοντος, την ανάπτυξη ενός πραγματικού, ανοιχτού και ουσιαστικού διαλόγου με βάση τα ίδια τα κείμενα ως αισθητικές ενότητες με πολυδύναμες συγχρονικές και διαχρονικές προεκτάσεις. Ο μαθητής για να αναπτύξει την κριτική σκέψη του χρειάζεται να λειτουργήσει μέσα σε ένα πλαίσιο πειραματισμού, ελευθερίας, αλλά και κατανόησης τεχνικών, κανόνων και οδηγιών περί λογοτεχνικής γλώσσας. Να νιώσει το κείμενο να του αντιστέκεται, να διαλεχτεί, να αναζητήσει πώς το έργο συναντά τη δική του μοναδικότητα και όχι άκριτα να δικαιώσει τον όποιο συνειρμό του. Η κριτική και αισθητική σκέψη καλλιεργείται μέσα από έναν συνδυασμό νοητικής και συναισθηματικής αφύπνισης, γιατί αλλιώς θα απορριφθεί ως εύκολο, ακατανόητο και αταξινόμητο στη συνείδησή του. (Bruner, 1960) Η ίδια η μεθοδολογία της δημιουργικής γραφής, που έχει ενταχθεί ως οργανικό κομμάτι της διδακτικής πράξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν αρνείται την οικείωση και ανάλυση των κειμενικών ειδών, αλλά την προϋποθέτει. Υπό αυτό το πρίσμα, η φιλιανγνωσία ως μαθησιακός στόχος και παιδαγωγικό κλίμα επιδιώκει να διασφαλίσει ότι η προσέγγιση της λογοτεχνικής γραφής αναδεικνύει τον αισθητικό της κώδικα, την αυτόνομη παράδοση των ειδών της και την ελευθερία του εκάστοτε δημιουργού να αυτονομείται και να πρωτοτυπεί μορφολογικά και θεματολογικά. (Pope, 2005)

Το εργαστήριο δημιουργικής γραφής, όπως και η σχολική τάξη, χρειάζεται να λειτουργεί δηλαδή ως χώρος αυτοέκφρασης-πειραματισμού και πειθαρχίας σε κανόνες. Το κλίμα αυτό προκύπτει πρωτίστως μέσα από την επαφή με τα ίδια τα έργα, κατά το δυνατόν στο σύνολό τους διαμεσολαβημένα και όχι σε αποσπάσματα. Έτσι, δημιουργείται μια ισορροπία διαλεκτικής σύνθεσης ανάμεσα στην άκρατη ελευθερία και την ακαδημαϊκή συμμόρφωση-αυστηρότητα, κατά τρόπο που να ευνοεί την ενίσχυση της δημιουργικότητας διαμέσου της κριτικής διαχείρισης των προτύπων. Την ίδια στιγμή ο διδασκόμενος ασκείται στην οριοθέτηση των άπειρων πιθανών επιλογών που θα οδηγούσαν σε μια αποθαρρυντική γύμνωση του υποκειμένου από τα υλικά της πραγματικότητας και της παράδοσης. (Pope, 2005· Sawyer, 2003· 2007) Η συνεργατική μάθηση και ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης δεν ακυρώνει την προσωπική έκφραση των σπουδαστών, αλλά αντίθετα μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ανταλλαγής απόψεων είναι πιο εύκολο να καλλιεργηθούν δημιουργικές και μεταναγνωστικές δεξιότητες. (Pinker, 1999· Waldrop, 1994)

Η αποτίμηση ότι τα νέα ΠΣ απαιτούν την αντιμετώπιση των λογοτεχνικών έργων ως αφορμές για τη συζήτηση περί θεματικών αξόνων δεν υπονομεύει, ούτε ακυρώνει το ίδιο το μάθημα της λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο. Το κείμενο είναι ο συνδεδετικός κρίκος και ο τελικός παρονομαστής στην προσπάθειά μας να ενεργοποιήσουμε τους

μαθητές να σκεφτούν και να αγαπήσουν τη λογοτεχνία. Δεν γίνεται να επιτευχθεί αυτό δια της απουσίας ή της αποσιώπησης των έργων. Η νέα τάση και η διεκδίκηση ενός πιο δυναμικού ρόλου για τη λογοτεχνία εστιάζει στο πώς θα αναδείξει κανείς την ενάργεια και συγχρονικότητα των κειμένων. Οφείλει να απομακρύνεται από τη στείρα πληροφόρηση, από μια υπνωτιστική παράθεση πληροφοριών που δεν άφηνε κανένα παλμό του έργου να διαφανεί, που αποσυνέδεε το λογοτεχνικό έργο με τη σύγχρονη ζωή και δεν επέτρεπε να κατανοηθεί ο πνευματικός μόχθος, η ισχυρή θέληση, η συστηματική μελέτη και αναστοχαστική οργάνωση των δεδομένων/εμπειριών που απαιτεί η παραγωγή και δημιουργική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων. (Αθανασοπούλου, 2008 · ΠΣ-ΝΛ, 2003· Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Β΄ Λυκείου. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (ΠΣ-ΝΛ Β΄ ΓΕΛ), 2012)

Από την άλλη πλευρά, η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων ως διδακτικό εργαλείο άλλων κλάδων σπουδών, μέσα στο πλαίσιο της διαθεματικότητας είναι εφικτή, αν και σε αυτές τις περιπτώσεις θα ήταν σκόπιμη η συνεργασία με έναν αρμόδιο εκπαιδευτικό, για να καθοδηγήσει, τον διδακτικό σχεδιασμό των σταδίων που αφορούν τη λογοτεχνία, ώστε να μην προκληθεί σύγχυση στους μαθητές. Άλλωστε, η έννοια της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης δεν αφορά μόνο τους διδασκόμενους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που είναι αναγκαίο να λειτουργούν ως πρότυπα διαλόγου μέσα στο σύγχρονο σχολείο. Αυτή η διαλεκτική και συμβουλευτική καθοδήγηση δεν σημαίνει ότι η λογοτεχνία παύει να είναι πολιτιστική κληρονομιά όλων των ανθρώπων –άρα, δεν ανήκει σε ειδικότητες-, ούτε ότι περιορίζεται η ερμηνευτική προσέγγιση κάθε ενήλικα ή ανηλίκου κατά την προσωπική επαφή του μ' ένα λογοτεχνικό έργο. Αναφερόμαστε στην ένταξή της λογοτεχνίας μέσα στη σχολική πραγματικότητα ως ένα εποπτικό μέσο άλλων μαθημάτων, που προϋποθέτει, όπως κάθε διδακτικό εργαλείο, μια ορισμένη γνώση και ένα βαθμό κατανόησής του, ώστε να εγγραφεί στον εκάστοτε διδακτικό σχεδιασμό, κατά το δυνατόν πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Κατ' επέκταση, αυτή η τρίτη κατεύθυνση, θεωρώ, κρύβει αρκετούς κινδύνους, επειδή δεν φαίνεται να υπάρχει επίγνωση της παρανόησης και επομένως δεν είναι εύκολο χωρίς περαιτέρω συμβουλευτική καθοδήγηση να διορθωθεί. Σε κάθε περίπτωση, αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους, πρόθυμους να κάνουν ό,τι μπορούν, για να υπηρετήσουν το λειτούργημά τους κατά το δυνατόν καλύτερα και γι' αυτό είναι απαραίτητο να υπάρξει μέριμνα για την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να μην είναι επώδυνο και αποπροσανατολιστικό το διδακτικό αποτέλεσμα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως γίνεται αντιληπτό, διανύουμε μια ενδιαφέρουσα περίοδο σχετικά με τη διαμόρφωση μιας νέας στοχοθεσίας και μεθοδολογίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αιτήματα δεκαετιών και πορίσματα ερευνών εδώ και χρόνια δείχνουν να διαρθρώνουν ένα νέο πνεύμα αντίληψης της δημόσιας εκπαίδευσης και να αναδιοργανώνουν τη θέση και τη σχέση των γνωστικών αντικειμένων. Λάθη και παραλείψεις παρατηρούνται και προκύπτουν συνεχώς στην προσπάθεια μετάβασης από ένα σχολείο της μόνωσης σε ένα σχολείο της διδακτικής της «επιστημονικότητας», της συνεργασίας και αλληλενέργειας, ωστόσο, σε κάποιο βαθμό τέτοια περιστατικά και παρανοήσεις μπορεί να συμβούν, όταν επιχειρείται μια ταχεία αναπροσαρμογή αντιλήψεων και χρόνιων νοοτροπιών που άλλες έχουν θέση στη σύγχρονη εκπαίδευση και άλλες όχι. Υπό αυτό το πρίσμα, η λογοτεχνία αναβαθμίζεται σε μεγάλο βαθμό ως γνωστικό αντικείμενο, με βάση τα νέα ΠΣ, θέση και ρόλο που για να επιτύχει απαιτείται πραγματική και εις βάθος καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ενημέρωση της κοινωνίας και αιτιολόγηση της όποιας διδακτικής ενέργειας στον διδασκόμενο, αφού χρειάζεται να είναι ενεργό στοιχείο της διαδικασίας, προκειμένου να επιτευχθεί η όποια καινοτόμος μέθοδος ή προσέγγιση.

Η νέα διάσταση ενεργοποιεί πολυδύναμα τις ικανότητες και κλίσεις των εφήβων, χωρίς να υπονομεύει τη σχέση του μαθητή με το κείμενο. Αντίθετα, επιμένει στην ανάδειξη διαφορετικών τρόπων και δρόμων συνάντησής του με αυτό, ώστε να ωφεληθεί ποικιλότροπα και να αναπτυχθεί η προσωπικότητα του ολιστικά από την επικοινωνία του με σημαντικά πολιτισμικά παράγωγα της ευρωπαϊκής και νεοελληνικής γραμματείας. Η αναβάθμιση του ρόλου της λογοτεχνίας υπηρετείται δια της αξιοποίησης των νοητικών, δημιουργικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των διδασκομένων, γι' αυτό οι εργασίες και οι γραπτές δοκιμασίες χρειάζεται να εστιάζουν στην ενεργοποίηση ενός διευρυμένου φάσματος γνώσεων που θα προσκαλεί μαθητές να δοκιμαστούν νοητικά, γλωσσικά, να ανακαλύψουν και να επανεφεύρουν τη διαχρονική αξία των ίδιων των κειμένων. (ΠΣ-ΝΛ Β' ΓΕΛ, 2012) Σε αυτό τον δρόμο απαιτείται ισχυρή καθοδήγηση, ελευθεριότητα στον πειραματισμό και νέες μορφές επεξεργασίας της πληροφορίας, για να γίνει γνώση. Ούτε κατάργηση, επομένως, της πληροφορίας, ούτε υποβάθμιση της θέσης των έργων στη μαθησιακή πράξη, ούτε μια μονομερής παροχή ανατιολόγητων στοιχείων μπορεί να είναι στη σωστή κατεύθυνση για την ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου της και την επίτευξη της νέας στοχοθεσίας.

Κατά συνέπεια, οι παρανοήσεις και τα διλήμματα μπορούν να λειτουργήσουν ως γόνιμο έδαφος, προκειμένου να επιτευχθεί ο αναπροσδιορισμός και η διασαφήνιση ενός νέου ρόλου που καλείται η λογοτεχνία να επωμιστεί ως τέχνη, επιστημονικό αντικείμενο και σχολικό μάθημα. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι, άλλωστε, μόνο ωφελημένοι μπορεί να είναι από την ουσιαστική και συστηματική επαφή τους με ένα από τα σημαντικότερα πνευματικά επιτεύγματα του ανθρώπου.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. μετ. C. Emerson and επιμ. M. Holquist. Manchester: Manchester University Press.

Boyd, B. (2009). *On the origin of stories: Evolution, cognition and fiction*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1960). *The Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Penguin Group.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: John Wiley & Sons.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Maingain, A. & B. Dufour (2002). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας*. μετ. Χ. Ράπτης, επιμ. G. Fourez. Αθήνα: Πατάκης.

Meletinsky, E. (2010). Κοινωνίες, πολιτισμοί και λογοτεχνικό γεγονός, στο Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E., επιμ. (2010). «*Θεωρία της λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές*». μετ. Τιτίκα Δημητρούλια. Αθήνα: Gutenberg 33-59.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pinker, S. (1999). *Words and Rules: The Ingredients of Language*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Pope, R. (2005). *Creativity, Theory, History, Practice*. London and New York: Routledge.

Sawyer, R.K. (2003). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sawyer, R.K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.

Vygotski, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.

Waldrop, M. (1994). *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*. London: Penguin.

Wood, D.J., J.S. Bruner, & G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), 89-100.

Αθανασοπούλου Α. (2008). Ιχνηλατώντας το πεδίο της Λογοτεχνίας. Παρατηρήσεις για τη θεωρία και τη διδακτική της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, *Ήρινα*, 2, 32-41. Διαθέσιμο στο: http://users.sch.gr/afroath/downloads/Didaktiki_LOGOTEXNIAS.pdf. Ανακτήθηκε στις 2/10/2017.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. (2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσίμπουρα Ε. (2009). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και διαθεματικότητα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.

Κατωμένος, Ε.Γ. (1996). Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: προβλήματα θεωρίας και μεθόδου, στο Καμαρούδης, Σ. – Χοντολίδου, Ε. επιμ. (1996). «Σημειωτική και εκπαίδευση», (Συμπόσιο Φλώρινας, 1994), Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 28-45.

Κελεπούρη Μ. & Ε. Χοντολίδου (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΓ.

Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19, 9-13.

Κόκκος Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1994). Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλιαναγνωσία, στο «Φιλιαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία». Αθήνα: Δελφίνι, 31-45.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μιχαηλίδης, Τ. & Ν. Ζήκος (2016). Διαθεματικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Από τη διδασκαλία των επιστημών στη διδασκαλία της επιστημονικότητας, στο: «Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Προγράμματα σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον», Τόμος β', Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας και Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας, 464-474.

Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (2012). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Παπαδόπουλος, Μ. (1988). Ειδικά προβλήματα των μαθητών και η σχέση τους με τις δομές της κοινωνικοποίησης, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 19, 40-48.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. (2011). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και της Αρχαίας Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο. (2011). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χριστοδουλίδης, Π. επιμ. (1994). *Αισθητική και θεωρία της τέχνης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Κριτική θεώρηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας: Παρελθόν, τρέχουσες τάσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές

Γεώργιος Μουτσινάς

Δάσκαλος Π.Ε.70, Μ.Α. Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική (Ενιαία) Εκπαίδευση
giorgio7_cool@hotmail.com

Αθηνά Ντζιαβίδα

Νηπιαγωγός Π.Ε.60, Μ.Α. Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική (Ενιαία) Εκπαίδευση
athina.ntz@hotmail.com

Σοφία Λαμπριανίδου

Νηπιαγωγός Π.Ε.60, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου
sofilab_1989@hotmail.com

Αικατερίνη Μάρκου

Φιλολόγος Π.Ε.02, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου
markoukaterina@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε ανταπόκριση στην κοινωνιολογική νοηματοδότηση της αναπηρίας και λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των ατόμων με αναπηρίες, η παρούσα εργασία στοχεύει στην κριτική προσέλαση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας σε αντιδιαστολή με το ιατρικό. Το ιατρικό πρότυπο προσεγγίζει την αναπηρία ως οργανική παθολογία που χρήζει διάγνωσης και εξομαλυντικής αποκατάστασης για την πρόοδο του ατόμου, ενώ η κοινωνική προσέγγιση την εκλαμβάνει κατ' αποκλειστικότητα ως ρευστή κοινωνική κατασκευή, ασχέτως των βιολογικών γνωρισμάτων των ανθρώπων. Την παράβλεψη της ψυχοσύνθεσής τους και της ποικιλομορφίας τους στη βάση ενός φάσματος δεικτών διαφοράς, ανέδειξαν η κριτική φυλετική θεωρία, οι φεμινιστικές αναλύσεις, ο μεταδομισμός, ο μεταμοντερνισμός και η διαπολιτισμική οπτική. Εμπλούτισαν την αναπηρία με μια κοινωνικά σχεσιακή και μια διατομεακή κουλτούρα, επιτάσσοντας συμπεριληπτικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Αναπηρία, ιατρικό μοντέλο, κοινωνικό μοντέλο, κριτική θεώρηση, εκπαίδευση

ABSTRACT

In response to the sociological understanding of disability and considering the experiences of people with disabilities, the present paper aims to critically analyze the social model of disability in comparison to the medical. The medical model approaches disability as an

organic pathogenesis which needs to be diagnosed and rehabilitated normatively, in order for individuals to progress, whereas the social model perceives disability exclusively as a variable social construct, regardless of individuals' biological traits. Critical race theory, feminist analyses, post-structuralism, post-modernism and intercultural perspectives gave prominence to the oversight of the psycho-emotional aspects and of the diversity of people with disabilities, on the basis of a range of markers of difference. They enriched disability with a social relational and an intersectional culture, requiring inclusive reforms in educational policy and practice.

KEYWORDS: *Disability, medical model, social model, critical approach, education*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύλληψη της ανθρώπινης διαφορετικότητας έχει αποτελέσει εγχείρημα αρκετών επιστημονικών κλάδων, εμπλέκοντας ποικίλες, συχνά αντικρουόμενες και άδηλες ή εμφανείς ιδεολογίες, επιβεβλημένες κοινωνικοπολιτικές επιταγές και ηθικές αξίες. Ταυτόχρονα, υπαγορεύει την αντιμετώπιση της εκάστοτε ετερότητας σε κάθε επίπεδο της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Titchkosky, 2009). Μεταξύ των ανωτέρω προσεγγίσεων, η κοινωνιολογική προσπέλαση της αναπηρίας συνιστά μια θεμελιώδη παράμετρο στη συζήτηση αναφορικά με την πολυπλοκότητα και την κατανόησή της, σύμφωνα με τις εμπειρίες των ατόμων με αναπηρίες (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου, 2012; Thomas, 2004). Ως εκ τούτου, η ανά χειράς μελέτη αποσκοπεί στην κριτική ανάλυση των βασικών εννοιών που στηρίζουν το κοινωνικό μοντέλο σε αντιπαράθεση με το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας.

Καταρχάς, πραγματοποιείται μια σύντομη αναφορά στην ιατρική θεώρηση, προκειμένου να διαφανούν οι επιμέρους διαστάσεις της που κατέστησαν αναγκαία την υιοθέτηση του κοινωνικού προτύπου της αναπηρίας (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000; Oliver, 2009; Παντελιάδου, 2007). Στη συνέχεια, επισημαίνονται τα κύρια χαρακτηριστικά, τα οποία διέπουν το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, και ασκείται κριτική σε συγκεκριμένες πτυχές του μέσω της κριτικής φυλετικής θεωρίας (critical race theory), των φεμινιστικών αναλύσεων, του μεταδομισμού, του μεταμοντερνισμού και της διαπολιτισμικής οπτικής, με ορισμένες συνεπαγωγές για την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

ΙΑΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Το ιατρικό, κλινικό ή ατομικό μοντέλο αποτέλεσε την κυρίαρχη εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, επιδρώντας σημαντικά στη διαμόρφωση των κοινωνικών αντιλήψεων, των πολιτικών και των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνταν στα περασμένα χρόνια. Οι ιδεολογικές καταβολές της εν λόγω θεώρησης ανάγονται στο ουσιοκρατικό επιστημολογικό παράδειγμα, το οποίο επικεντρώνεται στη θεραπεία και την αποκατάσταση των αποκλινόντων ατόμων βάσει μιας διαγνωστικής περιγραφικής μεθοδολογίας (Βλάχου κ.ά., 2012; Reynolds, 2017).

Σύμφωνα με το ιατρικό πρότυπο, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως μια «προσωπική τραγωδία», συνιστώντας αμιγώς προσωπικό πρόβλημα νοητικής ή σωματικής φύσης. Κατά το παρελθόν, είχε συνδεθεί με διάφορες δεισιδαιμονίες. Στη σημερινή πραγματικότητα, η αξιοποίηση της βιοϊατρικής και της γενετικής για την άμβλυση των αποκλίσεων αναδεικνύει ότι υπάρχουν βαθιά εδραιωμένες αντιλήψεις αναφορικά με την αυθαίρετη έννοια της ομαλότητας. Με γνώμονα αυτές, η αναπηρία εκλαμβάνεται και ερμηνεύεται αρνητικά, εστιάζοντας στην εξάλειψη των καταστάσεων που αξιολογούνται ως αυθύπαρκτες, αντικειμενικές, αδιαμφισβήτητες, προβληματικές και κοινωνικά ανεπιθύμητες. Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν εκτιμά τα κοινωνικά και τα πολιτικά σημαινόμενα της αναπηρίας, ούτε δίνει βαρύτητα στο ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές πεποιθήσεις στη θεώρησή της (Francis & Silvers, 2016; Liasidou, 2010; Παντελιάδου, 2007; Rembis, 2009).

Προεκτείνοντας, η ιατρική προσέγγιση συνδέει αιτιοκρατικά την αναπηρία με την ανεπάρκεια ή/ και την ασθένεια, αγνοώντας το συσχετισμό των αιτιών της με βασικούς κοινωνικοπολιτισμικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως η εθνικότητα/ φυλή, η κοινωνική τάξη, η φτώχεια και ο υποσιτισμός (Liasidou, 2012a, 2013). Τουναντίον, το ατομικό μοντέλο δίνει προτεραιότητα στην ταυτοποίηση της αναπηρίας ως προσωπικού προβλήματος, ώστε να ακολουθηθεί η ενδεδειγμένη αντισταθμιστική ιατρική και εκπαιδευτική παρέμβαση, προσδίδοντάς της θεραπευτική χροιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, 2012α).

Υπό αυτό το σκεπτικό και συνδυαστικά με την προοπτική του οίκτου, της ελεημοσύνης και του φιλεύσπλαχνου ανθρωπιστικού ιδεώδους, δημιουργήθηκαν ιδρύματα, με σκοπό τη φύλαξη, την προστασία και την περίθαλψη των ατόμων με αναπηρίες, οδηγώντας τα σε κοινωνική απομόνωση. Καθόσον θεωρήθηκαν άνθρωποι άβουλοι, εξαρτημένοι, παθητικοί και χωρίς δυνατότητες, η ευθύνη για οποιαδήποτε αποτυχία τους επιρρίφθηκε στη μειονεξία τους (Thomas, 2002, 2004). Το προκείμενο μοντέλο επέδρασε σημαντικά και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου εφαρμόστηκαν ατομικιστικές, νοσοκεντρικές και παιδαγωγικά εκπτώχυνόμενες προσεγγίσεις, εντοπίζοντας την εκάστοτε παθολογία στον ίδιο το μαθητή, αποδυναμώνοντάς τον, παραβλέποντας τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις κλίσεις του, στομώνοντας τη δραστηριοποίησή του στη λήψη αποφάσεων και ετικετοποιώντας τον, συγχρόνως στερώντας του την κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ταυτότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, 2012β; Κουτάντος, 2000; Smart & Smart, 2006).

Περαιτέρω, στην ιατρική θεώρηση, η αναπηρία και η μειονεξία εδράζονται απλώς στις οργανικές και λειτουργικές ανεπάρκειες του ατόμου, οι οποίες θα πρέπει να επανορθωθούν, περιγράφοντάς τες με όρους φυσιολογίας και ενδογενών ελαττωμάτων, στοιχεία που καθιστούν το άτομο ανίκανο να ενεργήσει και να ολοκληρωθεί όπως οι υπόλοιποι φυσιολογικοί [sic] άνθρωποι (Βλάχου κ.ά., 2012; Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Η σωματοποίηση της αναπηρίας επέτρεψε με καταλυτικό τρόπο τη νομιμοποίηση της κοινωνικής μειονεξίας των ατόμων με αναπηρίες, διότι η υποτιθέμενη εγγενής, στατική και πάγια παθογένειά τους ταυτίστηκε με την ελλειμματική τους ικανότητα για πολιτική και κοινωνική δράση (Hughes, 2002; Oliver, 2009).

Τέλος, όσον αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, το ιατρικό μοντέλο οδήγησε στην ανάπτυξη πολύπλοκων διαγνωστικών διεργασιών, που αποβλέπουν στην αποπλαισιωμένη από κοινωνικοπολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά συμφραζόμενα κατηγοριοποίηση των μαθητών με αναπηρίες βάσει συστημάτων ανίχνευσης και ταξινόμησης των συνδρόμων, των διαταραχών και άλλων κλινικών τους χαρακτηριστικών (Barnes, 2014; Barton, 2009). Σε αυτήν την κατεύθυνση, κυρίαρχο ρόλο επιτέλεσε η εξαιρόμενη αυθεντία των ιατρικών, ψυχολογικών και παραϊατρικών ειδικοτήτων επαγγελματιών, που διεξήγαν τεχνοκρατικά και μονοδιάστατα την παραπάνω διαδικασία ως εμπειρογνώμονες υψηλής επιστημονικής εγκυρότητας, διαμέσου προνοιακών υπηρεσιών (Liasidou, 2007; Skrtic & McCall, 2010).

Συνολικά, η ιατρική προσέγγιση συνετέλεσε στη θεσμοποίηση τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της κοινωνικής αναπηροποίησης, των διακρίσεων, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρίες (Klingner & Vaughn, 2002). Μάλιστα, το συγκεκριμένο μοντέλο επέδρασε στον επιλεκτικό διαχωρισμό του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα ως βλάβη και καθιστώντας έννοιες και όρους όπως οι μαθησιακές, κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες συνώνυμα της εκπαιδευτικά και εξετασιοκεντρικά κατασκευασμένης ακαδημαϊκής αποτυχίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α, 2012β; Liasidou, 2014a, 2016b). Έτσι, συναρτήσει των ανωτέρω, η ειδική εκπαίδευση λειτούργησε ως μέσο απόκρυψης της αστοχίας του ανελαστικού εκπαιδευτικού συστήματος να παράσχει αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές (Βλάχου κ.ά., 2012; Liasidou, 2012b; Slee, 2013) και αναχαίτισε τυχόν απόπειρες αναδιάρθρωσής του (Vlachou, 2004).

ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Το κοινωνικό μοντέλο αποτέλεσε μια ιδιαίτερα δυναμική εννοιολογική θεώρηση και ερμηνεία της αναπηρίας, η οποία συγκροτήθηκε στη βάση των ανεπαρκειών που χαρακτήριζαν το ιατρικό πρότυπο, κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Η εν λόγω προσέγγιση αναπτύχθηκε από το αναπηρικό κίνημα, που διεκδίκησε σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο το δικαίωμα των μελών του για ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποτυπώθηκε μια επιστημολογική μετατόπιση από τη θετικιστική, ιατρικοποιημένη και εξατομικευμένη οπτική της αναπηρίας, στην αντίληψή της ως κοινωνικής κατασκευής – προϊόντος με ιστορικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιεχόμενο (Anastasiou & Kauffman, 2011; Barnes, 2014; Liasidou, 2014b; Πολυχρονοπούλου, 2012).

Το κοινωνικό μοντέλο επεσήμανε την υπαιτιότητα της κοινωνίας και όχι την ενοχοποίηση των ατόμων με αναπηρίες για τη συρρικνωμένη ανάμειξή τους στα κοινωνικά δρώμενα, απαιτώντας την αλλαγή του κοινωνικού πλαισίου με σκοπό την προσαρμογή του στις ιδιαίτερες ανάγκες, τις δυνατότητες και τα γνωρίσματα των ατόμων με αναπηρίες. Διαμέσου αυτών, διεκδικήθηκε η άρση των δομικών φραγμών στις κτηριακές εγκαταστάσεις, στην εργασία, στην εκπαίδευση, αλλά και στην ποιοτική, αυτόνομη και αξιοπρεπή διαβίωση (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006; Oliver, 2009; Smart & Smart, 2006).

Κατ' επέκταση, στο πλαίσιο της κοινωνικής προσέγγισης, η ανεπάρκεια (impairment) αποτελεί μια φυσιολογική ή ψυχολογική περιγραφή, ενώ η αναπηρία (disability) συνιστά μια πολυσύνθετη μορφή κοινωνικού μειονεκτήματος, υποταγής και καταπίεσης (Βλάχου κ.ά., 2012; Liasidou, 2012a, 2012b). Αναλυτικότερα, η αναπηρία ορίστηκε ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, προκαλούμενο από τις αρνητικές πεποιθήσεις, την περιοριστική συλλογική νοοτροπία, τις θεσμοθετημένες προκαταλήψεις, τις πρακτικές άνιση, μεροληπτικής μεταχείρισης και την εξυπηρέτηση σκοπιμοτήτων εξουσίας, κυριαρχίας, ελέγχου και χειραγώγησης του πληθυσμού κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση, και όχι από τις μεμονωμένες λειτουργικές βλάβες που μπορεί να παρουσιάζει ένα άτομο (Beaudry, 2016; Liasidou, 2013, 2014b; Reindal, 2010).

Συνεπώς, στο κοινωνικό μοντέλο, η βλάβη εξελήφθη ως το ελαττωματικό μέλος, όργανο ή μηχανισμός στο ανθρώπινο σώμα, ενώ η αναπηρία ως ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση που βιώνει το άτομο εξαιτίας αυτής της βλάβης (Βλάχου κ.ά., 2012; Barton, 2009). Η αποξένωση αποτελεί το ουσιαστικό πρόβλημα, εφόσον προκύπτει από την πολιτειακή αποτυχία αποτίναξης της συλλογικής προσοχής, της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης συγκεκριμένων βιολογικών λειτουργιών που διαφεύγουν από το ιδεαλιστικό οντολογικό αρχέτυπο της κανονικότητας (όπως εκλαμβάνεται η αρτιμέλεια), παραβιάζοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και αίροντας την κοινωνική δικαιοσύνη (Francis & Silvers, 2016; Liasidou, 2012a, 2012b).

Μολαταύτα, το κυριότερο ζήτημα το οποίο κλήθηκαν να διαχειριστούν οι θεμελιωτές της κοινωνικής θεώρησης ήταν η αποδοχή της διαφορετικότητας ως προς τη σωματική ανεπάρκεια, η οποία είχε προηγουμένως νοηματοδοτηθεί από το ιατρικό πρότυπο. Για το λόγο αυτόν, επιτίμησαν έντονα την έννοια της διαφορετικότητας, καθότι μετέφερε ήδη σχηματισμένες έννοιες και κοινωνικά στερεότυπα περί κατωτερότητας. Επομένως, η θεμελίωση του κοινωνικού μοντέλου έγινε στη βάση της κομβικής διάκρισης μεταξύ ανεπάρκειας και αναπηρίας. Η πρώτη ορίστηκε ως σωματική, αισθητηριακή ή νοητική δυσλειτουργία, ενώ η δεύτερη ως ο επιπρόσθετος περιορισμός που επιφέρει η προκείμενη δυσλειτουργία στους φέροντές την, λόγω της απύσας ή της ελάχιστης συναφούς μέριμνας της κοινωνικής – περιβαλλοντικής οργάνωσης, με αντίκτυπο το καθεστώς του αποκλεισμού και της απομόνωσης των ατόμων με αναπηρίες από την κοινωνική συμμετοχή (Anastasiou & Kauffman, 2011, 2013; Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006; Thomas, 2004).

Σε ευθυγράμμιση με αυτό το σκεπτικό, υιοθετήθηκε μια περιοριστική προσέγγιση της αναπηρίας, η οποία θεωρήθηκε αποκλειστικά κοινωνική κατασκευή, χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στις ψυχοσυναισθηματικές παραμέτρους, τις εμπειρίες και τα βιώματα της ανεπάρκειας των ατόμων, εφόσον εκείνα παρέπεμπαν στην προσωπική διάσταση της αναπηρίας (Reeve, 2004; Thomas, 2004). Επιπροσθέτως, τα ως άνω κρίθηκε σκόπιμο να απομακρυνθούν από το διάλογο σχετικά με την ερμηνεία της αναπηρίας, προς όφελος της αιτούμενης αυτοέκφρασης και αυτουπεράσπισης, της ακρόασης, της πολιτικής ενδυνάμωσης, της αυτοαποφασιστικότητας και της κοινωνικής δράσης των ατόμων με αναπηρίες

προσωπικά και ως ομάδας, με την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους (Oliver, 2009; Shakespeare & Watson, 2001; van Houten & Jacobs, 2005).

Μετέπειτα, η υλιστική/ μαρξιστική ανάλυση της αναπηρίας διατύπωσε ότι οι κοινωνικές και οι οικονομικές σχέσεις της βιομηχανοποίησης οδήγησαν στην αποκοπή των ατόμων με αναπηρίες από το παραγωγικό δυναμικό και την αγορά εργασίας, στην υποβίβαση και την περιθωριοποίησή τους ως παρεκκλινόντων και στον οικονομικό τους αποκλεισμό. Υπό τους όρους του καπιταλισμού και υπό την επικυριαρχία μιας ισχυρής ηγεμονεύουσας τάξης, δεδομένης και της αποδιδόμενης αξίας στη συμβολή της εργασίας στο κοινωνικό κύρος του ατόμου, αναπτύχθηκαν κρατικοί μηχανισμοί διαχείρισης και διαχωρισμού του πληθυσμού σε βάρος των ατόμων με αναπηρίες, θέτοντάς τα υπό κηδεμονία και αδρανοποιώντας τα (Κουτάντος, 2000; Συμεωνίδου, 2006; Vehmas, 2004).

Βάσει των προαναφερθέντων, συγκριτικά με το ιατρικό πρότυπο, το οποίο χρησιμοποίησε τους όρους ανικανότητα και αδυναμία, ενισχύοντας τη δημιουργία και τη συντήρηση προκαταλήψεων, στίγματος και αποκλεισμού, η κοινωνική θεώρηση αξιοποίησε τους όρους ικανότητα, εύλογη προσαρμογή, δικαιώματα και διαφορετικότητα (Oliver, 2009; Παντελιάδου, 2007; Tregaskis, 2002). Με άλλα λόγια, το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισε τα άτομα με αναπηρίες ως όντα των οποίων η προσωπικότητα διέπεται μόνο από την ανεπάρκειά τους, που χρειάζεται διόρθωση και βελτίωση, ενώ το κοινωνικό αναγνώρισε ότι τα βασικότερα προβλήματα συνέχονται με τους κοινωνικούς θεσμούς, τη νομοθετική πολιτική και τα άκαμπτα κοινωνικά συστήματα, όπως το σχολείο, που ανακυκλώνουν το θέμα της αναπηρίας μεταθέτοντάς το σε ατομικιστικά ελλείμματα (Artiles, Harris-Murri, & Rostenberg, 2006; Βλάχου κ.ά., 2012; Κουτάντος, 2000, 2005; Πολυχρονοπούλου, 2012).

Συνολικά, υπό την προοπτική της θεσμικής παθολογίας, αντί της ατομικής, η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας ανέδειξε ότι οι δυσκολίες που συναντούν τα άτομα με αναπηρίες οφείλονται, αφενός, στη μη ρεαλιστική απαίτηση του κοινωνικού περιβάλλοντος να είναι όλοι οι άνθρωποι φυσιολογικοί [sic], αφετέρου, προκαλούνται από την έλλειψη ευκαιριών, υποστήριξης, μέσων ή/ και προσαρμογών για όσους δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε αυτήν την αξίωση και περιέρχονται σε μειονεκτική θέση (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008; Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Επανορίζοντας την αναπηρία ως πολιτικό ζήτημα, το κοινωνικό μοντέλο πρόταξε την ανάγκη κατάργησης του διαχωρισμού των σχολείων και των μαθητικών πληθυσμών ως λογικοποιημένης και αναπόφευκτης συνέπειας της βλάβης, της εξάλειψης της αναπηροφοβίας, όπως και της πραγματοποίησης ευρύτερων μετασχηματιστικών αλλαγών σε επίπεδο κοινωνίας, για την εξαρχής εκεί αποδοχή και τη δημοκρατική, ισονομιστική συμπερίληψη όλων των μελών της (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011; Liasidou, 2015; Mihai, 2017; Tregaskis, 2002).

ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το αναπηρικό κίνημα επεδίωξε να εκτοπίσει το ιατρικό πρότυπο που επικρατούσε έως τότε, το οποίο αναδείκνυε τη συμβατική αναπηρία ως πρόβλημα του ίδιου του ατόμου, που θα πρέπει να διευθετηθεί από πλευράς των ειδημόνων (Anastasiou & Kauffman, 2011, 2013; Oliver, 2009). Ωστόσο, παρότι η κοινωνική θεώρηση ανέπτυξε μια εναλλακτική προσπέλαση της αναπηρίας, εκφράστηκαν ποικίλες συναφείς διαφωνίες και ασκήθηκε κριτική στο κοινωνικό μοντέλο από διάφορες κοινωνικά καταπιεσμένες ομάδες και κινήματα όπως ο φεμινισμός, αλλά και τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες και νοητική αναπηρία (Shakespeare & Watson, 2001; van Houten & Jacobs, 2005).

Με βάση τις εν λόγω επικρίσεις, καταρχάς, το κοινωνικό πρότυπο εστίασε κυρίως στα άτομα με κινητικές αναπηρίες και δεν υπολόγισε όλες τις ανάγκες των επικριτών του. Ακόμη, υποστηρίχθηκε ότι παρά τη δυναμική αρχική προσήλωση του κοινωνικού μοντέλου στην κοινωνική αλλαγή, στην πορεία αυτό μετετράπη σε μια εκστρατεία νομικίστικων διεκδικήσεων αστικών δικαιωμάτων, παραχωρούμενων σε εκείνους που ορίζονται επιλεκτικά ως ανάπηροι [sic] από το κράτος,

αποδυναμώνοντας την αιχμηρή, κοινωνικά αναδιαρθρωτική προοπτική του προκείμενου εγχειρήματος (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006; Smart & Smart, 2006; Vehmas, 2004). Καταληκτικά, διατυπώθηκαν ενστάσεις σχετικά με την έμφαση του κοινωνικού μοντέλου στον κοινωνικό παράγοντα ως αποκλειστικό αίτιο της αναπηρίας και τους συμβιβασμούς που παρατηρήθηκαν εντός του πλαισίου της κοινωνικής θεώρησης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α; Κουτάντος, 2000; Reeve, 2004; Thomas, 2001, 2004).

Σε γενικές γραμμές, η κριτική του κοινωνικού προτύπου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάγκη διεύρυνσής του μέσω της εκεί ένταξης και άλλων παραμέτρων της αναπηρίας, οι οποίες παραλείφθηκαν από το δημόσιο διάλογο (Beaudry, 2016; Francis & Silvers, 2016; Norwich, 2014). Συγκεκριμένα, μερίδα ερευνητριών με αναπηρίες έθεσε αξιολογούς προβληματισμούς για τον επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής προσέγγισης της αναπηρίας. Υποστηρίχθηκε ότι δόθηκε υπερβολική βαρύτητα στους κοινωνικοδομικούς, νομικούς και οικονομικούς της περιορισμούς, υποβαθμίζοντας σημαντικά τις πολιτισμικές, προσωπικές και συναισθηματικές της συνιστώσες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011; Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006; Reeve, 2004; Thomas, 2004). Επίσης, τηρώντας τις εισηγήσεις της κριτικής φυλετικής θεωρίας, τονίστηκε ότι η αναπηρία υπόκειται σε μια πορεία αποκλεισμού, κοινωνικής καταπίεσης και θεσμικών διακρίσεων ανάλογη με το σεξισμό και το ρατσισμό (Liasidou, 2013, 2014b, 2016b).

Ειδικότερα, οι φεμινιστικές αναλύσεις παρατήρησαν ότι τα προσωπικά βιώματα και οι εμπειρίες των ατόμων με αναπηρίες απομονώθηκαν και περιθωριοποιήθηκαν κατά τις διαβουλεύσεις για την αναπηρία, αποσιωπώντας τη διαφορετικότητά τους και οδηγώντας στην άρνηση της ολότητας της ύπαρξής τους (Baglieri & Knopf, 2004; Shakespeare & Watson, 2001; van Houten & Jacobs, 2005). Έτσι, αναδείχθηκε η αδυναμία του κοινωνικού μοντέλου να λάβει υπόψη και να εκφράσει στον απαιτούμενο βαθμό και έκταση τη σημασία και τη συμβολή τους, δεδομένου του ότι οι κύριοι θεμελιωτές του προκείμενου προτύπου ήταν ετεροφυλόφιλοι λευκοί άνδρες, οι οποίοι αναγνώρισαν συγκεκριμένα προβλήματα με κριτήριο τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Βλάχου κ.ά., 2012; Liasidou, 2013; Reeve, 2004; Thomas, 2001, 2004).

Η ανωτέρω κριτική έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη διαφοροποίηση της προσωπικής εμπειρίας, του βιώματος και του τρόπου με τον οποίο εκλαμβάνεται η αναπηρία, σε συνάρτηση με το φύλο των ατόμων και τη φύση των αναπηριών τους (Curtin & Clark, 2005). Αναλυτικότερα, διατυπώθηκε ότι δε δόθηκε προσοχή στη σωματική ανεπάρκεια τόσο κατά τη θεωρητική αποσαφήνιση της έννοιας της αναπηρίας, όσο και στο επίπεδο της καθημερινής ζωής των ατόμων με αναπηρίες, εξαιρώντας τις ψυχοκοινωνικές εκφάνσεις και τις βιοκοινωνικές θεωρήσεις της αναπηρίας. Αυτές περιλαμβάνουν αφενός τον κοινωνικά προσανατολισμένο περιορισμό της και αφετέρου την ανεπάρκεια και τις επιδράσεις της, όπως τον πόνο, τη δυσφορία και την κόπωση με ατομική/ σωματική προέλευση, πάντοτε αντιμετωπίζοντας και τις δύο πτυχές ως πολιτικό μέλημα συλλογικής ευθύνης (Βλάχου κ.ά., 2012; Reindal, 2009, 2010; Thomas, 2001, 2004).

Αντίστοιχα, επισημάνθηκε ότι ο διαχωρισμός μεταξύ αναπηρίας και ανεπάρκειας/ βλάβης στην αρχική κοινωνική θεώρηση αποιατροκοποίησε την πρώτη και ανέθεσε τη δεύτερη στην αποκλειστική δικαιοδοσία της ιατρικής ερμηνείας, ενώ η κοινωνιολογία του σώματος θα επέτρεπε την κοινωνιολογική διερεύνηση της υλικής υπόστασης (Reynolds, 2017; Tregaskis, 2002). Αξιοσημείωτα, έναντι της πόλωσης μεταξύ του ιατρικού και του κοινωνικού προτύπου, προτάθηκε ένα αλληλεπιδραστικό, βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Norwich, 2014; Reindal, 2008, 2009). Τέλος,

διαμορφώθηκε μια ισχυρή επιχειρηματολογία αναφορικά με την άμεση σχέση μεταξύ της προσωπικής εμπειρίας της αναπηρίας και της εμπλοκής των ατόμων με αναπηρίες στα αναπηρικά κείμενα (Liasidou, 2012b, 2016a; Παναγιώτου, Τσιανίκα, & Συμεωνίδου, 2012; Συμεωνίδου, 2006).

Η διαπίδυση και η σύγκλιση της κριτικής φυλετικής θεωρίας και της φεμινιστικής συλλογιστικής με τις αναπηρικές σπουδές και την κριτική παιδαγωγική, προσέφεραν χειραφετητικές θεωρητικές και αναλυτικές διαπιστώσεις ως προς τον τρόπο εξισορρόπησης των ευρύτερα υφιστάμενων συστημικών ανισοτήτων σε βάρος των ατόμων με αναπηρίες. Συγκεκριμένα, δόθηκε η δυνατότητα αποσταθεροποίησης των συσσωρευμένων, διασταυρούμενων, επικαλυπτόμενων και αλληλεπιδρώντων μορφών κοινωνικού μειονεκτήματος, των πολλαπλών προκαταλήψεων, των εγκαθιδρυμένων ασυμμετριών ισχύος και των κοινωνικών ιεραρχιών, που οδηγούν στο μη σεβασμό, την προσβολή, απόρριψη και έλεγχο της προκείμενης πληθυσμιακής ομάδας (Liasidou, 2012a, 2013, 2014a), ιδίως σε εποχές μετανάστευσης και οικονομικών ανακατατάξεων (Βλάχου κ.ά., 2012; Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Η εν λόγω προσέγγιση απαιτήσε την εμπειριστατωμένη αποδόμηση του παρωχημένου status quo της ειδικής εκπαίδευσης, το οποίο αποδίδει μονομερώς διαφορές στην εθνικότητα/ φυλή, το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη γλώσσα και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, με τις οποίες η αναπηρία είναι αρραγώς, συγκυριακά και διατομεακά (intersectionally) συνυφασμένη, στην ατομική παθολογία, καθόσον αποκλίνουν από την προσλαμβανόμενη κατηγορική νόρμα (Liasidou, 2015, 2016b). Επιπλέον, προέταξε την αναγνώριση της αποκρουπτόμενης ή της επιφανειακά καταστελλόμενης μεσολάβησης των κοινωνικοπολιτικών, των πολιτισμικών και των ιδεολογικών πλαισιακών δυναμικών στην κατασκευή πολυκατηγοριακών και περιθωριακών αναπηρικών ταυτοτήτων και στα συνακόλουθα βιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Liasidou, 2012a, 2014b; Shyman, 2015; Thomas, 2013).

Η συγκρότηση των φεμινιστικών αναλύσεων συνέτεινε με καίριο τρόπο στη διαμόρφωση της μεταδομιστικής και της μεταμεταμοντέρνας θεώρησης, οι οποίες σηματοδότησαν την εμπειρία της αναπηρίας ως κεντρικό άξονα των αναπηρικών σπουδών. Βάσει των ανωτέρω, εξετάστηκαν ζητήματα όπως η γλώσσα, η ταυτότητα και η διαδικασία της ετικετοποίησης και στιγματισμού των ατόμων με αναπηρίες διαμέσου των ψυχοσυναισθηματικών τους εμπειριών και των γνωστικών τους αλληλεπιδράσεων (Κουτάντος, 2000, 2005; Συμεωνίδου, 2006). Έτσι, αποκαλύφθηκε η εσωτερικοποιημένη, η ιατρική και η πολιτισμική τους καταπίεση και η ενίοτε αρνητική τους αυτοεικόνα, καταλήγοντας ακόμα και σε τάσεις μίμησης των ηγεμονικά επιβαλλόμενων προτύπων της ομαλότητας, στην άρνηση της αποδοχής της ταυτότητάς τους και στην αποχή τους από τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους (Liasidou, 2013, 2014a, 2014b).

Επιπλέον, σε εναρμόνιση με τη μεταδομιστική και τη μεταμοντέρνα υπόθεση και εφαρμόζοντας την κριτική ανάλυση λόγου, η γλώσσα μελετήθηκε ως ένα ισχυρό πολιτικό εργαλείο κοινωνικού ελέγχου και δόμησης αρνητικών ταυτοτήτων από μέρους θεσμικά ενδυναμωμένων κοινωνικών φορέων, καθώς η επιλογή γλωσσικών όρων ενσωματώνει ιδεολογικούς προσανατολισμούς και αντιλήψεις που είναι ενδημικές στις διαλογικές διεπιδράσεις και πρακτικές (Liasidou, 2007, 2008, 2016a). Δεδομένου του ότι η γλωσσική συμπεριφορά επιδρά καθοριστικά στις ανθρώπινες στάσεις και προθέσεις, η νομοθετική υιοθέτηση του όρου «αναπηρία», όπως προτάσσεται από την αποδοχή του κοινωνικού μοντέλου, οφείλει να συνεπάγεται την ανάλογη ριζική μετασχηματιστική επανασύσταση του θεσμικού και του κοινωνικού

πλαίσιου για τα άτομα με αναπηρίες (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2011; Liasidou, 2012b, 2015).

Εντούτοις, η συνεχιζόμενη διχοτομική αντιμετώπιση των μαθητών βάσει του δίπολου της κανονικότητας και της παθολογίας και η διάκριση των δομών φοίτησης σε γενικές και ειδικές, αποδεικνύουν την αντίφαση μεταξύ των μεταχειριζόμενων όρων και του έμπρακτου περιεχόμενου τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α; Reindal, 2009). Μια τέτοια συνθήκη εγείρει επιφυλάξεις σχετικά με την πολιτικώς ορθή αλλά εργαλειακή και μονοδιάστατη εννοιολογική χρήση της αναπηρίας, η οποία διατηρεί την εστίασή της στην ελλειμματική προσέγγιση των ατόμων μέσω οντολογικών ιεραρχιών, καθότι οι ανεπάρκειές τους εκλαμβάνονται ως αποκλειστικές μεταβλητές της προσωπικότητάς τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009, 2012β; Liasidou, 2008, 2015; Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Ως εκ τούτου, στην πράξη, ο πολιτικός λόγος (discourse) περί συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιορίζεται σε έναν επίπλαστο χώρο, ενώ η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας παραμένει στο πλαίσιο των πολιτικώς ορθών γλωσσικών χαρακτηρισμών (Liasidou, 2016b; Slee, 2013). Στο φαινομενικό συγκείμενο του κοινωνικού προτύπου, οι ιατροκατευθυνόμενες δομές της ειδικής εκπαίδευσης συντηρούνται και επεκτείνονται εσκεμμένα, προβάλλοντας τη δραστικότητα των εξειδικευμένων και εξατομικευμένων παρεμβάσεων προς εξυπηρέτηση και των κατεστημένων, έννομων συμφερόντων των εκεί εμπλεκόμενων επαγγελματιών (Liasidou, 2007; Skrtic & McCall, 2010). Εξίσου, η αποτυχία που απορρέει από την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες μετατίθεται στην ενιαία εκπαίδευση (inclusive education), καταλογίζοντάς της μια αξιωματικά δύσκολη ή ανέφικτη εφαρμοσιμότητα. Εκ παραλλήλου, δικαιολογείται η απομάκρυνση των πιο απαιτητικών περιπτώσεων μαθητών από το γενικό σχολείο, λόγω των εκλαμβανόμενων αδυναμιών τους, απαλλάσσοντάς το από την ευθύνη της συμπερίληψής τους (Liasidou, 2012a, 2012b; Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012; Shyman, 2015; Slee, 2011; Thomas, 2013).

Στα ανωτέρω, συνηγορούν και οι επιδιώξεις χρησιμοθηρικών, νεοφιλελεύθερων πολιτικών για την αύξηση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της ανταγωνιστικότητας της σύγχρονης εκπαίδευσης. Οι δυνάμεις της αγοράς υπερτιμούν τους «ιδανικούς» μαθητές, υποτιμώντας και αποκλείοντας τους «μη ιδανικούς», όπως αξιολογούνται εκείνοι με αναπηρίες, για την επίτευξη των οικονομικών στόχων των κρατών υπό τις πιέσεις της παγκοσμιοποίησης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009, 2012β; Liasidou, 2012b; Liasidou & Symeou, 2018).

Επομένως, κρίνεται αναγκαία η αποδόμηση της γλώσσας της ειδικής εκπαίδευσης, η οποία σε μεγάλο βαθμό διατηρείται και στο υφιστάμενο πλαίσιο της κοινωνικής θεώρησης μέσω βερμπαλιστικά συμπεριληπτικών μεταρρυθμιστικών ατζεντών, που εξαντλούνται σε φορμαλιστικές παροχές προσβασιμότητας εντός κατ' ουσίαν αμετάβλητων, αφομοιωτικών και μονολιθικών εκπαιδευτικών συστημάτων ένταξης (integration) των μαθητών (Liasidou, 2012b, 2015, 2016a; Liasidou & Symeou, 2018; Thomas, 2013). Στον αντίποδα, επιτάσσεται η διαμόρφωση διαύλων επικοινωνίας με τους ανθρώπους με αναπηρίες και η κινητοποίηση της επεξεργασίας των ποικίλων πολιτισμικών τους δημιουργημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της φεμινιστικής, της μεταδομιστικής και της μεταμοντέρνας προσέγγισης, απαιτείται η μη δογματική, κριτικά αναστοχαστική και σχετικιστική ανάλυση της εμπειρίας των ατόμων με αναπηρίες σε αντιδιαστολή με τη φύση της αναπηρίας, την κουλτούρα, την ιστορία, το λόγο και την ταυτότητα (Barton, 2012; Liasidou, 2008, 2010; Πολυχρονοπούλου, 2012; Tregaskis, 2002).

Κατά συνέπεια, οι παραπάνω θεωρήσεις, αν και αναγνώρισαν την αναμφίβολη συνεισφορά του κοινωνικού προτύπου στην εξέλιξη του αναπηρικού κινήματος,

απέρριψαν τη μονομέρεια της καταπίεσης των ατόμων με αναπηρίες, αναδεικνύοντάς τα ως μια ετερογενή, πλουραλιστική ομάδα και κρίνοντας το αρχικό κοινωνικό μοντέλο ατελές (Κουτάντος, 2000; Shakespeare & Watson, 2001; Συμεωνίδου, 2006; Vehmas, 2004).

Εκτός αυτών, κριτική στο κοινωνικό πρότυπο της αναπηρίας έχει ασκηθεί και από τη διαπολιτισμική οπτική, με βάση την οποία θα πρέπει να εκτιμώνται οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στο κάθε κοινωνικό πλαίσιο, διότι αυτό ερμηνεύει σημαντικά κοινωνικά ζητήματα με ξεχωριστό τρόπο (Anastasiou & Kauffman, 2011, 2013; Mihai, 2017). Μολονότι ο διαχωρισμός και η ιατροκοποίηση έχουν κατακριθεί από το κοινωνικό μοντέλο, διαμέσου των διεξαγόμενων πρακτικών δεν παύουν να τηρούνται, να οξύνονται και να διαιωνίζονται, καθώς εγγράφονται υπόρρητα και εξωραϊσμένα, αλλά διάχυτα στις κοινωνικές και τις πολιτισμικές αντιλήψεις των σημερινών κοινωνιών, όπου η έννοια της φιλανθρωπίας εξακολουθεί να τροφοδοτεί τον αποκλεισμό και την εξομάλυνση (Liasidou, 2005; Symeonidou, 2009; Thomas, 2013). Άρα, η αποδόμηση των εκάστοτε πολιτισμικών μικρο- και μακρο-δυναμικών, που δρουν ανασταλτικά στην επιτυχή συμπερίληψη και την αυτοδιάθεση όλων των ατόμων στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι, οφείλει να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για τη συντέλεση των αντίστοιχα αιτούμενων ριζοσπαστικών μεταρρυθμίσεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β; Liasidou, 2012b, 2015; Shyman, 2015; Symeonidou, 2009).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία, σε πρώτο επίπεδο, σκιαγραφήθηκαν τα κύρια χαρακτηριστικά του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, το ιατρικό πρότυπο έδωσε ξεχωριστή βαρύτητα στις αδυναμίες και τις ανεπάρκειες των ατόμων με αναπηρίες, εξισώνοντάς τες με βλάβες που τους καθιστούν ανίκανους να συμμετάσχουν στην κοινωνική ζωή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, 2012β; Κουτάντος, 2000; Smart & Smart, 2006). Επίσης, χειρίστηκε την αναπηρία πλασματικά και αποσπασματικά ως ένα αυστηρά προσωπικό γνώρισμα, στο οποίο αρμόζει θεραπευτική παρέμβαση, προκειμένου το άτομο να επανέλθει στην κανονικότητα, βέβαια εντός ανέπαφων κοινωνικών δομών (Βλάχου κ.ά., 2012; Francis & Silvers, 2016; Rembis, 2009; Reynolds, 2017).

Αντίθετα, η συγκρότηση του κοινωνικού μοντέλου αποτέλεσε απόρροια των ελλείψεων και της αμφισβήτησης του ιατρικού (Anastasiou & Kauffman, 2011; Barnes, 2014; Πολυχρονοπούλου, 2012). Σύμφωνα με την κοινωνική προσέγγιση, η αναπηρία συνιστά μια κοινωνική κατασκευή που σχετίζεται με την αποτυχία της κοινωνίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα γνωρίσματα των ατόμων με αναπηρίες και να τα συμπεριλάβει στους κόλπους της, επιφέροντας την απομόνωσή τους, και δεν εξαρτάται από τις σωματικές τους ανεπάρκειες (Beaudry, 2016; Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006; Oliver, 2009; Vehmas, 2004).

Αν και το κοινωνικό μοντέλο άνοιξε νέους δρόμους όσον αφορά στην προσπέλαση της αναπηρίας, δέχτηκε κριτική, η οποία εστίασε στο ότι επικεντρώθηκε σε ένα σύνολο κοινωνικοδομικών, νομοθετικών και οικονομικών περιορισμών, μη συνυπολογίζοντας τις πολιτισμικές, τις εσώτερες ψυχοσυναισθηματικές και τις προσωπικές παραμέτρους της αναπηρίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α; Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006; Reeve, 2004; Thomas, 2001, 2004). Τα προαναφερθέντα ζητήματα αναδείχθηκαν μέσω της κριτικής φυλετικής θεωρίας, των φεμινιστικών αναλύσεων, του μεταδομισμού, του μεταμοντερνισμού (Liasidou, 2013, 2014a, 2014b, 2016b; Shakespeare & Watson, 2001) και της διαπολιτισμικής οπτικής (Anastasiou & Kauffman, 2011, 2013; Liasidou, 2005; Mihai, 2017; Symeonidou, 2009).

Οι ως άνω προσεγγίσεις διεύρυναν το κοινωνικό πρότυπο, επαναπροσδιορίζοντας τη θεώρηση, την πολιτική τοποθέτηση και την κουλτούρα της αναπηρίας, παράλληλα προσδίδοντας μια κοινωνικά σχεσιακή κατανόηση (social relational understanding) (Norwich, 2014; Reindal, 2008, 2009, 2010) και μια διατομεακή δυναμική στην έννοια της διαφορετικότητας. Η αναπλαισίωσή της επιτάσσει την ανάπτυξη ενός καινοτόμου, κοινωνικά θεμιτού και δημοκρατικού οράματος εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, συνδυαστικά με ανάλογες πρωτοβουλίες στην αντιρατσιστική νομοθεσία (Liasidou, 2012a, 2013, 2014b; Vlachou, 2004). Μάλιστα, απαιτείται η οικολογική θέαση των σχολείων ως χώρων μετριασμού και συστημικής αποκατάστασης των ανισοτήτων εξουσίας, των κοινωνικών αδικιών, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες, στη βάση ενός εύρους δεικτών διαφοράς (Artiles et al., 2006; Liasidou, 2015; Liasidou & Symeou, 2018; Lingard & Mills, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*, 77(3), 367-384. doi:10.1177/001440291107700307

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38(4), 441-459. doi:10.1093/jmp/jht026

Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268. doi:10.1207/s15430421tip4503_8

Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε. Μ., Λογαράς, Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Παναός, Α., Σκορδίλης, Α., ... & Χριστοφή, Μ. (2011). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ). Ανακτήθηκε στις 02/08/2018, από <https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1050/2/1050.pdf>

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.

Baglieri, S., & Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525-529. doi:10.1177/00222194040370060701

Barnes, E. (2014). Valuing disability, causing disability. *Ethics*, 125(1), 88-113. doi:10.1086/677021

Barton, B. (2009). Dreams deferred: Disability definitions, data, models, and perspectives. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 36(4), 13-24. Retrieved 02/08/2018, from <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.gr/&httpsredir=1&article=3470&context=jssw>

Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: Ορισμένες παρατηρήσεις. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 31-48). Αθήνα: Πεδίο.

Beaudry, J. S. (2016). Beyond (models of) disability? *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 41(2), 210-228. doi:10.1093/jmp/jhv063

Curtin, M., & Clarke, G. (2005). Listening to young people with physical disabilities' experiences of education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 195-214. doi:10.1080/10349120500252817

Francis, L., & Silvers, A. (2016). Perspectives on the meaning of "disability". *AMA Journal of Ethics*, 18(10), 1025-1033. doi:10.1001/journalofethics.2016.18.10.pfor2-1610.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009, Νοέμβριος). Ένταξη, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Αναπηρία και πολιτική της ένταξης», Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 02/08/2018, από http://www.syn.gr/downloads/2010031314/a_sideri.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012α). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & πράξη* (σσ. 31-52). Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012β, Ιούνιος). *Ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή: Ερωτήματα και προβληματισμοί*. Ανακοίνωση στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία», Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 02/08/2018, από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf

Hughes, B. (2002). Disability and the body. In C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 58-76). London: Blackwell.

Καραγιάννη, Π., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας: Θεωρία και ερευνητική πρακτική, αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15, 223-232.

Κουτάντος, Δ. Ι. (2000). Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 65-85. Ανακτήθηκε στις 02/08/2018, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/6803/6832>

Κουτάντος, Δ. Ι. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 19-31. doi:10.2307/1511188

Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σσ. 156-170). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Liasidou, A. (2005). Cross-cultural perspectives on human rights and inclusive education policies: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 10(2), 97-114. Retrieved 02/08/2018, from https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0008/39383/20_MJES_1022005.pdf

Liasidou, A. (2007). Inclusive education policies and the feasibility of educational change: The case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 329-347. doi:10.1080/09620210701666972

Liasidou, A. (2008). Critical discourse analysis and inclusive educational policies: The power to exclude. *Journal of Education Policy*, 23(5), 483-500. doi:10.1080/02680930802148933

Liasidou, A. (2010). Special educational needs: A public issue. *International Studies in Sociology of Education*, 20(3), 225-239. doi:10.1080/09620214.2010.516118

Liasidou, A. (2012a). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184. Retrieved 02/08/2018, from <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-1-12.pdf>

Liasidou, A. (2012b). *Inclusive education, politics and policymaking*. London: Continuum.

Liasidou, A. (2013). Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. *Disability & Society*, 28(3), 299-312. doi:10.1080/09687599.2012.710012

Liasidou, A. (2014a). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120-135. doi:10.1111/1467-8578.12063

Liasidou, A. (2014b). The cross-fertilization of critical race theory and Disability Studies: Points of convergence/ divergence and some education policy implications. *Disability & Society*, 29(5), 724-737. doi:10.1080/09687599.2013.844104

Liasidou, A. (2015). *Inclusive education and the issue of change: Theory, politics and pedagogy*. London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137333704

Liasidou, A. (2016a). Disabling discourses and human rights law: A case study based on the implementation of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 149-162. doi:10.1080/01596306.2014.936928

Liasidou, A. (2016b). Discourse, power interplays and 'disordered identities': An intersectional framework for analysis and policy development. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 228-240. doi:10.1080/13632752.2015.1095009

Liasidou, A., & Symeou, L. (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: Discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*, 59(2), 149-166. doi:10.1080/17508487.2016.1186102

Lingard, B., & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244. doi:10.1080/13603110701237472

Mihai, A. (2017). The right to inclusive education: Equal opportunities for all. *Revista de Științe Politice*, 53, 125-134. Retrieved 02/08/2018, from http://cis01.central.ucv.ro/revistadestiintepolitice/files/numarul53_2017/12.pdf

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.

Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 16-21. doi:10.1111/1471-3802.12012

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική* (Μτφ. Θ. Μπεκερίδου, Επιμ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο.

Παναγιώτου, Μ., Τσιανίκα, Β., & Συμεωνίδου, Σ. (2012). Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο: Αντώνης Ρέλλας, σκηνοθέτης – πολίτης με αναπηρία. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Λ. Συμεού, & Ι. Ηλία (Επιμ.), *«Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία»*, Πρακτικά

12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012 (σσ. 315-328). Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 02/08/2018, από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/eniaia_ekpaidefsi/Panayiotou_Tsianika&Symeonidou.pdf

Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σσ. 5-18). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδία.

Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: A theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135-146. doi:10.1080/08856250801947812

Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: Towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 155-168. doi:10.1080/08856250902793610

Reindal, S. M. (2010). Redefining disability: A rejoinder to a critique. *Etikk i Praksis – Nordic Journal of Applied Ethics*, 4(1), 125-135. doi:10.5324/eip.v4i1.1744

Rembis, M. A. (2009). (Re)Defining disability in the ‘genetic age’: Behavioral genetics, ‘new’ eugenics and the future of impairment. *Disability & Society*, 24(5), 585-597. doi:10.1080/09687590903010941

Reeve, D. (2004). Psycho-emotional dimensions of disability and the social model. In C. Barnes, & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 83-100). Leeds: The Disability Press.

Reynolds, J. M. (2017). “I’d rather be dead than disabled” – The ableist conflation and the meanings of disability. *Review of Communication*, 17(3), 149-163. doi:10.1080/15358593.2017.1331255

Συμεωνίδου, Σ. (2006). Ενιαία εκπαίδευση και αναπηρικές σπουδές: Προοπτικές θεωρητικής και ερευνητικής αλληλεπίδρασης. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *«Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο»: Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006* (σσ. 783-794). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 02/08/2018, από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/7.%20Kefalaio%207-Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.7.%20S.%20Simeonidou.pdf

Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? In S. N. Barnartt, & B. M. Altman (Eds.), *Exploring theories and expanding methodologies: Where we are and where we need to go* (pp. 9-28). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362. doi:10.1080/1034912X.2015.1025715

Skrtic, T. M., & McCall, Z. (2010). Ideology, institutions, and equity: Comments on Christine Sleeter’s Why is there learning disabilities? *Disability Studies Quarterly*, 30(2). doi:10.18061/dsq.v30i2.1230

Slee, R. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση* (σσ. 40-55). Αθήνα: Πεδίο.

Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. doi:10.1080/13603116.2011.602534

Smart, J. F., & Smart, D. W. (2006). Models of disability: Implications for the counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, 84(1), 29-40. doi:10.1002/j.1556-6678.2006.tb00377.x

Symeonidou, S. (2009). Trapped in our past: The price we have to pay for our cultural disability inheritance. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 565-579. doi:10.1080/13603110801972069

Thomas, C. (2001). Feminism and disability: The theoretical and political significance of the person and the experiential. In L. Barton (Ed.), *Disability, politics and the struggle for change* (pp. 48–58). London: David Fulton.

Thomas, C. (2002). Disability theory: Key ideas, issues and thinkers. In C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 38-57). London: Blackwell.

Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583. doi:10.1080/0968759042000252506

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490. doi:10.1080/01411926.2011.652070

Titchkosky, T. (2009). Disability images and the art of theorizing normality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(1), 75-84. doi:10.1080/09518390802581893

Tregaskis, C. (2002). Social model theory: The story so far... *Disability & Society*, 17(4), 457-470. doi:10.1080/09687590220140377

van Houten, D., & Jacobs, G. (2005). The empowerment of marginals: Strategic paradoxes. *Disability & Society*, 20(6), 641-654. 10.1080/09687590500249066

Vehmas, S. (2004). Ethical analysis of the concept of disability. *Mental Retardation*, 42(3), 209-222. doi:10.1352/0047-6765(2004)42<209:EAOTCO>2.0.CO;2

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21. doi:10.1080/1360311032000139449

Μετασχηματιστική ηγεσία και εκπαιδευτικές καινοτομίες- η περίπτωση της Ευέλικτης Ζώνης

Μαρία Θ. Παπαδοπούλου, PhD

Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
mthrapado@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εισαγωγή των εκπαιδευτικών καινοτομιών και συγκεκριμένα της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση με τη χρήση διδακτικών μέσων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων. Με την ΕΖ αναμενόταν να αξιοποιηθούν οι αρχές της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη και επιπρόσθετα να χρησιμοποιηθούν τα Σχέδια Δράσης (project), η προσφορότερη ίσως μέθοδος για τη διερεύνηση προβλημάτων. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από το ΥΠΠΕΘ και το ΠΙ και εφαρμόστηκε από τους εκπαιδευτικούς χωρίς ιδιαίτερη επιμόρφωση και υποστήριξη του έργου τους – επιμορφώθηκαν και υποστηρίχτηκαν όσοι συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή. Τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι η πιλοτική εφαρμογή είχε επιτυχία, στη συνέχεια όμως οι εκπαιδευτικοί της τάξης στην πλειοψηφία τους αξιοποιούσαν τις ώρες της ΕΖ για να καλύψουν κενά σε Γλώσσα και Μαθηματικά. Συμπεραίνουμε ότι αν οι Διευθυντές των σχολείων αναλάμβαναν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού στυλ, τα αποτελέσματα της όλης προσπάθειας θα ήταν πολύ πιο θετικά. Καταλήγουμε σε προτάσεις για το τι θα μπορούσε να γίνει από έναν τέτοιο Διευθυντή στα πλαίσια της εισαγωγής μιας καινοτομίας στη σχολική του μονάδα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Μετασχηματιστική ηγεσία, αντίσταση στην αλλαγή, εκπαιδευτική καινοτομία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πηγή της μετασχηματιστικής ηγεσίας κρύβεται στις προσωπικές αξίες και τα πιστεύω του ηγέτη ο οποίος με την έκφραση των δικών του προτύπων μπορεί να ενώσει τους υποστηρικτές του και να αλλάξει τους στόχους και τα πιστεύω τους με τρόπο ώστε τα αποτελέσματα να είναι ανώτερα από ότι μπορεί να φανταζόταν προηγουμένως (Hoy & Miskel, 2013).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ηγεσία που φαίνεται πιο κατάλληλη για την εισαγωγή, την προώθηση και ενίσχυση των καινοτομιών στην εκπαίδευση, αφού προωθούν τις δημιουργικές ιδέες, εμπνέουν με το όραμά τους τους υποστηρικτές και αυξάνουν την επιθυμία τους να ενεργούν πέρα από τις προσδοκίες (Gumusluoglu & Ilsev, 2009; Προβατά & Τουργέλη-Προβατά, 2010). Όπως διατυπώθηκε από τον Bass και αναφέρεται από τις Προβατά & Τουργέλη-Προβατά (2010, σελ.129-130) αλλά και από άλλες μελέτες, τέσσερις είναι οι βασικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής για να μπορεί ν' ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του 21^{ου} αι., οι οποίες ταυτόχρονα αποτελούν τους τέσσερις βασικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία (Bass & Steidlmeier, 1999; Hoy & Miskel, 2013; Προβατά & Τουργέλη-Προβατά, 2010):

- Η ατομική ευαισθησία, η αφοσίωση δηλαδή του διευθυντή σ' αυτούς που νιώθουν παραμελημένοι, ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια και τα προσωπικά τους συμφέροντα.

- *Η πνευματική διέγερση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ώστε να βρίσκουν νέες λύσεις σε παλιά προβλήματα και να αντιληφθούν την καινοτομία ως μια δυναμική υπέρβαση και όχι σαν μια «κλειστή προπαγάνδα» που πρέπει άκριτα να ακολουθήσουν.*
- *Τα εμπνευσμένα κίνητρα που θα εμπνεύσουν τους υποστηρικτές και θα τους προσφέρουν αληθινή ενδυνάμωση και δυνατότητα αυτοενημέρωσης*
- *Η εξιδανικευμένη επιρροή, η οποία χαρακτηρίζεται από την προτυποποίηση της συμπεριφοράς του διευθυντή μέσω των προσωπικών του επιτευγμάτων, του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του. Ο ηγέτης δεν πρέπει να προβάλλει τον εγωισμό του και να χειραγωγεί τους υφισταμένους του.*

Οι παραπάνω 4 βασικοί παράγοντες αφορούν όμως κυρίως τη μία από τις 4 διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και συγκεκριμένα την *ανάπτυξη των ατόμων*. Οι άλλες τρεις διαστάσεις είναι ο *καθορισμός των κατευθύνσεων* (δόμηση οράματος, ανάπτυξη στόχων και προτεραιοτήτων του σχολείου), ο *επανασχεδιασμός του οργανισμού* (δομές συμμετοχής σε λήψη αποφάσεων και καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας και παραγωγικών συλλογικών σχέσεων) και η *διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας* (επάνδρωση, διδακτική υποστήριξη, εποπτεία της σχολικής δραστηριότητας) (Λαζαρίδου, 2018).

Η εκπαιδευτική καινοτομία είναι μια διαδικασία για την οποία υπάρχει η ελπίδα ότι θα οδηγήσει σε επιθυμητές αλλαγές, αφού προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τα μέσα για να υιοθετήσουν δυναμικές αλλαγές ανοιχτού τύπου (Smith, 2006). Εστιάζεται σε ενέργειες που εμπιέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: τη χρήση διδακτικών μέσων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων (Fullan, 1991). Τρία βασικά χαρακτηριστικά της καινοτομίας είναι να είναι σκόπιμη, σχεδιασμένη και χρονικά/χωρικά οριοθετημένη (Γιαννακάκη, 2018).

Για να πετύχει η εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, θα πρέπει (Amabile & Khaire, 2008):

- *Να χαρτογραφηθούν τα στάδια της δημιουργικότητας και να επισημανθούν οι διαφορετικές ανάγκες του κάθε σταδίου.* Πρέπει να γίνει διαχείριση της διαδικασίας με σαφήνεια και να δοθούν επαρκής χρόνος και πόροι για εξερεύνηση της καινοτομίας.
- *Να γίνει αποδοχή της πιθανότητας αποτυχίας και της χρησιμότητάς της.* Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την αναγνώριση των ειδών αποτυχίας και τη δημιουργία κλίματος ψυχολογικής ασφάλειας ώστε να μεγιστοποιηθεί η μάθηση από την αποτυχία, όπως επίσης και με τη δημιουργία ικανοποιητικών μηχανισμών για το φιλτράρισμα των ιδεών και τον τερματισμό έργων που οδηγούν σε αδιέξοδο.
- *Να γίνει κινητοποίηση μέσω πνευματικής πρόκλησης.* Απαιτείται να προστατευτούμε από πιθανές εμπορικές πιέσεις, να προωθούμε τη δημιουργικότητα και να παροτρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να ψάχνουν για νέες λύσεις σε παλιά προβλήματα. Επίσης πρέπει να δείχνουμε τους υψηλότερους στόχους που θέτει η εισαγωγή μιας καινοτομίας όποτε είναι δυνατόν και να δώσουμε στους εκπαιδευτικούς όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτησία.

Στη συνέχεια η εργασία μας διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα: στο Θεωρητικό Πλαίσιο θα αναλύσουμε τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνονται οι αλλαγές στα σχολεία και τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή που εισάγει αποτελεσματικά εκπαιδευτικές καινοτομίες. Στο *Σχέδιο Δράσης* θα περιγράψουμε ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής καινοτομίας που έχει εισαχθεί στα σχολεία από το 2001 –την Ευέλικτη Ζώνη (EZ)-, τους στόχους που τέθηκαν

αρχικά, τις ενέργειες που έγιναν και τα έως τώρα αποτελέσματα. Στα *Συμπεράσματα*, θα γίνει η κριτική αποτίμηση, θα παρατεθεί η προσωπική μας φιλοσοφία σχετικά με την ηγεσία που θα προωθούσε καλύτερα τη συγκεκριμένη καινοτομία και θα γίνουν οι προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο πιστεύουμε ότι θα επιτευχθούν πιο αποτελεσματικά οι στόχοι του Προγράμματος.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Πώς επιτυγχάνονται οι αλλαγές στα σχολεία

Οποιαδήποτε αλλαγή, για να πετύχει πρέπει να υπάρχουν ή να δημιουργηθούν στο σχολείο οι προϋποθέσεις που θα την ευνοήσουν σε επίπεδο τόσο δομικών χαρακτηριστικών, όσο και στο επίπεδο της κουλτούρας του σχολείου. Οι δομικές αλλαγές αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα που θα έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, ενώ η αλλαγή κουλτούρας, στη στάση τους απέναντι στην καινοτομία, στο όραμα του σχολείου για το μέλλον του και στην υποστηρικτική συμπεριφορά της ηγεσίας (Tondeur, Devos, van Houtte, van Braak, & Valcke, 2009).

Για να μπορέσει μία αλλαγή να διατηρηθεί και να καθιερωθεί θα πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως (Thomson, 2010):

- Μια ισχυρή φιλοσοφία που ενθαρρύνει τα σχολεία να ξεφύγουν από το τυπικό μοντέλο εκπαίδευσης.
- Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Δίκτυο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων εφαρμογής της αλλαγής.
- Επικέντρωση στη διδασκαλία και τη μάθηση με ταυτόχρονες όμως αλλαγές στις σχολικές δομές και την κουλτούρα των σχολείων.

Για να ελαττώσουμε τις αντιστάσεις στην αλλαγή μπορούμε να δημιουργήσουμε μια αίσθηση επείγοντος για την αλλαγή, ν' αναπτύξουμε ένα όραμα για το πού θα μας οδηγήσει στο μέλλον, να επιβραβεύουμε τις εποικοδομητικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων, να θέτουμε βραχυπρόθεσμους στόχους και να δημιουργήσουμε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Zimmerman, 2006). Επίσης η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας καινοτομίας και η δημιουργία κοινών στόχων και αξιών έχει φανεί ότι προκαλεί περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Fullan, 1991; Hargreaves, 2004).

Τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή Σχολείου που εισάγει αποτελεσματικά εκπαιδευτικές καινοτομίες

Για να είναι ένας οργανισμός αποτελεσματικός ως προς την εισαγωγή κάποιας καινοτομίας και να αναπτυχθεί πρέπει να ενστερνιστεί τις αξίες της προσαρμοστικότητας, της δημιουργικότητας και της ευελιξίας (Hoy & Miskel, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν αρνητικά στην εισαγωγή μιας καινοτομίας όταν νιώθουν ότι καταναγκάζονται να την υιοθετήσουν χωρίς να κατανοούν το νόημα των αλλαγών που πρέπει να γίνουν και όταν αντιλαμβάνονται τις αλλαγές σαν μεταβατικές που στη συνέχεια θ' αντικατασταθούν από μια άλλη μεταρρύθμιση (Clement, 2014). Μπορούν να προσεγγίσουν μια μεταρρύθμιση με δύο τρόπους: συμβατικά, δηλαδή όπως ακριβώς σχεδιάστηκε ή να προσαρμόσουν την αλλαγή στις ανάγκες του σχολείου και στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Η τελευταία προσέγγιση υπερνικά πολλά από τα προβλήματα της συμβατικής προσέγγισης, διότι εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία αλλαγής με θετικούς τρόπους που περιλαμβάνουν σχεδιασμό καθώς και υλοποίηση μεταρρυθμίσεων (Clement, 2014; Hargreaves, 2004). Η αίσθηση του καταναγκασμού και τα αρνητικά συναισθήματα μειώνονται επειδή έχουν συνεισφορά στον τρόπο με τον οποίο η μεταρρύθμιση εφαρμόζεται στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την

ευκαιρία να καταλάβουν την αλλαγή και να τη σκεφτούν μέσω των επιπτώσεων που μπορεί να έχει για τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τη διδασκαλία τους. Όταν το σχολείο και το διδακτικό προσωπικό έχουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της μεταρρύθμισης για να ταιριάζει στο ιδιαίτερο πλαίσιο τους, είναι λιγότερο πιθανό να είναι μεταβατική και επομένως θα διατηρηθεί μακροπρόθεσμα. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι σεβαστός ενόσω οι δεξιότητες τους αξιολογούνται, χρησιμοποιούνται και αναπτύσσονται μέσω της συμμετοχής τους στην αλλαγή (Clement, 2014; Thomson, 2010; Zimmerman, 2006).

Ο διευθυντής που μπορεί να επιτύχει την αποτελεσματική εισαγωγή μιας καινοτομίας δείχνει να είναι αυτός που υιοθετεί το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Αυτός που επηρεάζει θετικά με το δικό του όραμα τους εκπαιδευτικούς και θέτει υψηλούς στόχους για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, αυτός που έχει εμπνευσμένα κίνητρα και παρέχει στους εκπαιδευτικούς προκλήσεις και δίνει νόημα στην καινοτομία ώστε να πετύχουν κοινούς στόχους, που επικεντρώνεται στα θετικά των συνεργατών του κι όχι στα αρνητικά, που διαμορφώνει ο ίδιος το όραμα του οργανισμού και τα πρότυπα εφαρμογής αλλά ταυτόχρονα παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητούν τις υποθέσεις και να ψάχνουν τις πιο δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Bass, 1998; Bass & Steidlmeier, 1999). Τέλος, είναι αυτός που αντιμετωπίζει τα άτομα σαν ξεχωριστές προσωπικότητες, τα καθοδηγεί και τα βοηθάει να αναπτύξουν ευκαιρίες, έτσι ώστε κάποια στιγμή να μπορέσουν και αυτοί να γίνουν ηγέτες (Bass, 1998; Bass & Steidlmeier, 1999). Σύμφωνα με τον Bass (Bass, 1990), άριστη μετασχηματιστική ηγεσία έχουμε όταν οι ηγέτες διευρύνουν και αυξάνουν τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων τους, τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν το σκοπό της αποστολής τους και τους εμπνέουν να ενεργούν προς το συμφέρον της ομάδας και του συνόλου κι όχι για το δικό τους συμφέρον.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ

Παράδειγμα εκπαιδευτικής καινοτομίας για την οποία επιδιώξαμε πιο αποτελεσματική υλοποίηση- Ευέλικτη Ζώνη

Από το 2001-2004 ενταγμένη στα Εβδομαδιαία Ωρολόγια Προγράμματα (ΕΩΠ) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εφαρμόστηκε πιλοτικά η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αλαχιώτης, 2002), η οποία και γενικεύτηκε το 2005 (ΥΠΠΕΠΘ, 2003, 2005).

Η ΕΖ αποτελεί μια καινοτομία που βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την ενίσχυση της δημιουργικής, κριτικής σκέψης (Αλαχιώτης, 2002). Στα πλαίσια της ΕΖ αξιοποιούνται οι αρχές της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη και επιπρόσθετα, η προσφορότερη ίσως μέθοδος για τη διερεύνηση προβλημάτων που αναφέρονται στα πλαίσια της ΕΖ, είναι η Έρευνα-Δράση (Δάλκος, 2002; Δεδούλη, 2002). Εισήχθησαν τα συνεχόμενα δίωρα, που θα εξασφάλιζαν στον εκπαιδευτικό το χρονικό και θεσμικό πλαίσιο για να μελετήσουν οι μαθητές του θέματα που τους ενδιαφέρουν, ακολουθώντας τρόπους που δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν με το συμβατικό πρόγραμμα. Η καινοτομία εφαρμόστηκε στην υποχρεωτική εκπαίδευση σχεδιάστηκε από το ΥΠΠΕΘ και το ΠΙ και εντάχθηκε στο γενικότερο σχεδιασμό αλλαγής της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που προβάλλεται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (Αλαχιώτης, 2002).

Στόχοι που τέθηκαν- Ενέργειες που έγιναν έως σήμερα

Η ΕΖ εντάχθηκε στο πλαίσιο διαμόρφωσης των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Μέσα στην ΕΖ επρόκειτο να αναπτυχθούν εκείνες οι γνώσεις και οι πληροφορίες που δεν ήταν δυνατόν να ενσωματωθούν στο σχολικό πρόγραμμα και ήταν δύσκολο να προβληθούν στο επίπεδο της τυπικής διδασκαλίας (Π.Ι., 2001) και επιπλέον αναμενόταν να λειτουργήσει σαν «φίλτρο» το οποίο θα δοκίμαζε τα πιλοτικά προγράμματα που είχε σκοπό να υλοποιήσει το ΥΠΠΕΠΘ μαζί με το ΠΙ (Αλαχιώτης, 2002). Αναμενόταν να αναβαθμιστεί ο κοινωνικός και πολιτιστικός ρόλος του σχολείου και μέσω της ενοποίησης της γνώσης διαφορετικών επιστημών ενδοκλαδικά και πολυκλαδικά να συνδεθεί με την καθημερινή ζωή. Επίσης να

διαφοροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα εξοικειωθεί με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και από μεταδότης της γνώσης θα γίνει εμπνευστής της μαθησιακής διαδικασίας και θα αναβαθμιστεί ο ρόλος του μαθητή, ο οποίος από παθητικός δέκτης θα συμμετέχει ενεργά και θα οικοδομεί τη γνώση συνεργατικά (Κουλουμπαρίτση, 2002; Σπυροπούλου, 2004).

Υπεύθυνοι της εισαγωγής αυτής της καινοτομίας ήταν το ΥΠΠΕΠΘ και το ΠΙ. Αφού εισήγαγαν την καινοτομία, σε μια ευρύτερη ενέργεια για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατάφεραν να εκδώσουν ένα αρκετά πλούσιο υλικό για την εφαρμογή της ΕΖ πριν προχωρήσουν στην πιλοτική της εφαρμογή. Οι άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκε η πιλοτική εφαρμογή το 2001-2002, ήταν: Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, επιμόρφωση εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή, υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησης της εφαρμογής, δημιουργία εργαλείων για την αξιολόγηση, δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Γαλανοπούλου, 2002). Το υλικό για την ΕΖ μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν αυτούσιο ή να το τροποποιήσουν σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης τους. Δεν ενεργοποιήθηκαν ιδιαίτερα οι διευθυντές των σχολείων στην προσπάθεια εφαρμογής (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Ο δικός μας προσωπικός στόχος για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση των προγραμμάτων ΕΖ ήταν από τη θέση της Σχολικής Συμβούλου αφενός μεν να ενισχύσουμε το ρόλο του Διευθυντή και την εμπλοκή του στη δράση και να επιμορφώσουμε και εμπνεύσουμε τους εκπαιδευτικούς το όραμα που φέρει η καινοτομία αυτή.

Το σχέδιο δράσης μας περιλάμβανε:

- Διαρκή επιμόρφωση των Διευθυντών των σχολείων και των εκπαιδευτικών με ημερίδες και ενδοσχολικές επιμορφώσεις που επαναλαμβάνονταν ετησίως ώστε να ενημερώνονται και οι νέοι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνταν στα σχολεία της εκπαιδευτικής μας περιφέρειας. Στόχος της επιμόρφωσης η δημιουργία αίσθησης επείγοντος για την αλλαγή και η ανάπτυξη οράματος για το πού θα μας οδηγήσει στο μέλλον.
- Ορισμός βραχυπρόθεσμων στόχων με την πραγματοποίηση μικρής διάρκειας σχεδίων εργασίας (project), όπου τέθηκε ο όρος ότι η κάθε τάξη θα έπρεπε να εκπονήσει τουλάχιστον ένα σχέδιο δράσης μικρής διάρκειας (δίμηνης ή τρίμηνης), διαθεματικά και με όποιο θέμα οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης επιλέγουν.
- Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό σε κοινή σύσκεψη -συμμετέχοντος και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας- στην αρχή του σχολικού έτους.
- Ανάθεση στο Διευθυντή της ευθύνης παρακολούθησης της πορείας των σχεδίων δράσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών ηθικής αλλά και σε επίπεδο υλικοτεχνικό.
- Παρουσίαση –σε εθελοντική βάση- των καλύτερων πρακτικών στο τέλος του σχολικού έτους σε ημερίδα. Η παρουσίαση αναμενόταν να λειτουργήσει ως επιβράβευση των εποικοδομητικών συμπεριφορών.

Αποτελέσματα εφαρμογής έως τώρα

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτού του σχεδίου δράσης στην εκπαιδευτική κοινότητα μπορούν να θεαθούν ξεχωριστά για τους μαθητές και του εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά στους **μαθητές**, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν ότι εκφράστηκε περισσότερο η δημιουργικότητά τους και διευρύνθηκαν τα ενδιαφέροντά τους, εξοικειώθηκαν με κοινωνικά θέματα, πέτυχαν σε μεγάλο βαθμό την αυτομάθηση, εργάζονταν περισσότερο σε ομάδες, συνεργάζονταν αρμονικά και η συμμετοχή ήταν σχεδόν συνολική, όπως είχε φανεί και από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής που είχε κάνει το ΠΙ (2002).

Οι εκπαιδευτικοί κυρίως προωθούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθοδηγούσαν τις δραστηριότητες και έδιναν οδηγίες και βοήθεια μόνο σε μαθητές που το είχαν ανάγκη. Επίσης συνειδητοποίησαν ότι είναι ανώφελο να «εξαντλούν» τις ώρες της ΕΖ για να καλύπτουν κενά σε άλλα μαθήματα. Τέλος, θεώρησαν την αλλαγή πολύ δραστική, που εμπλουτίζει το σχολικό πρόγραμμα και βοηθάει στη δημιουργία θετικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών.

Η εμπλοκή των **Διευθυντών** στο όλο εγχείρημα ήταν πολύ σημαντική κυρίως σε ότι είχε σχέση με την υλικοτεχνική υποστήριξη. Σε αρκετές περιπτώσεις όμως οι γνώσεις των Διευθυντών, οι δεξιότητές τους και οι στάσεις τους επηρέαζαν θετικά την όλη προσπάθεια.

Οι κυριότερες δυσκολίες που ανέκυψαν ήταν ανεπάρκεια χρόνου –αναφέρθηκε η αναγκαιότητα μείωσης της διδακτικής ύλης, ελλείψεις υποδομών, οικονομικά προβλήματα των σχολείων και δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών στην αρχή της προσπάθειας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κριτική αποτίμηση

Τα αποτελέσματα λοιπόν συνηγορούσαν στο ότι η γενίκευση εφαρμογής της θα έπρεπε να γίνει μετά την αξιολόγηση και μόνο αν δημιουργούνταν οι κατάλληλες προϋποθέσεις (θέματα χρόνου και υποδομών) και ενημερώνονταν και επιμορφώνονταν όλοι οι εκπαιδευτικοί (Π.Ι., 2002).

Επιπλέον προβλήματα αποτέλεσαν η μείωση του χρόνου διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων χωρίς ταυτόχρονη μείωση της διδακτέας ύλης και η δυσκολία των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν θετικά τη σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά, & Μπούρας, 2007).

Ένας ακόμη από τους παράγοντες που εμπόδισαν αρκετά την αποδοχή της καινοτομίας – κυρίως τα πρώτα χρόνια- ήταν η αντίσταση στην αλλαγή που εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η αντίσταση στην αλλαγή δεν είναι πάντα κάτι κακό σύμφωνα με τους ερευνητές, αφού πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί λόγω της εμπειρίας τους μπορεί να έχουν σοβαρούς λόγους να αντιστέκονται στις αλλαγές (Zimmerman, 2006).

Θεωρούμε την επίδραση της πολιτικής ηγεσίας στο πρώιμο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής πολύ σημαντική, αφού και υλικό παράχθηκε και επιμορφώσεις έγιναν αλλά και στήριξη των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν σ' αυτό το στάδιο έγινε. Το αρνητικό σημείο βέβαια είναι ότι υποστηρίχθηκε σημαντικά μόνο η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος και έκτοτε αφέθηκε στον «αυτόματο πιλότο», χωρίς ενεργοποίηση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Μερικοί τρόποι με τους οποίους μπορεί επέλθει η αλλαγή κουλτούρας που θα επιτρέψει μια εκπαιδευτική αλλαγή σύμφωνα με τον Hargreaves, όπως αναφέρει η Hinde (Hinde, 2004) είναι: η αλλαγή να μην είναι πολύ μεγάλης έκτασης ώστε να απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν σε πολλά επίπεδα, το υλικό να διατίθεται σε όλους, η ηγετική ομάδα να αφοσιώνεται στην αλλαγή –όχι μόνο στο ξεκίνημά της και να μην κρατούνται σε απόσταση οι γονείς ώστε να λειτουργούν και αυτοί υποστηρικτικά.

Στην περίπτωση της εφαρμογής της ΕΖ οι τέσσερις παραπάνω λόγοι θεωρούμε ότι διευκόλυναν την αντίσταση στην αλλαγή και το αποτέλεσμα είναι ότι δεν καταργήθηκε μεν η ΕΖ αλλά ακόμη και σήμερα δεν υλοποιείται σωστά από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Προτάσεις για το μέλλον (πώς η θεωρία θα χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει την πρακτική)

Εφόσον η εφαρμογή της συγκεκριμένης καινοτομίας της ΕΖ γενικεύτηκε το 2005 και «επιβίωσε» για 13 ολόκληρα χρόνια, είναι φανερό ότι παρ' όλες τις παραβλέψεις και τις παραλείψεις, τα θετικά της υπερίσχυαν των αρνητικών. Κι όμως εξακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό να δείχνουν ότι δεν έχουν κατανοήσει επακριβώς τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί, ούτε να έχουν υιοθετήσει το όραμα (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010). Στόχοι και όραμα μπορεί να είχαν τεθεί από την ηγετική ομάδα που εισήγαγε την καινοτομία –ΥΠΠΕΘ και ΠΙ- όμως κατά τη γνώμη μας δεν αξιοποιήθηκε η καταλυτική δύναμη που μπορεί να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε ένα εγχείρημα τέτοιου βεληνεκούς. Πολλοί εκπαιδευτικοί ακόμη και σήμερα δε γνωρίζουν για το πλούσιο υλικό που έχει εκδώσει το ΠΙ για την ΕΖ ούτε και έχουν αναγνωρίσει τη σπουδαιότητά της για το μαθητή, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν αυτό το χρόνο της ΕΖ για να «συμπληρώσουν» την ύλη άλλων μαθημάτων και κυρίως της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο αναμενόταν να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που στόχευαν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες μάθησης, ήταν τα Σχέδια Εργασίας (project) (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002; Ματσαγγούρας, 2002). Φαίνεται ότι στην Προσχολική Εκπαίδευση τα σχέδια εργασίας και η διαθεματικότητα άγγιζαν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, αφού εκεί δεν υπάρχει η πίεση να εξαντληθεί η ύλη των μαθημάτων.

Θεωρούμε ότι το προφίλ του διευθυντή που ενστερνίζεται την μετασχηματιστική ηγεσία θα μπορούσε να κάμψει τις όποιες αντιστάσεις στην συγκεκριμένη αλλαγή και τα αποτελέσματα θα ήταν σαφώς πιο θετικά. Οι εκπαιδευτικοί κάτω από τέτοιου είδους καθοδήγηση θα ενημερώνονταν πιο διεξοδικά για τους στόχους του προγράμματος και θα διέκριναν με μεγαλύτερη σαφήνεια το εκπαιδευτικό όραμα. Χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη όσο αφορά και στα μέσα που τους διατέθηκαν αλλά και στο επίπεδο της εξιδανικευμένης επιρροής που θα μπορούσαν να δεχτούν από έναν τέτοιο διευθυντή.

Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα ήταν καλό κατά την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση να υιοθετεί το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και να επιχειρεί να πετύχει:

- Οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων στην αρχή κάθε σχολικού έτους, υποστήριξη των στόχων και του οράματος της καινοτομίας και μεγαλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σκοπιμότητα της αλλαγής αλλά και επιμόρφωση στις νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές (μέθοδος project).
- Παροχή του διδακτικού υλικού σε όλους τους εκπαιδευτικούς και οδηγίες για την αξιοποίησή του.
- Επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος για την επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών που βοηθά στην κουλτούρα της αλλαγής.
- Σχεδιασμό των ενεργειών με συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών.
- Ανάλυση από κάθε τάξη ενός Σχεδίου Εργασίας –μέσα από συνεργατικές/συμμετοχικές διαδικασίες- που θα υλοποιηθεί με συνεργασίες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτές και συμμετοχή του Διευθυντή, ώστε να λειτουργήσει ο ίδιος και ως πρότυπο. Η συμμετοχή του Διευθυντή θα εξασφαλίσει τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών.
- Ενημέρωση των γονέων σε ειδική ημερίδα που θα γίνεται στην αρχή της χρονιάς με συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου.

- Υλικοτεχνική υποστήριξη της κάθε τάξης –σύμφωνα με τις δυνατότητες του σχολείου.
- Ενδιάμεση αξιολόγηση των Σχεδίων Εργασίας και παρουσίαση της πορείας τους σε ημερίδα που θα διοργανώνεται πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων.
- Ανατροφοδότηση και σχεδιασμό της μελλοντικής πορείας.
- Δημιουργία κλίματος ψυχολογικής ασφάλειας, αφοσίωση στους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται παραμελημένοι και αδύναμοι να υιοθετήσουν πιο νέες ιδέες.
- Ανεξαρτησία στους εκπαιδευτικούς να κινηθούν με το δικό του τρόπο μέσα στα πλαίσια της Διαθεματικότητας που προβλέπεται για την ΕΖ.
- Παρουσίαση των αποτελεσμάτων –με παρουσία και των γονέων- στο τέλος του σχολικού έτους.

Με την επικείμενη κατάργηση των Σχολικών Συμβούλων που στήριζαν από το 1982 την υλοποίηση όλων των καινοτομιών που επιχειρούσαν το ΥΠΠΕΘ και το ΠΙ/ ΙΕΠ, θεωρούμε ότι πρέπει να ενεργοποιηθούν περισσότερο οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων ως προς αυτή την κατεύθυνση. Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στις αλλαγές δεν μπορούν να αποσβεστούν αν ο ηγέτης της σχολικής μονάδας δεν πιστέψει σ' αυτές και τις βλέπει σαν μεταβατικές αλλαγές ή σαν ένα επιπλέον γραφειοκρατικό πρόβλημα. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν πρέπει κι ο ίδιος να έχει και να εκφράζει μια κριτική στάση απέναντι στις καινοτομίες που ενδέχεται να εισαχθούν στην εκπαίδευση αφού η αντίσταση στην αλλαγή δεν είναι πάντα κάτι κακό σύμφωνα με τους ερευνητές, διότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί λόγω της εμπειρίας τους μπορεί να έχουν σοβαρούς λόγους να αντιστέκονται (Zimmerman, 2006).

Από την παρούσα ανάλυση συμπεραίνουμε ότι ενώ η πολιτική ηγεσία (ΥΠΠΕΘ και ΠΙ) ενστερνίστηκε αρκετά από τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εν τούτοις δεν έδωσε την επιβαλλόμενη σημασία σε θέματα όπως τη μετάδοση του οράματος και την υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, τη συνεχή ανατροφοδότησή τους, την προσωπική αφοσίωση στον καθένα ξεχωριστά, την ενεργοποίηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, την εμπλοκή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γίνουν συνεργοί στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της δράσης. Πιστεύουμε ότι αν γινόταν προσπάθεια να δραστηριοποιηθούν οι Διευθυντές ως ηγέτες μετασχηματιστικού στυλ, τα αποτελέσματα θα ήταν πιο θετικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amabile, T. M., & Khair, M. (2008). *Creativity and the Role of the Leader*. Harvard Business School Publishing.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–32.
- Bass, B. M. (1998). The ethics of transformational leadership. In J. Ciulla (Ed.), *Ethics, the heart of leadership* (pp. 169–192). Westport, CT: Praeger.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. Leadership Quarterly*, 10(2), 181.
- Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership and Management*, 34(1), 39–51.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Gumusluoglu, L., & Ilsev, A. (2009). Transformational leadership, creativity, and organizational innovation. *Journal of Business Research*, 62(4), 461–473.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses

of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24(3), 287–309.

Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12(3).

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration* (9th ed.). McGraw Hill.

Smith, C. (2006). The Future of a Concept: The Case for Sustaining “Innovation” in Education. In *AARE 2006: Conference papers, abstracts and symposia* (pp. 1–11). Australian Association of Research in Education.

Thomson, P. (2010). *Whole school change: a literature review* (2nd ed.). Creativity, Culture and Education.

Tondeur, J., Devos, G., van Houtte, M., van Braak, J., & Valcke, M. (2009). Understanding structural and cultural school characteristics in relation to educational change: The case of ICT integration. *Educational Studies*, 35(2), 223–235.

Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238–249.

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5–14.

Γαλανοπούλου, Α. Δ. (2002). Η Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 271–285.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2018). *Ανάπτυξη και διαχείριση αλλαγών/ καινοτομιών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Σημειώσεις για το μάθημα, ΠΜΣ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.

Δάλκος, Γ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120–134.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145–159.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η Διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52–64.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57–79.

Λαζαρίδου, Α. (2018). Ηγεσία. Σημειώσεις για το μάθημα *Ηγεσία και Σχολική Αποτελεσματικότητα*, ΠΜΣ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15–30.

Π.Ι. (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης*. Αθήνα: ΥΠΠΕΠΘ & Π.Ι.

Π.Ι. (2002). *Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. Retrieved from http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/ey_zein_assessment.pdf

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Ευέλικτη Ζώνη, θεωρία και πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 144–154.

Προβατά, Α., & Τουργέλη-Προβατά, Μ. (2010). Θεωρίες Διοίκησης και Στυλ Σχολικής Διοίκησης. In Δ. Καρακατσάνη, Α. Προβατά, & Ε. Παπαλόη (Eds.), *Σχολική διοίκηση μέσω έργων* (2nd ed., pp. 124–138). ΔΙΟΝΙΚΟΣ.

Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157–171.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69–83.

ΥΠΠΕΠΘ. Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού- Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, (2003). Αθήνα.

ΥΠΠΕΠΘ. Αριθμ.Φ.12.1/545/85812/Γ1/ΦΕΚ1280/τ.Β΄/13-09-2005/Γενίκευση
Εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό Σχολείο (2005).

Λαϊκή Ποίηση από την επαρχία Ελασσόνας

Ευαγγελία Ράπτου
Διδάκτωρ Κοινωνικής Λαογραφίας
raptoueva@yahoo.gr

Βιβλιοπαρουσίαση

*Απ' ό,τι κάλλη έχει άνθρωπος, τα λόγια έχουν τη χάρη
να κάμουσι κάθε καρδιά παρηγοριά να πάρει
κι οπού κατέχει να μιλεί με γνώση και με τρόπο
κάνει και κλαίσι και γελούν τα μάτια των ανθρώπω.*
B. Κορνάρος, Ερωτόκριτος Α' 887-90[2]

Ποιητές ή στιχουργοί οι τιμώμενοι δημιουργοί;

Στο κεφάλαιο αυτό των συμπερασμάτων που συντείνει στον εξόδιο ύμνο των λαϊκών ποιητών και ποιητριών προς τιμή των οποίων συντελέστηκε η δημιουργία αυτού του τόμου, προέκυψε ένα «εννοιολογικό απρόβλεπτο», που ερείδεται στη βάση της προσαγορευτικής λεκτικής επιλογής: ποιητές ή στιχουργοί οι τιμώμενοι δημιουργοί; Μια γοργή και σύντομη αναζήτηση στην επίσημη βιβλιογραφία δεν μπόρεσε να αντλήσει κάποια απάντηση και να προσδιορίσει με σαφήνεια τα διακριτά όρια των δύο εννοιών, εκτός από τη διάκριση ποιήματος και τραγουδιού, ως πράξη μονήρους ενασχόλησης το πρώτο και συλλογική πράξη το δεύτερο. Συνεκτικό στοιχείο αυτών των δύο αποτελεί ο στίχος. Από στίχους αποτελείται το τραγούδι, από στίχους αποτελείται και το ποίημα. Η όποια προσπάθεια διαφοροποίησης σε περιγραφικό επίπεδο -με την έννοια της παρουσίας ή απουσίας του ρυθμού, του μέτρου ή της ομοιοκαταληξίας- αποβαίνει άκαρπη και συνθλίβεται στη μορφή των τραγουδιών και των ποιημάτων, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στην εξελικτική τους πορεία. Επίσης, η εστίαση σε μια αξιολογική διαφοροποίηση -που τοποθετεί σε ανώτερη κλίμακα τον ποιητή και την ποίηση και κατώτερη τον στιχουργό και τον στίχο, όπου λανθάνουν υπαινιγμοί κοινωνικής αξιολογικής διαφοροποίησης- επίσης αποβαίνει ανίσχυρη, καθώς πλήθος παραδειγμάτων καταγράφει την μελοποιημένη πορεία των ποιημάτων και τον «ποιητικό» χαρακτήρα των στίχων, δηλαδή τον ποιοτικό. Η κατάθεση αυτών των στοχασμών αποκαλύπτει μόνη της την απάντηση στο προαναφερθέν ερώτημα. Δεν υπάρχει διαφορά, όταν υπάρχει ποιότητα, που την αποδεικνύει σαν «λυδία λίθος» ο μέγας αξιολογητής χρόνος.

Συνεχίζοντας την πορεία προς τον επίλογο αυτού του πονήματος η γραφίδα σταματά σε ένα άλλο κομβικό σημείο, που δύναται να θεωρηθεί απόπειρα επιβεβαίωσης των κατά καιρούς ορισμών της ποίησης. Με άλλα λόγια, τα ανθολογημένα αποσπάσματα των λαϊκών δημιουργών αναδεικνύουν τον ορισμό της ποίησης, όπως αυτός αναδύεται από το ποιητικό εργαστήρι του καθενός, ανακαλώντας τον ορισμό του Νικηφόρου Βρεττάκου «Η ποίηση δεν είναι παρά ένας μεγεθυντικός φακός της πραγματικότητας» ή την ποιητική μορφή του βρεττάκειου ορισμού «Τι νομίζεις, λοιπόν; κατά βάθος η ποίηση είναι μι' ανθρώπινη καρδιά φορτωμένη όλο τον κόσμο».



Με την παρούσα Ανθολογία του Ποιητικού λόγου των λαϊκών ποιητών και ποιητριών της επαρχίας Ελασσόνας έγινε μια φιλότιμη προσπάθεια ενδεικτικής συγκέντρωσης της λαϊκής ποιητικής σοδειάς της περιοχής μας, κάτι σαν αμυδρό καλλιτεχνικό φως που αφήνει να πλανάται η ελπίδα ύπαρξης ενός πλούσιου λαϊκού ποιητικού έργου αγνώστων ταλαντούχων λαϊκών δημιουργών, έργο που αναμένει στα συρτάρια των δημιουργών τους τη μέρα που θα δει το φως της δημοσιότητας, με την αμφιβολία ότι και οι ίδιοι οι δημιουργοί θα

το δουν να λάμπει και να φωτίζει με ταπεινή αυταρέσκεια την ηλικιωμένη και κουρασμένη από τα χρόνια όψη τους.

Ανθολογία, λοιπόν!

Πώς θα μπορούσαν, εξάλλου, να χωρέσουν στις σελίδες ενός τόμου έργα ψυχής, έργα ζωής, οι φωνές ανθρώπων που χαίρονται, πονούν και υποφέρουν, που παραπονιούνται και διαμαρτύρονται, που ζητωκραυγάζουν, που ειρωνεύονται, σαρκάζουν, κρίνουν, εγκρίνουν και επικρίνουν, με δυο λόγια, που θυμούνται και νοσταλγούν; Δεν μπορούμε παρά να εκφράσουμε τις ειλικρινέστερες ευχαριστίες μας για την ανταπόκρισή τους στο κάλεσμα της συμμετοχής στο ταξίδι προς την αιωνιότητα μέσω της άμαξας ετούτου του βιβλίου. Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες λαϊκοί ποιητές και ποιήτριες είδαν τα έργα τους να ξυπνούν από τον πολύχρονο ύπνο στο σκληρό στρώμα κάποιων συρταριών, υπό το βάρος του σκότους και του καταχωνιάσματος, και να αρχίζουν τον υπέροχο χορό της ελευθερίας, συναντώντας τον μελωδικότατο ήχο που τα σέρνει σε έναν ποιητικό χορό. Οι ιδέες τους και οι ανησυχίες τους εντυπωσιάζουν με την καθαρότητα της σκέψης, με την πνευματική τους αξία και την ηθική τους ποιότητα.

Εμείς οι επιμελητές της ποιητικής ανθολογίας είδαμε να εκπληρώνεται μια ζωηρή επιθυμία ελάχιστης προσφοράς στην επιστήμη της Λαογραφίας, προσφορά που μας δίνει ζωή και, μέσω της συν-κίνησης, ανείπωτη συγκίνηση. Υποθέτουμε ότι σ' όλους αυτούς τους ανθρώπους, γυναίκες και άνδρες, που καρτερικά εργάζονται για να κάνουν τα συναισθήματα σκέψη, τη σκέψη λέξεις και τις λέξεις στίχο ταιριάζει ως μικρό αφιέρωμα συμπαράστασης και επίρρωσης των προσπαθειών τους ο στίχος του Νικηφόρου Βρεττάκου, του πάμφτωχου ποιητή που απολογήθηκε: «Αν δε μου 'δινες την ποίηση, Κύριε, δε θα 'χα τίποτα για να ζήσω». Γιατί, «ώριμος καρπός της λαϊκής ευαισθησίας, σκίρτημα μελωδικό και λυτρωτικό νου και καρδιάς, δύναμη αναγεννητική, δροσοβόλημα και λυρικό προανάκρουσμα είναι η λαϊκή μας τέχνη».

<p>ΚΩΣΤΑΣ Γ. ΣΑΧΙΝΙΔΗΣ (Εισαγωγή)</p> <p>ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΡΑΠΤΟΥ-ΣΤΕΡΓΙΟΥΛΑ (Επιμετρον)</p> <p>Λαϊκή Ποίηση από την επαρχία Ελασσόνας</p>  <p>Β' έκδοση</p>  <p>ΑΘΗΝΑ 2018</p>	<p>Το βιβλίο του Κώστα Γ. Σαχινίδη και της Ευαγγελίας Ράπτου-Στεργιούλα θα μπορούσε να έχει τον τίτλο "Αναγωγή στις Ρίζες". Αναγωγή στις ρίζες, διότι προσπαθεί να συλλάβει γενετικά τα στοιχεία της πρωτόγονης παλλόμενης πραγματικότητας, που τελικά μπορούν να μετουσιωθούν σε ποιητικό λόγο.</p> <p>Μέσα από αυτό το πρίσμα παρατήρησης, το ανά χείρας κείμενο είναι μια μελέτη, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, της "προ ποίησης" δεδομένου ότι διερευνά το πρωτογενές γλωσσικό "υλικό", το οποίο σε μια επίπονη εξελικτική πορεία καταλήγει σε ποίηση.</p> <p>Το πρωτογενές αυτό υλικό συντίθεται από ατομικά βιώματα και συλλογικές εμπειρίες.</p> <p>Το ενδιαφέρον στο βιβλίο αυτό είναι ότι οι συγγραφείς προσπαθούν μέσω των δημοσιευμάτων προ ποιημάτων, να συλλάβουν αφ' ενός μεν τη δυναμική των μεταλλασόμενων εξελικτικά στοιχείων της πραγματικότητας, αφ' ετέρου τη σύμμιξη στοιχείων της αγροτικής και της αστικής ζωής, όπως αυτή διαμορφώνεται σε μεταβατικές φάσεις.</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>Θεωρώ το βιβλίο αυτό ως ένα πρώτο βήμα, μια απαρχή που θα πρέπει να ακολουθηθεί από την εξέταση πολλών παραμέτρων λαογραφικού, κοινωνιολογικού και ψυχολογικού χαρακτήρα.</p> <p>Μια εξέταση που θα αποκλείσει μονομέρειες και θα κάνει κατανοητή τη σχέση ατομικού και συλλογικού, τόσο γενετικά, όσο και στην ώριμη ποιητική έκφραση.</p> <p style="text-align: right;">Καθηγητής Βασίλης Φύλας Πρόην Πρότανης Πανετίου Πανεπιστημίου</p> <p style="text-align: right;">ISBN: 978-618-5259-09-9</p>
---	---

