

ΟΜΙΛΙΑ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΦΘΕΝΑΚΗ

**Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις αρχές του 21ου
αιώνα: Προκλήσεις και προοπτικές**

Βασίλειος Εμμ. Φθενάκης
Free University of Bolzano, Italy
Universität Bremen, Deutschland

Ρέθυμνο, 22. Μαΐου 2009

Στις αρχές του 21ου αιώνα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν να αντιμετωπίσουν τις μεγαλύτερες προκλήσεις στην ιστορία τους. Τον περασμένο αιώνα η κοινωνική αποδοχή και η προθυμία επενδύσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα στηριζόταν στην ανάγκη της μετάδοσης γνώσης και στη στήριξη του ατόμου, προκειμένου να αναπτύξει δεξιότητες που θα του επέτρεπαν, αργότερα, να γίνει ένα δημιουργικό μέλος της κοινωνίας. Η κωδικοποίηση της γνώσης σε αναλυτικά προγράμματα και η θεσμοθέτησή της στα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν απαραίτητη, προκειμένου να διασφαλισθεί, σε κάθε μαθητή, η δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, η οποία θα εκπληρούσε την αρχή μιας ίσης μεταχείρισης όλων των παιδιών και θα οδηγούσε στη δημιουργία ίσων ευκαιριών, απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της αρχής της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα μετέβαλε συγχρόνως το παιδί σε αντικείμενο μαθησιακής διεργασίας, με προοπτική τη διασφάλιση του επαγγελματικού του μέλλοντος, κυρίως όμως της λειτουργίας και συνοχής του Εθνικού Κράτους και της καλύτερης αποδοτικότητας της οικονομίας. Ειδικά η θεμελίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση τις προσδοκίες του Εθνικού Κράτους, είχε ως συνέπεια από τη μία πλευρά τον υπερτονισμό της σημασίας της μητρικής γλώσσας, σε βάρος ενδεχόμενης γλωσσικής πολυπλοκότητας και από την άλλη την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας, μια πολιτική, που αναπόφευκτα οδήγησε στην περιθωριοποίηση εθνικών μειονοτήτων και πολιτισμικών ομάδων, όπως συνέβη σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα υιοθέτησαν μια κοσμοθεωρία που στηρίχτηκε στις αρχές του νεωτερισμού. Μια τέτοια θεώρηση αποδέχεται τη γραμμική ανάπτυξη κοινωνικών συστημάτων, θεωρεί την απόκτηση γνώσης ως κλειδί για την περαιτέρω εξέλιξη τόσο της κοινωνίας όσο και της ανάπτυξης του ατόμου. Η πρόγνωση της πορείας του κοινωνικού συστήματος είναι δυνατή με τη βοήθεια των θετικών επιστημών. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που υιοθετεί τις απόψεις αυτές, αρνείται ή τουλάχιστον παραβλέπει, την πολιτισμική και κοινωνική πολυπλοκότητα και γενικά την ετερότητα. Τα προσδοκώμενα στάνταρντ ορίζονται, κατά κανόνα, εξωθεσμικά, κυρίως εξω-ατομικά και αποτελούν σημεία αναφοράς και σύγκρισης των μαθητών. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει μία σειρά μηχανισμών κρίσης και διαλογής των μαθητών, προκειμένου να διασφαλισθούν οι κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις. Είναι προφανές ότι εκπαιδευτικά συστήματα της μορφής αυτής υπακούουν στη λογική βιομηχανικών κοινωνιών και επηρεάζονται άμεσα από αυτήν τόσο στη διαμόρφωση της δομής τους όσο και στον προσδιορισμό και την κωδικοποίηση της διδακτέας ύλης.

Η γνωσιοθεωρητική θεμελίωση του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίχτηκε τον περασμένο αιώνα στις αρχές του κλασσικού δομισμού, όπως συγκεκριμενοποιείται στις απόψεις και στις βασικές αρχές της μεταπολεμικής Ψυχολογίας, όσον αφορά την ανάπτυξη και μάθηση του ατόμου. Ως κατ

εξοχήν, εκπρόσωπος της κατεύθυνσης αυτής, όχι όμως δογματικός, υπήρξε ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget (1896-1980), ο οποίος θεωρεί το παιδί προικισμένο από τη φύση του με κίνητρα μάθησης που το οδηγούν στην ανάπτυξη αυτενέργειας, προϋπόθεση, για να γνωρίσει το παιδί τον περίγυρο και να αναπτύξει ενδιαφέροντα για μάθηση με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας του κόσμου. Η απόκτηση γνώσης είναι αποτέλεσμα παιδικής πρωτοβουλίας και ευθύνης που εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα των ερεθισμάτων, τον εμπλουτισμό που του προσφέρει ο περίγυρος και από την εκάστοτε βαθμίδα της νοητικής ανάπτυξής του.

Από το τέλος της δεκαετίας του 80 διαπιστώνεται μια εμπειρικά θεμελιωμένη αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων, που στηρίχθηκαν στις αρχές αυτές, την αδυναμία να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Συγχρόνως παρατηρείται ότι το άτομο δεν είναι πρόθυμο να θυσιάζει στο βωμό κοινωνικών απαιτήσεων και προσδοκιών την προσωπική του ελευθερία. Επιθυμεί να ορίζει αυτόνομα και αυτόβουλα την έκβαση της βιογραφίας του και τη διαμόρφωση των συνθηκών διαβίωσής του. Η κοινωνία αλλάζει με ένα, μέχρι σήμερα πρωτόγνωρα, επιταχυνόμενο ρυθμό. Διαμορφώνεται σε μια πολυπολιτισμική, κοινωνικά πολυσύνθετη και, κατά κανόνα, απρόβλεπτη στην εξέλιξη της κοινωνία. Οι μέχρι σήμερα κανόνες που διέπουν και ρυθμίζουν τη διαβίωση των μελών της ολοένα και χάνουν σε σημασία. Χωροχρονικές αξίες αναδύονται, υιοθετούνται και συμβάλλουν στη σημαντική πολυπλοκότητα και λειτουργία του σημερινού κοινωνικού συστήματος. Η λογική λειτουργίας των συστημάτων αυτών είναι εντελώς διαφορετική από εκείνη των νεωτεριστικών κοινωνιών.

Τέτοιες συνθήκες απαιτούν από το άτομο ευελιξία και ο χρόνος παίζει ένα διαφορετικό, κεντρικό, ρόλο στη σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικών απαιτήσεων και ατομικών αναγκών.

Πολιτικές εξελίξεις, όπως αυτές διαμορφώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη, επιτρέπουν στο άτομο να επιλέξει ελεύθερα ανάμεσα σε πρώην 27 εθνικά κράτη τον τόπο διαμονής και εργασίας του και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, κυρίως της επικοινωνίας, αποτελούν λίγες από τις πολυποίκιλες αλλά σημαντικές πτυχές ριζικών κοινωνικών αλλαγών που οδηγούν στην αναθεώρηση τόσο στους σκοπούς της αγωγής, όσο και στη διαμόρφωση και λειτουργία εκπαιδευτικών συστημάτων. Η σύντομη και φυσικά μη διεξοδική αναφορά στις κοινωνικές αυτές αλλαγές αποτελεί ένα από τα επιχειρήματα όλων εκείνων που ζητούν τη μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Εμπειρικές έρευνες και συγκριτικές αναλύσεις της ποιότητας και της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως η TIMS, η γνωστή PISA (Programme for International Student Assessment, 2001, 2002, 2006), die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Bos et al., 2001, 2003, 2005,

2006, 2007), οι μελέτες και εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD Starting Strong I & II, OECD 2001, 2006), Education at a Glance (OECD 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), αλλά και έρευνες που διεξήχθησαν σε διάφορα ευρωπαϊκά Κράτη, όπως στη Γερμανία με τις μελέτες του Lenzen et al. (2003, 2007, 2008) διαπιστώνουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν παράγουν υψηλή ποιότητα έργου, αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, δεν προσφέρουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, αδικούν συστηματικά ομάδες παιδιών, όπως παιδιά μεταναστών, κυρίως αγόρια, (όχι κορίτσια) και παιδιά από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διαφορετικές σχολικές βαθμίδες δεν επικοινωνούν μεταξύ τους και δε συνεργάζονται, με συνέπεια να έχουμε μεγάλη απώλεια μαθησιακών επιτευγμάτων της προηγούμενης βαθμίδας, όπως συμβαίνει π. χ. στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Είναι συστήματα που δεν εντάσσουν στο πρόγραμμά τους τυπικούς ή άτυπους εξωθεσμικούς, εξωσχολικούς μαθησιακούς χώρους (άτυπα περιβάλλοντα μάθησης) και δεν συνεργάζονται επαρκώς μαζί τους και συνεπώς δεν είναι συμπεριληπτικά συστήματα. Δεν παρέχουν επαρκείς δυνατότητες στο μαθητή να αναλάβει ευθύνη για την μάθησή του, στο πλαίσιο μιας συν-οικοδόμησης στην παραγωγή γνώσης και στη δημιουργία εννοιών και κατανόησης. Πρόκειται για συστήματα με ανεπαρκή και συνεπώς ακατάλληλη ρύθμιση, που υπακούουν κυρίως σε μηχανισμούς κεντρικής ρύθμισης και δε διαθέτουν ως εκ τούτου, σε επαρκή βαθμό, την απαραίτητη ελευθερία για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που θα απέφεραν παιδαγωγικό έργο υψηλότερης ποιότητας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αποδεικνύονται ανίκανα να μεταβάλλουν την εμπειρικά τεκμηριωμένη συνειρμική σχέση μεταξύ κοινωνικής προέλευσης του παιδιού και σχολικής επιτυχίας.

Βασικοί παράγοντες σχολικής επιτυχίας παραμένουν ακόμη και σήμερα η οικονομική κατάσταση και η μόρφωση των γονέων, μια ενδεχόμενη μεταναστευτική εμπειρία και το φύλο το παιδιού. Συστήματα τέτοιου είδους συντελούν σε ένα υψηλό κόστος ατομικής και κοινωνικής αδικίας.

Η δομή και ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών συστημάτων χαρακτηρίζεται από μια εμφανή ασυνέχεια. Όλα είναι σχεδιασμένα σαν ένα πολυόροφο κτίριο στην κατασκευή του οποίου, ανά όροφο, εργάστηκαν διαφορετικοί αρχιτέκτονες. Ο εκάστοτε αρχιτέκτονας πραγματοποίησε το δικό του σχέδιο αλλά όλοι μαζί λησμόνησαν τις κλίμακες που θα έπρεπε να ενώνουν τους ορόφους μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες δεν επικοινωνούν και δε συνεργάζονται επαρκώς μεταξύ τους. Όπως ήδη επεσήμανα, 40 χρόνια προσπαθειών βελτίωσης της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου δεν απέφεραν το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Εκπαιδευτικά συστήματα αυτού του είδους όχι μόνον δεν παράγουν έργο υψηλής ποιότητας αλλά και δημιουργούν πρόσθετα προβλήματα σε μια ομάδα παιδιών που

αδυνατούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Το μέγεθος της ομάδας αυτής κυμαίνεται μεταξύ 20 και 48%.

Ευρήματα ερευνών από διάφορες επιστήμες και γνωστικά πεδία, ιδιαίτερα τα τελευταία 20 χρόνια, θέτουν το θέμα της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος ολοένα και πιο έντονα. Οι Επιστήμες της Αγωγής του ανθρώπου, η Αναπτυξιακή Ψυχολογία, οι Νευρο-επιστήμες και τα πορίσματα κοινωνιολογικών ερευνών και οικονομετρικών μελετών, ενισχύουν την ανάγκη άμεσου εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Οι Επιστήμες της Αγωγής επιδιώκουν σήμερα μια αλλαγή στους στόχους αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού που δεν θα πρέπει να είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά κυρίως η ενίσχυση της ανάπτυξης της προσωπικότητάς του, εστιάζοντας τις προσπάθειες στην ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων του. Ένα σύστημα το οποίο αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση γνώσεων δεν ικανοποιεί. Το παιδί χρειάζεται στήριξη, έτσι, ώστε να μάθει να ερευνά τα γνωστικά πεδία, να αναζητεί την κατάλληλη γνώση, να την χρησιμοποιεί επιτυχώς, προκειμένου να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα και να διαχειρίζεται τις εμπειρίες-τη γνώση του με κοινωνική ευθύνη. Η βασική αρχή συν-οικοδόμησης της μαθησιακής διεργασίας θα πρέπει να είναι ο στόχος, προκειμένου να αναλάβει το παιδί έναν ενεργό ρόλο στη μάθησή του και να επιτύχει το βέλτιστον στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων του.

Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία με έρευνες των τελευταίων χρόνων απέδειξε ότι ο Piaget υποτίμησε τις νοητικές ικανότητες των μικρών παιδιών και παιδιά ηλικίας μεταξύ 3 και 4 μηνών μπορούν να διατηρήσουν στη μνήμη τους αντικείμενα που δεν βρίσκονται πλέον στο οπτικό τους πεδίο. Παιδιά της ηλικίας αυτής έχουν ήδη αποκτήσει βασικές γνώσεις που τις χρησιμοποιούν στην επαφή και σχέση τους με αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντός τους. Σε ηλικία 9 μηνών (όχι 18 μηνών όπως υποστήριξε ο Piaget) αναπτύσσουν αισθησιοκινητική νοημοσύνη, ήδη στον πρώτο χρόνο αποκτούν βασικές γνώσεις για φυσικά αντικείμενα, μπορούν να ξεχωρίζουν τα έμψυχα από τα άψυχα όντα, διαθέτουν την ικανότητα πρόσθεσης και αφαίρεσης και έχουν μορφώσει πρώτες μαθηματικές έννοιες. Η άποψη ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι εγωκεντρικά και ότι δεν είναι σε θέση να μεταφερθούν στην προοπτική-θέση ενός άλλου απεδείχθη επίσης αστήρικτη. Όπως ο John Flavell και οι συνεργάτες του απέδειξαν, παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών είναι σε θέση να μεταφέρονται και να βλέπουν τον κόσμο (τα πράγματα) από την προοπτική-θέση ενός άλλου παιδιού ή ενήλικα. Νεότερες μελέτες υποστηρίζουν μάλιστα ότι η ικανότητα αυτή παρατηρείται σε παιδιά 14 μηνών, και σε ηλικία 2,5 ετών έχει ήδη διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό. Σε γνωστικές περιοχές που είχαν φυλογενετική σκοπιμότητα για την επιβίωση και επικράτηση του σοφού ανθρώπου (*Homo sapiens*) το νεογνό διαθέτει από τη γέννησή του την ικανότητα αντίδρασης και μάθησης, όπως π. χ. να αναγνωρίζει πρόσωπα και να αντιδρά σε αυτά άμεσα, να μαθαίνει τη γλώσσα,

πράγμα που δεν συμβαίνει με άλλα γνωστικά πεδία παρόμοιας πολυπλοκότητας. Το παιδί στον πρώτο χρόνο είναι έτοιμο να μάθει, ως γνωστόν, κάθε γλώσσα που χρησιμοποιείται στο άμεσο περιβάλλον του. Προϋπόθεση για αυτό αποτελεί η επικοινωνία με γλωσσικά μοντέλα, όπως τα προσφέρουν γονείς, παιδιά και άλλοι ενήλικες.

Παρόμοια φαινόμενα είναι γνωστά από την ηθολογία: τα πτηνά διαθέτουν τη βασική ετοιμότητα να μάθουν να κελαηδούν αλλά η συμπεριφορά αυτή δεν αναπτύσσεται εάν στον περίγυρό τους δεν υπάρχουν μαθησιακά πρότυπα, άλλα πτηνά που να κελαηδούν. Στην περίπτωση π. χ. των κοτσυφιών τη μαθησιακή αυτή διεργασία αναλαμβάνει ο κότσυφας. Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία είναι ήδη σε θέση να αναπτύσσουν θεωρίες, γνωστικά σχήματα και να πειραματίζονται. Τα παιδικά αυτά γνωστικά σχήματα έχουν μεγάλη ομοιότητα με εκείνα των ώριμων ατόμων. Γενικά η επιστήμη υποτίμησε τις δυνατότητες μάθησης του μικρού παιδιού και δεν εκτίμησε σωστά τη σημασία της προσχολικής αγωγής μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα τελευταία 15 χρόνια παρουσιάζεται μια βασική αναθεώρηση της σημασίας της προσχολικής αγωγής. Θεωρείται ως το θεμέλιο του εκπαιδευτικού συστήματος, ως χρόνος που αναπτύσσονται οι βασικές ικανότητες του παιδιού και που θα πρέπει ως εκ τούτου να τύχει ιδιαίτερης προσοχής.

Διαφάνεια 01

Ο Καναδός καθηγητής Clyde Hertzman στη διαφάνεια αυτή μας δείχνει την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων του παιδιού σε σχέση με την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Όπως διαπιστώνετε τα 5 πρώτα χρόνια είναι τα πιο σημαντικά.

Διαφάνεια 02

Ο Καθηγητής του Πανεπιστημίου του Σικάγου που τιμήθηκε το 2000 με το Βραβείο Nobel, James Heckman, παρουσίασε το 2008 στην έκθεση της Λειψίας τα αποτελέσματα των ερευνών του αναφορικά με το κοινωνικό όφελος οικονομικών επενδύσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Όπως διαπιστώνεται το μεγαλύτερο κέρδος επιφέρουν επενδύσεις που γίνονται στην προσχολική ηλικία. Οι επενδύσεις στη σχολική ηλικία κρίνονται ακόμη ως ικανοποιητικές, πράγμα που δε συμβαίνει με τις επενδύσεις στις επόμενες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Δυστυχώς η εκπαιδευτική πολιτική παρέβλεψε και υποτίμησε για πολλά χρόνια τη σημασία της Προσχολικής και Σχολικής βαθμίδας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι λόγοι αυτοί μας αναγκάζουν σήμερα να επανεξετάσουμε και να αναθεωρήσουμε βασικές αρχές θεμελίωσης και οργάνωσης σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η μεγαλύτερη πρόκληση βρίσκεται στη

μεταφορά του εκπαιδευτικού συστήματος από τις αρχές του κλασσικού στις αρχές του κοινωνικού δομισμού. Η υιοθέτηση των βασικών αρχών κοινωνικού δομισμού συνεπάγεται (α) μία ανανοηματοδότηση της έννοιας της μάθησης ως κοινωνικού φαινομένου, (β) μια νέα αρχιτεκτονική των δια-θεσμικών αναλυτικών προγραμμάτων, (γ) την εφαρμογή καινοτόμων σχεδιασμών δομής και οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων ως και (δ) τη θεωρητική επανατοποθέτηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βάση συν-οικοδομικών προτύπων.

Επειδή το θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα μας απασχολήσει στο πλαίσιο του Συνεδρίου, που τόσο επιτυχώς σχεδίασε και οργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Διδασκαλείο και την Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος, θα περιοριστώ σε μια σύντομη αναφορά στις τρεις πρώτες θεματικές.

Σύμφωνα με τις αρχές του κοινωνικού δομισμού, η μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα μόνο ατομικής αυτενεργούς πρωτοβουλίας. Μια παιδοκεντρική αντίληψη μαθησιακής διεργασίας ανταποκρίνεται στις αρχές του κλασσικού, αλλά όχι του κοινωνικού δομισμού. Σύμφωνα με τον τελευταίο, η μάθηση είναι συνέπεια και αποτέλεσμα διαλογικής σχέσης, σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και γονέων, παιδιού και εκπαιδευτικών, και των παιδιών μεταξύ τους. Η θεώρηση του κοινωνικού δομισμού διαχωρίζει συνεπώς σαφώς τη θέση της από τη θεώρηση της Γνωστικής Ψυχολογίας αναφορικά με τη «γνώση». Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης είναι καθοριστική για τη μαθησιακή διεργασία και για την ανάπτυξη του παιδιού. Παιδιά και εκπαιδευτικοί συν-οικοδομούν συνεπώς την παιδική μάθηση, αναπαράγουν γνώση και κατασκευάζουν από κοινού έννοιες. Στόχοι της μαθησιακής διεργασίας δεν είναι αρχικά η απόκτηση γνώσης. Ο ορισμός της μάθησης δεν εξαντλείται με το να γνωρίσει το παιδί ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά με το να κατανοήσει την έννοια, το σκοπό και τις νομιμότητες που το διέπουν. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν ήδη όλες τις προϋποθέσεις για μια τέτοια μαθησιακή διεργασία, η οποία επιτελείται στα διδακτικά πλαίσια της συν-οικοδόμησης. Προς αποφυγήν παρερμηνείας: Η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν είναι μέσο ανταλλαγής της ατομικά αποκτημένης γνώσης, αλλά ο καίριος παράγοντας που δημιουργεί γνώση και κατανόηση. Αλληλεπιδράσεις δεν μεταφέρουν αλλά συγκροτούν τη γνώση και την κατανόηση. Παιδιά με διαφορετικές ικανότητες επεξεργάζονται από κοινού με την ή τον εκπαιδευτικό ένα θέμα, το κάθε παιδί αναπτύσσει και εκφράζει τη δική του σκέψη, προτείνει την δική του λύση, τη συζητά στην ομάδα, γνωρίζει με τον τρόπο αυτό τη μορφή σκέψης άλλων παιδιών, αναπτύσσεται ένας διάλογος που χαρακτηρίζει τη μαθησιακή διεργασία και από κοινού τα παιδιά με τον ή την εκπαιδευτικό ανακαλύπτουν την νομιμότητα λειτουργίας του φαινομένου ή τη λύση ενός προβλήματος. Εκπαιδευτικά συστήματα που παραμένουν σε μια παιδοκεντρική αντίληψη μάθησης και οργανώνουν τη

μαθησιακή διεργασία στις αρχές του κλασσικού δομισμού δεν προσφέρουν το πλαίσιο για έναν εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντιθέτως, παρατηρείται παγκοσμίως μια γενική αποδοχή των αρχών του κοινωνικού δομισμού, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις προκλήσεις ενός μεταβαλλόμενου κόσμου.

Αλλαγές στη θεωρία και στη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν άμεση επίδραση στη διατύπωση και αρχιτεκτονική των αναλυτικών προγραμμάτων και στην οργάνωση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος. Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι πλέον το έργο ή η αποκλειστική αρμοδιότητα του Υπουργείου και των ειδικών αλλά εκπονούνται και συν-οικοδομούνται στα πλαίσια ενός διαλογικού και δημοκρατικού μοντέλου στο οποίο συμμετέχουν και συν-οικοδομούν εκπρόσωποι όλων των κοινωνικών φορέων που έχουν ευθύνη και αρμοδιότητα για τη μόρφωση των παιδιών. Οι εκπρόσωποι των γονέων, των εκπαιδευτικών, του Υπουργείου, της τοπικής αυτοδιοίκησης, των συνδικάτων, της οικονομίας, της εκκλησίας κ.λπ. έχουν ευθύνη στα περιεχόμενα μάθησης. Η εμπειρία μου στο γερμανόφωνο χώρο επιβεβαιώνει τον υψηλό δείκτη κοινωνικής αποδοχής των αναλυτικών αυτών προγραμμάτων που διασφαλίζει μια διαθεσμική και διακομματική κοινωνική συναίνεση, απαραίτητη για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Εκπαιδευτικά συστήματα όπως αναπτύσσονται και διαμορφώνονται σήμερα εστιάζουν τις προσπάθειες στήριξης όχι στον θεσμό, αλλά στο παιδί και τη μαθησιακή του πορεία. Εντάσσουν όλους τους εξωθεσμικούς μαθησιακούς χώρους, τα «άτυπα περιβάλλοντα μάθησης» (Αγγελίδης, 2009) προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση της μαθησιακής πορείας του παιδιού και εξασφαλίσουν σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

Η αρχιτεκτονική των νέων αναλυτικών προγραμμάτων διακατέχεται από καινοτομίες που δεν αφορούν μόνο στη γνωσιοθεωρητική βάση και τη φιλοσοφία πάνω στην οποία στηρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφέρονται εξίσου στη δομή του και στην ποιότητα μαθησιακής διεργασίας. Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα είναι διαθεσμικά, συμπεριλαμβάνουν περισσότερες από μια βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Την καινοτομία αυτή εισήγαγα στο γερμανόφωνο χώρο, αναπτύσσοντας ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα για όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Σήμερα προχωρούμε στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων για παιδιά από την γέννησή τους ως το τέλος της τριτοβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης που στοχεύουν στη στήριξη και προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών και νέων και πέραν της σχολικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της διαβίου μάθησης.

Διαφάνεια 03

Η αρχιτεκτονική ενός τέτοιου αναλυτικού προγράμματος ενέχει οράματα, εκπαιδευτικούς στόχους που είναι κοινοί για όλο το σύστημα και συνοδεύουν την μαθησιακή πορεία του παιδιού και τους τομείς εκπαίδευσης.

Διαφάνεια 04

Τα οράματα προδιαγράφουν ένα παιδί που είναι (α) ικανό, με την έννοια του κριτικού αναστοχαστή (Βρυώνη, 2009) είναι (β) επικοινωνιακό και χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, (γ) είναι άτομο που μαθαίνει, ερευνά και ανακαλύπτει, (δ) είναι δημιουργικός καλλιτέχνης και (ε) είναι άτομο υπεύθυνο, το οποίο ενεργεί βάσει αρχών.

Διαφάνεια 05

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι εστιάζουν στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις τομείς: (α) ικανότητες που αναφέρονται στην ανάπτυξη του ατόμου, (β) κοινωνικές ικανότητες, (γ) μαθησιακές ικανότητες και (δ) η ικανότητα επιτυχούς αντιμετώπισης καταστάσεων που ενέχουν κίνδυνο και χρήζουν αλλαγή στην αντιμετώπισή τους.

Διαφάνεια 06

Οι 15 τομείς εκπαίδευσης προσδιορίζουν το μαθησιακό χώρο μέσα στον οποίο εκπαιδευτικοί και παιδιά συνεργάζονται στο πλαίσιο μιας μαθησιακής κοινότητας προκειμένου να συν-οικοδομούν τους στόχους και να υπηρετούν τα οράματα: γλώσσα, εικαστικά, μαθηματικά, μουσική, φυσικές επιστήμες κ.λπ. αποτελούν τους τομείς εκπαίδευσης.

Διαφάνεια 07

Τα αναλυτικά προγράμματα του είδους αυτού στηρίζονται στις ικανότητες του κάθε παιδιού και τις ενισχύουν. Η μέχρι τούδε εστίαση και εξάλειψη παιδικών αδυναμιών απεδείχθη ακατάλληλη για να βοηθήσει την ανάπτυξη του παιδιού. Σήμερα εστιάζουμε στις ικανότητες που διαθέτει κάθε παιδί και τις ενισχύουμε. Βοηθούμε το παιδί να αναπτύξει μια θετική αυτογνωσία, να ενισχύσει την ενσυναίσθηση, την αυτεπίγνωση του, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του, να διαθέτει μετα-συναισθηματική ικανότητα, να έχει ενδογενή κίνητρα, να προάγει την πνευματική του ανάπτυξη και να μάθει νωρίς να αναλαμβάνει ευθύνη για την υγεία του. Στις παιδικές ικανότητες που βρίσκονται στο επίκεντρο μαθησιακής διεργασίας συμπεριλαμβάνονται επίσης κοινωνικές ικανότητες που θα καταστήσουν το παιδί ικανό μέλος του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού συστήματος, ικανότητες που ευαισθητοποιούν και προετοιμάζουν το παιδί απέναντι στις προκλήσεις μιας κοινωνικής πολυπλοκότητας, το καθιστούν ικανό να αντιμετωπίσει με ευθύνη και εκτίμηση την ετερογένεια. Επίσης, στο επίκεντρο των προγραμμάτων αυτών βρίσκεται η προσπάθεια ενίσχυσης των μαθησιακών ικανοτήτων του παιδιού,

οι οποίες αναπτύσσονται κατά μεγάλο βαθμό τα πρώτα 8 χρόνια και που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση και την επαγγελματική επιτυχία.

Διαφάνεια 08

Οι τομείς της εκπαίδευσης αποτελούν βάθρο προκειμένου να στηριχθεί το παιδί και να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι 15 τομείς που έχουμε κωδικοποιήσει στα γερμανικά αναλυτικά προγράμματα τίθενται στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών στόχων και των οραματισμών και δεν αποτελούν αυτοσκοπό.

Η εξατομίκευση της εφαρμογής των αναλυτικών αυτών προγραμμάτων λαμβάνει υπόψη την αρχή της ετερογένειας των παιδιών και αξιολογεί την πολυπλοκότητα ως πηγή εμπλουτισμού, την οποία χρησιμοποιεί συστηματικά, προκειμένου να επιτευχθεί μαθησιακή διεργασία υψηλής ποιότητας, να αποδοθεί ατομική δικαιοσύνη και να επιτευχθεί υψηλότερο κοινωνικό όφελος. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την μόρφωση παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία. Η στήριξη της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού και η ένταξη τους στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή ένταξη των μαθητών αυτών και για τη μείωση του αναμενόμενου υψηλού κοινωνικού κόστους. Συνεπώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να σεβαστεί την πολυπολιτισμική πολυπλοκότητα, να ευαισθητοποιηθεί περισσότερο για τις ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία και να χρησιμοποιήσει εποικοδομητικά το μεγάλο αυτό πείραμα πεδίου, προκειμένου να ενισχύσει και τα ελληνόπουλα να αποκτήσουν και αυτά από την αρχή της μαθησιακής τους βιογραφίας διαπολιτισμική ικανότητα και ευαισθησία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη νέα του κατεύθυνση, που αποβλέπει στην προώθηση της ανάπτυξης και στην ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων των παιδιών, θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της ανάπτυξης του παιδιού το ερμηνεύουν μεταβλητές που βρίσκονται εκτός του στενού θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Το 80% της παιδικής ανάπτυξης ερμηνεύεται από παράγοντες εξωσχολικούς. Στην περίπτωση αυτήν οι σχολικοί θεσμοί θα πρέπει να συνεργασθούν πιο στενά με την οικογένεια και με τους άλλους μαθησιακούς χώρους. Οικογένεια και Σχολείο συν-οικοδομούν την ανάπτυξη του παιδιού και τη μαθησιακή πορεία, είναι συνεπώς στενοί συνεργάτες πάνω στο ίδιο έργο και δεν έχουν να υπηρετήσουν διαφορετικούς στόχους. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να οργανωθεί με τέτοιον τρόπο, ώστε όλες οι βαθμίδες του να υπηρετούν τα ίδια οράματα και κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους. Το μόνο που θα πρέπει να διαφοροποιείται είναι οι εκάστοτε τομείς εκπαίδευσης, τα μαθήματα, η διαπραγμάτευση των οποίων θα στηρίζεται πάντοτε στη αρχή της συν-οικοδόμησης.

Διαφάνεια 09, 10

Τέλος έρευνες των τελευταίων χρόνων έδειξαν ότι ορισμένοι κοινωνικοί χώροι, στους οποίους ζουν και αναπτύσσονται τα παιδιά μας ενέχουν έναν υψηλό δείκτη επικινδυνότητας που θα πρέπει να γίνει αντικείμενο έρευνας και κοινωνικής πολιτικής.

Διαφάνεια 11, 12, 13, 14

Σήμερα είναι δυνατό να μετρήσουμε και να εντοπίσουμε το βαθμό επικινδυνότητας κάθε περιοχής, θέτοντας έτσι τις βάσεις για μια στενότερη συνεργασία μεταξύ της εκπαιδευτικής, της οικογενειακής και της κοινωνικής πολιτικής.

Κυρίες και Κύριοι

Η πολυπλοκότητα του θέματος αυτού θα μπορούσε να αποτελέσει την ύλη για ένα πανεπιστημιακό μάθημα ενός τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους. Συνεπώς η διαπραγμάτευσή του στο πλαίσιο της σύντομης αυτής ομιλίας παραμένει ελλιπής. Ήθελα απλώς να μοιραστώ μαζί σας μερικές σκέψεις που, ίσως, να βοηθήσουν να αρχίσουμε μια συζήτηση με την προοπτική βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και στη χώρα μας. Τα δεδομένα συγκριτικών μελετών τεκμηριώνουν σε κάθε περίπτωση την ανάγκη αυτή.

Διαφάνειες 15, 16, 17, 18, 19 20, 21, 22, 23

Το Πανεπιστήμιο Κρήτης είχε την ευγενή καλοσύνη να αξιολογήσει το έργο μου που συμπλήρωσε ήδη πενήντα χρόνια ακαδημαϊκής δραστηριότητας και ενασχόλησης και να με θεωρήσει άξιο της ιδιαίτερης τιμής που μου επιφυλάσσει σήμερα. Για το λόγο αυτόν θα ήθελα να ευχαριστήσω το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα την Πρόεδρο του, κ. Τάφα και την ολομέλειά του για την πρότασή τους να μου αποδοθεί ο τίτλος του επίτιμου διδάκτορα στο Τμήμα αυτό.

Ευχαριστώ τη Σύγκλητο του Πανεπιστημίου για την ομόφωνη και σύμφωνη γνώμη και απόφασή της και θέλω να σας διαβεβαιώσω ότι αισθάνομαι ιδιαίτερα υπερήφανος διότι η τιμητική αυτή διάκριση μου απονέμεται από ένα Πανεπιστήμιο διεθνούς κύρους και μετά από εισήγηση ενός Τμήματος το οποίο χαίρει ευρωπαϊκής και διεθνούς αναγνώρισης.

Η τιμή αυτή δεν ανήκει αποκλειστικά σε μένα. Οι συνάδελφοι και συνεργάτες μου που με συνόδευαν στην ακαδημαϊκή μου πορεία, οι δάσκαλοι στους οποίους μαθήτευσα, από το δημοτικό μέχρι τα πανεπιστήμια του εξωτερικού,

όλοι συνέβαλαν με το τρόπο τους και συν-οικοδόμησαν την επιστημονική μου βιογραφία.

Σε αυτή την ιδιαίτερη στιγμή της ζωής μου η σκέψη μου στρέφεται στον άνθρωπο εκείνο στον οποίο οφείλω τα πάντα, στην μητέρα μου Αλεξάνδρα Φθενάκη-Ζήση. Η δίνη του πολέμου την άφησε στα 27 της χρόνια χήρα με τέσσερα παιδιά και αφιέρωσε όλη τη ζωή της για να μας μορφώσει. Με τη δύναμη της προσωπικότητάς της ξεπέρασε τις αντιξοότητες του πολέμου και της φτώχειας και μας ενεθάρρυνε πάντοτε να αντιμετωπίζουμε τη ζωή με πίστη και αισιοδοξία.

Η σύζυγός μου Αικατερίνη Φθενάκη-Ζουράρη και τα παιδιά μου, Αλέξανδρος και Φίλιππος, με στήριξαν και αντιμετώπισαν με κατανόηση την απουσία μου όταν έπρεπε να υπηρετήσω την επιστήμη. Γιαυτό τους ευχαριστώ και τους εκφράζω την αμέριστη αγάπη μου.

Όλους εσάς, αγαπητοί συνάδελφοι, κυρίες και κύριοι, που τιμάτε με την παρουσία σας απόψε την ωραία τελετή του Πανεπιστημίου Κρήτης, ιδιαίτερα την αδελφή μου Μαρίκα Στρατηγοπούλου-Φθενάκη, τους συγγενείς και φίλους που παρευρίσκονται απόψε μαζί μας, τον Πρόεδρο της Ομοσπονδίας Κρητών Ευρώπης, κ. Επιτροπάκη, που υπεβλήθη στον κόπο να έρθει από τη Γερμανία για να με τιμήσει με την παρουσία του, τους συγχωριανούς μου με επικεφαλής τον σεπτόν Ιερέα, κ. Γεώργιον Σουλαδάκη και τον Πρόεδρο της Κοινότητας Βραχασίου, κ. Γεώργιο Σφυράκη, και όλους όσους εργάστηκαν για να οργανωθεί η ωραία αυτή τελετή, ιδιαιτέρως την Δρ. Μαρία Κυπριωτάκη, ευχαριστώ θερμά, μέσα από την καρδιά μου.