

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 7 (2024)



Περιεχόμενα 7^{ου} τεύχους

Το παιχνίδι στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας - Απόψεις εκπαιδευτικών 3 <i>Δελγιαννίδου Αναστασία-Ζωή, Κουγιουρούκη Μαρίνα</i>	
Ανθρωπόκαινο, δυστοπία και πλανητικός γραμματισμός στη Λογοτεχνία για παιδιά..... 17 <i>Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά</i>	
Ανάπτυξη Σχέσεων Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες - Πλεονεκτήματα και Προοπτικές..... 35 <i>Κεραυνός Νίκος, Λειψού Ηλέκτρα, Ελευθερίου Μαρία</i>	
Η ελευθερία στην παιδαγωγική σκέψη του John Dewey..... 53 <i>Αλεξάκης Δημήτρης</i>	
Η εκπαίδευση στον Καζά Κατερίνης: Το παράδειγμα της Αστικής Σχολής Κολινδρού 1850-1907 ... 67 <i>Καλλέργης Ι. Στέργιος</i>	

Το παιχνίδι στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας - Απόψεις εκπαιδευτικών

Αναστασία-Ζωή Δεληγιαννίδου
Εκπαιδευτικός
natasadeligiannidou@windowslive.com

Κουγιουρούκη Μαρίνα
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ / ΔΠΘ
mkougiou@eled.duth.gr

Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, απαραίτητο για την κάλυψη των σύγχρονων εκπαιδευτικών απαιτήσεων, γεγονός που το καθιστά συχνά αντικείμενο έρευνας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη χρήση του στη διδασκαλία και τη μάθηση της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, η ποιοτική αυτή έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τις απόψεις δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία τους, τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του, τα πιθανά εμπόδια στην ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμβολή του ως εργαλείο διδασκαλίας. Τέλος, με την έρευνα αυτή επιχειρείται η σκιαγράφηση των ρόλων που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και της σχετικής κατάρτισης που έχουν λάβει. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και τη συμβολή του στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Παράλληλα, γίνεται έκδηλη η ανεπαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σχετικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και τονίζεται η ανάγκη βελτίωσης στον τομέα αυτό.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι, αγγλική γλώσσα, αναλυτικό πρόγραμμα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Abstract

Games are a powerful educational tool, essential for meeting modern educational requirements, which makes it frequently subject of research. The purpose of this study is to investigate its use in English language teaching and learning in primary education. Using the semi-structured interview as a methodological tool, this qualitative research attempts to indicate the opinions of ten English language teachers, serving in primary education, regarding the use of games in their teaching, the conditions for its effective implementation, the possible obstacles to its integration in the educational process as well as its contribution as a teaching tool. Finally, through this research, an attempt is made to outline the roles that teachers are asked to play when integrating games into the educational process and the training they have undergone. The results of the research demonstrate the educational value of games and its contribution to the learning of the English language. At the same time, the insufficient training and education of English language teachers regarding the integration of games in the educational process becomes evident and the need for improvement in this area is emphasized.

Key words: play, English language, curriculum, in-service teacher education

Εισαγωγή

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών ήδη από τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία. Είναι μία δραστηριότητα στην οποία η συμμετοχή του ατόμου είναι εθελοντική και συνοδεύεται από αισθήματα χαράς και έντασης (Huizinga, 1989). Στο πλαίσιο του παιχνιδιού τα παιδιά έχουν την ελευθερία να επιλέξουν αν θα συμμετάσχουν ή όχι και με ποιον τρόπο, στρέφοντας το ενδιαφέρον τους περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στην έκβαση του παιχνιδιού, με αποτέλεσμα από τη μία να απολαμβάνουν με τον τρόπο αυτό προσωπική ευχαρίστηση (Hughes, 2002), ενώ από την άλλη μαθαίνουν μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, όπως επισημαίνονται από τον Gray (2013), κάθε άτομο που συμμετέχει σε μία παιγνιώδη διαδικασία ρυθμίζει τον τρόπο συμμετοχής του, αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση, ενώ τα κίνητρά του πρέπει να είναι η ικανοποίηση και όχι οι διαφορών τύπων ανταμοιβές. Συμμετέχοντας σε παιγνιώδεις διαδικασίες το άτομο σκέφτεται ευέλικτα, αναλαμβάνει ρίσκα και αναπτύσσει δημιουργικές σκέψεις (Youell, 2008), έρχεται σε επαφή με νέες δεξιότητες αλλά και εξασκεί εκείνες που ήδη κατέχει. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη φαντασίας αλλά και κανόνων (Gray, 2013).

Αντίστοιχα και το εκπαιδευτικό παιχνίδι ορίζεται από κανόνες (Byrne, 1995) και περιλαμβάνει συναγωνισμό, χαλάρωση αλλά και μάθηση (Duong, 2008). Έτσι, προσφέρει στους μαθητές¹ διασκέδαση ενώ παράλληλα τους βοηθά στην κατανόηση και τη μάθηση, χωρίς να καταβάλουν κάποια συνειδητή προσπάθεια. Συγκεκριμένα, κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, το εκπαιδευτικό παιχνίδι δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξασκηθούν στη μεταξύ τους επικοινωνία με τη χρήση της ξένης γλώσσας (Duong, 2008). Ο εκπαιδευτικός² για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μπορεί, μεταξύ άλλων, να αξιοποιήσει το γλωσσικό παιχνίδι (Saleh & Ahmed Althaqafi, 2022), το οποίο ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Γενικότερα, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια φέρνουν τον πραγματικό κόσμο μέσα στην τάξη. Οι μαθητές ενθαρρύνονται στη χρήση της αγγλικής γλώσσας με έναν τρόπο ευέλικτο και, καθώς επικοινωνούν μεταξύ τους, εκφράζουν απόψεις και συναισθήματα (Al Masri & Al Najjar, 2014). Με τον τρόπο αυτό μειώνεται το άγχος τους και τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν και να συγκρατήσουν ευκολότερα το λεξιλόγιο της ξένης γλώσσας καθώς η εκμάθησή του γίνεται σε ένα χαλαρό και ευχάριστο κλίμα. Ακόμα και ο μεταξύ τους ανταγωνισμός έχει έναν φιλικό χαρακτήρα και κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους (Al Masri & Al Najjar, 2014).

Ενώ, όμως, η συμβολή των παιχνιδιών στη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας είναι αδιαμφισβήτητη, η αποτελεσματικότητά τους δεν είναι πάντα δεδομένη αλλά εξαρτάται από την επιλογή του πιο ταιριαστού παιχνιδιού ανάλογα με την περίπτωση, δηλαδή ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, το επίπεδό τους, το πολιτισμικό πλαίσιο, τη χρονική στιγμή, τη θεματική και τις συνθήκες της τάξης (Al Masri & Al Najjar, 2014). Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιλέξει το πιο κατάλληλο παιχνίδι, πρέπει πρώτα να λάβει υπόψη του τους

¹ Στην παρούσα εργασία με τη χρήση του ουσιαστικού «μαθητής» γίνεται αναφορά στον κάθε άνθρωπο που παρακολουθεί μαθήματα της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο στον μαθητή του ανδρικού φύλου.

² Στην παρούσα εργασία με τη χρήση του ουσιαστικού «εκπαιδευτικός» γίνεται αναφορά στον κάθε άνθρωπο που διδάσκει μαθήματα στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι μόνο στον εκπαιδευτικό του ανδρικού φύλου.

στόχους του μαθήματος του και ακολούθως να αποφασίσει αν θα εφαρμόσει κάποιο ανταγωνιστικό ή κάποιο συνεργατικό παιχνίδι, γλωσσικό³ ή επικοινωνιακό⁴, παιχνίδι αντιστοίχισης (matching games), οργάνωσης-ταξινόμησης (arranging, sequencing or ordering games), κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι, παζλ ή παιχνίδι με κάρτες (board games, puzzle solving and card games), παιχνίδι ρόλων ή παιχνίδι προσομοίωσης (role play and simulation games), ορθογραφίας-συλλαβισμού (spelling games), παιχνίδι ρόλων και δραματοποίησης (role play and dramatics) κλπ⁵.

Παιχνίδια λέξεων, ρόλων, ομαδικά παιχνίδια ή παιχνίδια με τη χρήση του διαδικτύου μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία εφόσον το σχολείο παρέχει τον κατάλληλο εξοπλισμό. Ιδιαίτερα η ενσωμάτωση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και, περαιτέρω, οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα αλλά και δυνατότητες εμπλουτισμού της διδασκαλίας αυξάνοντας σημαντικά τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών (Φωκίδης & Φωκά, 2018).

Ωστόσο, πάντα υπάρχει και η «άλλη» όψη και, όπως επισημαίνει η Youell (2008), το παιχνίδι συχνά ταυτίζεται με το «χάσιμο χρόνου», ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που η ανάθεση δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα έχει τη μορφή επιβράβευσης των μαθητών στο σχολείο, ενώ η στέρησή της συνιστά μορφή τιμωρίας. Αδιαμφισβήτητα, όμως, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη στο πλαίσιο του οποίου αναδεικνύεται η χρησιμότητα της ξένης γλώσσας και οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να εργάζονται (Al Masri & Al Najjar, 2014).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για τη χρήση και τη συμβολή του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, για τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγουν το κατάλληλο κάθε φορά εκπαιδευτικό παιχνίδι, τους παράγοντες που επηρεάζουν την οργάνωση και τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού και τα εμπόδια που πιθανόν να αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή του, καθώς και για τους ρόλους τους οποίους καλούνται να παίξουν κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχετική κατάρτιση που έχουν λάβει.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η «συνέντευξη» ως ερευνητικό εργαλείο, καθώς συμβάλλει στη συγκέντρωση πληροφοριών οι οποίες σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας, στην παραγωγή γνώσης και στη συλλογή δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Συγκεκριμένα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), η οποία επιτρέπει στον συνεντευκτή να τροποποιήσει τη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, να προσθέσει ή να αφαιρέσει κάποιο ερώτημα και να θέσει διευκρινιστικά υποερωτήματα όπου εκείνος κρίνει σκόπιμο (Robson, 2007· Verma & Mallick, 2004). Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν στο σύνολό τους ανοικτού τύπου, προκειμένου να εκφράσουν οι συμμετέχοντες τις απόψεις τους ελεύθερα. Μετά την πραγματοποίηση μίας πιλοτικής συνέντευξης με εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες στην αρχική μορφή της συνέντευξης και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις (Van Teijlingen &

³ Με κύριο στόχο τη γλωσσική ακρίβεια.

⁴ Με στόχο οι παίκτες-μαθητές να ολοκληρώσουν το έργο τους χρησιμοποιώντας ως βασικό τρόπο επικοινωνίας τη γλώσσα-στόχο.

⁵ Για την κατηγοριοποίηση των γλωσσικών παιχνιδιών βλ. Hadfield (1999).

Hundley, 2001), ακολούθησε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου 2022. Το υπό έρευνα υλικό αποτέλεσαν δέκα ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας που την περίοδο της διενέργειας των συνεντεύξεων υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δηλαδή σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Η συμμετοχή όλων ήταν εθελοντική και η δειγματοληψία σκόπιμη. Και οι δέκα συμμετέχουσες στην έρευνα είναι γυναίκες με προϋπηρεσία που κυμαίνεται μεταξύ 6 και 32 έτη και ηλικία μεταξύ 29-54 έτη. Είναι απόφοιτες του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ενώ επτά από αυτές κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Για την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων απαντήσεων των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, μια συστηματική τεχνική για τη διαμόρφωση κατηγοριών περιεχομένου με σαφείς κανόνες κωδικοποίησης (Krippendorff, 1980· Stemler, 2000), η οποία δίνει στους ερευνητές τη δυνατότητα συμπύκνωσης πλήθους δεδομένων εύκολα και συστηματικά (Weber, 1990). Επισημάνθηκαν οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές, δηλαδή εκείνες με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και με ενδιαφέρον σε θεωρητικό επίπεδο. Ακολούθησε η αποδελτίωση του ερευνητικού υλικού, η ταξινόμησή του στις κατηγορίες και η περιγραφή της ουσίας των παραθεμάτων με παράφραση.

Στην ενότητα που ακολουθεί παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των απαντήσεων των συμμετεχουσών.

Παρουσίαση ευρημάτων

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας προέκυψε ότι θεωρούν ιδιαιτέρως σημαντική τη **χρήση** των παιχνιδιών στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και προσπαθούν να τα ενσωματώσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η εστίαση, βέβαια, εντοπίζεται σε *«παιχνίδια τα οποία είναι απαραίτητα στη χρήση της αγγλικής γλώσσας»* (E8). Δύο από τις εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι τα χρησιμοποιούν ιδιαίτερα συχνά: *«Επιλέγω πολύ συχνά παιχνίδια κατά τη διδασκαλία, τα ενσωματώνω δηλαδή μέσα στο μάθημα»* (E7), ενώ κάποια άλλη *«όσο το επιτρέπει βέβαια και ο χρόνος στη διάρκεια της διδασκαλίας»* (E6).

Όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν ότι η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς και ευελπιστούν μέσα από τη χρήση του παιχνιδιού να επιτύχουν γνωστικό όφελος για τους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από τις εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν το παιχνίδι προκειμένου να κάνουν επανάληψη λεξιλογίου ή κάποιου γραμματικού φαινομένου. Αναφέρει σχετικά μία εκπαιδευτικός: *«αν είναι παιχνίδια γραμματικής, για παράδειγμα, για να κάνουν εξάσκηση σε διάφορα γραμματικά φαινόμενα που κάνουμε κι, αν είναι το λεξιλόγιο, πιο πολύ για να κάνουν εξάσκηση στο λεξιλόγιο με ένα παιγνιώδη τρόπο γιατί συνήθως βαριούνται να διαβάζουν την ορθογραφία με αυτό τον κλασσικό τρόπο, μηχανιστικό τρόπο που γίνεται και για να τους γίνει πιο ευχάριστο»* (E6).

Σχεδόν οι μισές από τις συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούν βασικό λόγο ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και την ευχαρίστηση που προκαλεί στα ίδια τα παιδιά. Με τη ψυχαγωγική μορφή που έχει το παιχνίδι επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ακόμη και των πιο συνεσταλμένων ή αδύναμων γλωσσικά, όπως αναφέρει μία από αυτές: *«ο λόγος που χρησιμοποιώ παιχνίδια είναι ότι σπάνε τη μονοτονία, βοηθάνε ακόμη και τα πιο ντροπαλά, εσωστρεφή παιδιά να συμμετέχουν και φυσικά είναι χαρά για τα παιδιά και αυτό βοηθάει να αγαπήσουν και το μάθημα των αγγλικών»* (E7).

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι με τη χρήση του παιχνιδιού επιχειρούν να ενδυναμώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Έμμεσα οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού «αναγκάζονται» να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα. Αναφέρουν χαρακτηριστικά δύο εκπαιδευτικοί: «τα χρησιμοποιώ για να προάγω τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών κυρίως» (E6) και «[οι μαθητές] χρησιμοποιούν τη γλώσσα την αγγλική αρκετά για την επίτευξη του στόχου που είναι η νίκη κάθε φορά» (E10).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρουν ένα ευρύ φάσμα παιχνιδιών που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Η επιλογή στην οποία προβαίνουν σχετίζεται πάντα με το στόχο τον οποίο θέλουν να εξυπηρετήσουν. Στην περίπτωση, λοιπόν, που ο εκπαιδευτικός αποβλέπει μέσα από το παιχνίδι στην εξάσκηση των μαθητών στην ορθή χρήση των νέων όρων που έχουν μάθει και στην ορθή γραφή αυτών επιλέγει τα παιχνίδια λεξιλογίου. Αναφέρει σχετικά μία εκπαιδευτικός: «παιχνίδια λεξιλογίου, ώστε να ελέγξω είτε την ορθογραφία των λέξεων είτε το λεξιλόγιο θεματικά που έχουν μάθει» (E3).

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει: «πολύ συχνά χρησιμοποιώ παιχνίδια μνήμης» (E7), ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία των χρόνων ενός ρήματος. Περιγράφει, λοιπόν, την όλη διαδικασία ως εξής: «μπορεί να δείξω στον προτζέκτορα μία εικόνα, τα παιδιά να τη δουν για δύο λεπτά και μετά να μου περιγράψουν τι είδαν. π.χ. αν εγώ τώρα διδάσκω Present Continuous, θα δείξω μία εικόνα με ανθρώπους σε μία οδό να κάνουν διάφορα και θα ζητήσω από τα παιδιά να μου πουν τι θυμούνται, τι έκανε ο κύριος, η κυρία... και αντίστοιχα και με άλλους χρόνους. Αυτό τους αρέσει πάρα πολύ» (E7).

Μέσα όμως από τη διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν, εκτός από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, να ενισχύσουν τη συμμετοχή και το ομαδικό πνεύμα μέσα στην τάξη. Στην περίπτωση αυτή επιλέγουν «ομαδικά παιχνίδια ... ώστε και να ενισχύεται το ομαδικό πνεύμα και ίσως και οι πιο αδύναμοι μαθητές να μπορούν και αυτοί να συμμετέχουν» (E3), καθώς θεωρούν πως «ό,τι είναι πιο ομαδικό και όχι ατομικό τους βοηθάει πάρα πολύ» (E9).

Άλλοτε πάλι, ιδιαίτερα για τους μαθητές μικρότερων ηλικιών, επιλέγουν παιχνίδια, τα οποία συχνά περιλαμβάνουν και κίνηση, γεγονός που προσφέρει μία μικρή διακοπή από την πνευματική εργασία. Αναφέρουν σχετικά δύο εκπαιδευτικοί: «ειδικά στις μικρές τάξεις του δημοτικού νομίζω πως τα παιχνίδια που έχουν κίνηση μέσα, να σηκωθούν δηλαδή μέσα στην τάξη κάτι να βρουν, είτε κάποιο σα κρυμμένο θησαυρό, είτε να τρέξουν να βρουν κάποιες καρτέλες νομίζω ότι είναι παιχνίδια που τα αγαπούν πολύ τα παιδιά.» (E3), «όταν είναι πιο μικρά παιδάκια προσπαθώ να ενσωματώσω στο μάθημα παιχνίδια που έχουν και κίνηση μέσα στο χώρο, παράδειγμα treasure hunt, να βρουν κάτι μέσα στην τάξη, να κινηθούν έτσι λίγο να σηκωθούν από τη θέση τους πιστεύω τα βοηθάει πολύ» (E5). Επιπρόσθετα, μία εκπαιδευτικός αναφέρεται σε ένα, κατά δική της δήλωση, «κλασικό» παιχνίδι του τύπου *Simon says*, το οποίο χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της «προστακτικής». Αναφέρει σχετικά: «ειδικά όταν διδάσκω την προστακτική, το *Simon says* είναι ένα παιχνίδι που το χρησιμοποιώ αρκετά, γιατί είναι και κινητικό. Χαίρονται τα παιδιά, σηκώνονται, κάθονται και σπάει λίγο τη μονοτονία του μαθήματος» (E7).

Στον αντίποδα βρίσκονται τα ψηφιακά παιχνίδια, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές κάθονται μπροστά από την οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ενός τάμπλετ. Η αναγκαστική εξ αποστάσεως υποχρεωτική εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας του Covid 19 οδήγησε παιδιά και εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και να αναζητήσουν τρόπους ώστε το μάθημα να καταστεί κατανοητό και ενδιαφέρον. Τόσο η τεχνολογία που κατακτήθηκε από εκπαιδευτικούς και μαθητές όσο και το υλικό που δημιουργήθηκε ή συγκεντρώθηκε από τους

εκπαιδευτικούς καθιστούν πλέον τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών μία εναλλακτική λύση. Αναφέρει μία εκπαιδευτικός: «τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιώ ψηφιακά παιχνίδια. Σίγουρα χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακά παιχνίδια κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης πολύ και τώρα, επειδή τα έχω έτοιμα σε ενότητες στο eclass, όποτε μένει χρόνος, που σχεδόν ποτέ δε μένει, συνδέομαι στο eclass και κάνουμε κάποια παιχνίδια συνήθως γραμματικής ή λεξιλογίου» (E6), ενώ μία άλλη συμπληρώνει: «βοήθησε πάρα πολύ το webex στο να χρησιμοποιήσουμε εργαλεία του ίντερνετ και να μάθουν τα παιδιά να κάνουν τα πράγματα μέσα από παιχνίδια αλλά έχουν να κάνουν κυρίως με ηλεκτρονική μορφή... Τελευταία αυτό έχει αρχίσει και ανεβαίνει πολύ στις μεγάλες τάξεις και αποκτά και ενδιαφέρον» (E9).

Αναφερόμενες στις **ηλικίες** των μαθητών που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών προσφέρονται για χρήση του παιχνιδιού στη διάρκεια της διδασκαλίας όλες οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας συντάχθηκαν. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι με μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμόζουν το παιχνίδι «στις μικρές τάξεις συνήθως» (E1) και συγκεκριμένα «μόνο στη δευτέρα και στην πρώτη (τάξη). ... E, και μετά στην τρίτη... Άρα σε μικρότερες τάξεις περισσότερο» (E4). Σπανιότερη είναι η χρήση του παιχνιδιού σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες μαθητών, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός: «στις μεγάλες τάξεις δε βάζω πάρα πολύ εύκολα παιχνίδια» (E1).

Σχετικά με την **υλοποίηση** του παιχνιδιού με τρόπο αποτελεσματικό στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας τέσσερις από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας ανέφεραν με τρόπο εμφαντικό ότι χρειάζεται «μια καλή προετοιμασία από τη μεριά του εκπαιδευτικού» (E5), και οργάνωση της δραστηριότητας «δηλαδή σε ποιο σημείο ακριβώς στη διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να ενσωματωθεί. Αλλιώς στα καλά καθούμενα τώρα να κάνεις ένα παιχνίδι είναι λίγο άσκοπο και δε γίνεται. Θέλει οπωσδήποτε καλή προετοιμασία» (E6). Ακρογωνιαίο λίθο της προετοιμασίας και οργάνωσης μιας δραστηριότητας αποτελεί ο ορισμός των στόχων που αυτή επιδιώκει να πετύχει. Έτσι και για την εφαρμογή ενός παιχνιδιού στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας «βασική προϋπόθεση είναι ο καλός σχεδιασμός ... δηλαδή από πριν ο εκπαιδευτικός να έχει ξεκάθαρους στόχους δηλαδή τι θέλει να πετύχει μέσα από αυτό το παιχνίδι και πώς αυτό μπορεί να γίνει» (E10).

Ως σημαντικούς παράγοντες για την οργάνωση και τον σχεδιασμό του παιχνιδιού στη διδασκαλία της γλώσσας αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας – εκτός από τη στοχοθεσία του παιχνιδιού- τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και το σχολείο. Συγκεκριμένα, ο **εκπαιδευτικός** με την πρόθεσή του να αξιοποιήσει τα παιχνίδια και τις γνώσεις του για τα είδη των παιχνιδιών καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να τα εντάξει στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, ο **μαθητής** με το ενδιαφέρον του να συμμετάσχει αλλά και την προϋπάρχουσα γνώση του και, τέλος, το **σχολείο** με τον χρόνο και τον χώρο που παρέχει για τέτοιου είδους δραστηριότητες αλλά και με το πλήθος των μαθητών που εντάσσει σε κάθε τάξη μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο οργάνωσης αλλά και υλοποίησης ενός παιχνιδιού.

Αναλυτικότερα, τρεις από τις συμμετέχουσες αναφέρονται στον παράγοντα «**εκπαιδευτικός**» που επηρεάζει πρωτίστως την ένταξη του παιχνιδιού στη διδασκαλία με την πρόθεσή του να αξιοποιήσει τα παιχνίδια και με την κατάρτισή του. Μία από αυτές επισημαίνει ότι αναγκαία προϋπόθεση είναι να το θέλει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και να καταβάλει τις αντίστοιχες προσπάθειες. Αναφέρει σχετικά ότι «*πρώτη και κύρια, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να το θέλει ο ίδιος ο δάσκαλος, ο καθηγητής της αγγλικής γλώσσας να μπει στη διαδικασία να ψάξει εκπαιδευτικά παιχνίδια ή παιχνίδια που θα βοηθήσουν τα παιδιά να χαλαρώσουν στην τάξη και να γίνουν λίγο πιο interactive learners*» (E2). Μία άλλη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρχει μία ελάχιστη γνώση από την πλευρά του εκπαιδευτικού σχετικά με τα παιχνίδια και τον τρόπο λειτουργίας τους

προκειμένου να εργαστεί αποτελεσματικά στον τομέα αυτό: *«καταρχήν σίγουρα πιστεύω ότι θα έπρεπε να ξέρουμε κι εμείς λίγο περισσότερα παιχνίδια και πώς δουλεύουν και σε ποιες ηλικίες κι έτσι να έχουμε περισσότερες ιδέες»*(E1). Τέλος, μία ακόμη συμμετέχουσα που εστιάζει στον παράγοντα «εκπαιδευτικός» θίγει την κατάρτιση που πρέπει αυτός να έχει: *«το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό έχει να κάνει με την κατάρτιση του εκπαιδευτικού. ... Πιστεύω ότι η κατάρτιση σίγουρα χρειάζεται. Οπότε αυτή είναι σίγουρα μία σημαντική προϋπόθεση»* (E5).

Σχεδόν οι μισές από τις συμμετέχουσες επισημαίνουν μία ακόμη παράμετρο που σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό και αφορά στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Αναφέρει σχετικά μία εκπαιδευτικός ότι *«πρώτα απ' όλα είναι η δημιουργία κατάλληλου κλίματος συνεργασίας και αποδοχής στην τάξη. Αν δεν επιτευχθεί αυτό, δε μπορούμε να πάμε παρακάτω σε κανένα επίπεδο»* (E8). Σημαντική παράμετρος για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη είναι *«να έχουμε χτίσει μία σχέση με τα παιδιά για να έχουμε μία καλή επικοινωνία, να μη χάνεται λίγο η μπάλα στην τάξη, να μη χαλάει όλο το μάθημα αλλά και να έχουμε βρει τι τα ενδιαφέρει, τι τους αρέσει και τι θα δουλέψει λίγο καλύτερα με λιγότερη γκρίνια»* (E1).

Την ανάγκη να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πολύ καλά το δυναμικό της τάξης του προκειμένου να μπορέσει να εντάξει με τρόπο αποτελεσματικό το παιχνίδι στη διδασκαλία του επισημαίνουν τρεις συμμετέχουσες με τη μία από αυτές να αναφέρει ότι *«πολύ βασικό κομμάτι είναι να γνωρίζει πάρα πολύ καλά το δυναμικό της τάξης του καθώς το πιο δύσκολο κομμάτι νομίζω ότι είναι να καταλήξει τι ταιριάζει στο σύνολο των μαθητών που έχεις και θα πρέπει να ταιριάζει, αν όχι στο σύνολο, στην πλειονότητα»* (E9). Μία άλλη συμμετέχουσα επισημαίνει ότι *«για να εντάξεις ένα παιχνίδι στη διδασκαλία σου θα πρέπει να γνωρίζεις πολύ καλά τους μαθητές σου, το επίπεδο τους, να έχεις ήδη διδάξει αρκετές φορές μέσα σε αυτή την τάξη για να μπορέσεις να τους χωρίσεις σε ομάδες, να επιλέξεις το επίπεδο του παιχνιδιού, τι τους ταιριάζει καλύτερα»* (E7).

Σε ό,τι αφορά τον **μαθητή** ως παράγοντα που επηρεάζει την οργάνωση και τον σχεδιασμό ενός παιχνιδιού για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας δύο από τις συμμετέχουσες αναφέρουν ως σημαντική προϋπόθεση την επιθυμία του να συνεργαστεί και να συμμετέχει ενεργά. Αναφέρουν σχετικά: *«να δούμε κατά πόσο τα παιδιά είναι δεκτικά στο να παίξουν ένα παιχνίδι, ε... γιατί πολλά μπορεί να νιώθουν συστολή στην αρχή»* (E10) και *«πρέπει... να υπάρχει διάθεση από τους μαθητές, να είναι συνεργάσιμοι. Γιατί, αν δεν συνεργάζονται, θα προκύψει μια αταξία. Αν είναι δεκτικά τα παιδιά, νομίζω υπάρχουν οι προϋποθέσεις»* (E6).

Μία άλλη παράμετρος, που αφορά στον μαθητή και σχετίζεται με την επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού και την οργάνωσή του, είναι η προϋπάρχουσα γνώση του, η οποία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική υλοποίηση του παιχνιδιού και αναφέρεται από τρεις εκπαιδευτικούς. Η προϋπάρχουσα αυτή γνώση μπορεί να αφορά στους κανόνες διεξαγωγής του παιχνιδιού: *«σίγουρα να υπάρχει μία προϋπάρχουσα γνώση αυτού που θα ζητήσεις δηλαδή, αν το παιχνίδι σου έχει ενσωματώσει ένα χρόνο μέσα, σίγουρα να τον έχεις πει πολλές φορές, να τον ξέρουν καλά τα παιδιά, για να μπορέσει να έχει και αποτέλεσμα καλό το παιχνίδι»* (E7), βασικές γνώσεις όπως π.χ.: *«το γλωσσικό επίπεδο που έχουν τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα είναι ένας βασικός, είναι μία βασική προϋπόθεση που θα πρέπει να λάβει υπόψη ο εκπαιδευτικός προκειμένου το παιχνίδι να μπορέσει να... να έχει τα απαιτούμενα αποτελέσματα»* (E10) ή ακόμη και στο γνωστικό αντικείμενο δηλαδή: *«να είναι πάνω σε δομές, σε θέματα κτλ που τα παιδιά έχουν δουλέψει, τα γνωρίζουν καλά. Να είναι δηλαδή πιο πολύ ίσως σαν επανάληψη για να έχει και αποτέλεσμα και να νιώσουν και τα παιδιά ότι τα καταφέρνουν στο συγκεκριμένο κομμάτι»* (E3).

Οι μισές από τις συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στον παράγοντα «**σχολείο**» και επεσήμαναν ως βασικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται για την οργάνωση ενός παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας τον χώρο, με τη διαμόρφωση και τον εξοπλισμό του, και τον χρόνο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Ένας βασικός περιορισμός θα έλεγα είναι ο χώρος και ο χρόνος. Δηλαδή ότι και ο χώρος της τάξης συχνά είναι μικρός οπότε δε σου δίνει την ευχέρεια να λειτουργήσουν τα παιδιά εύκολα και ο χρόνος, επίσης, της διδακτικής ώρας συνήθως είναι περιορισμένος για να χωρέσεις κάποιο παιχνίδι και να βγει δηλαδή το μάθημα. Επίσης, ο ελλιπής εξοπλισμός που μπορεί να έχεις στην τάξη, δηλαδή μπορεί να χρειαστείς κάποιον υπολογιστή, κάποια ηχεία και τα υλικά σου τα οποία να χρειαστεί να τα φέρεις εσύ γιατί να μην είναι στην τάξη διαθέσιμα» (E3).

Στον παράγοντα «σχολείο» θα πρέπει να εντάξουμε και το πλήθος των μαθητών μιας τάξης, το οποίο μπορεί να επηρεάσει καίρια την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει το παιχνίδι στη διδασκαλία του. Έτσι, είναι απαραίτητο τα τμήματα να μην είναι πολυπληθή για να μην δημιουργούνται προσκόμματα στη διαδικασία. Δύο από τις συμμετέχουσες αναφέρουν ότι, αν δεν ικανοποιείται αυτή η προϋπόθεση, η συμμετοχή όλων των μαθητών μοιάζει αδύνατη και η δραστηριότητα καταλήγει σε πρόκληση αταξίας και αρνητικά συναισθήματα: «να μην είναι πολυπληθή τα τμήματα. Γιατί, αν έχεις 23 και 25 παιδιά, δεν μπορείς μέσα σε 40 λεπτά να κάνεις κάτι ολοκληρωμένο. Δηλαδή περισσότερο γίνεται μπάχαλο και δεν μπορούμε να το αποφύγουμε γιατί είναι πολυπληθή τα τμήματα» (E4).

Τέλος, ένας ακόμη σημαντικός πυλώνας του σχολείου αναφέρεται από μία από τις συμμετέχουσες, η οποία, ορμώμενη από προσωπική εμπειρία, υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση ενσωμάτωσης του παιχνιδιού είναι η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος από τη διεύθυνση του σχολείου: «πρέπει να υπάρχει καλή συνεργασία και με τη διεύθυνση του σχολείου... πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει και λίγο υποστηρικτικό περιβάλλον αλλιώς προκύπτουν διάφορα εμπόδια» (E5).

Δεν είναι όμως πάντα εύκολη η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Βασική μέριμνα, όπως επισημαίνει μία εκπαιδευτικός, η οποία χρησιμοποιεί τα παιχνίδια, είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Για τον λόγο αυτό δηλώνει: «Εμένα με δυσκολεύει να εντάξω τα παιχνίδια, επειδή νιώθω ότι χάνω λίγο την τάξη μερικές φορές ή δεν ξέρω πόσο ενδιαφέρει τα παιδιά. Δηλαδή δεν ξέρω να βρω το παιχνίδι που ίσως να τους ενδιαφέρει όλους, να ενθουσιαστούν όλοι» (E1). Μία ακόμη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι είναι δύσκολη η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη διδασκαλία της. Στη στάση της αυτή την οδηγεί, κατά τη γνώμη της, η ηλικία της, η άποψη που έχει για τη διδασκαλία γενικότερα και ο τρόπος που έχει μάθει να δουλεύει μέσα στην τάξη. Αναφέρει σχετικά: «Εγώ περισσότερο δηλαδή προσπαθώ έτσι λίγο και να κολλάω στο βιβλίο και να κάνουμε γραμματική γιατί έχω παρατηρήσει ότι τα παιδιά τελικά θέλουν ένα πρόγραμμα. Δηλαδή δεν τους αρέσει αυτό το “εκεί που κάνω μάθημα κάνω και παιχνίδι”, ειδικά στις μεγάλες τάξεις τώρα μιλάμε τετάρτη, πέμπτη, έκτη. Δηλαδή είμαι στοχοπροσηλωμένη περισσότερο στο να μάθουν και μαθαίνουν. Εγώ καταλαβαίνω ότι κάνω δουλειά. Σα φροντιστήριο το έχω. Είναι η ηλικία μου τέτοια. Έτσι έχω μάθει εγώ» (E4).

Αναφορικά με τη **συμβολή** του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη διδασκαλία και τη εκμάθηση της ξένης γλώσσας όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας δηλώνουν ότι το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό εργαλείο. Θεωρούν την ενσωμάτωσή του ιδιαίτερα σημαντική καθώς η συμβολή του είναι πολυεπίπεδη. Έτσι, μία από αυτές επισημαίνει ότι το παιχνίδι «βοηθά στη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία» (E10), τρεις αναφέρουν ότι «είναι ένας τρόπος το παιχνίδι να προάγουμε την επικοινωνία» (E2) στην τάξη και τέσσερις θεωρούν ότι «βοηθά στην ομαδικότητα

και ... προάγει τον υγιή ανταγωνισμό» (E7). Οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού «μαθαίνουν να συνεργάζονται, πράγμα που βοηθάει πάρα πολύ να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον γιατί πολλές φορές τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα μεταξύ τους παρά από εμάς» (E5).

Έξι από τις δέκα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν ότι «τα παιδιά έχουν μία πιο θετική διάθεση, όταν ακούν παιχνίδι, καθώς εξ' ορισμού το παιχνίδι είναι κάτι ευχάριστο, διασκεδαστικό» (E6). Έτσι «δημιουργείται μία χαλαρή ατμόσφαιρα στην τάξη» (E10), οι μαθητές «...χαίρονται πάρα πολύ με τα παιχνίδια» (E7) και «ξεχνάνε ότι πρόκειται για μάθημα, οπότε ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι χαλαρώνουν» (E10). Το καλό αυτό κλίμα που δημιουργείται και η θετική διάθεση των μαθητών διαμορφώνουν ένα πρόσφορο έδαφος για τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού «οπότε αυτό είναι σημαντικό εργαλείο... είναι μία ευχάριστη μέθοδος το παιχνίδι και τα παιδιά μαθαίνουν έμμεσα χωρίς στην ουσία να το καταλάβουν» (E7).

Συγκεκριμένα, τέσσερις εκπαιδευτικοί διευκρινίζουν ότι οι μαθητές «απομνημονεύουν λεξιλόγιο πιο αυθόρμητα, αβίαστα, πιο εύκολα και ... τους μένει η γνώση ασυναίσθητα και αβίαστα μέσα από το παιχνίδι» (E8), γιατί με το παιχνίδι «συνδυάζει το παιδί τη γλώσσα όχι με κάτι που πρέπει να μάθει, όπως όλα τα άλλα τα μαθήματα, αλλά με κάτι πιο δημιουργικό και με χαρά. Συνδυάζει τη γλώσσα με διασκέδαση» (E4). Η συμμετοχή των μαθητών σε παιχνίδια κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας τους ασκεί επίσης, σύμφωνα με τρεις συμμετέχουσες, στην προφορική και γραπτή χρήση της. Αναφέρουν σχετικά ότι: «όταν τα παιδιά αναγκάζονται μέσα στο παιχνίδι να χρησιμοποιήσουν το λόγο είτε προφορικά είτε γραπτά» (E3), μπαίνουν «στη διαδικασία να μιλήσουν τη γλώσσα, να σκεφτούν στα αγγλικά» (E2) και με τον τρόπο αυτό «εξασκούν το λεξιλόγιο το οποίο είναι και το επιθυμητό αποτέλεσμα» (E10).

Εκτός όμως από τις αναφορές των εκπαιδευτικών για την πολυεπίπεδη συμβολή του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας αρκετές είναι και οι επισημάνσεις τους στα προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσει. Σχεδόν οι μισές συμμετέχουσες αναφέρουν ως σύνηθες πρόβλημα ότι «μπορεί να υπάρξει φασαρία μέσα στην τάξη, έτσι μία αναστάτωση» (E1) και ότι ίσως σ' αυτό να οδηγεί η λανθασμένη εντύπωση των μαθητών ότι η διαδικασία αυτή δεν αποτελεί μέρος του σχεδιασμού της διδασκαλίας, «οι μαθητές δηλαδή ίσως να μη το βλέπουν τόσο σα μάθημα» (E5). Για να αποσοβηθεί ο κίνδυνος αυτός μέριμνα του εκπαιδευτικού είναι ο καλός σχεδιασμός και η οργάνωση του παιχνιδιού όπως, επίσης, μέριμνά του είναι και η ομαλή διεξαγωγή του. Είναι όμως ιδιαίτερα «δύσκολο να συντονίσεις ειδικά μεγάλα τμήματα που ανυπομονούν τα παιδιά να έρθει η σειρά τους... γιατί, όταν είναι περιορισμένος ο χρόνος και στο μάθημα έχεις και πολλά άλλα πράγματα να κάνεις, προκειμένου να τελειώσει το παιχνίδι και να συμμετέχουν τα πιο πολλά παιδιά, θέλει λίγο καλή οργάνωση από πριν» (E3).

Ένα ακόμη πρόβλημα στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εντάξει το παιχνίδι στη διδασκαλία του, όπως επισημάνθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς, είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν, ο οποίος δημιουργεί παράπονα και απογοήτευση κλπ. Αναφέρει σχετικά μία από αυτές: «καμιά φορά μπορεί να ξεσηκώσει λίγο τους μαθητές και να δημιουργήσει όχι τόσο υγιή ανταγωνισμό, να δημιουργηθούν έριδες με κάποια παιδιά τα οποία δεν ξέρουν να χάνουν κι αυτό θα πρέπει να το ρυθμίσουμε... όλοι θέλουμε να κερδίζουμε κι, αν αυτό δε γίνει, δημιουργεί μία απογοήτευση. Ίσως κάποιους τους απογοητεύσει και δε φέρει το αποτέλεσμα που θέλουμε» (E7).

Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας αναλαμβάνει όχι μόνο να το σχεδιάσει και να το οργανώσει, αλλά και να φροντίσει για την ομαλή υλοποίησή του. Είναι, δηλαδή, το άτομο που θα συντονίσει και θα

διευκολύνει τη διαδικασία όπως αναφέρουν περισσότερες από τις μισές συμμετέχουσες, «ο εκπαιδευτικός είναι πιο πολύ συντονιστής και διευκολυντής στην όλη διαδικασία» (E1), «είναι αυτός που θα προσπαθήσει για το καλύτερο αποτέλεσμα σε αυτό που έχει ήδη προετοιμάσει στην ουσία» (E2).

Ανάμεσα στις υποχρεώσεις με τις οποίες έχει επιφορτιστεί ο ρόλος αυτός βρίσκεται, όπως αναφέρουν τρεις συμμετέχουσες, και η παρουσίαση των κανόνων και του τρόπου διεξαγωγής του παιχνιδιού καθώς και η επεξήγηση της όλης διαδικασίας. Έτσι, μία από αυτές αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός «είναι αυτός που εξηγεί και επεξηγεί τη διαδικασία του παιχνιδιού, είναι αυτός που έχει τους κανόνες και τους παρουσιάζει στα παιδιά άρα είναι βοηθητικός, εξυπηρετικός, αναλύει, δίνει τις κατευθυντήριες οδηγίες που χρειάζονται» (E2).

Μία άλλη πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού αναφέρεται από τέσσερις συμμετέχουσες και σχετίζεται με την κατανομή των μαθητών στις ομάδες που πρόκειται να παίξουν το παιχνίδι: «ο ρόλος είναι πρώτα συντονιστής, να αφουγκραστεί ποιες ομάδες θα δουλέψουν καλύτερα για να χωρίσει ομαδούλες καλύτερα, να καταλάβει πότε βαριούνται και να κάνει κάτι άλλο που να τα “ζυπνήσει”» (E4).

Το σημαντικότερο όλων, όπως αναφέρουν τέσσερις συμμετέχουσες, είναι ο εκπαιδευτικός να διατηρεί, όσο γίνεται, το ρόλο του «παρατηρητή»: «να επιτηρεί αν στην πορεία τηρούνται όλα αυτά τα οποία έθεσε στην αρχή» (E3), παρεμβαίνοντας μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο: «όταν χρειάζεται να δίνει μία καθοδήγηση, μία διευκρίνιση» (E7), όμως «θα έπρεπε να είναι στο ελάχιστο» (E3). Πρέπει, λοιπόν, «να αφήνει και στα παιδιά το χώρο και το χρόνο να εκφραστούν μόνο τους και να δώσουν κι αυτά λίγο το ρυθμό ... τα παιδιά πρέπει να την κυλήσουν μόνο τους τη διαδικασία για να πάρουν και τις πρωτοβουλίες και να το δουν και ως κάτι δικό τους και όχι σαν κάτι, κάποια αγγαρεία που τους βάζει πάλι ο εκπαιδευτικός να κάνουν» (E5). Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο.

Αυτό είναι ευκολότερο να εφαρμοστεί στους μεγαλύτερους μαθητές, οι οποίοι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τους κανόνες και τη διαδικασία του παιχνιδιού, ενώ οι μικρότεροι μαθητές «από τη στιγμή που θα δοθούν οι κανόνες δε σε θέλουν παρατηρητή, σε θέλουν μέτοχο. Πρέπει να είσαι μέρος της ομάδας. Πρέπει να συμμετέχεις μαζί τους, να νιώθουν ότι κάνεις ό,τι κάνουν. Δεν τους ενδιαφέρει τόσο το να είσαι εσύ στο κέντρο και να παρακολουθούν ή να είσαι έξω από τον κύκλο. Πρέπει να είσαι δίπλα τους, μέσα στη σειρά τους, εκεί στον κύκλο τους» (E9).

Και για τους μικρότερους αλλά και για τους μεγαλύτερους μαθητές ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τρεις συμμετέχουσες, «σε όλη τη διαδικασία και σε όλες τις ηλικίες θα πρέπει να είναι διευκολυντικός και ενθαρρυντικός» (E8), να παροτρύνει ακόμη και τους πιο διστακτικούς μαθητές να λάβουν μέρος στη διαδικασία, παραμερίζοντας τον ενδεχόμενο δισταγμό ή φόβο συμμετοχής «προκειμένου να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια και άρα έτσι να ελαχιστοποιήσουν και το φόβο που έχουν κάποια παιδιά μήπως κάνουν λάθος, μήπως χάσουν» (E10).

Νιώθουν όμως επαρκώς καταρτισμένες οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας για να ενσωματώσουν το παιχνίδι στη διδασκαλία τους; Περισσότερες από τις μισές συμμετέχουσες στην έρευνά μας θεωρούν ότι «δεν υπάρχει η κατάλληλη κατάρτιση» (E5), ενώ οι υπόλοιπες υποστηρίζουν ότι «η κατάρτιση υπάρχει, απλά θα έπρεπε να υπάρχει και μία βοήθεια περισσότερο» (E7). Έτσι, κάποιες δεν θυμούνται «στη σχολή» να είχαν «κάποια ανάλογα μαθήματα» (E5), ενώ κάποιες άλλες δηλώνουν ότι αν και στη σχολή τους παρακολούθησαν «κάποια συγκεκριμένα μαθήματα όπου υπήρχαν αναφορές στη παιγνιώδη μορφή μάθησης» (E8), δεν θεωρούν «ότι οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας είναι καταρτισμένοι ως προς τα παιχνίδια στη μάθηση» (E8). Η

διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται ίσως από το γεγονός ότι η κατάρτισή τους περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο και λείπουν οι πρακτικές ιδέες και οι επιμορφώσεις βιωματικού χαρακτήρα.

Αναγνωρίζουν, όμως, ότι *«υπάρχουν κάποια σεμινάρια τα οποία έχουν αναφορές στην παιγνιώδη μάθηση και προσπαθούν να βοηθήσουν»* (E8) και συγκεκριμένα αναφέρουν την προσπάθεια που γίνεται για την επιμόρφωση στο πλαίσιο της «εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο» (EAN), η οποία αποτελεί την πιο πρόσφατη μορφή επιμόρφωσης στην οποία συμμετείχε ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Τονίζουν ότι *«πριν από το EAN ... ίσως δίνονταν κάποιες ιδέες σε teacher's book για το πώς να παίζουν ή σε κάποιο βίντεο που θα μπορούσαν να βρουν στο ίντερνετ, στο youtube ή σε κάποια site για καθηγητές»* (E2) όμως *«με την "εισαγωγή των αγγλικών στα νηπιαγωγεία", με το EAN, κατάφεραν οι καθηγητές να βρουν κάποια παιχνίδια καινούρια ή να μπουν στη διαδικασία να κατανοήσουν πώς παίζονται κάποια παιχνίδια και έτσι να μπορέσουν να τα ενσωματώσουν στην τάξη γιατί υπήρχαν απτά παραδείγματα μέσα στο σεμινάριο του EAN, υπήρχαν πολλά παραδείγματα παιχνιδιών και τι θα μπορούσε να κάνει ένας εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας με τα παιδιά, πώς να παίζει ακριβώς όμως το παιχνίδι»* (E2). Φαίνεται όμως ότι το σεμινάριο του EAN δεν ικανοποίησε όλες τις συμμετέχουσες καθώς μία από αυτές στέκεται επικριτικά απέναντί του και δηλώνει ότι *«αυτό το σεμινάριο (του EAN) που έμπαινες μέσα και διάβαζες ατελείωτες ώρες ή άκουγες ατελείωτες ώρες όλη τη θεωρία που ήξερες ούτως ή άλλως από τη σχολή δεν είχε κανένα νόημα»* (E9).

Καταλήγουν, λοιπόν, στη διαπίστωση ότι *«...χρειάζονται περισσότερα σεμινάρια και επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με αυτό το θέμα διότι πολλές από αυτές είναι άνευρες και δεν παρέχουν ουσιαστικά κίνητρα»* (E8) και προτείνουν αντί των θεωρητικών online σεμιναρίων *«να γίνει ένα ωραιότατο υποχρεωτικό workshop από ανθρώπους που ξέρουν το αντικείμενο και έχουν ασχοληθεί κι ας μην είναι απαραίτητα πανεπιστημιακοί»* (E9).

Με κατάρτιση ή χωρίς αυτήν, με επιμόρφωση αποτελεσματική ή όχι οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αντεπεξέλθουν στις διαδικασίες ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στη διδασκαλία τους. Τον τρόπο μας τον παρουσιάζουν οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες που χρησιμοποιούν το παιχνίδι οι οποίες αναφέρουν την προσωπική θέληση του εκπαιδευτικού και την ενεργοποίηση της φαντασίας του με αρωγό το διαδίκτυο. Δηλώνουν σχετικά: *«νομίζω ότι είναι καθαρά προσωπική θέληση του καθενός το κατά πόσο θα το εντάξει»* (E9), *«ο καθένας φτιάχνει το δικό του υλικό ή βρίσκει διάφορα υλικά μέσα από το διαδίκτυο»*(E3), *«προσπαθώντας να βρούμε ευφάνταστα παιχνίδια και λύσεις ώστε να κάνουμε το μάθημα μας πιο παραγωγικό και πιο ευχάριστο»* (E8).

Διαπιστώσεις - συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τη χρήση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών από τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους στη μάθηση. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας προκύπτει ότι αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο, όπως άλλωστε επισημαίνεται και από τις έρευνες των Yolageldili & Arıkan (2011), Σουλιώτη (2015), Hang (2017) και Issam, Taamneh, Abeer, & Al-Ghazo (2020). Το χρησιμοποιούν, λοιπόν, όσο τους επιτρέπει ο διαθέσιμος χρόνος, προκειμένου να κάνουν επανάληψη λεξιλογίου ή κάποιου γραμματικού φαινομένου, να εξασκήσουν τους μαθητές στην ορθή χρήση των νέων όρων και να ενδυναμώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Η χρήση αυτή φαίνεται να είναι συχνότερη σε μαθητές μικρότερης ηλικίας, δηλαδή του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, και σπανιότερη στις μεγαλύτερες τάξεις.

Γενικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων τάξεων οργανώνουν πιο συχνά γλωσσικά παιχνίδια σε σχέση με τους συναδέλφους τους των μεγαλύτερων τάξεων (Taratori & Kougiourouki, 2011).

Σημαντικούς παράγοντες για την οργάνωση και τον σχεδιασμό του παιχνιδιού στη διδασκαλία της γλώσσας θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνάς μας αφενός τον εκπαιδευτικό, με την πρόθεσή του να αξιοποιήσει τα παιχνίδια, τις γνώσεις του για τα είδη των παιχνιδιών, τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να τα εντάξει στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, καθώς και με το θετικό κλίμα που διαμορφώνει στην τάξη, και αφετέρου τους μαθητές, με το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν αλλά και την προϋπάρχουσα γνώση τους, όπως άλλωστε επισημαίνουν και οι Al Masri & Al Najjar (2014). Εξίσου σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο οργάνωσης αλλά και υλοποίησης ενός παιχνιδιού θεωρούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας και το σχολείο, με τον χρόνο και τον χώρο που παρέχει για τέτοιου είδους δραστηριότητες αλλά και με το πλήθος των μαθητών σε κάθε τάξη.

Αδιαμφισβήτητη είναι η αναγνώριση από τις εκπαιδευτικούς από τις οποίες πήραμε συνέντευξη ότι η συμβολή του παιχνιδιού είναι πολυεπίπεδη. Θεωρούν ότι το παιχνίδι προκαλεί ευχαρίστηση στους μαθητές, όπως διεφάνη και σε έρευνα των Ashraf, Motlagh, & Salami (2014), Koufopoulou & Karagianni (2021) και Saleh & Ahmed Althaqafi (2022) καθώς και ότι η ψυχαγωγική μορφή του παιχνιδιού προάγει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, εύρημα με το οποίο συμφωνούν και οι Yolageldili & Arıkan (2011) και Saleh & Ahmed Althaqafi (2022). Επίσης, θεωρούν ότι διευκολύνει την μεταξύ τους επικοινωνία και ενισχύει το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία όπως διεφάνη και σε έρευνα της Κοσμά (2015), της Σουλιώτη (2015) και των Stojković & Jereotijević (2023).

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι το παιχνίδι στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας χαλαρής ατμόσφαιρας και στη δημιουργία θετικής διάθεσης από την πλευρά των μαθητών. Ο ευχάριστος χαρακτήρας του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εμπνέει ενθουσιασμό στους μαθητές (Κοσμά, 2015) και τους παρέχει ένα περιβάλλον στο οποίο μαθαίνουν υποσυνείδητα με δημιουργικό τρόπο (Yolageldili & Arıkan, 2011). Ιδιαίτερα στην έρευνα των Φωκίδη & Φωκά (2018) διεφάνη η θετική στάση μαθητών της Ε΄ δημοτικού στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της αγγλικής αλλά και στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και στην προσήλωσή τους στη δραστηριότητα, όταν αυτή παρουσιάζεται με παιγνιώδη τρόπο. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Ashraf, Motlagh, & Salami (2014) σχετικά με τα διαδικτυακά παιχνίδια που μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Η συμμετοχή των μαθητών σε παιχνίδια κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ασκεί τους μαθητές στην προφορική και γραπτή χρήση της αλλά και στην αυθόρμητη απομνημόνευση του λεξιλογίου, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί. Τη θετική επίδραση των παιχνιδιών στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων και λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα σε μαθητές νηπιαγωγείου κατέδειξαν έρευνες των Σουλιώτη (2015) και Saleh & Ahmed Althaqafi (2022), σε μεγαλύτερους μαθητές έρευνες των Sylven & Sundqvist (2012) και Stojković & Jereotijević (2023), και σε έφηβους μαθητές έρευνα της Hiri (2015).

Μία ανησυχία που διακατέχει ορισμένες εκπαιδευτικούς και τις κάνει να διστάζουν να εντάξουν το παιχνίδι στο διδακτικό τους ρεπερτόριο είναι η αίσθηση ότι ίσως χάσουν τον έλεγχο της τάξης και προκληθεί θόρυβος. Η πρόκληση θορύβου είναι ένας ισχυρός αποτρεπτικός παράγοντας, όπως προέκυψε και στην έρευνα των Koufopoulou & Karagianni (2021) και Stojković & Jereotijević

(2023) και, όπως διεφάνη στην έρευνα της Κοσμά (2015), η διαδικασία ένταξης του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας είναι πράγματι χρονοβόρα και θορυβώδης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρόβλημα μπορεί να προκληθεί κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού, όταν η τάξη είναι πολυπληθής και ο συντονισμός των μαθητών που συμμετέχουν στο παιχνίδι είναι δύσκολος αλλά και όταν οι μαθητές είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικοί, απογοητεύονται εύκολα ή παραπονιούνται έντονα.

Για τους παραπάνω λόγους και προκειμένου να είναι ομαλή η υλοποίηση του παιχνιδιού στην τάξη, ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται όχι μόνο με την επιλογή, το σχεδιασμό και την οργάνωση του παιχνιδιού αλλά και με τον συντονισμό και τη διευκόλυνση της διαδικασίας, όπως επισημαίνεται από τους Yolaeldili & Arıkan (2011). Παρουσιάζει, λοιπόν, τους κανόνες διεξαγωγής του παιχνιδιού, επεξηγεί την όλη διαδικασία και χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες, αφήνοντας στη συνέχεια στους μαθητές χώρο να αυτενεργήσουν μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, κατάρτιση όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Όπως διεφάνη και στην έρευνα των Κουφορουλou & Karagianni (2021) είναι προφανής η ανάγκη για βελτίωση σε αυτόν το τομέα και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ανάλογες θεματικές και όχι μόνο. Χρειάζεται παράλληλα και αναβάθμιση του εξοπλισμού των σχολείων αλλά και αναμόρφωση της διδακτέας ύλης.

Συνοψίζοντας, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν την αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύουν όμως και τους προβληματισμούς τους για την αποτελεσματική εφαρμογή τους.

Βιβλιογραφία

- Al Masri, A. & Al Najar, M. (2014). The effect of using word games on primary stage students' achievement in English language vocabulary in Jordan. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9), 144-152.
- Ashraf, H., Motlagh, F.G., & Salami, M. (2014). The Impact of Online Games on Learning English Vocabulary by Iranian (Low-intermediate) EFL Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 286-291.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι – Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας - Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση* (Γ. Κουλαουζίδης, Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μιθαρα, & Μ. Φιλοπούλου μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Duong, N. C. (2008). *Do games help students learn vocabulary effectively?* Lac Hpng University. Ανακτήθηκε από το: <https://lhu.edu.vn/139/664/Do-games-help-students-learn-vocabulary-effectively-DUONG-NGOC-CHAU-03AV3.html>
- Φωκίδης, Ε. & Φωκά, Α. (2018). Ψηφιακά παιχνίδια και αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 117-136.
- Gray, P. (2013). Definitions of Play. *Scholarpedia*, 8(7), 30578.
- Hadfield, J. (1999). *Elementary Vocabulary Games. A Collection of Vocabulary Games and Activities for Elementary Students of English*. Harlow Essex: Longman.
- Hang, S. (2017). *Using Games to teach Young Children English Language. Teachers' primary purpose of and their perceptions on using games when teaching English language to young children*. Master thesis. VUB - Vrije Universiteit Brussel.

https://www.researchgate.net/publication/320345809_Using_Games_to_teach_Young_Children_English_Language

- Hiri, A. (2015). Games and Songs as Aids to Teach and Learn English as a Foreign Language. Adrar Middle Schools as a Case Study. The African University Ahmed Draia of Adrar.
- Hughes, B. (2002). *A playworker's taxonomy of play types*. 2nd ed. London: Playlink.
- Huizinc, J. (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens) (μτφρ. Στ. Ροζανης & Γερ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις «Γνώση».
- Issam, Taamneh, Abeer, & Al-Ghazo (2020). Jordanian EFL Teachers' Perspective towards the Effect of Using Games in Teaching Grammar.
- Κοσμά, Γ. (2015). Το παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. Στο: Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων. *Θέατρο και Θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την εκπαίδευση* (200-206). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Koufopoulou, P. & Karagianni, E. (2021). Greek teachers' beliefs on the use of games in the EFL classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 220-237.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Robson, C. (2007). *Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Κ. Μιχαλοπούλου επιμ., Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Saleh, A.M. & Ahmed Althaqafi, A.S.A. (2022). The effect of Using Educational Games as a Tool in Teaching English Vocabulary to Arab Young Children: a Quasi-Experimental Study in a Kindergarten School in Saudi Arabia. *SAGE Open* 12(1), 1-10. Doi: <https://doi.org/10.1177/21582440221079806>
- Σουλιώτη, Α. (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Μια πιλοτική εφαρμογή στο νηπιαγωγείο*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 1-7.
- Stojković, M.K. & Jereotijević, D.M. (2023). Reasons for using or avoiding games in an EFL classroom. In: *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (940-947), May 5-7, 2011, Serajevo.
- Sylven, L. K. & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *Cambridge University Press*, 24(3), 302-321.
- Taratori, E. & Kougiourouki, M. (2011). Using games in the classroom. In: *International Technology, Education and Development Conference (INTED) -2011 Conference Proceedings CD* (5649-5658), 7-9 March 2011, Valencia.
- Yolageldili, G. & Arikan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Ilköğretim Online*, 10(1), 219-229.
- Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10(2), 121-129.
- Van Teijlingen, E.R. & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35.
- Verma, K.G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (Ε. Γρίβα μτφρ., Α. Παπασταματάκης, επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Ανθρωπόκαινο, δυστοπία και πλανητικός γραμματισμός στη Λογοτεχνία για παιδιά

Ρόζη- Τριανταφυλλιά Αγγελάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
angelaki@nured.auth.gr

Περίληψη

Το παρόν γεωλογικό χρονικό διάστημα χαρακτηρίζεται ως Ανθρωπόκαινο. Χαρακτηριστικά του είναι η ανθρώπινη κυριαρχία του πλανητικού οικοσυστήματος, η οποία έχει επιφέρει αρνητικές -και σε πολλές περιπτώσεις μη αναστρέψιμες- συνέπειες για τη Γη και τη βιόσφαιρα. Το Ανθρωπόκαινο απασχολεί επιστήμονες από διαφορετικά ερευνητικά πεδία, που προβληματίζονται αναφορικά με τις συνέπειες που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά του μέλλοντος. Στο πλαίσιο της παγκόσμιας κινητοποίησης για μια νέα, ηθική προσέγγιση του φυσικού περιβάλλοντος από τον άνθρωπο και τον κατακερματισμό της ηγεμονικής του θέσης μέσα σε αυτό, συγγραφείς για παιδιά επιχειρούν να καταστήσουν τους ανήλικους αναγνώστες πλανητικά εγγράμματους, εμφυσώντας τους μια ηθική αποστασιοποιημένη από τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που αντιλαμβάνονται τον άνθρωπο ως τον μοναδικό διαμορφωτή του κόσμου. Πολλοί, ωστόσο, δεν επιλέγουν να ρομαντικοποιήσουν τη σχέση του ανθρώπου με τη Φύση, αλλά επιχειρούν να καταπολεμήσουν την περιβαλλοντική του αδρανοποίηση εκθέτοντας την αλήθεια. Στο παρόν άρθρο θα ερευνηθεί πώς σύγχρονοι συγγραφείς παιδικών βιβλίων γνώσεων ενημερώνουν τους αναγνώστες για τις γεωλογικές και βιολογικές διεργασίες του πλανήτη και τις πτυχές της περιβαλλοντικής καταστροφής με στόχο να του καλλιεργήσουν περιβαλλοντική συνείδηση, ισορροπώντας μεταξύ δυστοπικής και ευτοπικής γραφής. Η έρευνα βασίζεται στην πρόσφατη βιβλιογραφία για τις μετα-ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία, στη θεωρία για τη διαντίδραση οπτικής και λεκτικής αφήγησης και σε εκείνη για τη σημειωτική της εικόνας, καθώς επίσης στην επιστημονική θέση για την ερμηνευτική ανταπόκριση του υπονοούμενου αναγνώστη.

© 2024, Ρόζη- Τριανταφυλλιά Αγγελάκη

Λέξεις κλειδιά: Παιδική Λογοτεχνία, βιβλία γνώσεων, πλανητικός γραμματισμός, περιβαλλοντική εκπαίδευση, Ανθρωπόκαινο, δυστοπία,

Key words: Children's Literature, planetary literacy, environmental education, Anthropocene, dystopia

Εισαγωγή

Το 1995 αναδύθηκε ο όρος «Ανθρωπόκαινο» με πρωτοβουλία του Ολλανδού Νομπελίστα Paul Josef Crutzen, προκειμένου να περιγράψει την παρούσα γεωλογική εποχή (Crutzen & Stoermer, 2013) και να υπογραμμίσει ότι ο άνθρωπος βρίσκεται στον πυρήνα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και των λύσεων. Ως Ανθρωπόκαινο, ουσιαστικά, ορίζεται η περίοδος όπου το ανθρώπινο είδος καταδυναστεύει το περιβάλλον, με αποτέλεσμα να το κατακερματίζει και να οδηγεί με αυτή του τη συμπεριφορά στην απώλεια της βιοποικιλότητας, στην υπερθέρμανση του πλανήτη και τα ακραία καιρικά φαινόμενα, αλλά και σε κοινωνικές ανισότητες (Barnosky et al.

2014·Murriss & Somersville, 2021)· αυτό συμβαίνει καθότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα συσχετίζονται με τα κοινωνικά, όπως επίσης με τα οικονομικά συμφέροντα πίσω από την κατάχρηση των γήινων και των υδάτινων πόρων του οικοσυστήματος, με τη βιομηχανική και την τεχνολογική εξέλιξη, την αύξηση του παγκόσμιου ανθρώπινου πληθυσμού και την κατά κεφαλήν κατανάλωσης ενέργειας (Gaard, 1993· Gaard, 2009· Kheel, 2008). Πάνω στον συγκεκριμένο προβληματισμό ήταν που η Donna Haraway (2015) συνειδητά επέλεξε να χρησιμοποιήσει και τον όρο Καπιταλόκαινο παράλληλα με αυτόν του Ανθρωπόκαινου.

Τα αυξημένα περιβαλλοντικά προβλήματα, λόγω της ασύστολης εκμετάλλευσης των πόρων του πλανήτη από τον άνθρωπο, απειλούν τη βιωσιμότητα της Γης και των ειδών της. Ποτέ, λοιπόν, άλλοτε δεν ήταν περισσότερο απαραίτητη η μεταλαμπάδευση τεκμηριωμένων πληροφοριών για το περιβάλλον στα παιδιά (τόσο μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και έξω από αυτό), υπό το σκεπτικό πως οι νέοι έχουν τη δύναμη να σταματήσουν τις διαταραχές της γήινης βίωσης και του φυσικού περιβάλλοντος (Lee, 2013). Ωστόσο, η εναπόθεση των ελπίδων στις νέες γενιές για τη διάσωση του πλανήτη από την αστική ατμοσφαιρική ρύπανση ή τις ελλείψεις στη διαθεσιμότητα των πόσιμων υδάτων και την υπεραλίευση στις θάλασσες, δεν είναι απόλυτα δίκαιη και, σίγουρα, προϋποθέτει πρωτίστως την ευαισθητοποίηση των ενηλίκων απέναντι στο περιβάλλον· μόνον τότε θα μπορούν να εκπαιδεύσουν επαρκώς τα παιδιά, ώστε να το αγαπήσουν και να το σεβαστούν και, κατ' επέκταση, να συνειδητοποιήσουν πως μπορούν να επιλύσουν περιβαλλοντικά ζητήματα (Schönfelder & Bogner, 2020).

Ο David Sobel γράφει πως, «αν θέλουμε τα παιδιά να προχωρήσουν στη ζωή τους, θα πρέπει να τα επιτρέψουμε να αγαπήσουν προηγουμένως τον πλανήτη Γη πριν ζητήσουμε από αυτά να τον σώσουν»¹ (1996: 36). Σύγχρονοι, λοιπόν, συγγραφείς για παιδιά, επιδιώκουν να εμφυσήσουν στους ανήλικους αναγνώστες το σκεπτικό πως είναι «πλανητικά όντα»², όρος που προσελκύει το ενδιαφέρον επιστημόνων από πολλά και διαφορετικά πεδία (Connolly, 2017· Elias & Moragu, 2015) και να του αφυπνίσουν την έμφυτη σύνδεση με το φυσικό και χημικό περιβάλλον του πλανήτη και ό, τι αυτό περιλαμβάνει (λ.χ., άλλους ανθρώπους, ζώα, έντομα, έδαφος, φυτά, ποτάμια, θάλασσες, αέρα). Αυτό το προσπαθούν μέσα από βιβλία που διαθέτουν εικονογράφηση και ιστορίες με έγκυρες πληροφορίες για το περιβάλλον και τη Γη (Donovan & Smolkin, 2002· Mazhoon-Hagheghi, et al, 2018· Monhardt & Monhardt, 2000).

Μάλιστα, ως απάντηση στις ανησυχίες παιδιών και ενηλίκων αναφορικά με την κλιματική αλλαγή και, γενικά, τις ανθρωπογενείς μεταβολές στη βίωση και τη γεώσφαιρα, σύγχρονοι συγγραφείς για παιδιά προβαίνουν στην ανάπτυξη του επονομαζόμενου «πλανητικού γραμματισμού» των αναγνωστών τους, στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας «οικο-σοφίας» (Lenz, 1994) που απορρίπτει απλουστευτικές διχοτομήσεις του τύπου «άνθρωποι – ζώα» ή «Φύση-πολιτισμός» και προωθεί τη συνειδητοποίηση πως οι ανθρώπινες ενέργειες απειλούν τον πλανήτη και οτιδήποτε και οποιονδήποτε κατοικεί σε αυτόν (Barad, 1997 · Bobrowsky et al 2017· Gordijn & ten Have, 2014). Ο πλανητικός γραμματισμός αποτελεί διεπιστημονικό πεδίο έρευνας, στο οποίο ενσκήπτουν ερευνητές διαφορετικών κλάδων, λ.χ. της Ιατρικής, της Περιβαλλοντολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Φιλοσοφίας, της Οικονομίας, της Δασολογίας, της Διατροφής και της Διατροφικής Επιδημιολογίας, των Οικοσυστημικών Υπηρεσιών, της Οικολογίας της Αλιείας, κ.ά.

¹ Η ακριβής φράση είναι «If we want children to flourish, to become truly empowered, then let us allow them to love the earth before we ask them to save it». Η μετάφραση έγινε από τη συγγραφέα του άρθρου.

² Η Gayatri Chakravorty Spivak αναφέρει την ορολογία «planetary creatures». Η μετάφραση είναι της συγγραφέως. Περισσότερα στη συνέντευξη “The imperative to make the imagination flexible,” Planetary Sensing: <https://planetarysensing.com/the-imperative-to-make-the-imagination-flexible/>.

(Finn & O'Fallon , 2017·Tu'tahi et al, 2021). Παρότι δεν απαντάται στην ελληνική βιβλιογραφία, θα γίνει εδώ μια πρώτη προσπάθεια για την απόδοση του ορισμού του.

Πλανητικός γραμματισμός και Ηθική

Ο πλανητικός γραμματισμός συνίσταται στην εκπαίδευση του ανθρώπου και τον επαναπροσδιορισμό της συμπεριφοράς του, με στόχο τη βελτίωση και τη διατήρηση της υγείας του πλανήτη. Το συγκεκριμένο είδος γραμματισμού θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες διασφάλισης της αειφορίας και της βιοποικιλότητας (Jochem, et al, 2023· Lenton et al 2022) και βασικός του άξονας είναι η συνειδητοποίηση πως η υγεία του του ανθρώπου εξαρτάται από την υγεία του πλανήτη και των οικοσυστημάτων (Whitmee et al, 2015). Ανώτερος στόχος του είναι ο περιορισμός της ανθρωπογενούς επέμβασης και του περιβαλλοντικού αποτυπώματος κάθε ατόμου. Ο πλανητικός γραμματισμός επιδιώκει την αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπινου είδους με όλα τα υπόλοιπα είδη που κατοικούν στον πλανήτη, την αναγνώριση της εγγενούς τους αξίας και τον περιορισμό των περιβαλλοντικών αστοχιών (Redvers et al. 2022· Tong et al, 2022). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μονάχα μέσα από την κατανόηση λειτουργίας του πλανήτη.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η επανεκτίμηση της συμπεριφοράς μας προς το περιβάλλον, τους βιοτικούς και τους αβιοτικούς οργανισμούς, στο πλαίσιο του πλανητικού γραμματισμού, έχει διατροφικές, οικονομικές, κοινωνικές και ηθικές προεκτάσεις (Kahn, 2010:18): Οι αλλαγές, φερ' ειπείν, στον τρόπο πρόσληψης της διατροφής μας ή της ποσότητάς της μπορεί να αποφέρει βελτίωση στον τρόπο ζωής των «συγκατοίκων» μας σε περιοχές της Γης, μακριά από τη δική μας (Seltenrich 2018·Walpole et al, 2019). Γενικά, η ενημέρωση και εκπαίδευσή μας πάνω στις φυσικές διεργασίες της Γης και η εμπέδωση πως όλοι κατοικούμε στον ίδιο πλανήτη που θα παραδώσουμε στις μελλοντικές γενιές, μπορεί να οδηγήσει στην αφύπνιση της περιβαλλοντικής μας συνείδησης και την ευαισθητοποίησή μας αναφορικά με τη διατήρησή του (Carpetola 2022· Dhawan, 2017· Gadotti, 2001· Τσικρίτης, 2018:14-17).

Βάσει των ανωτέρω, αλλά και δεδομένου πως η έννοια του Ανθρώποκαινου έχει ηθική συνιστώσα (Ellis & Trachtenberg, 2014), στο παρόν άρθρο ο περιβαλλοντικός γραμματισμός συνδέεται με την Ηθική: Αφενός μεν, την Περιβαλλοντική Ηθική, την επιστήμη που αναγνωρίζει την αξία της αλληλεξάρτησης των μερών ενός οικοσυστήματος, διατρανώνει την αυταξία της Φύσης και συνίσταται στην υιοθέτηση ηθικής συμπεριφοράς προς τον πλανήτη, έχοντας συνειδητοποιήσει και την εξάρτησή μας από αυτόν (Θεοδοσάκη, 2021)· αφετέρου δε την Γεωηθική, τον κλάδο που μελετά τις συμπεριφορές, τις δραστηριότητες και τις πρακτικές του ανθρώπου που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα της Γης και τον αφορούν οι ηθικές, κοινωνικές και πολιτισμικές τους επιπτώσεις (Di Carua et al, 2021).

Πλανητικός γραμματισμός και λογοτεχνία για παιδιά

Δεδομένου πως η Παιδική Λογοτεχνία μπορεί να εμπνεύσει τα παιδιά να αποτελέσουν υπεύθυνους και ευαισθητοποιημένους πολίτες (Nikolajeva, 2019:23-26), ενδιαφέρον είναι ότι αρκετοί συγγραφείς και εικονογράφοι σήμερα επιδιώκουν να ευαισθητοποιήσουν το κοινό τους και να το καταστήσουν πλανητικά εγγράμματο, προκειμένου να είναι ικανό να κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας του πλανήτη και της άμεσης επίπτωσης των ανθρώπινων πράξεων στα οικοσυστήματά του, μέσα από βιοφιλικές μεν (Kellert & Wilson, 1993), δυστοπικές δε ιστορίες (Tien& Wu, 2010): Εκθέτουν, δηλαδή, με ειλικρίνεια και εγκυρότητα λόγου τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος επηρεάζει αρνητικά τις γεωλογικές και βιολογικές διεργασίες της Γης, υπερβαίνοντας τα ουτοπικά

οράματα που υπαγορεύουν τη φαντασίωση ενός αυτό-θεραπευόμενου πλανήτη (Bradford, 2003· Sambell, 2002). Αυτό συμβαίνει, πιθανότατα, υπό το σκεπτικό πως η παρουσίαση της κατάστασης του πλανήτη «ως έχει», θα ευαισθητοποιήσει τα παιδιά και θα τα ωθήσει να προσπαθήσουν να εξασφαλίσουν ένα βιώσιμο μέλλον ανατρέποντας ανθρωποκεντρικές κοσμοθεωρίες και πρακτικές, και να επιδιώξουν την ισορροπία μεταξύ της επιστημονικής, τεχνολογικής και οικονομικής εξέλιξης και της διατήρησης της γεωποικιλότητας και της βιοποικιλότητας (Loun, 2010· Reid et al, 2010· Trousdale, 2009).

Ως εκ τούτου, σε παιδικά βιβλία που διδάσκεται ο πλανητικός γραμματισμός αναπαρίσταται η πραγματικότητα για την αλλαγή στο κλίμα και τη γεωμορφολογία της γης, με την επισήμανση ότι αυτή οφείλεται στην έλλειψη σωστής εκπαίδευσης του ανθρώπου για τα οικοσυστήματα. Οι ιστορίες προσφέρουν ελπίδα στον αναγνώστη, υπό την προϋπόθεση πως θα συνειδητοποιήσει ότι ο απεικονιζόμενος δυστοπικός κόσμος είναι στο χέρι του να μεταμορφωθεί σε ευτοπικό (Τζέιμσον, 2005:198). Επιπλέον, κατονομάζονται οι ηθικοί κανόνες συμπεριφοράς που οφείλει το παιδί να υιοθετήσει, απορρίπτοντας την εσφαλμένη πεποίθηση πως υπερέχει συγκριτικά με τα μη ανθρώπινα όντα και ότι μπορεί να καταδυναστεύει τόσο εκείνα, όσο και τη Φύση.

Από τη δυστοπία στην ευτοπία στα «οικολογικά» βιβλία

Ως «οικολογικά» βιβλία για παιδιά χαρακτηρίζονται τα έργα που επικοινωνούν μηνύματα για το περιβάλλον και προωθούν τον οικολογικό γραμματισμό (Γιαννικοπούλου, 2018). Η μελέτη επικεντρώνεται σε βιβλία αυτής της κατηγορίας και υποδεικνύει πώς μπορούν να προωθήσουν τον πλανητικό γραμματισμό, μέσα από ιστορίες που ισορροπούν ανάμεσα στην ευτοπική και τη δυστοπική γραφή. Στην παρούσα μελέτη οι όροι ευτοπία και δυστοπία προσεγγίζονται λογοτεχνικά και, παρότι είναι δύσκολο να οριστεί σε τι συνίσταται ο ευτοπικός και δυστοπικός αφηγηματικός τρόπος γραφής, εν προκειμένω επιχειρείται μια προσπάθεια και ως προς αυτό, η οποία βασίζεται σε διεθνείς και εγχώριες μελέτες.

Για αυτό, κρίθηκε σκόπιμο να αποσαφηνιστεί πρωτίστως ο όρος ουτοπία: Ο Ernst Bloch (1986) θεωρεί την ουτοπική σκέψη συμβατή με την ανθρώπινη φύση και πως η αναζήτηση του μη ρεαλιστικού ακμάζει σε περιπτώσεις ανθρώπινης απελπισίας και ταραχής. Ταυτίζει δε το ουτοπικό με το εξιδανικευμένο και αναγνωρίζει αυτήν την τάση σε όλες τις μορφές Τέχνης. Ειδικά όσον αφορά στη Λογοτεχνία, θεωρεί πως η ουτοπία συνιστά τρόπο έκφρασης που στοχεύει στη μείωση του ανθρώπινου πόνου και στην προώθηση της ευτυχίας. Ο Γιώργος Παπαντωνάκης αναφέρει πως η ουτοπία συνίσταται στην ανύπαρκτη μυθοπλαστική κοινωνία, που είναι καλύτερη από εκείνη του αναγνώστη (2010:100). Ο Lyman Sargent (1994) αξιώνει πως ουτοπία είναι μια μη πραγματική συνθήκη που, ωστόσο, στη Λογοτεχνία περιγράφεται με απόλυτη λεπτομέρεια, ενώ σύμφωνα με τους Hintz και Ostry, εκτός από εξιδανικευμένη κατάσταση, η ουτοπία μπορεί να συνιστά αφορμή για αυτοστοχασμό και ενδοσκόπηση (2003:4).

Κατά την άποψή τους η δυστοπική λογοτεχνία περιγράφει ακριβώς το αντίθετο: Δηλαδή κοινωνίες αποδιοργανωμένες, χωρίς ελπίδες ή ιδανικά (ό.π.), που υπέπεσαν σε δυσμένεια στο όνομα της εξέλιξης και της προόδου. Οι Noel και Totaro σημειώνουν πως κάτι που ένας άνθρωπος θεωρεί εξιδανικευμένο και ουτοπικό, μπορεί να οδηγήσει κάποιον άλλο σε δυσμενή κατάσταση (2003:127) και συμπληρώνουν πως οι δυσχέρειες, οι φόβοι ή τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν τα δρώντα πρόσωπα στα λογοτεχνικά έργα δυστοπίας, οφείλονται στην αλόγιστη δράση των πρωταγωνιστικών χαρακτήρων που φθάνουν να απειλούν την αρμονία του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (ό.π: 129).

Η ευτοπία βρίσκεται ανάμεσα στην ουτοπία και την δυστοπία. Σύμφωνα με τον Sargent, έτσι ορίζεται η μυθοπλαστική κοινωνία που ο συγγραφέας περιγράφει για να τραβήξει την προσοχή του αναγνώστη (ό.π.). Βάσει των παραπάνω, στην παρούσα μελέτη ως δυστοπική αφηγηματική μορφή ορίζεται η ειλικρινής απόδοση των σύγχρονων γεωκλιματικών συνθηκών, όπως έχουν διαμορφωθεί εξαιτίας της απερισκεπτής δράσης του ανθρώπου. Οι αναγνώστες των έργων αυτών ενημερώνονται προκειμένου να αντιμετωπίζουν, να διαχειρίζονται ή και να αποτρέπουν τις δυσμενείς καταστάσεις που προξενήθηκαν από ανθρώπινες ενέργειες και αποκτούν εικόνα για το πόσο ιδανικά μπορούν να ζουν, αρκεί να το θελήσουν και να προσπαθήσουν να ανατρέψουν την «κακοτοπία» τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Katsadoros & Feggerou 2014: 1· Παπαντωνάκης, 2010:102). Επομένως, η αφήγηση δεν τους αποστερεί την ελπίδα (Τζέιμσον, 2008: 355) και η ευτοπία συνυφαίνεται αρμονικά με τη δυστοπία (Jameson, 2005:31).

Δείγμα και μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, επιλέχθηκαν πολυτροπικά βιβλία για ανήλικους αναγνώστες, στους οποίους εξηγούνται απλά οι γεωλογικές και βιολογικές διεργασίες του πλανήτη και ο αντίκτυπος της ανθρώπινης δραστηριότητας σχετικά με τη μεταβολή των κλιματικών συνθηκών, δια της λεκτικής και οπτικής αφήγησης. Επιπλέον, αποτυπώνονται με σαφήνεια και εγκυρότητα οι ευαίσθητες ισορροπίες ανάμεσα στις ανθρώπινες κοινωνίες και τα διάφορα οικοσυστήματα. Πρόκειται για το έργο της Michelle Lord *Το χάος που δημιουργήσαμε* (2020), σε εικονογράφηση της Julia Blattman, και *Το βιβλίο των καταστροφών* της Μαρίας Ανδρικοπούλου (2022), σε εικονογράφηση της Μυρτώς Δεληβοριά. Τα βιβλία του δείγματος ανήκουν στην κατηγορία των βιβλίων γνώσεων, αφού πρόκειται για μη μυθοπλαστικά έργα, όπου οι γνώσεις μεταδίδονται στα παιδιά με ακρίβεια, το υλικό της αφήγησης οργανώνεται ευδιάκριτα και λογικά και ο κόσμος παρουσιάζεται «όπως είναι», μέσα από επιστημονικές περιγραφές, εικόνες, γλωσσάρια, ευρετήρια, χάρτες και βιβλιογραφία (Αγγελάκη, 2023α:9).

Η διττή τροπικότητα των επιλεγμένων βιβλίων βασίζεται στο δίπολο ευτοπία-δυστοπία, όπως οι όροι προσεγγίστηκαν εννοιολογικά παραπάνω. Ο πλανήτης προβάλλεται ως τόπος κατοικίας των αναγνωστών, και όχι απλώς ως θεμέλιο για προσωπική, κοινωνική, οικονομική ή τεχνολογική εξέλιξη. Οι συγγραφείς ενημερώνουν τα παιδιά για τον τρόπο που λειτουργεί ο πλανήτης, καθιστώντας σαφές πως όλα συνδέονται μεταξύ τους και ότι ο άνθρωπος αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο ενός αλληλο-εμπλεκόμενου κόσμου. Θα εξεταστεί αν τα επιλεγμένα έργα μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία ανάπτυξης διαλόγου της Λογοτεχνίας για παιδιά και του προβληματισμού που έχει επιφέρει η εποχή του Ανθρωπόκαινου στον δυτικό, κυρίως, κόσμο, αναφορικά με το ότι η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας δεν αρκούν για την εξασφάλιση της βιωσιμότητας του πλανήτη. Θα διερευνηθεί αν, επιπλέον, η ενημέρωση για τη Γη συντελείται με τρόπο που να παρακινεί τα παιδιά να υιοθετήσουν ηθική συμπεριφορά προς τον τόπο κατοικίας τους, τον εαυτό τους και τους άλλους, μετατρέποντας τη δυστοπία σε ευτοπία (Archie, 2003· Buteler 2023, Moras, 2022).

Αμφότερα τα βιβλία προϋποθέτουν από τον εννοούμενο αναγνώστη να τα διαβάσει με κριτική ματιά, προκειμένου όχι απλά να ενημερωθεί για τις καταστροφικές συνέπειες της ανθρώπινης κυριαρχίας στον πλανήτη, αλλά και να ωθηθεί να στοχαστεί αναφορικά με την σύγχρονη δυστοπική πραγματικότητα και πώς αυτή μπορεί να μετατραπεί σε ευτοπική, αρκεί οι κοινωνίες να αναπτυχθούν εξίσου ηθικά, όσο και τεχνολογικά. Η μελέτη προσεγγίζει τον πλανητικό γραμματισμό κριτικά. Επίσης, βασίζεται στην πρόσφατη βιβλιογραφία για α) τις μετα-

ανθρωπιστικές σπουδές και το συνδυασμό τους με τις επιστήμες για το παιδί και β) την εφαρμογή των οντολογικών παραδοχών στην Παιδική Λογοτεχνία (Αγγελάκη, 2023β · Angelaki, 2024, in press · García-González & Deszcz-Tryhubczak, 2020 · Kérchy 2018 · Murriss & Reynolds, 2023).

Δεδομένου πως πρόκειται για βιβλία γνώσεων, εξετάστηκε αν οι λεκτικές αφηγήσεις και τα εικονιστικά μοτίβα μεταδίδουν απλά και κατανοητά στα παιδιά πληροφορίες για τον πλανήτη. Διερευνήθηκε η εγκυρότητα, η τεκμηρίωση και η αντικειμενικότητα των πληροφοριών που εμπεριέχονται σε αυτά και εξετάστηκε αν οι παρεχόμενες γνώσεις συμβαδίζουν με το γνωστικό υπόβαθρο των αναγνωστών. Μελετήθηκε ο εκφραστικός λόγος και το ενδεχόμενο η λιτότητά του να ζημιώνει τη βαρύτητα των γνώσεων. Προκειμένου να εντοπιστεί η δυστοπική-ευτοπική γραφή στα κείμενα και να δοθεί έμφαση τόσο στις έννοιες που πραγματεύονται οι δημιουργοί, όσο και στα υφέρποντα νοήματα που επιδιώκουν να εμφυσήσουν στους αναγνώστες, επιλέχθηκε σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου (Βαμβούκας, 1991).

Το θεωρητικό υπόβαθρο ανάλυσης αντλεί πληροφορίες και από την άποψη πως οι αναγνώστες, προκειμένου να κατασκευάσουν το νόημα όσων διαβάζουν, βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες και λογοτεχνικές τους αναγνώσεις, καθώς επίσης σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Rosenblatt, 1994). Υιοθετείται η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του Iser, βάσει της οποίας το νόημα ενός έργου συνίσταται στην αλληλεπίδραση του αναγνώστη με αυτό που διαβάζει (1978:9-10) και ο οποίος διακρίνεται σε πραγματικό αναγνώστη και σε υποθετικό: Για τον μεν πραγματικό μπορούμε να γνωρίζουμε την ανταπόκρισή του απέναντι στο κείμενο, για τον μεν υποθετικό όχι (ό.π.:27).

Τέλος, εφόσον πρόκειται για πολυτροπικά έργα, μελετήθηκε επίσης η σημειωτική της εικόνας (Barthes, 2003) και η διαντίδραση των αναπαραστάσεων με το κείμενο (Αγγελάκη, 2023γ). Για τα ανωτέρω, χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία αποτέλεσαν το ταξινομικό σχήμα των Nikolajeva και Scott (2001: 11-26) και η θεωρία για τη «γραμματική» του οπτικού κειμένου των Kress και van Leeuwen (2003). Όμως, εφόσον το τελικό αποτέλεσμα στα βιβλία γνώσεων συναρτάται από τις προθέσεις του συγγραφέα και του εικονογράφου, ερευνήθηκε και το ιδεολογικό υπόβαθρο των δημιουργών (Serafini, 2010 · Stephens, 1989 · Stephens, 2018).

Το βιβλίο των καταστροφών

Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα επιμελημένο βιβλίο γνώσεων, όπου η συγγραφέας μεταλαμπαδεύει στο παιδί τις γνώσεις που απέκτησε σπουδάζοντας Στρατηγική Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Κρίσεων και Καταστροφών στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Οι πληροφορίες για τις γεωλογικές, υδρομετεωρολογικές, κλιματικές, βιολογικές, αναθρωπογενείς και φυσικοτεχνολογικές καταστροφές οργανώνονται σε κεφάλαια και παρουσιάζονται με σαφήνεια. Στο προλογικό σημείωμα της συγγραφέως, εξηγείται τι σήμαινε ο όρος «καταστροφή» παλαιότερα και τι σημαίνει σήμερα. Έπειτα διασαφηνίζεται πως οι καταστροφές πλήττουν όλους όσους κατοικούν στον πλανήτη, τα αγαθά που καταναλώνουμε και το ίδιο το περιβάλλον και ταξινομούνται α) σε όσες προκαλούνται στη Γη γιατί έτσι απλά λειτουργεί ο πλανήτης, β) σε αυτές που προκαλεί ο άνθρωπος, ξεχνώντας πως τις επιπτώσεις θα κληθεί να τις αντιμετωπίσει ο ίδιος αργά ή γρήγορα, και γ) σε όσες προκαλούνται μετά από τυφώνες, σεισμούς και άλλους φυσικούς κινδύνους· καθώς, όμως, όλα είναι αλληλένδετα, αυτού του είδους οι καταστροφές τα παιδιά μαθαίνουν πως προκαλούν και τεχνολογικές, όπως π.χ., διαρροές χημικών και πυρηνικών αερίων ή καυσίμων. Για όλες τις πληροφορίες με τις οποίες εφοδιάζει τους αναγνώστες της, η Ανδρικοπούλου στο τέλος του έργου παραθέτει επιστημονική βιβλιογραφία.

Καθότι βιβλίο γνώσεων, το εν λόγω έργο διαθέτει και περιεχόμενα, σαφείς επιστημονικές περιγραφές και επεξηγήσεις για κάθε είδος καταστροφής, ενότητα με τίτλο «μικρό λεξικό» στο τέλος κάθε κεφαλαίου, σημαντικές οδηγίες σχετικά με το τι μπορεί να κάνει ο άνθρωπος για να μάθει να ζει με αυτές τις καταστροφές εφόσον δε μπορεί να τις αποφύγει, ποια μέτρα θα πρέπει να παίρνει «για να επανέλθει η κανονικότητα» (Ανδρικοπούλου, 2022:8) στο περιβάλλον και παράρτημα με τις «Παγκόσμιες ημέρες που αξίζουν την προσοχή μας» (ό.π.:48-49) σχετικά με το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή.

Στην πρώτη ενότητα του βιβλίου ο αναγνώστης πληροφορείται τι πρέπει να κάνει πριν τον σεισμό, κατά τη διάρκειά του και μετά, καθώς επίσης πού απέδιδαν σε παλαιότερες εποχές την εν λόγω γεωλογική καταστροφή. Μαθαίνει, επίσης, τι μπορεί να κάνει εφόσον ζει σε περιοχή που διαθέτει ενεργό ηφαιστειο, ποιες ήταν οι πιο ιστορικές εκρήξεις ηφαιστειών, αλλά και λέξεις σχετικές με την εν λόγω γεωλογική καταστροφή: *Λ.χ. καλδέρα, λάβα, μάγμα, λασπορροές*. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στις κατολισθήσεις και την παράκτια διάβρωση, καταστροφή που επισημαίνεται ότι στη διαχείρισή της ρόλο παίζει και ο άνθρωπος, καθώς οφείλει να «προστατεύσει με περιβαλλοντικούς σχεδιασμούς» (ό.π.:25) τον παράκτιο χώρο.

Στην ενότητα όπου περιγράφονται οι βιολογικές καταστροφές, γίνεται αναφορά στις μολυσματικές ασθένειες που μπορεί να προκύψουν ως συνέπεια φυσικών καταστροφών ή να προκαλέσουν άλλες, *λ.χ. οικονομικές, αν προσβληθούν από τις επιδημίες τα ζώα*. Στην ενότητα που περιλαμβάνει τις υδρομετεωρολογικές καταστροφές, γίνεται λόγος για τα ακραία καιρικά φαινόμενα και τις πλημμύρες που απειλούν τη ζωή ανθρώπων και ζώων ή τα τηλεπικοινωνιακά, οδικά και ηλεκτρικά δίκτυα. Επισημαίνεται ότι οι πλημμύρες επιδεινώνονται εξαιτίας της έντονης οικοδόμησης και «της αποψίλωσης του εδάφους από τη βλάστηση και την κάλυψή του από αδιαπέραστα υλικά, όπως τσιμέντο και άσφαλτο» (ό.π.:28). Η συγγραφέας αναφέρεται και στις δασικές πυρκαγιές που οφείλονται στην κλιματική αλλαγή που προκαλεί ο άνθρωπος ρυπαίνοντας τα οικοσυστήματα, αλλά και στην «οικολογική υποβάθμιση» που οδηγεί στην ερημοποίηση, φαινόμενο που «μπορεί να οδηγήσει σε μη αναστρέψιμη καταστροφή του εδάφους» (ό.π.:34).

Επιπρόσθετα, ο αναγνώστης πληροφορείται πως οι ανθρωπογενείς καταστροφές περιλαμβάνουν λιμούς λόγω ξηρασίας, για την οποία ευθύνονται οι έντονες αρδεύσεις και τα φράγματα που δημιουργεί αλόγιστα ο άνθρωπος· περιλαμβάνουν, επίσης, πολέμους, γενοκτονίες, τρομοκρατικές και πυρηνικές επιθέσεις, αλλά και τεχνολογικές καταστροφές που οφείλονται σε απροσεξίες λόγω ανευθυνότητας ορισμένων ή σε συνειδητές ενέργειες. Όλα τα προαναφερθέντα είδη καταστροφής εξηγούνται στο παιδί με παραδείγματα καταστροφών που προκάλεσαν οι άνθρωποι και σημάδεψαν την Ιστορία, όπως είναι η Μικρασιατική Καταστροφή ή ο πόλεμος στη Μπιάφρα, υπό την επισημάνση πως οι πόλεμοι δεν «αφαιρούν απλά ζωές και διακόπτουν την κανονικότητα σε όλα της επίπεδα», *λ.χ., με τις αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών, αλλά «μολύνουν και το περιβάλλον»* (ό.π.:40) και οδηγούν «στην καταστροφή βιότοπων και γεωργικών εκτάσεων» (ό.π.:44). Επίσης, ως χαρακτηριστικά παραδείγματα καταστροφών που οφείλονται σε ανθρώπινη ανευθυνότητα και απροσεξία δίνονται η έκρηξη στο πυρηνικό εργοστάσιο του Τσέρνομπιλ της Ουκρανίας, όπου χιλιάδες στρέμματα γης μολύνθηκαν με ραδιενέργεια, και το ατύχημα στο εργοστάσιο του Σεβέζο της Ιταλίας που παρήγε χημικά προϊόντα για βιομηχανία φαρμάκων και καλλυντικών και οδήγησε στο θάνατο 80.000 ζώα, προκειμένου να σταματήσει η μετάδοση της διοξίνης μέσω της διατροφικής αλυσίδας.

Τέλος, στο βιβλίο γίνεται λόγος και για τα φυσικο-τεχνολογικά ατυχήματα, των οποίων το ρίσκο για να συμβούν είναι μεγάλο στις πυκνοκατοικημένες και βιομηχανικές αστικές περιοχές, καθώς

εκεί οι κάτοικοι είναι περισσότεροι και ελλιπώς ενημερωμένοι για την πιθανότητα δευτερευόντων καταστροφών, επιζήμιων συνεπειών ή αναμενόμενων απώλειών. Αυτού του είδους οι καταστροφές διεθνώς γνωστές είναι με τον όρο Natural Technological Disasters (ή natech) (ό.π.:46) και η ύπαρξή τους επισημαίνει τις επιπτώσεις της «αυξανόμενης ανθρώπινης επίδρασης στο περιβάλλον» (ό.π.:8). Ενδεικτικά, προκειμένου να γίνει αυτού του είδους η καταστροφή κατανοητή, περιγράφεται η περίπτωση του πυρηνικού εργοστασίου της Φουκουσίμα της Ιαπωνίας, όπου σημειώθηκε έκρηξη μετά από τσουνάμι.

Ενδιαφέρον είναι πως ο αναγνώστης, διαβάζοντας προσεκτικά το κείμενο, καλείται να συνειδητοποιήσει ότι η τρωτότητα, δηλαδή η ευπάθεια μιας κοινωνικής ομάδας στα καταστροφικά συμβάντα, οφείλεται σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος εκ μέρους του ανθρώπου, ως «αποτέλεσμα ακατάλληλων πρακτικών γεωργίας, κτηνοτροφίας υλοτομίας, δόμησης και υπερεκμετάλλευσης των φυσικών πόρων που μεταβάλλουν την οικολογική ισορροπία» (ό.π.:34). Ως εκ τούτου, το κοινό οδηγείται στο συμπέρασμα πως η προσαρμοστικότητα κάθε κοινωνίας έπειτα από τις συνέπειες των καταστροφών συμπεριλαμβάνει, εκτός από οικονομικούς παράγοντες και τα επιμέρους χαρακτηριστικά των ατόμων, και τον παράγοντα περιβάλλον: Ανάλογα με το πόσο φροντισμένο ή μολυσμένο είναι, αντίστοιχα θα επιτραπεί ή θα επιβραδυνθεί η ανάκαμψη των ατόμων που ζουν στην πληγείσα περιοχή (Κουτσονάκης, 2019).

Η Δεληβοριά επικοινωνεί στον αναγνώστη συναισθήματα και ιδέες που συμβαδίζουν με την αφήγηση, χάρη στην ιδιαίτερη χρήση των σχημάτων και των γραμμών που σχεδιάζει (Bang 2016: 52-63, Nodelman, ό.π.: 219). Συνδυάζει την τεχνική του κολάζ με εκείνη της ακουαρέλας και σε μερικά σημεία του βιβλίου οι εικόνες της λειτουργούν διακοσμητικά (Lanes, 1980). Σε άλλα συμβαδίζουν με την αφήγηση: Λ.χ., στο σημείο όπου επεξηγείται το φαινόμενο του τσουνάμι, ένα τεράστιο κύμα καλύπτει τη δεξιά σελίδα του σαλονιού (Εικόνα 1), ενώ στην αριστερή, κάτω από την αφήγηση, στην κάτω άκρη της σελίδας εμφανίζονται πανικόβλητες ανθρώπινες φιγούρες σε κίνηση.



Εικόνα 1: Στη δεξιά πλευρά βλέπουμε το εξώφυλλο του βιβλίου, ενώ στην αριστερή το τσουνάμι που περιγράφεται ως φαινόμενο στη λεκτική αφήγηση. Διαθέσιμη η εικόνα στο: <https://www.protothema.gr/culture/books/article/1313956/maria-andrikopoulou-to-vivlio-ton-katastrofon/>

Σε άλλα, πάλι, σημεία του έργου η εικόνα εμπλουτίζει την αφήγηση (Nikolajeva&Scott, ό.π.) και η εικονογράφος εφαρμόζει ένα πρωτοποριακό στιλ: Π.χ., στην ενότητα όπου επεξηγούνται οι ανθρωπογενείς καταστροφές, αναπαρίσταται σχεδιαστικά η *Γκουέρνικα* του Pablo Picasso, το πασίγνωστο έργο Τέχνης με το αντιπολεμικό μήνυμα. Η ιστορία του πίνακα επεξηγείται στον αναγνώστη χάρη σε συνοδευτικό κείμενο και, τοιουτοτρόπως, εμπλουτίζεται και το πολιτισμικό του υπόβαθρο. Η ίδια τεχνική ακολουθείται και στην ενότητα με τις επιδημίες, όπου σε όλη την έκταση του δισέλιδου, περιμετρικά της λεκτικής αφήγησης, αναπαρίστανται μερικές από τις φιγούρες του πίνακα του Pieter Bruegel der Ältere *Ο θρίαμβος του θανάτου*, προκειμένου να γίνει σαφές πως κανείς δε γλυτώνει από αυτόν.

Στο πίσω μέρος του βιβλίου, οι αναγνώστες ενημερώνονται πως πρέπει «να σέβονται τη φύση για να τους σεβαστεί κι αυτή» και για το τι μέτρα πρέπει να πάρουν προκειμένου η δυστοπία που είναι αποτυπωμένη στο περιβάλλον να μετατραπεί σε ευτοπία: Φερ' ειπείν, παρακινούνται να κάνουν ανακύκλωση συσκευασιών, διαβάζουν πως δεν πρέπει να ξοδεύουν άσκοπα νερό και ηλεκτρική ενέργεια, όπως επίσης να μην πετούν σκουπίδια στα δάση, «γιατί υπάρχει κίνδυνος ανάφλεξης και πυρκαγιάς», ούτε στις θάλασσες, γιατί «προκαλούν μόλυνση των υδάτων», ούτε και στους δρόμους, γιατί «φράζουν τα φρεάτια» (Ανδρικοπούλου, ό.π.:49).

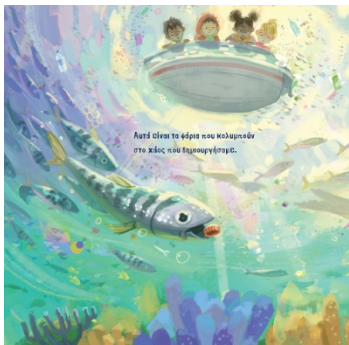
Το χάος που δημιουργήσαμε

Για τους τόνους σκουπιδιών και των πλαστικών που πετά ο άνθρωπος χωρίς να έχει σκεφτεί επακριβώς πώς θα τα διαχειριστεί και τη διαδρομή τους από τις χωματερές «που μεγαλώνουν κάθε μέρα» στους ωκεανούς μέσα από φρεάτια, κάνει λόγο το εικονογραφημένο βιβλίο γνώσεων της Lord. Η συγγραφέας επιχειρεί να αφυπνίσει την περιβαλλοντική φαντασία (Buell, 1995) και συνείδηση των αναγνωστών, ώστε να βιώσουν σύνδεση με το περιβάλλον και να οδηγηθούν στην κατανόηση και εκτίμηση του φυσικού κόσμου (Kerslake, 2022:68). Αυτό το επιχειρεί, ωστόσο, όχι βασιζόμενη στο δέος που μπορεί να νιώσουν τα παιδιά αντιλαμβανόμενα τον τρόπο που λειτουργεί ο πλανήτης (Carson, 1998), αλλά εκθέτοντας στις πολύχρωμες σελίδες του βιβλίου της, που δε διαθέτουν αρίθμηση, τη διασύνδεση όλων των έμβιων και μη όντων και των οικοσυστημάτων πάνω στη Γη, και παρουσιάζοντας τη σημερινή δυστοπία που οφείλεται στην έλλειψη γνώσης και σεβασμού του ανθρώπου απέναντι στα μη ανθρώπινα όντα και αντικείμενα του φυσικού κόσμου. *Το χάος που δημιουργήσαμε* παρουσιάζεται στους αναγνώστες μέσα από την παράθεση τεκμηριωμένων στοιχείων σχετικά με την κλιματική αλλαγή στον πλανήτη και τα δισεκατομμύρια πλαστικών που χρησιμοποιούμε και ρυπαίνουμε τα οικοσυστήματα. Καθώς οι αναγνώστες παρακολουθούν τη διαδρομή των πλαστικών απορριμμάτων από τις χωματερές στις θάλασσες και τους ωκεανούς, μιας και όποτε βρέχει τα πλαστικά απορρίμματα καταλήγουν με το νερό της βροχής στα φρεάτια των υπονόμων, τους διαλύεται «η ψευδαίσθηση των καθαρών θαλασσών» (Αλεξανδράκη, 2020:29).

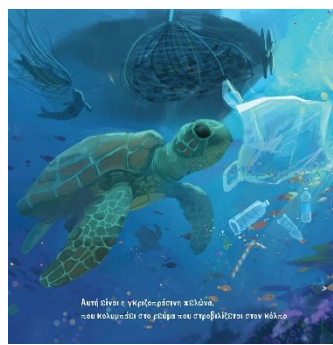
Τα επιστημονικά δεδομένα στο έργο παρατίθενται με αφορμή το ταξίδι τεσσάρων μικρών παιδιών, που με μια βάρκα πλέουν στις θάλασσες του πλανήτη και φτάνουν στο Βόρειο Ειρηνικό: Εκεί αντικρίζουν την τεράστια δίνη απορριμμάτων από 79.000 τόνους πλαστικών, με έκταση 1,6 εκατομμύρια τετραγωνικά χιλιόμετρα, που σκοτώνει πλαγκτόν, μέδουσες, ψάρια, θαλάσσια θηλαστικά, πουλιά και μολύνουν τον άνθρωπο, που τα καταναλώνει χωρίς να το ξέρει: Τα πλαστικά θρυμματίζονται σε μικροπλαστικά από τον ήλιο, τον αέρα, τη θάλασσα και τους θαλάσσιους μικροοργανισμούς (Picó & Barceló, 2019). Αυτά, λοιπόν, καταλήγουν στον αέρα ή,

μέσω της διατροφικής αλυσίδας, στο πιάτο του: Βάσει του κειμένου «καταναλώνοντας ο άνθρωπος τα ψάρια και τα θαλασσιά που έχουν καταναλώσει μικροπλαστικά, αποκτά αρρώστιες».

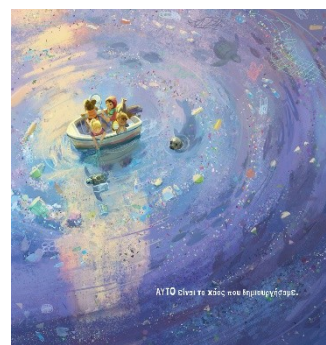
Η ιστορία ξεκινά με τα παιδιά να αντικρίζουν τα ψάρια που κολυμπούν στο χάος που δημιουργήσαμε (Εικόνα 1), τα οποία τα τρώει μια φώκια, την οποία πιάνει με τα δίχτυα της μια βάρκα, που στροβιλίζεται από τα θαλάσσια ρεύματα, στα οποία κολυμπά μια θαλάσσια χελώνα και παγιδεύεται στα πλαστικά που το ρεύμα παρασέρνει (Εικόνα 2). Έπειτα η βάρκα των παιδιών παρασέρνεται από το θαλάσσιο ρεύμα (Εικόνα 3) και τελικά καταλήγουν σε μια παράκτια περιοχή. Εκεί αντικρίζουν μια τεράστια χωματερή που μεγαλώνει με σταθερό ρυθμό, καθώς οι άνθρωποι πετούν αδιακρίτως σκουπίδια και πλαστικά χωρίς να τα ανακυκλώνουν, συνεχίζοντας «να δουλεύουν και να διασκεδάζουν αμέριμνοι».



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Διαθέσιμες στο : <https://www.iscool.gr/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%BF-%CF%87%CE%B1%CE%BF%CF%83-%CF%80%CE%BF%CF%85-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B1%CE%BC%CE%B5.htm>

Τη λεκτική αφήγηση υποστηρίζει και η εικονογράφηση: Λ.χ., στο εν λόγω δισέλιδο απεικονίζονται άνθρωποι στα αυτοκίνητά τους, φρακαρισμένοι στην κίνηση, να πηγαίνουν προφανώς στη δουλειά τους και άλλοι στη θάλασσα να κάνουν μπάνιο, πλάι σε ένα τεράστιο βουνό σκουπιδιών και πλοία που εκλύουν λύματα. Γενικά η εικονογραφική τεχνοτροπία της Blattman βρίσκεται σε συνάρτηση με το αφηγηματικό αποτέλεσμα και το μήνυμα που προωθεί η Lord (Nodelman, 2009: 132) για τη ρύπανση των θαλασσών, η οποία επηρεάζει την υγεία του πλανήτη και, κατ' επέκταση, τη βιωσιμότητα όλων των οργανισμών και την ποιότητα ζωής του ανθρώπου. Η επιλογή του στιλ της ακουαρέλας πιθανότατα οφείλεται στην επιθυμία της εικονογράφου να αποδώσει με ρεαλισμό όσα αναπαριστά, ενώ τα έντονα και κορεσμένα χρώματα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών (Kress & van Leeuwen 2003:356) ενόσω ενημερώνονται για το χάος που δημιουργήσαμε, το οποίο ωστόσο «ΕΜΕΙΣ», όπως τονίζεται με κεφαλαιογράμματα γραφή, «μπορούμε να αλλάξουμε και να σώσουμε την κατάσταση».

Από εκείνο το σημείο και έπειτα, ξεκινά η ενημέρωση των εννοούμενων αναγνωστών για τα μέτρα που προτείνει η συγγραφέας να πάρουν προκειμένου να διαχειριστούν το χάος και να αντιστρέψουν την ανθρωπογενή αυτή καταστροφή. Οι τέσσερις μικροί θαλάσσιοι ταξιδιώτες στο δεύτερο μισό του έργου εμφανίζονται χαρούμενοι, να χαιρετούν συνομηλίκους τους που παίζουν μπάλα σε καθαρή ακρογιαλιά πλάι σε καταγάλανα νερά, αλλά και ήρεμες χελώνες και φώκιες να κολυμπούν σε καθαρούς ωκεανούς, αφού προηγουμένως όλοι έχουν «περισυλλέξει σκουπίδια από τον κόλπο», «ανακυκλώσει τα πλαστικά» και «ελευθερώσει τα ψάρια από τα δίχτυα». Η εκπαίδευση των παιδιών για τη λειτουργία της ισορροπίας στον πλανήτη υποστηρίζεται τόσο δια

της λεκτικής, όσο και της οπτικής αφήγησης και οι εννοούμενοι αναγνώστες παρακινούνται να συμπεράνουν ότι η μετατροπή της δυστοπίας σε ευτοπία εξαρτάται από τη συνειδητοποίηση όλων του ότι: α) κάθε πράξη έχει τη συνέπειά της, την οποία και επωμιζόμαστε όλοι ανεξαιρέτως· άρα είμαστε συνδεδεμένοι μεταξύ μας, με τα έμβια και μη όντα, εφόσον κατοικούμε στον ίδιο πλανήτη (Russell, et al 2011: vi) β) η πολιτισμική κατανάλωση χρήζει φειδούς και γ) ότι η σημασία της ανακύκλωσης για την υγεία του πλανήτη είναι κομβική (Ραζής & Χριστόπουλος, 2021).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πίσω μέρος του βιβλίου εντοπίζονται ενημερωτικά σημειώματα για τη «ΡΥΠΑΝΣΗ ΤΩΝ ΩΚΕΑΝΩΝ ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ» προς τον αναγνώστη, ενώ επισημαίνονται τα πολλαπλά οφέλη της ανακύκλωσης και διαχείρισης σκουπιδιών για την υγεία του πλανήτη, άρα και του ανθρώπου, που μπορεί να αποκτήσει και οικονομικό κέρδος αν φερθεί έξυπνα (Γεωργάτου, 2022). Πολύ ενδιαφέρονται παραδείγματα τέτοιας στρατηγικής τα οποία επισημαίνονται στο παράρτημα του βιβλίου είναι αυτό του πάρκου Mount Trashmore στη Βιρτζίνια των ΗΠΑ, που δημιουργήθηκε με τη συμπίεση στρωμάτων στερεών αποβλήτων και καθαρού χώματος, όπως επίσης εκείνο του μεγαλύτερου σκουπιδότοπου του Ισραήλ, που μετατράπηκε σε οικολογικό πάρκο 2.000 στρεμμάτων.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της συζήτησης για το πώς μπορεί ο πλανητικός γραμματισμός να επιτρέψει στους ανθρώπους να εκτιμήσουν τον πλανήτη όπου ζουν, να νοιαστούν να τον προστατεύσουν, να προβούν στη σύνδεση του Εαυτού τους με τη Γη και τη Φύση και, κατ' επέκταση, να συνδεθούν με τα υπόλοιπα ανθρώπινα και μη όντα (Andina, 2020·Braidotti, 2013: 66· Crutzen, 2002: 23· Torani, et al 2019), επιλέχθηκε να διερευνηθεί αν τα οικολογικά παιδικά βιβλία γνώσεων μπορούν να διευκολύνουν τους ανήλικους αναγνώστες να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τον πλανήτη όπου ζουν και να τους βοηθήσουν να συναισθανθούν πως αποτελούν μέρος του Όλου. Από την ανάλυση των έργων προέκυψε πως οι συγγραφείς των βιβλίων του δείγματος, με τη συνέργεια των εικονογράφων, επεδίωξαν να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά για τη Γη και τη λειτουργία της, καλώντας τα να εκπαιδευτούν πάνω στη διαχείριση της δυστοπίας, που είναι αποτέλεσμα μη οικολογικών συμπεριφορών και έλλειψης ενημέρωσης.

Θα υποστηρίζαμε πως στα βιβλία ο πλανητικός γραμματισμός συνδυάζεται με: α) τον οικολογικό γραμματισμό, που συνιστά την αναθεώρηση της σχέσης μας με το περιβάλλον (Φλογαΐτη 2006) β) τον πολιτισμικό επιστημονικό γραμματισμό, δηλαδή το είδος γραμματισμού που βελτιώνει την ατομική συμπεριφορά και εξαλείφει κοινωνικούς αποκλεισμούς (Ryder, 2001), γ) τον λειτουργικό επιστημονικό γραμματισμό, αφού οι δημιουργοί στοχεύουν στο να ενεργοποιηθούν οι εννοούμενοι αναγνώστες προκειμένου να κατανοήσουν τους επιστημονικούς όρους και τα φαινόμενα για τα οποία ενημερώνονται και να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν τη γνώση τους με άλλους συνομηλίκους τους (λ.χ., για τα θετικά της ανακύκλωσης) (Trefil & Hazen 2010), και δ) τον αληθή επιστημονικό γραμματισμό, που ενθαρρύνει την επαγωγική, παραγωγική και συλλογική σκέψη και την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν μέσα από την ανάγνωση (Shamos, 1989). Όπως φάνηκε, για τα παραπάνω οι δημιουργοί βασίστηκαν στη διττή τροπικότητα και την τεκμηριωμένη πληροφορία, επιλέγοντας τη δυστοπική αφηγηματική μορφή, που ισορροπούσε αρμονικά με την ευτοπική. Αυτό εικάζουμε πως το έκαναν προκειμένου να ενεργοποιήσουν την οικολογική φαντασία του αναγνώστη με τρόπο πρωτότυπο και να τον ωθήσουν στη συνειδητοποίηση πως η «ωχρή κυανή κουκκίδα» «η Γη, είναι το σπίτι μας. Είμαστε εμείς. Σε αυτήν, όλοι όσοι αγαπάμε, όλοι όσοι γνωρίζουμε, όλοι όσοι έχουμε ακούσει ποτέ, κάθε ον

που υπήρξε ποτέ, έζησε σε αυτή τη ζωή του»³. Επομένως, διατηρώντας την υγεία του πλανήτη, διατηρούμε την ύπαρξή μας και την ύπαρξη όλων όσων χρειαζόμαστε και αγαπάμε.

Βιβλιογραφία

- Angelaki, R.T. (2024, in press). Post-humanism and Children's Literature; Ontological reconceptualization of the material world in children's picture books. In G. Vlahakis (Ed.), *Communication of Science and Literature in the multiverse*.
- Andina T. (2020). Climate issue: the principle of transgenerational responsibility. *Rivista Estetica*, 75, 17–32. doi: 10.4000/estetica.7201.
- Archie M. (2003). *Advancing education through environmental literacy*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bang M. (2016). *Picture This. How Pictures Work*. USA: Chronicle Books.
- Barad K. (1997). Meeting the universe halfway: realism and social constructivism without contradiction. In L. Nelson & J. Nelson (Eds.), *Feminism, science, and the philosophy of science* (p. 161-194). Dordrecht/Boston: Kluwer.
- Barnosky A.D., Matzke N., Tomiya S., Wogan G., Swartz B., Quental T.B., Marshall C., McGuire J.L., Lindsey E.L., Maguire K.C., Mersey B., Ferrer EA. (2011). Has the Earth's sixth mass extinction already arrived? *Nature* 3, 471(7336), 51-7. doi: 10.1038/nature09678.
- Barthes, R. (2003). Rhetoric of the image. In L. Wells (Ed.), *The Photography reader* (p. 114-125). London: Routledge.
- Bloch E. (1986). *The principle of hope*. (Trans.N.Plaice, S. Plaice & P. Knight). Vol. 1. Cambridge, Mass. :MIT Press.
- Bobrowsky, P., Cronin, V. S., Di Capua, G., Kieffer, S. W., & Peppoloni, S. (2017). The Emerging Field of Geoethics. Retrieved November 2, 2023, from <https://doi.org/10.1002/9781119067825.ch11>
- Bradford, Clare (2003). The Sky is Falling: Children as Environmental Subjects in Contemporary picturebooks. In R. McGillis (Ed.), *Children's Literature and the Fin de Siecle* (p. 111–120). Westport: Praeger.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. MA: Polity Press.
- Buteler, M.J. (2023) Imaginaries of the Anthropocene. 'The Tamarisk Hunter' as Narrative in the New Geological Era. *English Studies in Latin America*, 25 1-20. Retrieved November 2, 2023, from <https://letras.uc.cl/wp-content/uploads/2023/07/FINAL-VERSION-APPROVED-BY-AUTHOR BUTELER.pdf>
- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau. Nature Writing and the Formation of American Culture*. USA: Harvard UP.
- Capetola T., Noy S., Patrick R (2022). Planetary health pedagogy: Preparing health promoters for 21st-century environmental challenges. *Health Promotion, Journal of Australia*, 33(S1), 17–21. <https://doi.org/10.1002/hpja.641>
- Carol, R. & Totaro, N. (2003). Suffering in Utopia: Testing the Limits in Young Adult Novels. In D. Hintz & E. Ostry (Eds), *Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults* (p. 127-38). New York and London: Routledge.

³ Ως «ωχρή κυανή κουκίδα» ("pale blue dot") αποκάλεσε τη Γη ο Carl Sagan, αφού του αντίκρισε φωτογραφία της που τράβηξε η διαστημική συσκευή Voyager I το 1990. Ο μονόλογός του είναι διαθέσιμος εδώ: <https://www.youtube.com/watch?v=GO5FwsblpT8>. Τμήμα του μεταφράστηκε στο παρόν άρθρο από τη συγγραφέα.

- Carson, R. (1998). *The Sense of Wonder*. New York: Harper Collins.
- Connolly, W. (2017). *Facing the Planetary: Entangled Humanism and the Politics of Swarming*, Durham, North Carolina, Duke University Press
- Crutzen, P. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415, 23. <https://doi.org/10.1038/415023a>
- Crutzen, P. & Stoermer, E (2013). The ‘Anthropocene’ (2000). In L.Robin, S.Sörlin & P. Warde (Eds.), *The Future of Nature: Documents of Global Change* (p. 479-490). New Haven: Yale University Press.
- Donovan C. & Smolkin, L. (2002). Considering genre, content, and visual features in the selection of trade books for science instruction, *The Reading Teacher*, 55, 6,502–520.
- Dhawan, N. (2017). Can Non-Europeans Philosophize? Transnational Literacy and Planetary Ethics in a Global Age. *Hypatia*, 32, 3, 488-505. <https://doi.org/10.1111/hypa.12333>
- Di Capua, D., Bobrowsky P.T., Kieffer, S.W. & Palinkas C. (2021). Introduction: geoethics goes beyond the geoscience profession. *Geological Society*, London, Special Publications, 508: 1 – 11 <https://doi.org/10.1144/SP508-2020-191>
- Elias A. & Moraru C. (Eds.) (2015). *The Planetary Turn: Relationality and Geoaesthetics in the Twenty-First Century*. Evanston, Illinois, Northwestern University Press.
- Ellis, M.A., & Trachtenberg, Z.M. (2014). Which Anthropocene is it to be? Beyond geology to a moral and public discourse. *Earth's Future*, 2, 122-125. <https://doi.org/10.1002/2013EF000191>
- Finn S.& O'Fallon L. (2017). The emergence of environmental health literacy-from its roots to its future potential. *Environmental Health Perspectives* 125, 4, 495–501. doi: 10.1289/ehp.1409337
- Gaard, G. (1993). *Ecofeminism : Women, Animals, Nature*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gaard, G. (2009). Children’s environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon* 36, 321–334. <https://doi.org/10.1007/s11059-009-0003-7>
- Gadotti, M. (2001). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- García-González, M., & Deszcz-Tryhubczak, J. (2020). New Materialist Openings to Children’s Literature Studies. *International Research in Children’s Literature*, 13, 1, 45-60. doi: 10.3366/ircl.2020.0327
- Gordijn, B. & ten Have, H. (2014). Disaster ethics. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 18,1, 1–2. <https://doi.org/10.1007/s11019-014-9617-2>
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities* 6, 1: 159–165. doi:10.1215/22011919-3615934.
- Hintz, C. & Ostry, E. (Eds). (2003). *Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults*. New York and London: Routledge
- Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the Future: The Desire called Utopia and Other Science Fictions*. London and New York: Verso.
- Jochem, C., Sommoggy J. von. Hornidge A.-K., Schwienhorst-Stich E.-M., Apfelbacher Christian, (2023). Planetary health literacy: A conceptual model, Hypothesis and Theory Article. *Frontiers in Public Health*, 10. Retrieved 4 November from <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.980779>
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. USA: Johns Hopkins University Press.
- Kahn, R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis. The ecopedagogy movement*. USA: Peter Lang.

- Katsadoros G. Feggerou P. (2021). *Utopian Studies* 32, 2, 329–341. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.32.2.0329>
- Kellert, S. R. & Wilson E.O. (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Washington, D.C.: Island Press.
- Kérchy, A. (Ed.). (2018). *Posthumanism in Fantastic Fiction*. Americana eBooks. Retrieved 4 November from <https://ebooks.americanaejournal.hu/books/posthumanism/>
- Kerslake, L. (2022). Environmental Imagination and Wonder in Beatrix Potter. In D.Villanueva-Romero, L. Kerslake & C. Flys-Junquera (Eds.). *Inspiring Change through the Humanities* (p. 67-80). USA: Brill.
- Kheel, M. (2008). *Nature ethics: An ecofeminist perspective*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kress, G. & Leeuwen, T. (2003). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lanes, S. (1980). *The Art of Maurice Sendak*. London: The Bodley Head.
- Lee, N. (2013). *Childhood and biopolitics: Climate change, life processes and human futures*. USA: Palgrave.
- Lenz, M. (1994). Am I My Planet's Keeper?: Dante, Ecosophy, and Children's Books. *Children's Literature Association Quarterly* 19(4), 159-164. <https://doi.org/10.1353/chq.0.0866> .
- Louv, R. (2010). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. London:Atlantic Books Ltd.
- Lenton, T., Benson, S., Smith, T., Ewer, T., Lanel, V., Petykowski, E.,[...]Sharpe, S. (2022). Operationalising positive tipping points towards global sustainability. *Global Sustainability*, 5, E1. Retrieved 14 November from <https://www.cambridge.org/core/journals/global-sustainability/article/operationalising-positive-tipping-points-towards-global-sustainability/8E318C85A8E462AEC26913EC43FE60B1>
- Mazhoon-Hagheghi, M.,;Yebra, R., Johnson R. & Sohn L. L. (2018). Fostering a greater understanding of science in the classroom through children’s literature, *Texas Journal of Literacy Education* 6, 1, 41–50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183979.pdf>
- Moras, M. (2022). Cambio climático y ficción: Solar, A Novel de Ian McEwan. *English Studies in Latin America*, 23 1-20, Retrieved 14 November from https://letras.uc.cl/wp-content/uploads/2023/01/mora_marianela-issue23art.pdf
- Murris, K. & Somerville M.J. (2021). Planetary Literacies for the Anthropocene. In J. Zacher Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden & R. Santiago de Roock (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies*, 1st Edition, N.Y. : Routledge.
- Murris, K. & Reynolds, R.-A. (2023). Posthumanism and Childhood Studies. *Oxford Bibliographies Online*. Retrieved 4 November from <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0269.xml>
- Nikolajeva, M. (2019). What Is It Like to Be a Child? Childness in the Age of Neuroscience. *Children’s Literature in Education*, 50, 1, 23-37.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.
- Picó, Y., & Barceló, D. (2019). Analysis and Prevention of Microplastics Pollution in Water: Current Perspectives and Future Directions. *ACS Omega*, 4,4, 6709–6719. <https://doi.org/10.1021/acsomega.9b00222>
- Redvers N, Celidwen Y, Schultz C, Horn O, Githaiga C, Vera M, BComm M, Plume L.M., Kobei D., Cunningham Kain D., Poelina A., Rojas J.N., Blondin B. (2022). The determinants of

- planetary health: an Indigenous consensus perspective. *Lancet Planet Health*, 6, 2, e156–e163. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00354-5](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00354-5)
- Reid A., Payne P. G. & Cutter-Mackenzie, A. (2010) . Openings for researching environment and place in children's literature: ecologies, potentials, realities and challenges, *Environmental Education Research*, 16, 3, 429 — 461, <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2010.488939>
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (p. 1057–1092). USA: International Reading Association.
- Russell, D., Westman, K., & Wood, N. (2011). Introduction: The Environmental Imagination and Children's Literature. *The Lion and the Unicorn* 35, 2, v-vi. <https://doi.org/10.1353/uni.2011.0008>
- Ryder, J. (2001) Identifying Science Understanding for Functional Scientific Literacy, *Studies in Science Education*, 36,1, 1-44, doi: 10.1080/03057260108560166
- Sambell, K. (2002). Presenting the case for social change: The creative dilemma of dystopian writing for children. In C. Hintz & E. Ostry (Eds.), *Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults* (p. 163-178). New York and London: Routledge.
- Sargent, L. T. (1994). The Three Faces of Utopianism Revisited. *Utopian Studies*, 5(1), 1–37. <http://www.jstor.org/stable/20719246>
- Seltenrich N. (2018). Down to Earth: The Emerging Field of Planetary Health. *Environmental health perspectives*, 126, 7. <https://doi.org/10.1289/EHP2374>
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives, *Children's Literature in Education*, 41 2., 85–104. <http://dx.doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>
- Shamos, M. H. (1989). Views of scientific literacy in elementary school science programs: Past, present, and future. In A. B. Champagne, B. E. Lovitts, & B. J. Callinger (Eds.), *This year in school science. Scientific literacy* (p. 109– 127). Washington, DC: AAAS.
- Schönfelder, M. & Bogner, F. (2020). Between science education and environmental education: How science motivation relates to environmental values, *Sustainability* 12(5), <https://doi.org/10.3390/su12051968>.
- Stephens, J. (1989). Language, Discourse, and Picture Books. *Children's Literature Association Quarterly*, 14, 3: 106–110.
- Stephens, J. (2018). Picturebooks and Ideology. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (p. 137-145). London: Routledge.
- Tien, Y. F., & Wu, H. C. (2010). A study of environmental education content presented in highquality picture books: Samples recommended by Taichung county early childhood teachers. *Journal of Environmental Education Research*, 8(1), 63-93.
- Tong S., Bambrick H., Beggs P.J. Chen L., Hu Y., Ma W., Steffen W., Tan J. (2022), Current and future threats to human health in the Anthropocene, *Environment International* 158, Retrieved 4 November from <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106892>
- Torani, S., Majd, P. M., Maroufi, S. S., Dowlati, M., & Sheikhi, R. A. (2019). The importance of education on disasters and emergencies: A review article. *Journal of education and health promotion*, 8, 85. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_262_18

- Trefil J., Hazen R. M. (2010). Scientific literacy: A modest proposal. In Meinwald J., Hildebrand J.G. (Eds.), *Science and the educated American: A core component of liberal education* (p. 57–69). USA: American Academy of Arts and Sciences.
- Trousdale, A.M. (2009). Peak Experiences Explored Through Literature. In: M. de Souza, L.J. Francis, J. O’Higgins-Norman, D. Scott (Eds), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing. International Handbooks of Religion and Education*, vol 3. (p. 491-506). Dordrecht : Springer.
- Tu’itahi S, Watson H, Egan R, Parkes MW, Hancock T. Waiora (2021). The importance of Indigenous worldviews and spirituality to inspire and inform Planetary Health Promotion in the Anthropocene. *Global Health Promotion*, 28, 4, 73–82. <https://doi.org/10.1177/17579759211062261>
- Walpole SC, Barna S, Richardson J, Rother HA. (2019). Sustainable healthcare education: integrating planetary health into clinical education. *Lancet Planet Health* 3:e6–7. doi: 10.1016/S2542-5196(18)30246-8
- Whitmee S, Haines A, Beyrer C, Boltz F, Capon AG, de Souza Dias BF, et al. (2015). Safeguarding human health in the Anthropocene epoch: report of The Rockefeller Foundation-Lancet Commission on planetary health. *Lancet Planet Health* 386:1973–2028. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60901-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60901-1)
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2023α). *Το βιβλίο γνώσεων για παιδιά: Ιστορικές αναζητήσεις, σύγχρονες προκλήσεις*. University studio press.
- Αγγελάκη Ρ.-Τ. (2023β). Παιδική λογοτεχνία και οντολογικός επαναπροσδιορισμός του υλικού κόσμου. Ο φιλοσοφικός λόγος και η εικονοποιητική μεταφορά ως μέσα για τη διάσπαση της διχοτόμησης φύσης-πολιτισμού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 161–180. <https://doi.org/10.12681/dial.35588>
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2023γ). Το χρώμα στα λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων. Αρχέτυπα και συμβολισμοί. Η περίπτωση της μυθιστορηματικής βιογραφίας. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 12, 1, 147-163 doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.35107>
- Αλεξανδράκη, Α. (2020). *Μικροπλαστικά στην Ιλύ: Πηγές, τρόποι ανίχνευσης και ο ρόλος τους κατά τις συμβατικές μεθόδους επεξεργασίας ιλύος*. Διπλωματική εργασία, Τομέας Υδραυλικής και Τεχνικής Περιβάλλοντος, ΑΠΘ & University of Naples Federico II, <https://ikee.lib.auth.gr/record/327778?ln=el>
- Ανδρικοπούλου Μ. (2022). *Το βιβλίο των καταστροφών*. Εικονογράφηση Μυρτώ Δεληβοριά. Αθήνα: Καλέντης.
- Βαμβούκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα:Γρηγόρη.
- Γεωργιάτου, Σ. (2022). *Πλαστικά και ανακύκλωση: Η ανακύκλωση βιομηχανικών πλαστικών απορριμμάτων και πλαστικών προϊόντων μιας χρήσης ως μορφή παραγωγικής και πολιτισμικής ανάπτυξης στην Ελλάδα (2001-2022)*. Διπλωματική Εργασία, Αρχιτεκτονική Εσωτερικών Χώρων: Αειφορικός και Κοινωνικός Σχεδιασμός, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου από <http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-3093>
- Γιαννικοπούλου, Α. (2018). Η υλικότητα του βιβλίου ως φορέας ιδεολογίας. *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας*. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου από <https://impschool.gr/deltio-site/?p=1124>

- Θεοδοσάκη, Ζ. (2021). *Διερεύνηση Οικοκεντρικών Αξιών Βαθιάς Οικολογίας σε Εκπαιδευτικούς και πρόταση ενός Προγράμματος Οικολογικού Γραμματισμού Εκπαιδευτικών με βάση τις Αρχές Εμπύχωσης NDI και τη φύση ΣυνΔιδάσκουσα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Διατμηματικό Πρόγραμμα Σπουδών ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ- Τμήμα Βιολογίας ΑΠΘ «Εκπαίδευση για την Αειφορία – Επιστήμες της Αγωγής», Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2023 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/332826/files/GRI-2021-31373.pdf>
- Κουτσονάκης, Κ. (2019). *Τρωτότητα και προσαρμοστικότητα. Πολυκριτηριακή ανάλυση των εννοιών αυτών στην διαχείριση των καταστροφών και κρίσεων σε κρίσιμες υποδομές*. Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης. Master Thesis. Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Καταστροφών και Κρίσεων. Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος, ΕΚΠΑ, Αθήνα. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2023 από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2865942/theFile>
- Lord M. (2020). *Το χάος που δημιουργήσαμε*. Εικονογράφηση J. Blattman, (Μετ. Α. Μπουκάλα). Αθήνα: Άγκυρα.
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για Εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου* (Μετ. Π. Πανάου). Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης Γ. (2010). Δυστοπία και ουτοπία : Μορφές έκφρασης της εξουσίας στην ελληνική παιδική και νεανική επιστημονική φαντασία. Συγκριτική ανάγνωση με το μυθιστόρημα της Lois Lowry *The Giver*, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 97- 120. <https://epetirida.ptde.uoi.gr/index.php/epetirida/issue/view/22>
- Ραζής Α. & Χριστόπουλος Α. (2021). *Αποτίμηση των επιπτώσεων για την Ελλάδα από τον σταδιακό περιορισμό των πλαστικών μιας χρήσης με βάση την Οδηγία της ΕΕ 2019/904*. Διπλωματική εργασία Τμήμα Μεταλλουργίας και τεχνολογία υλικών, Σχολή μηχανικών μεταλλείων μεταλλουργών, ΕΜΠ. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου 2023 από <http://dx.doi.org/10.26240/heal.ntua.21823>
- Τζέιμσον, F. (2008). Οι Αρχαιολογίες του Μέλλοντος. Η επιθυμία που λέγεται Ουτοπία. Μετάφραση Μιχάλης Μαυρωνάς. Αθήνα: Τόπος
- Τσικρίπης, Ν. (2018). *Γεωηθική και Διαχείριση Περιβάλλοντος*. Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης. Σχολή θετικών Επιστημών, Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος, ΕΚΠΑ, Αθήνα. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου 2023 από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2814475/file.pdf>
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανάπτυξη Σχέσεων Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες – Πλεονεκτήματα και Προοπτικές

*Δρ. Νίκος Κεραυνός,
Πανεπιστήμιο Frederick,
dledu.ken@frederick.ac.cy*

*Δρ. Ηλέκτρα Λειψού,
Πανεπιστήμιο Frederick,
dledu.el@frederick.ac.cy*

*Δρ. Μαρία Ελευθερίου,
Πανεπιστήμιο Frederick,
dledu.me@frederick.ac.cy*

Περίληψη

Σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί, συνεχώς, χρειάζεται να αναθεωρούν και να προσαρμόζουν τον τρόπο εργασίας τους για να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις προκλήσεις που επιβάλλονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Η καθιέρωση και η ενδυνάμωση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα, θα μπορούσε να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση τόσο των προβλημάτων της καθημερινότητας όσο και στην περίπτωση απαιτητικών και πρωτόγνωρων συνθηκών (π.χ. οικονομικές κρίσεις, περιπτώσεις πανδημίας κ.τ.λ.). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης σε σχολικά συγκείμενα διασφαλίζει, μεταξύ άλλων, υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, την παρουσία Οργανωσιακών Συμπεριφορών, την αλλαγή και την προσαρμογή, τη συνεργασία, το θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, την ενισχυμένη συλλογική επάρκεια, τη συνεχή επαγγελματική μάθηση, την ανεμπόδιστη οριζόντια και κάθετη επικοινωνία και την αυξημένη υπευθυνότητα και επαγγελματισμό από μέρους των εκπαιδευτικών. Το παρόν άρθρο στοχεύει, μέσα από την αποδελτίωση της βιβλιογραφίας, να αναδείξει πώς η εμπιστοσύνη διευκολύνει τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις που αναδύονται τόσο σε καθημερινή βάση, αλλά και σε περιόδους αβεβαιότητας και αστάθειας (π.χ. περίοδος Covid-19).

Λέξεις κλειδιά: Εμπιστοσύνη, Σχολικός Ηγέτης, Εκπαιδευτικοί, Αβεβαιότητα, COVID-19

Abstract

School leaders and teachers constantly, need to review and adapt their way of working in order to successfully cope with the challenges imposed by the external environment. Establishing and strengthening relationships of trust between the school leader and the teachers in a school unit could effectively contribute to dealing with both, everyday problems and especially in the case of demanding and unprecedented conditions (e.g. financial crises, pandemic cases, etc.). Research has demonstrated that the development of trusting relationships in school contexts ensures, among others, high learning outcomes, the presence of Organizational Behaviors, change and adaptation,

collaboration, a positive and supportive school climate, enhanced collective efficacy, continuous professional learning, unhindered horizontal and vertical communication and increased responsibility and professionalism on the part of teachers. This article aims, through a literature review, to highlight how trust facilitates school leaders and teachers to successfully face the challenges that arise both on a daily basis, but also in periods of uncertainty and instability (e.g. period Covid-19).

Key words: Trust, School Leader, Teachers, Uncertainty, COVID-19

Οι σχολικές μονάδες ανέκαθεν αντιμετώπιζαν κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές προκλήσεις (Dedering & Pietsch, 2023). Στην εποχή μας, η κοινωνία φαίνεται να αλλάζει και διαφοροποιείται με ρυθμούς που δεν έχουμε ξαναδεί. Οι σχολικές μονάδες επηρεάζονται από το εξωτερικό περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό και θα πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή ετοιμότητα και εγρήγορση για να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η παγκοσμιοποίηση, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η κλιματική αλλαγή, η εκτεταμένη μετακίνηση πληθυσμών αποτελούν σημαντικά ζητήματα της εποχής μας, τα οποία επηρεάζουν, αναδιαμορφώνουν και επανακαθορίζουν την κοινωνία και αναπόφευκτα και την εκπαίδευση. Τα σχολεία ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα (Ορφανός et al., 2005· Πασιαρδής, 2004) αλληλεπιδρούν συνεχώς με το εξωτερικό περιβάλλον και συχνά χρειάζεται να επανεφεύρουν και να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο λειτουργίας τους για να αντιμετωπίσουν τις διαρκείς αλλαγές που συμβαίνουν (Scott, 2008). Οι σχολικές μονάδες, ειδικά στην εποχή μας, αντιμετωπίζουν συχνά ακραίες πιέσεις που προέρχονται από ένα ταχέως μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον (Tschannen-Moran 2009). Η πρόσφατη πανδημία COVID-19, η οποία επηρέασε τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς και επέβαλε σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών παγκοσμίως (Kafa & Pashiaridis 2020), αποτελεί ένα μόνο παράδειγμα των προκλήσεων που αναδύονται, απαιτώντας από τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται και να αποδίδουν αποτελεσματικά. Γενικά, σε περιόδους που απαιτούν αλλαγή και προσαρμοστικότητα, οι ηγέτες μπορεί να χρειαστεί να αναθεωρήσουν τον τρόπο που ασκούν ηγεσία (Drysdale & Gurr, 2017), για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί εκτεταμένη αλλαγή της παγιωμένης ανθρώπινης συμπεριφοράς, επειδή όταν οι προσπάθειες προσαρμογής αποτυγχάνουν, τα συλλογικά οφέλη δεν είναι εγγυημένα (Ahern & Loh, 2020). Καθώς οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να διατηρήσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, ιδιαίτερα σε περιόδους αβεβαιότητας και κρίσεων, η έρευνα καταδεικνύει ότι η επιτυχία αυτής της διαδικασίας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και της ύπαρξης σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων (Bryk & Schneider, 2002· Martin & Dowson, 2009· Roorda, et al., 2011).

Η εμπιστοσύνη θεωρείται βασικός παράγοντας για τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (McKnight, & Chervany, 1996). Οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να διατηρήσουν ή ακόμα και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αναμένεται να επενδύσουν στη δημιουργία ενός αμοιβαίου κλίματος εμπιστοσύνης. Σε επίπεδο σχολικών μονάδων, η συλλογική εμπιστοσύνη των διδασκόντων, συμπεριλαμβανομένης της εμπιστοσύνης στους γονείς και τους μαθητές (Forsyth et al., 2011· Hoy 2012), διευκολύνει την επιτυχή αντιμετώπιση ζητημάτων άγχους, αβεβαιότητας και ισότητας. Ως εκ τούτου, τα σχολεία με θετικό

κλίμα και υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης φαίνεται πως διαθέτουν τα θεμελιώδη συστατικά, για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας που μπορεί να είναι ανθεκτική σε περιόδους κρίσης (Ahlström, et al., 2020). Η έρευνα συγκλίνει στο ότι οι συμπεριφορές και οι ενέργειες των σχολικών ηγετών, είναι εκείνες που κυρίως επηρεάζουν τον βαθμό και την ποιότητα της εμπιστοσύνης εντός των σχολείων (Hoy, 2012· Tschannen-Moran 2014). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα είναι πιο αποτελεσματικοί απλώς και μόνο επειδή εμπιστεύονται τον σχολικό ηγέτη, αλλά λόγω των συνθηκών που δημιουργούνται από ένα ευρύτερο περιβάλλον εμπιστοσύνης (Howe, et al., 2023). Ενώ από τη μια, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται τον ηγέτη τους, από την άλλη η δημιουργία ενός ευρύτερου κλίματος εμπιστοσύνης με τη συνεισφορά και τη συμπεριφορά όλων, φαίνεται να είναι εξίσου σημαντικό. Η εμπιστοσύνη επίσης, ίσως είναι ο πιο ουσιαστικός παράγοντας που σχετίζεται με την οργανωσιακή σταθερότητα σε δύσκολες και απαιτητικές συνθήκες (Ahlström et al., 2020· Fernandez & Shaw, 2020), δεδομένου ότι είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια και διατήρηση υγιών κοινωνικών σχέσεων σε ένα οργανισμό (Dirks & De Jong, 2022).

Ορισμός εμπιστοσύνης

Αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει εκτεταμένη έρευνα σχετικά με τον ρόλο και την αξία της εμπιστοσύνης, η προσπάθεια ορισμού της έννοιας αποτελεί από μόνη της μια πρόκληση, αφού πρόκειται για ένα εξαιρετικά περίπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο (Hosmer, 1995· Lewis & Weigert, 2012· McKnight, & Chervany, 2001). Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια ορίζεται ανάλογα με τους διάφορους φακούς, τα επίπεδα και τις απόψεις που επιλέγει κάποιος να την προσεγγίσει. Η εμπιστοσύνη έχει εξελιχθεί από ένα μονοδιάστατο φαινόμενο, σε ένα πολυδιάστατο που περιλαμβάνει τη δυναμική και πολύπλευρη φύση της (Adams, 2014· Forsyth et al., 2011· Hosmer, 1995· Hoy & Tschannen-Moran, 1999· Lewicki & Bunker, 1996· Mishra, 1996· Tschannen-Moran, 2014). Οι Davis και Schoorman (1995) αρχικά, περιέγραψαν την εμπιστοσύνη ως την προθυμία κάποιου να είναι ευάλωτος στις πράξεις των άλλων. Ο Mishra (1996) ανέδειξε την εμπιστοσύνη ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που περιλαμβάνει τις πτυχές της ικανότητας, της διαφάνειας, του ενδιαφέροντος και της αξιοπιστίας. Με βάση το έργο του Mishra (1996), οι Hoy και Tschannen-Moran (1999) ορίζουν την εμπιστοσύνη ως «την προθυμία ενός ατόμου ή μιας ομάδας να είναι ευάλωτο σε κάποιον/α με βάση την πεποίθηση ότι το τελευταίο μέρος είναι καλοπροαίρετο, αξιόπιστο, ικανό, ειλικρινές και ανοιχτό» (Hoy & Tschannen -Moran, 1999, σελ.189).

Η εμπιστοσύνη συνδέεται γενικά με την ελπίδα ή/και την πεποίθηση ενός ατόμου, συχνά σε καταστάσεις ευπάθειας ότι οι ενέργειες ή τα κίνητρα ενός άλλου ατόμου είναι ειλικρινή, δίκαια και βασίζονται στην ακεραιότητα. Η εμπιστοσύνη μπορεί επίσης να ενισχυθεί ή να υποβαθμιστεί από συμπεριφορές του παρελθόντος. Θεωρείται μια δυναμική έννοια (Bligh, 2017) και αναπτύσσεται με βάση τις ατομικές ή οργανωσιακές σχέσεις. Τέλος, επιτρέπει σε ένα άτομο με λιγότερη δύναμη να εξαρτάται από ένα άλλο άτομο με περισσότερη δύναμη (τον ηγέτη) ότι θα λαμβάνει αποφάσεις που ευθυγραμμίζονται με την ευημερία του (Mitchell et al., 2016).

Μεθοδολογία

Το άρθρο μέσα από στοχευμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί στο να παρουσιάσει συνοπτικά τα θετικά αποτελέσματα της ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη ενός δυναμικού οργανισμού, όπως είναι μια σχολική μονάδα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εκτείνεται

κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 μέχρι σήμερα, καθώς στο διάστημα αυτό έχει πραγματοποιηθεί και ο κύριος όγκος της έρευνας σχετικά με την εμπιστοσύνη και τον ρόλο της. Η εξεταζόμενη περίοδος θεωρείται επαρκής δεδομένου ότι, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, έχουν δημοσιευτεί τα περισσότερα άρθρα σχετικά με την εμπιστοσύνη. Το παρόν άρθρο εξετάζει με ποιους τρόπους η δημιουργία και η ενίσχυση σχέσεων εμπιστοσύνης μπορεί να είναι επωφελής σε σχολικές μονάδες. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε σχέση με την έννοια της εμπιστοσύνης δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική ελληνόγλωσση βιβλιογραφική κάλυψη, πέρα από κάποιες σποραδικές αναφορές και έρευνες κυρίως σε επίπεδο μεταπτυχιακών διατριβών.

Παρόλο που το άρθρο δεν έχει μετα-αναλυτική προσέγγιση, τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια για να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του θέματος που παρουσιάζεται. Αρχικά, η στρατηγική αναζήτησης βασίστηκε κυρίως, στις οδηγίες της προσέγγισης PRISMA (Page et al., 2021· Rethlefsen et al., 2021). Η προσέγγιση PRISMA είναι ένα λειτουργικό εργαλείο που αναφέρεται στη διαδικασία της συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης αξιοποιώντας μια εκτεταμένη λίστα ελέγχου. Τα άρθρα για ανάλυση συλλέχθηκαν κυρίως από τις μηχανές αναζήτησης Google Scholar, CORE, Directory of Open Access Journals (DOAJ) και Bielefeld Academic Search Engine (BASE). Επιπλέον, για κάθε μία από τις βάσεις δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν παρόμοια κριτήρια αναζήτησης. Τα πρωτόκολλα περιλάμβαναν μεμονωμένες ενδείξεις ή/και συνδυασμό ενδείξεων, σχετικών με το θέμα που διερευνάται (π.χ. εμπιστοσύνη, ορισμοί εμπιστοσύνης, ηγεσία, πτυχές εμπιστοσύνης, θετικά αποτελέσματα εμπιστοσύνης, ηγεσία σε περιόδους κρίσης, κ.λπ.). Τέλος, από τον τεράστιο αριθμό των ερευνών προς αξιοποίηση επιλέχθηκαν αυτές που περιείχαν τις περισσότερες ετεροαναφορές, αλλά και σύγχρονες που εστίαζαν ειδικά στο πώς η εμπιστοσύνη είχε θετική επίδραση στην αποτελεσματική διαχείριση από σχολικά συγκείμενα την περίοδο της πανδημίας COVID-19.

Η σημασία της εμπιστοσύνης στα σχολεία

Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης έχει συνδεθεί με μια πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων τόσο στους διάφορους οργανισμούς όσο και στο πλαίσιο των σχολικών οργανισμών. Στη μετα-ανάλυση των Dirk και Ferrin (2002), η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών στους οργανισμούς συνδέεται με θετικά ατομικά αποτελέσματα, αυξημένη εργασιακή απόδοση, αυξημένα επίπεδα Οργανωσιακών Συμπεριφορών, θετική προσέγγιση στην αλλαγή, μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και αυξημένη οργανωσιακή δέσμευση. Οι Dirks και Skarlicki (2004) προσθέτουν επίσης, ότι η εμπιστοσύνη μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα ατομικά, ομαδικά και οργανωτικά επίπεδα των οργανισμών. Ο Thompson (2018) τονίζει ότι η ενίσχυση της εμπιστοσύνης στον χώρο εργασίας έχει θετικές επιπτώσεις για τους εργαζόμενους, καθώς συνδέεται με την οργανωσιακή υγεία και επηρεάζει θετικά την παραγωγικότητα, την καινοτομία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τη δέσμευση των εργαζομένων.

Όσον αφορά στο σχολικό πλαίσιο, οι Bryk και Schneider (2002) υποστήριξαν ότι η εμπιστοσύνη στα σχολεία δημιουργεί τις προϋποθέσεις που απαιτούνται, ώστε όλα τα μέλη να εργαστούν αρμονικά για την επίτευξη των κοινών στόχων. Γενικά, η έρευνα έχει συνδέσει την εμπιστοσύνη με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αυξημένη σχολική αποτελεσματικότητα (Bryk & Schneider, 2002· Daly & Chrispeels, 2008· Forsyth et al., 2006· Handford & Leithwood, 2013· Tschannen-Moran, 2004).

Αρχικά, η εμπιστοσύνη στα σχολεία έχει συνδεθεί άμεσα ή έμμεσα με *βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα*. Σε μια από τις πρώτες μελέτες που εξέτασαν την επίδραση της εμπιστοσύνης στα

μαθησιακά αποτελέσματα, οι Goddard et al (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εμπιστοσύνη είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επίδοσης των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Μια τετραετής διαχρονική έρευνα που διεξήχθη από τους Bryk και Schneider (2002), κατέδειξε επίσης ότι, όπου οι σχέσεις εμπιστοσύνης ήταν υψηλές, τα σχολεία είχαν σχεδόν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να βελτιώσουν τις βαθμολογίες των μαθητών/τριών τους στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Ακόμη, σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Gareis (2015), η εμπιστοσύνη συνδέεται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, με τα δεδομένα να δείχνουν μια μέτρια, αλλά στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπιστοσύνης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Sun και Leithwood (2015) εξέτασαν την επίδραση της εμπιστοσύνης στα μαθησιακά αποτελέσματα, με τον γενικό δείκτη ισχύος να δείχνει μια υψηλή συνολική συσχέτιση όσον αφορά στην επίδρασή της στα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε περιόδους αβεβαιότητας, όπως η πανδημία του COVID-19, τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως χρειάστηκε να προσαρμοστούν εφαρμόζοντας διαδικτυακά και υβριδικά μοντέλα μάθησης. Ωστόσο, ακόμη και κάτω από αυτές τις απαιτητικές και δύσκολες καταστάσεις, ο κύριος στόχος τους παρέμεινε να διατηρήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε παρόμοια επίπεδα με εκείνα πριν από την πανδημία. Παρόλο που δεν υπάρχει ακόμη επαρκής όγκος στοιχείων, φαίνεται να υπάρχει μια αυξανόμενη πεποίθηση ότι, όπου οι σχέσεις εμπιστοσύνης ήταν υψηλές, τα σχολεία κατάφεραν να διατηρήσουν τουλάχιστον τα συνήθη μαθησιακά τους αποτελέσματα (Ahlström et al., 2020· Brelsford et al., 2020) κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής.

Ως *Οργανωσιακές Συμπεριφορές* (ΟΣ) ορίζονται οι εθελοντικές συμπεριφορές στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί και εκτείνονται πέραν από τα επίσημα καθήκοντά τους (DiPaola & Hoy, 2005). Σύμφωνα με τους Zeinabadi και Salehi (2011), οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ΟΣ επιδιώκουν εθελοντικά να εφαρμόσουν καινοτόμες ιδέες, υποστηρίζουν και προτείνουν δραστηριότητες πέραν από τις δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών ή το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ αυξάνεται η πιθανότητα να συμμετέχουν ενεργά σε πολλές σχολικές επιτροπές και ομάδες εργασίας. Καθώς το επίπεδο εμπιστοσύνης σε ένα σχολείο βελτιώνεται, οι εκπαιδευτικοί θα προσεγγίσουν την εργασία σε πιο εθελοντική και πρόθυμη βάση (Hallam et al., 2014· Hoy & Tschannen-Moran, 1999, 2001). Η σχέση μεταξύ ΟΣ και εμπιστοσύνης εξετάστηκε σε πολλές μελέτες (Burke et al., 2007· Dirks & Ferrin, 2002· Podsakoff et al., 1990· Podsakoff et al., 1996), οι οποίες συνέδεσαν την εμπιστοσύνη με αυξημένα επίπεδα ΟΣ. Οι Dirk και Ferrin (2002), εξηγούν ότι ελλείψει εμπιστοσύνης, ο υφιστάμενος θα αποφύγει να ασχοληθεί με άλλες δραστηριότητες πέραν από τις συμβατικές υποχρεώσεις της δουλειάς του. Οι έρευνες των Tschannen-Moran (2003), DiPaola και Hoy (2005) και DiPaola και Tschannen-Moran (2014), κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα υποδεικνύοντας μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ εμπιστοσύνης και υψηλών επιπέδων ΟΣ. Πρόσφατες μελέτες, όπως αυτή των Choong et al (2020) συμπέραναν επίσης ότι η εμπιστοσύνη στον ηγέτη, στους συναδέλφους και τους 'πελάτες' (μαθητές/τριες και γονείς) έχει έμμεση επίδραση στις ΟΣ. Συνεπακόλουθα, σε περιόδους αβεβαιότητας και κρίσεων οι Οργανωσιακές Συμπεριφορές φαίνεται να διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν πρωτοβουλίες, δουλεύοντας ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο τους, προκειμένου η αποστολή της σχολικής τους μονάδας να συνεχιστεί απρόσκοπτα. Η εθελοντική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που απευθύνεται σε συναδέλφους, μαθητές/τριες και γονείς, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, όπως η περίοδος του COVID-19, μπορεί να βοηθήσει στην αναχαίτιση της αρνητικής επίδρασης των απαιτητικών συνθηκών και στη βελτίωση της οργανωτικής αποτελεσματικότητας (Kavgaci, 2023). Πράγματι κατά τη διάρκεια της πανδημίας πολλοί εκπαιδευτικοί προχωρώντας πέραν από τις

τυπικές απαιτήσεις της εργασίας τους, παρείχαν ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές/τριές τους, δημιούργησαν ομάδες κοινωνικής δικτύωσης για καλύτερη επικοινωνία και συντονισμό, προετοίμασαν βίντεο και άλλο υλικό και γενικά έκαναν ό,τι ήταν απαραίτητο, ώστε η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης να προχωρήσει ανεμπόδιστα (Bogler & Somech, 2023).

Λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, των δημογραφικών αλλαγών και της ύπαρξης πολλών μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να αναγνωρίσουν την υπάρχουσα πραγματικότητα και να προσαρμοστούν ανάλογα. Η προσαρμογή συχνά προϋποθέτει μια μικρή ή σημαντική *αλλαγή* στις δομές των σχολικών συστημάτων. Οι Bryk και Schneider (2002) αναφέρουν ότι η αλλαγή, η βελτίωση και η προσαρμογή των σχολείων απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καθώς θα πρέπει να αναλάβουν το ρίσκο να διαχειριστούν τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν, να υιοθετήσουν παρεμβάσεις, να εργαστούν με συναδέλφους για να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν την αλλαγή-βελτίωση. Σε σχολεία με αυξημένα επίπεδα εμπιστοσύνης οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ πιο πρόθυμοι να εργαστούν για την εισαγωγή αλλαγών με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου (Adams & Miskell, 2016). Η ικανότητα ενός σχολικού οργανισμού να αλλάζει και να βελτιώνεται, σύμφωνα με τη Louis (2007), σχετίζεται άμεσα με τα επίπεδα εμπιστοσύνης. Όσο περισσότερη εμπιστοσύνη υπάρχει, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες επίτευξης αλλαγής και προσαρμογής. Η Louis et al (2010) ανέφερε, επίσης, ότι τα σχολεία που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης προωθούν τη συλλογική λήψη αποφάσεων και έτσι οι πρωτοβουλίες αλλαγής είναι πιο πιθανό να είναι επιτυχείς. Ειδικά, η εμπειρία από τη διαχείριση της πανδημίας έχει καταστήσει σαφές ότι τα σχολεία που μπορούσαν να προσαρμοστούν και να αλλάξουν, είχαν περισσότερες πιθανότητες να παράγουν υψηλού επιπέδου εκπαίδευση αλλάζοντας και προσαρμόζοντας την προσέγγισή τους σε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας (Dedering & Pietsch, 2023· Fotheringham et al., 2022· Harris & Jones, 2020).

Η *συνεργασία* μπορεί να οριστεί ως η αλληλεπίδραση μέσα σε μια ομάδα, σε όλες τις δραστηριότητες που απαιτούνται, για την εκτέλεση μιας κοινής εργασίας (Vangrieken et al., 2015). Η εμπιστοσύνη διευκολύνει και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μελών ενός οργανισμού (Daly & Chrispeels, 2008). Η Tschannen-Moran (2001) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την εμπιστοσύνη. Μια γνήσια και αποτελεσματική συνεργασία διευκολύνεται από μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Adams & Miskell, 2016· Fulton & Britton, 2011· Saunders et al., 2009). Έχει διαπιστωθεί ότι σε περιβάλλοντα υψηλής εμπιστοσύνης τα άτομα αισθάνονται πιο άνετα να ζητήσουν βοήθεια, είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε κοινές εργασίες, να αλληλεπιδράσουν και να μάθουν από τους συναδέλφους τους αφήνοντας κατά μέρος τις αμφιβολίες και τις ανασφάλειές τους (Mascall et al., 2009). Σε σχολικά δε συγκεκριμένα, με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης είναι πιο πιθανό να υπάρξει υψηλός βαθμός συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών του σχολείου (Rinio, 2018). Η συνεργασία και η εμπιστοσύνη χαρακτηρίζονται, επίσης, από αμοιβαιότητα, καθώς, από τη μια πλευρά, η ανάπτυξη συνεργασίας απαιτεί χρόνο, ενέργεια και κοινή χρήση πόρων από όλα τα μέρη, ενώ από την άλλη πλευρά, αυτή η διαδικασία φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά αναπτύσσοντας ισχυρότερους δεσμούς εμπιστοσύνης (Hoy & Tarter, 2004· Sun & Leithwood, 2015). Η αποτελεσματική συνεργασία συνδέεται επίσης με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές/τριες, ενώ φαίνεται να αποτελεί βασικό συστατικό των δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων (Griffiths et al., 2021). Αναμφισβήτητα, η συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη είναι απαραίτητες σε περιόδους κρίσης. Η συνεργασία θα μπορούσε να αυξήσει τα επίπεδα ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε δύσκολες

και αβέβαιες συνθήκες (Hargreaves & O'Connor, 2019). Οι Pino-Yancovic et al (2020) ανέφεραν ότι στην περίοδο της πανδημίας η συνεργασία επέτρεψε σε εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες, να διατηρήσουν την παιδαγωγική τους εστίαση και τους παρείχε μεγαλύτερη αυτονομία, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες, που τους βοήθησαν να διατηρήσουν σε ψηλά επίπεδα την αποτελεσματικότητα των σχολικών τους μονάδων. Σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται και να βασίζονται ο ένας στον άλλο για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που επιβάλλουν οι νέες προκλήσεις (πχ. COVID-19) και να εξασφαλίσουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Katog, 2022· Yang et al., 2023).

Η εμπιστοσύνη οδηγεί σε ένα υποστηρικτικό και θετικό εργασιακό περιβάλλον (Bryk & Schneider 2002· Hoy et al., 1990· Hoy et al., 1991). Οι Forsyth et al (2011) υποστηρίζουν ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από ζωτικά στοιχεία εμπιστοσύνης, όπως η ανεμπόδιστη διάχυση πληροφοριών, η απρόσκοπτη επικοινωνία, ο αμοιβαίος σεβασμός και η δικαιοσύνη. Η άμεση επίδραση της εμπιστοσύνης στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος έχει επίσης επισημανθεί από τους Handford και Leithwood (2013), καθώς συνδέεται με φιλικές πρακτικές μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου. Η πίεση και η έμφαση στη λογοδοσία συχνά οδηγούν σε στρεσογόνες καταστάσεις. Ωστόσο, όταν οι σχολικές μονάδες επενδύουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αυτό διευκολύνει και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των κοινών στόχων και ενισχύουν τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια ενός ευχάριστου και δημιουργικού περιβάλλοντος (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Ένα τέτοιο περιβάλλον φαίνεται επίσης να είναι καταλυτικό σε περιόδους αβεβαιότητας και κρίσεων. Όταν το άγχος και η πίεση είναι συντριπτικές, λόγω αβέβαιων και δύσκολων καταστάσεων, ένα θετικό εργασιακό κλίμα, όπου υπάρχουν παγιωμένες σχέσεις εμπιστοσύνης, είναι πιο πιθανό να βοηθήσει τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία οποιαδήποτε κατάσταση επιβάλλεται από εξωγενείς παράγοντες (Campbell, 2020· Koehn, 2020· Thornton, 2021).

Ο Bandura (1977) όρισε την αυτεπάρκεια ως την πίστη στην ικανότητα του ατόμου να οργανώνει και να εκτελεί όσα απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων του. Ενώ η αυτεπάρκεια είναι σημαντική για το άτομο, η συλλογική επάρκεια είναι σημαντική για μια μεγαλύτερη ομάδα σε έναν οργανισμό. Στα εκπαιδευτικά συγκείμενα, η συλλογική επάρκεια αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να οργανώσουν και να διεκπεραιώσουν τα προγράμματα δράσης που απαιτούνται, ώστε αυτά να έχουν θετική επίδραση στους μαθητές/τριες (Goddard & Goddard, 2001). Η συλλογική επάρκεια θεωρείται 'ιδιοκτησία' του σχολείου (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Στο σχολικό πλαίσιο, λοιπόν, η διερεύνηση των συλλογικών πεποιθήσεων επάρκειας υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν όχι μόνο αυτοαναφορικές αντιλήψεις για την επάρκειά τους, αλλά και πεποιθήσεις για τη συνολική τους κοινή ικανότητα, ως σχολική μονάδα (Goddard et al., 2004). Αυτές οι αντιλήψεις αντικατοπτρίζουν μια οργανωσιακή ιδιότητα που αναγνωρίζεται ως αντιληπτή συλλογική επάρκεια (Bandura et al., 1999· Goddard et al., 2000· Hoy et al., 2004). Επομένως, σε έναν οργανισμό, η αντιληπτή συλλογική επάρκεια αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις των μελών της ομάδας σχετικά με την ικανότητα απόδοσής τους (Bandura et al., 1999). Πολλές μελέτες έχουν, άμεσα ή έμμεσα, συσχετίσει την ικανότητα συλλογικών πεποιθήσεων επάρκειας με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Godard et al., 2004· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Sun & Leithwood 2014). Οι Da Costa και Riordan (1996) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε σχολεία με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι μπορούσαν να εργαστούν ως ομάδα, να συνεργαστούν πάνω σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, αλλά και για την επίτευξη των

ευρύτερων στόχων του σχολείου. Οι Goddard et al (2000) εξέτασαν, επίσης, τη σχέση μεταξύ εμπιστοσύνης και συλλογικής επάρκειας. Υπέθεσαν ότι η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων σχετίζεται με τη συλλογική επάρκεια στο επίπεδο της συνεργασίας για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων, κάτι που ως συνήθως συμβαίνει σε σχολεία με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης. Η υπόθεσή τους επιβεβαιώθηκε, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ συλλογικής επάρκειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων. Επιπλέον, οι Tschannen-Moran και Gareis (2015) επισημαίνουν ότι ο σχολικός ηγέτης μπορεί να καλλιεργήσει τη συλλογική επάρκεια στους εκπαιδευτικούς εκφράζοντας σε τακτά διαστήματα την εμπιστοσύνη του στις ικανότητές τους ως επαγγελματίες που προωθούν τη μάθηση καθημερινά, ανεξάρτητα από τις επικρατούσες συνθήκες του σχολείου ή του περιβάλλοντος. Η αντιληπτή συλλογική επάρκεια, επομένως, είναι πιο πιθανό να προάγει τη δέσμευση μιας ομάδας στα καθήκοντά της, την ανθεκτικότητα στις αντιξοότητες και την πίστη για την επίτευξη των στόχων της (Bandura, 2000). Συνεπώς, τα υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης φαίνεται να αυξάνουν την αντίληψη της συλλογικής επάρκειας και μέσω αυτού, εκπαιδευτικοί και σχολικοί ηγέτες είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ικανοί ότι θα αποδώσουν επαρκώς, ακόμη και σε ακραίες και απαιτητικές συνθήκες (Ibeawuchi et al., 2021· Taberero et al., 2020).

Προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις διάφορες προκλήσεις που επιβάλλονται από τις ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία, τις συνεχείς απαιτήσεις για αλλαγή και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης, σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί, στρέφονται στην *επαγγελματική μάθηση*. Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη καλλιεργείται κυρίως σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Τέτοιες κοινότητες δεσμεύουν όλους τους επαγγελματίες να επιδιώξουν τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξή τους, μέσα σε μια θετική, υποστηρικτική και αυτοδημιούργητη κοινότητα. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, μεταξύ άλλων, συνδέονται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς παρέχουν ευκαιρίες στο επαγγελματικό προσωπικό να διερευνήσει σε βάθος τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να αποκτήσει γνώσεις για το πώς να γίνει πιο αποτελεσματικό στην εργασία του με τους μαθητές/τριες (Morrissey, 2000). Ωστόσο, η ίδρυση μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μέσα σε ένα σχολείο δεν πραγματοποιείται αυτόματα ή ξαφνικά. Απαιτεί μια αφοσιωμένη και σκόπιμη προσπάθεια από την πλευρά της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών. Οι Leithwood et al (2010) υποστηρίζουν ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές ηγεσίας, τις οποίες κατηγοριοποιούν ως «υποστηρικτικές», «επαγγελματικές» και «προστατευτικές» (σελ. 680) θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Οι Tschannen-Moran και Gareis (2015) συνδέουν τις παραπάνω συμπεριφορές με την εμπιστοσύνη. Τονίζουν ότι οι συμπεριφορές που προτείνονται από τους Leithwood et al (2010), προϋποθέτουν στενούς δεσμούς εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σχολικού ηγέτη. Έτσι, η εμπιστοσύνη συνδέεται με την ομαλή λειτουργία των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία (Tschannen-Moran, 2009), αλλά φαίνεται να αποτελεί μια από τις πιο βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία τους. Η ευρύτερη κουλτούρα εμπιστοσύνης σε μια σχολική μονάδα θεωρείται βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιωθούν και να εξελιχθούν ως επαγγελματίες (Cranston, 2011· Louis et al., 2010). Σε περιόδους κρίσης όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αναμένεται να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους, να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, να αξιοποιήσουν νέα τεχνολογικά εργαλεία και γενικά να μάθουν πώς να διεκπεραιώνουν την εργασία τους με βάση τα νέα δεδομένα (Kerdtip & Angkulwattanakit, 2023· Tucker & Quintero-

Ares, 2021). Αναμφίβολα, σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν ήδη ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, μια τέτοια προσπάθεια είναι πιο πιθανό να πετύχει.

Η εμπιστοσύνη φαίνεται να συνδέεται και με την αποτελεσματική *επικοινωνία* (Burke et al., 2007· Dirks & Ferrin, 2001). Σύμφωνα με τους Norman et al (2010), η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία, παραδοσιακά, θεωρείται βασικό συστατικό των αποτελεσματικών οργανισμών. Μέσω της επικοινωνίας διοχετεύονται και αναλύονται οι πληροφορίες. Οι Tschannen-Moran και Hoy (2000) θεωρούν την εμπιστοσύνη απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς η ακρίβεια και η ποιότητα της επικοινωνίας μπορεί να είναι περιορισμένη, ελαττωματική και ίσως ακόμη και ανακριβής χωρίς την εμπιστοσύνη (Burke et al., 2007). Οι Noonan et al (2008) ανέδειξαν την αλληλεξάρτηση επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Η διάδοση πληροφοριών και η επικοινωνία αποτελούν τη βάση για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, ενώ η εμπιστοσύνη βελτιώνει και ενισχύει την επικοινωνία. Η ομαλή λειτουργία των σχολείων ενδεχομένως να εξαρτάται από την ποιότητα της επικοινωνίας που υπάρχει, κυρίως, μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ηγέτη του σχολείου. Η επικοινωνία είναι το κλειδί για τη διατήρηση και την ενίσχυση των συνδέσεων και των σχέσεων, μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ειδικά σε περιόδους αβεβαιότητας και κρίσεων (Finset et al., 2020· Jetten et al., 2020· Longmuir, 2021). Η αξία της ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας είναι σημαντική, αφού σε τέτοιες περιόδους όλες οι πληροφορίες πρέπει να μεταβιβάζονται από τον ηγέτη του σχολείου στους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, ενώ η αποτυχία σωστής επικοινωνίας μπορεί να προκαλέσει ανησυχία και άγχος (Field, 2020).

Οι Geist και Hoy (2004), ορίζουν τον *επαγγελματισμό* των εκπαιδευτικών ως τις συμπεριφορές που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι στη δουλειά τους και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με το υπόλοιπο προσωπικό για να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους. Ο Baggini (2005) υποστηρίζει ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ικανότητά τους να ξεπερνούν τις πολυπλοκότητες και να εφαρμόζουν τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους σε σχέση με το επάγγελμά τους. Ο βαθμός επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο βρέθηκε να σχετίζεται στενά με την εμπιστοσύνη που υπάρχει, μεταξύ όλων των παραγόντων σε ένα σχολείο. Η υψηλή εμπιστοσύνη συνδέεται θετικά με συμπεριφορές επαγγελματισμού (Kosar, 2015· Sachs, 2016· Tschannen-Moran, 2009). Όταν υπάρχουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, εκπαιδευτικοί και ηγέτες λειτουργούν με επαγγελματισμό βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Ταυτόχρονα, ο επαγγελματισμός στα σχολεία γίνεται εμφανής μέσω της παραγωγικής συνεργασίας, της απρόσκοπτης διάχυσης διδακτικών πρακτικών και του στοχαστικού διαλόγου (Louis et al., 1996). Τέτοιες ιδιότητες είναι πράγματι απαραίτητες σε δύσκολες και απαιτητικές συνθήκες, αφού παρέχουν σε εκπαιδευτικούς σχολικούς ηγέτες, μια ποικιλία εργαλείων που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις (Malandrino & Sager, 2021· Stone-Johnson & Weiner, 2020).

Πολλές έρευνες έχουν διερευνήσει τις συνέπειες της απουσίας εμπιστοσύνης στους οργανισμούς (Bryk & Schneider, 2002· Forsyth et al., 2006· Rice, 2006· Tschannen-Moran, & Hoy, 1998). Ελλείψει εμπιστοσύνης οι εργαζόμενοι είναι όλο και πιο απρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, αισθάνονται την ανάγκη για προστασία από την πιθανότητα προδοσίας και επιδιώκουν να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους (Kramer & Tyler, 1996), τις περισσότερες φορές, εις βάρος της δουλειάς τους. Σύμφωνα με τους Hoy και Tschannen-Moran (2003), σε σχολικά περιβάλλοντα με υψηλά επίπεδα δυσπιστίας, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να εμπλέκονται σε

καταστάσεις που απαιτούν συνεργασία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται κλίμα απομόνωσης και παρεξήγησης. Η έλλειψη εμπιστοσύνης οδηγεί ακόμη τα άτομα σε συμπεριφορές αυτοπροστασίας, καθώς αισθάνονται ευάλωτοι απέναντι στους άλλους, απρόθυμοι να μοιραστούν πληροφορίες ή ακόμα και να συνεργαστούν με άλλα άτομα, δυσκολεύοντας έτσι τη συνεργασία και την επικοινωνία. Ο Roth (2022), τονίζει ότι όταν προδίδεται η εμπιστοσύνη, μπορεί να θυματοποιηθεί ολόκληρη η σχολική μονάδα. Η απουσία εμπιστοσύνης μπορεί να προκαλέσει αισθήματα ανασφάλειας και άγχους (Moye et al., 2005), να οδηγήσει σε ανεύθυνες και παράλογες συμπεριφορές (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) και να προκαλέσει χαμηλά ποσοστά ηθικής δέσμευσης στην απόδοση (Goddard, et al., 2009).

Επίλογος

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό, μέσα από μια συστηματική βιβλιογραφική αποδελτίωση, να αναδείξει τη σημασία της εμπιστοσύνης στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία οργανισμών με ιδιαίτερη αναφορά στις σχολικές μονάδες. Η ανάπτυξη και ενίσχυση σχέσεων εμπιστοσύνης σε σχολικά συγκείμενα, φαίνεται να έχει θετική επίδραση στη διατήρηση υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, διασφαλίζει την παρουσία Οργανωσιακών Συμπεριφορών, διευκολύνει την αλλαγή και την προσαρμογή, εμπεδώνει τη συνεργασία, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, ενισχύει συλλογική επάρκεια, εξασφαλίζει τη συνεχή επαγγελματική μάθηση, διασφαλίζει την ανεμπόδιστη οριζόντια και κάθετη επικοινωνία και προωθεί την αυξημένη υπευθυνότητα και επαγγελματισμό από μέρους των εκπαιδευτικών

Επιπλέον, τα στοιχεία που εξετάστηκαν υποδεικνύουν ότι η εμπιστοσύνη θα πρέπει να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να διασφαλιστεί η καθημερινή αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει επίσης ότι σε περιόδους κρίσης, σε σχολικά συγκείμενα με θετικές σχέσεις και αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ ηγεσίας, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, ελαχιστοποιείται το άγχος και αυξάνεται η πιθανότητα να επιτελέσουν με επιτυχία το έργο τους (Adams et al., 2021· Roth, 2022· Schechter et al., 2022). Μέσα σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης, εκπαιδευτικοί και σχολικοί ηγέτες αναμένεται να διατηρήσουν υψηλά επίπεδα μάθησης και διδασκαλίας σε διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Ακόμη, οι σχολικές μονάδες αναμένεται να αποδίδουν εξίσου αποτελεσματικά υπό οποιοσδήποτε συνθήκες, καθώς, ακόμη και σε περιόδους κρίσης και αβεβαιότητας, όπου η λογοδοσία και οι προσδοκίες παραμένουν (Prior et al., 2021). Σύμφωνα με τους Smith και Riley (2012), οι θετικές σχέσεις, η εμπιστοσύνη, η κατανόηση και η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα κατά τη διάρκεια μιας κρίσης. Συνεπώς, σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οικοδομήσουν, να διατηρήσουν και να ενισχύσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, τόσο οριζόντια όσο και κάθετα, καθώς τα οφέλη μιας τέτοιας προσέγγισης είναι πολλαπλά.

Εν κατακλείδι, πέρα από τις θετικές προεκτάσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω, η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης ενισχύει την προθυμία και την ικανότητα των ηγετών και των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν και να αποδώσουν κατάλληλα κάτω από δύσκολες περιστάσεις, αφού η εμπιστοσύνη και τα θετικά αποτελέσματά της αυξάνουν τη δυνατότητα των σχολείων να προσαρμοστούν και να ξεπεράσουν αναταραχές ή κρίσεις που επιβάλλονται είτε από εσωτερικούς είτε από εξωγενείς παράγοντες. Καθίσταται επομένως σαφές ότι η σημασία της εμπιστοσύνης είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων,

αφού οδηγεί στην ενίσχυση της ατομικής και οργανωτικής ανθεκτικότητας (Fernandez & Shaw, 2020).

Αναφορές

- Adams, C. M. (2014). Collective Student Trust: A Social Resource for Urban Elementary Students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135–159. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488596>
- Adams, C. M., & Miskell, R. C. (2016). Teacher trust in district administration: A promising line of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 675–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X16652202>
- Adams, D., Cheah, K. S., Thien, L. M., & Md Yusoff, N. N. (2021). Leading schools through the COVID-19 crisis in a South-East Asian country. *Management in Education*. Διαδικτυακή δημοσίευση: 18 Αυγούστου, 2021. <https://doi.org/10.1177/08920206211037738>
- Ahern, S., & Loh, E. (2021). Leadership during the COVID-19 pandemic: building and sustaining trust in times of uncertainty. *BMJ Leader* 2021, 5 266–269. Retrieved: <https://bmjleader.bmj.com/content/leader/5/4/266.full.pdf>
- Ahlström, B., Leo, U., Norqvist, L., & Isling, P. P. (2020). School leadership as (un)usual. Insights from principals in Sweden during a pandemic. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 35–41. Ανακτήθηκε: <http://cceam.net/wp-content/uploads/2020/08/ISEA-2020-48-2.pdf#page=41>
- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today? *Education Review*, 18 (2), 5-11. Ανακτήθηκε: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=acfc48b2-87a5-4e50-be7d-42f892252041%40redis>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. Ανακτήθηκε: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. 13 (2), 158-176. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bligh, M.C. (2017). Leadership and Trust. In: Marques, J., Dhiman, S. (eds) *Leadership Today*. Springer Texts in Business and Economics. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31036-7_2
- Bogler, R., & Somech, A. (2023). Organizational citizenship behavior (OCB) above and beyond: Teachers' OCB during COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104183>
- Brelsford, S. N., Camarillo, E. E., Garcia, A. S., Garcia, G., Lopez, V. R., Montoya, C. P., ... & Merchant, B. (2020). Keeping the Bus Moving While Maintaining Social Distance in a COVID-19 World. *International Studies in Educational Administration, (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 12-20. <http://cceam.net/wp-content/uploads/2020/08/ISEA-2020-48-2.pdf#page=20>

- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burke, C. S., Sims, D. E., Lazzara, E. H., & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The leadership quarterly*, 18(6), 606-632. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.007>
- Campbell, C., Baumann, R., Kidder, A., & Daniel, B. J. (2020). A gentle return to school: Go slow to go fast. *Ontario Institute for Studies in Education*, University of Toronto. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/08/Gentle-Reopening-of-Ontario-Schools.pdf>
- Choong, Y.O., Ng, L.P., Ai Na, S. and Tan, C.E. (2020). The role of teachers' self-efficacy between trust and organisational citizenship behaviour among secondary school teachers. *Personnel Review*, 49 (3), 864-886. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2018-0434>
- Cranston, J. (2011). Relational Trust: The Glue that Binds a Professional Learning Community. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 59-72. <https://doi.org/10.11575/ajer.v57i1.55455>
- Daly, A. J., & Chrispeels, J. (2008). A question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 30-63. <https://doi.org/10.1080/15700760701655508>
- Dedering, K., & Pietsch, M. (2023). School leader trust and collective teacher innovativeness: on individual and organisational ambidexterity's mediating role. *Educational Review*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2195593>
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44. <http://www.jstor.org/stable/40364262>
- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447. <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>
- Dirks, K. T. & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611>
- Dirks, K. T., & de Jong, B. (2022). Trust within the workplace: A review of two waves of research and a glimpse of the third. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 247-276. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-083025>
- Dirks, K. T., & Skarlicki, D. P. (2004). Trust in leaders: Existing research and emerging issues. In R. M Kramer, & K. S Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: dilemmas and approaches* (21-40). New York, NY: Russel Sage Foundation
- Drysdale, L., & Gurr, D. (2017). Leadership in uncertain times. *International Studies in Educational Administration*, 45(2), 131-159. Ανακτήθηκε: http://ccea.net/wp-content/uploads/2019/01/ISEA_2017_45_2.pdf#page=137
- Educational Administration*, 51 (2), 194-212. <https://doi.org/10.1108/09578231311304706>
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>

- Field, K. (2020, March 26). 5 lessons from campuses that closed after natural disasters. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/5-Lessons-From-Campuses-That/248346>
- Finset, A., Bosworth, H., Butow, P., Gulbrandsen, P., Hulsman, R. L., Pieterse, A. H., ... & van Weert, J. (2020). Effective health communication—a key factor in fighting the COVID-19 pandemic. *Patient education and counseling*, 103(5), 873. 10.1016/j.pec.2020.03.027
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust. Why schools can't improve*. Teachers College Press.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G., & Wilson, E. (2022). Pressures and influences on school leaders navigating policy development during the COVID-19 pandemic. *British Educational Research Journal*, 48(2), 201-227. <https://doi.org/10.1002/berj.3760>
- Fulton, K., & Britton, T. (2011). *STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching*. Ανακτήθηκε: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521328.pdf>
- Geist, J. R., & Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading and managing*, 10(1), 1-17. Ανακτήθηκε: <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/aeipt.139800>
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a Mediator of the Relationships Between Poverty, Racial Composition, and Academic Achievement: Evidence From Michigan's Public Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292–311. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59–85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Hallam, P. R., Dulaney, S. K., Hite, J. M., & Smith, H. R. (2014). Trust at ground zero: Trust and collaboration within the professional learning community. In D. Van Maele, M. Van Houtte, & P. B. Forsyth (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*, 57-82. Springer
- Handford, V. and Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Hargreaves, A., & T O'Connor, M. (2019). THE 4 B'S. The Learning Professional*, 40(3), 54-62. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/4-bs/docview/2262646112/se-2>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19—school leadership in disruptive times. *School leadership & management*. 40 (4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Harrison McKnight, D., Chervany, N.L. (2001). Trust and Distrust Definitions: One Bite at a Time. In: Falcone, R., Singh, M., Tan, YH. (eds) *Trust in Cyber-societies. Lecture Notes in Computer Science*, 2246, 27-54. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/3-540-45547-7_3

- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9507312923>
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 76-97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18 (40), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). Ch. 17: *The conceptualization and measurement of faculty trust in schools*, 181-208. From *Studies in leading and organizing schools*. Greenwich, CT: Information Age Publishing state.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260–279. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003004>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage.
- Ibeawuchi, Ngozi, Nwagbara, Uzoechi, Alhassan, Yahaya and Brown, Carlton (2021) Leading Change in Difficult Times: The Role of Effective Leadership in Confronting Educational Challenges of Coronavirus Pandemic. *Economic Insights – Trends and Challenges*, 1, 11-20. ISSN 2284-8584.
- Jetten, J. (2020). *Together apart: The psychology of COVID-19*. Sage.
- Kafa, A., & Pashiardis, P. (2020). Coping With the Global Pandemic COVID19 through the Lenses of the Cyprus Education System, *ISEA*, 48(2), 42-48.
- Katog, M. S. (2022). Coping with COVID-19: how public secondary school principals adapt to the new normal. *International Journal of Early Childhood*, 14 (1). DOI: 10.9756/INT-JECSE/V14I1.277
- Kavgacı, H. (2023). Exploring the relationship among paternalistic leadership, teacher trust in principal, work engagement, and organizational citizenship behavior: A moderated mediation model. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 273-289. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319638>
- Kerdtip, C., & Angkulwattanakit, R. (2023). Thai School Learning Communities (SLC): An Exploratory Factor Analysis. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 23(1). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i1>
- Koehn, N. (2020). Real leaders are forged in crisis. *Harvard Business Review*, 3, 1-6. https://www.harvardbusiness.org/wp-content/uploads/2020/04/HBR_Real-Leaders-Are-Forged-In-Crisis.pdf
- Kosar, S. (2015). *Trust in school principal and self-efficacy as predictors of teacher professionalism*. *Egitim ve Bilim*, 40(181). <https://doi.org/10.15390/eb.2015.4562>
- Kramer, R. and Tyler, T. (Eds), (1996) Trust and third-party gossip, in: *Trust in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA. Coleman, JS

- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Lewicki, R.J. and Bunker, B.B. (1996). Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. In: Kramer, R.M. and Tyler, T.R., Eds., *Trust in Organizations: Frontiers in Theory and Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, 114-139. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452243610.n7>
- Lewis, J. D., & Weigert, A. J. (2012). The social dynamics of trust: Theoretical and empirical research, 1985-2012. *Social Forces*, 91(1), 25-31. <https://doi.org/10.1093/sf/sos116>
- Longmuir, F. (2021). Leading in lockdown: Community, communication, and compassion in response to the COVID-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*. Διαδικτυακή δημοσίευση 5 Ιουλίου, 2021. <https://doi.org/10.1177/17411432211027634>
- Louis, K., S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5>
- Louis, K., S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Luthans, F. (2010). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Malandrino, A., & Sager, F. (2021). Can teachers' discretion enhance the role of professionalism in times of crisis? A comparative policy analysis of distance teaching in Italy and Switzerland during the COVID-19 pandemic. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 23(1), 74-84. <https://doi.org/10.1080/13876988.2020.1844544>
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., Sacks, R. (2009). The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism. In: Harris, A. (eds) *Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership*, 7, 81-100. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_5
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>
- McKnight, D. H., & Chervany, N. L. (1996). *The meanings of trust*. Carlson School of Management. Ανακτήθηκε: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.155.1213&rep=rep1&type=pdf>
- Mishra, A. (1996). Organizational responses to crisis: the centrality of trust. In R. Kramer, & T. Tyler, *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, 261-287. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452243610.n13>
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tchannen-Moran, M. (2016). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21 (2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>

- Morrissey, M. S. (2000). Professional learning communities: An ongoing exploration. *Southwest Educational Development Laboratory*. Ανακτήθηκε: <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/PLCs/plc-ongoing.pdf>
- Moye, M.J., Henkin, A.B. and Egley, R.J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43 (3), 260-277. <https://doi.org/10.1108/09578230510594796>
- Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S., & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124-158. <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>
- Noonan, B., & Walker, K., & Kutsyuruba, B. (2008). Trust in the contemporary principalship. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 85, 1-17. Ανακτήθηκε: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842497.pdf>
- Norman, S. M., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2010). The impact of positivity and transparency on trust in leaders and their perceived effectiveness. *The leadership Quarterly*, 21(3), 350-364. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.002>
- Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α. & Τόγια, Κ. (2005). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση των στόχων του. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου 'Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα', Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας. Ανακτήθηκε: http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_ep_idrasi.pdf
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., DeFerrari, J., Correa, F. and Valenzuela, J.P. (2022). Collaborating inside and outside the school: together overcoming COVID-19 challenges in Chile. *Journal of Professional Capital and Community*, 7 (4), 390-405. <https://doi.org/10.1108/JPC-04-2022-0025>
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B, Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behavior. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational Leader Behaviors and Substitutes for Leadership as Determinants of Employee Satisfaction, Commitment, Trust, and Organizational Citizenship Behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259-298. <https://doi.org/10.1177/014920639602200204>
- Prior, L., Jerrim, J., Thomson, D., & Leckie, G. (2021). A review and evaluation of secondary school accountability in England. *Review of Education*, 9 (3), 1-30. <https://doi.org/10.1002/rev3.3299>
- Rice, S. (2006). The educational significance of trust. *Philosophy of Education Archive*, 71-78. Ανακτήθηκε: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1516.pdf>

- Rinio, D. (2018). Focus on Collaboration: How Understanding the Nature of Trust Can Help Address the Standards. *Knowledge Quest*, 46(3), 44-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165037.pdf>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roth, J. C. (2022). *School crisis response: Reflections of a team leader*. Taylor & Francis.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Saunders, W. M., Goldenberg, C. N., & Gallimore, R. (2009). Increasing Achievement by Focusing Grade-Level Teams on Improving Classroom Learning: A Prospective, Quasi-Experimental Study of Title I Schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1006–1033. <https://doi.org/10.3102/0002831209333185>
- Schechter, C., Da’as, R. A., & Qadach, M. (2022). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education*. Published online March 11, 2022. <https://doi.org/10.1177/08920206221084050>
- Scott, R. W. (2008). *Organizations and organizing: Rational, natural, and open systems perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Stone-Johnson, C., & Weiner, J. M. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367-374. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-05-2020-0020>
- Su, T.S., Chen, C., Cui, X., Yang, C. and Ma, W. (2020). Consistency at different levels: A meta-analytic examination of organizational trust and performance. *Nankai Business Review International*, 11 (4), 537-567. <https://doi.org/10.1108/NBRI-01-2020-0005>
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- Taberner, C., Castillo-Mayén, R., Luque, B., & Cuadrado, E. (2020). Social values, self-and collective efficacy explaining behaviours in coping with Covid-19: Self-interested consumption and physical distancing in the first 10 days of confinement in Spain. *PloS one*, 15(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238682>
- Thompson, C. S. (2018). Leadership behaviours that nurture organizational trust: Re-examining the fundamentals. *Journal of Human Resource Management*, 21(1), 28-42. Ανακτήθηκε: <http://www.jhrm.eu/2018/04/28-leadership-beaviours-that-nurture-organizational-trust-re-examining-the-fundamentals>
- Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393-409. <https://doi.org/10.1177/1741143220985110>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308-331. <https://doi.org/10.1108/EUM000000005493>

- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tschannen-Moran, M. (2014). The Interconnectivity of Trust in Schools. In: Van Maele, D., Forsyth, P., Van Houtte, M. (eds) *Trust and School Life*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_3
- Tschannen-Moran, M. , & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>
- Tschannen-Moran, M. and Barr, M. (2004). Fostering student achievement: the relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 187-207. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Tucker, L., & Quintero-Ares, A. (2021). Professional learning communities as a faculty support during the COVID-19 transition to online learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 24(1), 1-18. <https://ojdla.com/assets/pdf/tucker241.pdf>
- Tyler, T. and Kramer, R.M. (1996). Whither trust? in Kramer, R. and Tyler, T. (Eds), *Trust in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Yang, M., Oh, Y., Lim, S., & Kim, T. (2023). Teaching with collective resilience during COVID-19: Korean teachers and collaborative professionalism. *Teaching and Teacher Education*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104051>
- Zeinabadi, H., & Salehi, K. (2011). Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers: Proposing a modified social exchange model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1472-1481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.387>

Η ελευθερία στην παιδαγωγική σκέψη του John Dewey

Αλεξιάκης Δημήτρης

Δρ. Φιλοσοφίας,

ΕΔΙΠ, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

d.alexakis@uoc.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύουμε την ντιουιανή κατανόηση της ελευθερίας στο δημοκρατικό σχολείο αναδεικνύοντας τόσο τα γόνιμα στοιχεία όσο και τα όρια της. Αρχικά εστιάζουμε στην κριτική του Dewey στον αφηρημένο χαρακτήρα της ελευθερίας της βούλησης που υιοθετούν οι παιδοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στην προσπάθεια του Dewey να διαμορφώσει μια νέα κατανόηση της ελευθερίας, η οποία θα αναδεικνύει τον αντικειμενικό της χαρακτήρα συνδέοντάς την με τον πειραματικό αναστοχασμό και την ανάπτυξη του ατόμου, ενώ εξετάζουμε πως η προοδευτική αγωγή οφείλει να υιοθετήσει τη συγκεκριμένη αντίληψη περί ελευθερίας. Επίσης, επιμένουμε στη σύνδεση της ελευθερίας με τη δημοκρατική κοινότητα στην πολιτική και την παιδαγωγική σκέψη του Dewey, ώστε να αναδείξουμε αφενός την απόσταση του Dewey από τον ατομοκεντρικό φιλελευθερισμό και αφετέρου την αδυναμία του να συνδέσει τη δημοκρατική εκπαίδευση με την κατανόηση της ελευθερίας ως απελευθέρωση από τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες.

Λέξεις κλειδιά: John Dewey, ελευθερία, πειραματισμός, ανάπτυξη, δημοκρατική εκπαίδευση

Abstract

In this paper I examine Dewey's understanding of freedom in democratic education highlighting its fertile elements as well as its restrictions. At first I focus on Dewey's critic to the abstract character of freedom of will which is adopted by child-centered pedagogy. Then I analyze his attempt to formulate a new understanding of freedom which points out its objective character by relating freedom with experimental thinking and growth of the self, while I examine how progressive education should adopt this notion of freedom. Moreover I focus on the association of freedom with democratic community in Dewey's political and pedagogical thought in order to demonstrate on one hand Dewey's differentiation from individualistic liberalism and on the other hand his failure to relate democratic education with the notion of freedom as liberation of oppressive social conditions.

Key words: John Dewey, freedom, experimentalism, growth, democratic education

Η παιδαγωγική σκέψη του 20^{ου} αιώνα άσκησε έντονη κριτική στη πειθαρχική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και διατύπωσε το αίτημα μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης η οποία θα σέβεται και θα καλλιεργεί την ελευθερία του παιδιού. Ωστόσο απουσιάζει από την παιδαγωγική σκέψη μια συστηματική επεξεργασία της ίδιας της έννοιας της ελευθερίας. Στην παρούσα εργασία

θα εξετάσουμε την κατανόηση της έννοιας της ελευθερίας από τον John Dewey και τον τρόπο που αυτή εντάσσεται στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο Dewey υπήρξε ηγετική φυσιογνωμία του κινήματος της προοδευτικής αγωγής και εργάστηκε συστηματικά πάνω στα ζητήματα της δημοκρατίας και της σχέσης της με την εκπαίδευση. Αν και το έργο του έχει δεχτεί ισχυρή κριτική σχετικά με τη δικαιολόγηση της δημοκρατίας (Campbell 1995, Thayer 1968) θεωρούμε ότι μας προσφέρει γόνιμα στοιχεία για την πραγμάτευση της ελευθερίας. Αρχικά, θα συσχετίσουμε την ελευθερία με τη βούληση και τον λόγο εστιάζοντας στην κριτική του Dewey στις παιδοκεντρικές προσεγγίσεις. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την ελευθερία σε σχέση με την ανάπτυξη του εαυτού και την κοινότητα επιμένοντας στην κριτική του Dewey στον φιλελεύθερο ατομικισμό. Θα ισχυριστούμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια της φιλοσοφικής του πορείας ο Dewey επιχειρεί να προσδώσει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο στην ελευθερία συσχετίζοντάς την με τους υπάρχοντες κοινωνικούς θεσμούς. Στο πρώιμο έργο του η προσπάθεια αυτή συντελείται κυρίως στο πεδίο της ηθικής φιλοσοφίας, ενώ στο ώριμο έργο του συντελείται κυρίως στο πεδίο της πολιτικής φιλοσοφίας. Ωστόσο η μετατόπιση αυτή – από την ηθική στην πολιτική – δεν αποτυπώνεται στην παιδαγωγική του σκέψη. Το αποτέλεσμα είναι η δημοκρατική εκπαίδευση να συσχετίζει την ελευθερία με την ανάπτυξη του εαυτού και την απελευθέρωση από την παράδοση και τα ένστικτα χωρίς, όμως, να την συνδέει με την απελευθέρωση από τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες.

Η πραγμάτευση του θέματος μάς αναγκάζει να λάβουμε υπόψη τον ολιστικό χαρακτήρα της ντιουιανής σκέψης εξετάζοντας τα διαφορετικά πεδία του έργου του στην αλληλοσυσχέτισή τους. Ως εκ τούτου, η έννοια της ελευθερίας στην παιδαγωγική του σκέψη δεν μπορεί να εξετασθεί ξεχωριστά από την ηθική θεωρία, τη θεωρία δημοκρατίας ή την πειραματική γνωσιοθεωρία. Επιπλέον, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τη διαφορετική πορεία ανάπτυξης που γνώρισαν τα ποικίλα πεδία με τα οποία καταπιέστηκε ο Dewey. Ο παιδαγωγικός πειραματισμός του Dewey διήρκησε από το 1896 έως το 1904, ενώ τα σημαντικότερα έργα του γύρω από την εκπαίδευση δημοσιεύτηκαν έως τα μέσα της δεκαετίας του 1910. Η ανάπτυξη της φιλοσοφικής του σκέψης ακολούθησε διαφορετική πορεία. Το διάστημα που λειτουργεί το Εργαστηριακό Σχολείο ο Dewey απεγκλωβίζεται αργά και σταδιακά από τον βρετανικό νέο-εγελιανισμό αναπτύσσοντας μία προσωπική ερμηνεία της εγελιανής φιλοσοφίας με έμφαση στις πρακτικές συνεπαγωγές της (Good 2006), ενώ το 1903 δημοσιεύει την πρώτη διατύπωση της πραγματιστικής του προοπτικής με τον τόμο *Studies in Logical Theory*. Η ντιουιανή φιλοσοφική σκέψη συνεχίζει να αναπτύσσεται και να μας προσφέρει σημαντικά κείμενα κατά τις δεκαετίες του 1920 και του 1930, ενώ η πολιτική σκέψη του Dewey ριζοσπαστικοποιείται κατά τον μεσοπόλεμο. Η έκδοση του *Experience and Nature*, το 1925, σηματοδοτεί την ανάπτυξη μιας νατουραλιστικής μεταφυσικής, ενώ το *Art as Experience*, το 1934, αποτελεί την πρώτη συστηματική ενασχόληση του Dewey με ζητήματα της αισθητικής φιλοσοφίας.

Η έννοια της ελευθερίας θα γνωρίσει, επίσης, μια νέα ανάπτυξη στο ντιουιανό corpus μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Ο Dewey επιχειρεί να διαμορφώσει μία φιλοσοφική θεώρηση, η οποία θα αναδεικνύει τον αντικειμενικό χαρακτήρα της ελευθερίας. Ορισμένα στοιχεία της νέο-εγελιανής κατανόησης της ελευθερίας του νεαρού Dewey παραμένουν, αλλά ενσωματώνονται πλέον στη νατουραλιστική προοπτική του πειραματισμού και της θεωρίας της δημοκρατίας. Επομένως, η εξέταση της έννοιας της ελευθερίας εντός του δημοκρατικού σχολείου του Dewey οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης της σκέψης του, να αντιπαραθέτει και να γονιμοποιεί τις παιδαγωγικές του θέσεις με τις μεταγενέστερες θεωρητικές του επεξεργασίες. Από αυτήν την άποψη η εργασία μας διαφοροποιείται από εκείνη του David Waddington (2010), ο

οποίος εξετάσει την έννοια της ελευθερίας αποκλειστικά στην παιδαγωγική σκέψη του νεαρού Dewey εστιάζοντας στις εγγελιανές επιρροές του.

Ελευθερία, βούληση και πειραματισμός

Ο Dewey απορρίπτει με σφοδρότητα την ομοιομορφία και την εξωτερική πειθαρχία του παραδοσιακού σχολείου. Υποστηρίζει πως η σταθερή διάταξη των αιθουσών, η ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας και η στρατιωτική πειθαρχία περιόριζαν τη διανοητική και ηθική ελευθερία των παιδιών και για αυτό πρέπει να καταργηθούν (Dewey 1938, Dewey 1980). Η κριτική του συντάσσεται με εκείνη του παιδοκεντρισμού, ο οποίος διαμαρτυρόμενος ενάντια στην τυποποίηση του μαζικού σχολείου ανέδειξε την ελευθερία και την αυθορμησία του παιδιού ως το πρώτο άρθρο πίστης της νέας παιδαγωγικής (Rugg & Shumaker 1969) και προσπάθησε να οργανώσει το σχολικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να έχει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας δράσης βάσει των δικών του επιθυμιών.

Ταυτόχρονα, ο Dewey ασκεί κριτική στις παιδοκεντρικές προσεγγίσεις οι οποίες εμπνεόμενες από τον μποέμικο ατομικισμό της δεκαετίας του 1920 ταυτίζουν την ελευθερία με την ελευθερία των κινήσεων ή, διαφορετικά, την εξωτερική ελευθερία και ανάγουν αυτό το είδος της ελευθερίας σε αυτοσκοπό επιτρέποντας ένα παιδαγωγικό κλίμα ελευθεριότητας (Cremien 1968). Για τον Dewey, η εξωτερική ελευθερία αποτελεί μόνο ένα μέσο για την κατάκτηση μίας περιεκτικότερης ορθολογικής ή διανοητικής ελευθερίας, η οποία κατανοείται ως δύναμη (Dewey 1930, Dewey 1938, Dewey 1980). Πώς, όμως, πρέπει να κατανοηθεί αυτή η ελευθερία ως δύναμη; Για να απαντήσουμε το ερώτημα αυτό οφείλουμε να στρέψουμε την προσοχή μας στη θεωρητική επεξεργασία του Dewey γύρω από την έννοια της ελευθερίας.

Αναφερόμενος στην εξωτερική ελευθερία των παιδιών στο σχολείο, ο Dewey μεταφέρει στο πεδίο της εκπαίδευσης την κριτική του στάση απέναντι στην ελευθερία της βούλησης, σύμφωνα με την οποία η ελευθερία συνίσταται στην απουσία εξωτερικών καταναγκασμών, στην ελεύθερη επιλογή του ατόμου. Η ελευθερία της βούλησης υπήρξε σημαντικό θεωρητικό εργαλείο του κλασικού φιλελευθερισμού στον αγώνα του ενάντια στην καταπίεση των απολυταρχικών καθεστώτων και της εκκλησίας. Από την πλευρά του, ο Dewey αν και δέχεται πως η δυνατότητα διαφορετικών επιλογών αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο οποιασδήποτε κατανόησης της ελευθερίας και αναγκαία προϋπόθεση για την ηθική υπευθυνότητα του ατόμου, υποστηρίζει πως η κατανόηση της ελευθερίας απλώς ως δυνατότητα να δρα κανείς σύμφωνα με τις επιλογές του προσδίδει στην ελευθερία έναν αφηρημένο χαρακτήρα. Η βούληση κατανοείται ως μια δύναμη πέρα και έξω από τον κόσμο, η οποία μπορεί να επιλέγει ανεξάρτητα από αυτόν, με αποτέλεσμα να εγκαθιδρύεται ένας αυστηρός διαχωρισμός μεταξύ βούλησης και κόσμου. Με τον τρόπο αυτό η ελευθερία της βούλησης αγνοεί τις πραγματικές συνθήκες υπό τις οποίες η ίδια η ελευθερία ασκείται αναφορικά τόσο με το δρον υποκείμενο όσο και με τον κόσμο μέσα στον οποίο το υποκείμενο δρα (Dewey 1928).

Αναφορικά με τον δρώντα, η ελευθερία της βούλησης παραβλέπει το γεγονός πως η ίδια η βούληση μπορεί να μην είναι ελεύθερη, αλλά να έχει διαμορφωθεί από προγενέστερες αιτίες. Ο Dewey επιμένει στον καθορισμό της βούλησης από αυθαίρετες ιδιορρυθμίες και ένστικτα. Υποστηρίζει πως στην περίπτωση αυτή το άτομο βρίσκεται στο έλεος των παρορμησεών του χωρίς έλεγχο της συμπεριφοράς του, με αποτέλεσμα να βιώνει μόνο μια ψευδαίσθηση ελευθερίας (Dewey 1938, Dewey 1980). Επιπλέον, το άτομο κάνει μια επιλογή χωρίς κάποιον ιδιαίτερο λόγο αφαιρώντας από αυτήν οποιαδήποτε έννοια ηθικής υπευθυνότητας (Dewey 1891). Η βούληση

μπορεί να καθορίζεται, επίσης, από την παράδοση ή τις παραδεδομένες κοινωνικές θεσμίσεις. Αν παρατηρήσουμε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών εύκολα θα διαπιστώσουμε πως οι επιλογές τους ευθυγραμμίζονται συνήθως με τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα γύρω από το φύλο.

Αναφορικά με τον κόσμο μέσα στο οποίο δρα το υποκείμενο, η ελευθερία της βούλησης παραβλέπει το γεγονός πως ακόμα και μία ελεύθερη βούληση, το περιεχόμενο της οποίας είναι αυθεντικό, παραμένει δίχως νόημα αν δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στον κόσμο, εντός του οποίου το άτομο ζει. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν αποκλείεται να υπάρχει κάποιου είδους αρμονία μεταξύ της ανθρώπινης βούλησης και του κόσμου, ώστε οι βουλευσιακές προθέσεις να υποστηρίζονται από την αντικειμενική πραγματικότητα του κόσμου. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορούμε να ισχυριστούμε πως ο άνθρωπος κατέχει κάποιου είδους φυσική ελευθερία. Ωστόσο, η φυσική αυτή ελευθερία είναι προϊόν τύχης και ως τέτοια είναι ιδιαίτερα εύθραυστη (Dewey 1922). Επιπλέον, η παιδαγωγική πρακτική η οποία προσπαθεί να διασφαλίσει για το παιδί την εναρμόνιση της βούλησής του με το περιβάλλον προσαρμόζοντας το δεύτερο στην πρώτη και με τον τρόπο να εξασφαλίζει τη φυσική του ελευθερία το μόνο που καταφέρνει είναι να κακομάθει το παιδί (Dewey 1928).

Ο Dewey απορρίπτει μια προκαθορισμένη αρμονία ανθρώπινης βούλησης και φύσης ως μεταφυσική. Υποστηρίζει πως «[α]υτό που θέλουμε είναι δυνατότητες ανοιχτές στον κόσμο όχι στη βούληση» (Dewey 1922, 214) και προτείνει να προσανατολιστούμε προς μια φιλοσοφία της πράξης, η οποία θα οικοδομήσει τις επιστημονικές και κοινωνικές συνθήκες για την πραγμάτωση της ελευθερίας μέσα στον κόσμο, δηλαδή τις συνθήκες εναρμόνισης βούλησης και κόσμου. Ακολουθώντας την εγγεγραμμένη φιλοσοφική παράδοση «*ταυτίζει την ελευθερία με την ενεργή δύναμη στην πράξη*» (Dewey 1928, 101). Επιδιώκει δε τη διατύπωση «*μίας φιλοσοφίας, η οποία αναγνωρίζει τον αντικειμενικό χαρακτήρα της ελευθερίας και την εξάρτησή της από τη συμφωνία του περιβάλλοντος με τις ανθρώπινες ανάγκες, μια συμφωνία που μπορεί να αποκτηθεί μόνο με εμβριθή σκέψη και αμείωτη προσπάθεια. Και αυτό διότι η ελευθερία ως γεγονός εξαρτάται από τις συνθήκες της εργασίας, οι οποίες υποστηρίζονται κοινωνικά και επιστημονικά*» (Dewey 1922, 210).

Σε αυτήν την προοπτική η αυθεντική ελευθερία είναι η διανοητική ελευθερία, η καλλιεργημένη δύναμη του σκέπτεσθαι. Η ελευθερία δεν αναφέρεται σε μία αδιάκοπη, αυθόρμητη δραστηριότητα. Επιτυγχάνεται χάρη στην υπέρβαση των δυσκολιών που συναντά η δραστηριότητα του ατόμου μέσω του αναστοχασμού (Dewey 1933). Για τον Dewey, το κλειδί για την ελευθερία στην πράξη βρίσκεται στην ευφυΐα, στον πειραματικό αναστοχασμό (Dewey 1922). Η επιστήμη απελευθερώνει το ανθρώπινο πνεύμα από τις έξεις και την παράδοση καθιστώντας δυνατή τη διαμόρφωση και την πραγμάτωση νέων σκοπών. Η λειτουργική συσχέτιση μέσων και σκοπών κατά τον πειραματικό αναστοχασμό μάς ενημερώνει αφενός για τις πραγματικές δυνατότητες δράσης που διανοίγονται μπροστά μας και αφετέρου μας προσφέρει τα μέσα για να πραγματώσουμε την τελική μας επιλογή μέσα στον κόσμο. «*[Ο] δρόμος για την ελευθερία*», γράφει ο Dewey, «*μπορεί να βρεθεί σε αυτήν τη γνώση των γεγονότων, τα οποία μας επιτρέπουν να τα χρησιμοποιήσουμε σε σύνδεση με τις επιθυμίες και τους στόχους μας*» (Dewey 1922, 209).

Συνεπώς, η καλλιέργεια του πειραματικού αναστοχασμού οφείλει να κατέχει σημαίνουσα θέση στη δημοκρατική εκπαίδευση. Για τον Dewey, το πειραματικό σκέπτεσθαι δεν είναι μια ειδική, απομονωμένη φυσική τάση που θα προκύψει ξαφνικά κατά την ενηλικίωση. Απαιτείται η συνεχής εξάσκησή του από την πρώτη παιδική ηλικία (Dewey, 1933). Κατανοώντας δε το σκέπτεσθαι ως ένα ειδικό τρόπο της εμπειρίας, ο οποίος μας επιτρέπει να ανασυγκροτούμε την εμπειρία μας και να κατευθύνουμε τη δραστηριότητά μας, υποστηρίζει πως η καλλιέργειά του μπορεί να επιτευχθεί

μέσα από την επίλυση αυθεντικά προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν από τη δραστηριότητα και τα όρια της εμπειρίας του παιδιού. Η πειραματική αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οδηγεί στην αναστοχαστική ανασυγκρότηση της εμπειρίας και ως εκ τούτου στην ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, το δημοκρατικό σχολείο δεν δίνει έμφαση στη διδασκαλία των πορισμάτων των διαφόρων επιστημών, αλλά στην καλλιέργεια της επιστημονικής πειραματικής σκέψης, στον *«επιστημονικό τρόπο μεταχείρισης του οικείου υλικού της καθημερινής εμπειρίας»* (Dewey 1916, 228 και Dewey 2016, 358). Στο Εργαστηριακό Σχολείο το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ήταν οργανωμένο στη βάση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία αντιστοιχούν σε εξειδικευμένους επιστημονικούς τομείς, αλλά στη βάση ορισμένων ενασχολήσεων (occupations), οι οποίες αντιστοιχούν στην εμπειρία των παιδιών στα διαφορετικά στάδια ανάπτυξής τους. Οι Katherine Camp Mayhew και Anna Camp Edwards, που υπήρξαν για χρόνια δασκάλες στο Εργαστηριακό Σχολείο, παρατηρούν πως η επιστήμη και οι μέθοδοί της επιτελούν μια σημαντική λειτουργία στο σχολικό πρόγραμμα. Διασφαλίζουν την ελευθερία από τη ρουτίνα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές διανοίγοντας μέσω του πειραματισμού συνεχώς νέα πεδία για τη σκέψη και τη δράση (Mayhew & Edwards 1965).

Ελευθερία, ανάπτυξη και κοινότητα

Παραπάνω διαπιστώσαμε την αναγκαιότητα του πειραματικού αναστοχασμού για την πραγμάτωση της ελεύθερης βούλησης μέσα στον κόσμο. Ταυτόχρονα, ο πειραματικός αναστοχασμός συνδέει την ορθολογική ελευθερία με την ανάπτυξη του εαυτού, με τη διεύρυνση του νοήματος των πράξεων του ατόμου. Ο Dewey υποστηρίζει πως η ευφυΐα διαμορφώνει ένα συνεχώς διευρυνόμενο σπινάλι αύξησης τόσο του εύρους όσο και της ορθολογικότητας των ατομικών επιλογών (Dewey 1928). Συνεπώς, η ελευθερία κατανοείται ως *«εκείνη η δύναμη ποικιλόμορφης και ευέλικτης ανάπτυξης, μεταβολής της προδιάθεσης και του χαρακτήρα, που αναδύεται από την ευφυή επιλογή»* (Dewey 1928, 111). Για τον Dewey, *«[ε]ίμαστε ελεύθεροι όχι εξαιτίας αυτού που είμαστε στατικά, αλλά στον βαθμό που διαφοροποιούμαστε από αυτό που ήμασταν»* (Dewey 1928, 108).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης η ελευθερία συνδέεται με την ανάπτυξη εξίσου στενά. Η φυσική ελευθερία του παιδιού, η ελευθερία δηλαδή των κινήσεων και της έκφρασης του, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξή του (Dewey 1938, Dewey 1980). Επιπλέον, ως μια συνεχής ανασυγκρότηση της εμπειρίας η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται πραγματικά παιδευτική μόνο στον βαθμό που συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη του ατόμου. Ο συσχετισμός των τριών εννοιών – εκπαίδευση, ανάπτυξη, ελευθερία - καθιστά φανερό πως η εκπαίδευση σημαίνει ταυτόχρονα απελευθέρωση. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία απελευθερωνόμαστε από αυτό που ήδη είμαστε – την παράδοση, τα ένστικτα, τα περιορισμένα όρια της εμπειρίας, τις τυφλές και τυχαίες πράξεις – και με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνουμε την αύξηση του εαυτού και του νοήματος των πράξεών μας. Στο *Εμπειρία και Εκπαίδευση* ο Dewey σημειώνει πως *«το νόημα της [ελευθερίας] βρίσκεται στη συνέχεια της αναπτυσσόμενης εμπειρίας»* (Dewey 1938, 25 και Dewey 1980, 31).

Ως εδώ έχουμε συσχετίσει την ανάπτυξη αποκλειστικά με τον πειραματικό αναστοχασμό. Για τον Dewey, όμως, η ανάπτυξη δεν αφορά ένα απομονωμένο υποκείμενο που αντιμετωπίζει πειραματικά το φυσικό του περιβάλλον. Η ανάπτυξη του ατόμου μπορεί να επιτευχθεί μόνο εντός και χάρη στην κοινότητα. Η σύνδεση της ελευθερίας με την ανάπτυξη και την κοινότητα

καταδεικνύει τη διαφοροποίηση του Dewey από την ατομοκεντρική αφετηρία του φιλελευθερισμού. Αν και χαρακτηρίζεται συχνά ως φιλελεύθερος (Macpherson 1990, Anderson 1990), ο Dewey απορρίπτει τη βασική θέση του φιλελευθερισμού πως η ελευθερία ριζώνει στη φυσική, προ-κοινωνική κατάσταση του ανθρώπου. Αντιθέτως, υποστηρίζει πως «[η] ελευθερία είναι ανάπτυξη, επίτευγμα, όχι μια πρωταρχική κατοχή» (Dewey 1928, 103). Η ελευθερία δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου όντος, αλλά πρέπει να κατακτηθεί μέσα από την ανάπτυξη της ορθολογικότητας και τη συμμετοχή του ατόμου στους κοινωνικούς θεσμούς. Επίσης, απορρίπτει τον ισχυρό δυισμό, που εγκαθιδρύει ο φιλελευθερισμός, μεταξύ ενός ορθολογικού και ελεύθερου προ-κοινωνικού ατόμου και της κοινωνίας, οι θεσμοί της οποίας εκλαμβάνονται εργαλειακά για τη διασφάλιση της ατομικής ελευθερίας και της ασφάλειας. Έλκεται από την εγγεληνική σκέψη η οποία ασκεί κριτική σε κάθε «αφηρημένη ατομικιστική φιλοσοφία ... καταδεικνύοντας τη σπουδαιότητα του “αντικειμενικού πνεύματος” – της γλώσσας, της κυβέρνησης, της τέχνης, της θρησκείας – στη διαμόρφωση του ατομικού νου» (Dewey 1916, 64 και Dewey 2016, 116).

Αν και η κριτική του Dewey απέναντι στον φιλελεύθερο ατομικισμό υπήρξε συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια της φιλοσοφικής του ανάπτυξης, παρατηρούμε σημαντικές μετατοπίσεις από το πρώιμο στο ώριμο έργο του. Κατά την πρώιμη περίοδο ο νεαρός Dewey υπό την επίδραση του νέο-εγγεληνικού ιδεαλισμού δέχεται μια οργανισμική προσέγγιση της κοινωνίας. Αντίθετα, μετά την ανάπτυξη του πειραματισμού και της θεωρίας της δημοκρατίας ο Dewey ακολουθεί μια περισσότερο κριτική κατεύθυνση συνδέοντας την ελευθερία με την απελευθέρωση από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες. Στην παρούσα εργασία θα επιμείνουμε σε αυτήν τη μετατόπιση των θέσεων του Dewey θεωρώντας πως είναι ουσιώδης για την κατανόηση της ελευθερίας τόσο στην πολιτική όσο και στην εκπαιδευτική σφαίρα.

Ο νεαρός Dewey υποστηρίζει πως η θεωρία του κοινωνικού οργανισμού έχει επικρατήσει και βασιζόμενος σε αυτήν δέχεται πως «οι άνθρωποι δεν είναι απομονωμένα μη-κοινωνικά άτομα, αλλά είναι άνθρωποι μόνο στις εγγενείς σχέσεις τους με τους ανθρώπους» (Dewey 1888, 231), ενώ «[η] κοινωνία είναι ένας αριθμός ατόμων που σχηματίζουν μια ένωση, επειδή εργάζονται σε κοινές γραμμές, υπό ένα κοινό πνεύμα και με αναφορά σε κοινούς σκοπούς» (Dewey 1899, 10). Στην ηθική θεωρία της αυτοπραγμάτωσης, που αναπτύσσει την ίδια περίοδο, η οργανική σχέση ατόμου και κοινωνίας κατέχει κομβική θέση. Ο Dewey υποστηρίζει πως το αγαθό συνίσταται στη συνεχή ανάπτυξη του εαυτού. Μόνο σε αυτήν την ανάπτυξη μπορεί ο εαυτός να επιτύχει την πραγμάτωση ή την ικανοποίησή του. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει δύο πλευρές του εαυτού· την υποκειμενική, η οποία αναφέρεται στην ατομική ιδιαιτερότητα, στις επιθυμίες και στις προδιαθέσεις του ατόμου και την αντικειμενική, η οποία αναφέρεται στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς και ορίζει την ύπαρξη ενός αντικειμενικού ηθικού κόσμου, ο οποίος κυριαρχεί πάνω στα άτομα. Η πραγμάτωση του εαυτού αφορά αναγκαία και τις δύο πλευρές του. Λαμβάνοντας υπόψη και τις δύο πλευρές του εαυτού η ηθική ζωή κατανοείται ως «ανάπτυξη του ατόμου εν ελευθερία καθώς βρίσκει και συμμορφώνεται με τον νόμο της κοινωνικής του θέσης» (Dewey 1891, 239).

Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο η ελευθερία κατανοείται ως ηθική ικανότητα του ατόμου. Είναι η ικανότητά του να συλλαμβάνει έναν σκοπό και να καθοδηγεί την πράξη του σύμφωνα με αυτόν. Ωστόσο, η ικανότητα αυτή παραμένει αφηρημένη ή απλώς αρνητική, αν δεν σχετίζεται με τον ηθικό σκοπό της αυτό-πραγμάτωσης. «Μόνο ο αγαθός άνθρωπος, μόνο ο άνθρωπος που πραγματώνει αληθινά την ατομικότητά του, είναι ελεύθερος με τη θετική σημασία αυτής της λέξης» (Dewey 1891, 343-344). Η θετική ελευθερία δεν αντιπαρατίθεται με το καθήκον. Ελευθερία και

καθήκον αντιστοιχούν στις δύο διαφορετικές πλευρές της ολότητας του εαυτού. Το καθήκον αναδύεται μέσα από το είναι των υπαρκτών κοινωνικών σχέσεων, μέσα στις οποίες το άτομο βρίσκει τον εαυτό του, ενώ η ελευθερία αποκτά ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο εντός αυτών των κοινωνικών σχέσεων. «*Σημαίνει τη συνολική συνεργατική και οργανωμένη δράση ενός θεσμού στη διασφάλιση για το άτομο κάποιας δύναμης αυτό-έκφρασης*» (Dewey 1891, 394). Ως τέτοια, η ελευθερία αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο ταυτιζόμενη με «*τα διασφαλισμένα δικαιώματα ή με την ικανότητα δράσης*» (Dewey 1891, 349) που έχει το άτομο ως μέλος μιας κοινότητας.

Η αντίληψη του σχολείου ως εμβρυακής κοινότητας επαναλαμβάνει την οργανισμική προσέγγιση του Dewey στο πεδίο της εκπαίδευσης. Για τον Dewey το σχολείο είναι μια «*ενότητα εργασίας και σκέψης*» (Dewey 1897, 88). Υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να παραβλέψει ούτε τον κοινωνικό χαρακτήρα των ατόμων, ούτε την ατομική ιδιαιτερότητα, ενώ το πρόβλημα της ελευθερίας και της πειθαρχίας μπορεί να λυθεί μόνο με αναφορά στην οργανική κοινότητα του σχολείου. Ισχυρίζεται «*πως η πειθαρχία στο σχολείο πρέπει να προέρχεται από τη ζωή του σχολείου ως ολότητα και όχι άμεσα από τον δάσκαλο*» (Dewey 1897, 88).

Από τη σκοπιά του παιδιού, η ελευθερία σχετίζεται με το ενδιαφέρον που βρίσκει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως μια δραστηριότητα που έχει νόημα για το ίδιο το παιδί και συμβάλει ταυτόχρονα στην περαιτέρω ανάπτυξή του το ενδιαφέρον πραγματώνει την ελευθερία του και επιλύει τα προβλήματα της σχολικής πειθαρχίας. Ο Dewey υποστηρίζει πως το ενδιαφέρον σημαίνει την ενότητα του εαυτού με ένα αντικείμενο μέσω της δράσης (Dewey 1891). Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία «*το αυθεντικό ενδιαφέρον είναι ... η ταύτιση του εαυτού με κάποιο αντικείμενο ή ιδέα μέσω της δράσης, εξαιτίας της αναγκαιότητας αυτού του αντικειμένου ή αυτής της ιδέας για τη διατήρηση της αυτό-έκφρασης*» (Dewey 1896, 121). Το ενδιαφέρον εκφράζει, έτσι, και τις δύο πλευρές του εαυτού – την υποκειμενική και την αντικειμενική – και τις ανάγει σε στοιχεία της δραστηριότητάς του. Σε αυτή την ενότητα του εαυτού στη δραστηριότητα εδράζεται η ελευθερία του υποκειμένου (Dewey 1891), η οποία συγχρόνως ταυτίζεται με την εσωτερική πειθαρχία και τον αυτοέλεγχο (Tanner 1997, Semel & Sadovnik 1999).

Ωστόσο, η οργανισμική προσέγγιση, όπως ανασυγκροτήθηκε παραπάνω, δεν καταδεικνύει τους λόγους για τους οποίους η πραγμάτωση της ελευθερίας είναι δυνατή εντός των υπαρχόντων κοινωνικών θεσμών. Ο Dewey αναφέρει την οικογένεια, την αστική κοινωνία και την πολιτική κοινότητα ως βασικούς θεσμούς, αλλά δεν αναλύει γιατί οι συγκεκριμένοι κοινωνικοί θεσμοί είναι ικανοί να συμβάλουν στην πραγμάτωση της ελευθερίας. Για να κατανοήσουμε τη θέση του Dewey πρέπει να στραφούμε στα πρώιμα πολιτικά του κείμενα. Ο νεαρός Dewey δέχεται μια ιδεαλιστική θεώρηση της ιστορίας, σύμφωνα με την οποία η ιστορία είναι η πορεία προοδευτικής ανάπτυξης της ατομικότητας. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι είναι σε θέση να πραγματώνουν την ατομικότητά τους, ενώ οι σκοποί της κοινότητας εκλεπτύνονται και γίνονται πιο πνευματικοί. Η εγκαθίδρυση και η διεύρυνση της δημοκρατίας αποτελεί μια σημαντική όψη της προοδευτικής πορείας της ιστορίας, εφόσον είναι εκείνο το πολίτευμα που επιτρέπει την πραγμάτωση της ατομικότητας. Έτσι, για τον Dewey «*[η] σύγχρονη ζωή σημαίνει δημοκρατία*» (Dewey 1903, 229), ενώ οι ενεργές δυνάμεις της ιστορίας – η αυτονομία και η υπευθυνότητα – συντάσσονται με τη δημοκρατία.

Συνοπτικά, ο νεαρός Dewey διαπνέεται από μια βαθιά εμπιστοσύνη τόσο στους υπάρχοντες δημοκρατικούς θεσμούς όσο και στη μελλοντική τους ανάπτυξη και χάρη σε αυτή την εμπιστοσύνη αντιλαμβάνεται την ελευθερία ως πραγμάτωση του εαυτού εντός της ήδη ιστορικά διαμορφωμένης κοινωνικής οργάνωσης. Έτσι, ο νεαρός Dewey αδυνατεί να εξετάσει κριτικά τις επικρατούσες

κοινωνικές συνθήκες και τις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν στο άτομο για την πραγμάτωση της ελευθερίας του. Στο πεδίο της εκπαίδευσης η δημοκρατική οργάνωση του σχολείου σημαίνει την εμπέδωση του ευρύτερου δημοκρατικού πνεύματος που διέπει την κοινωνία και την ιστορία, ενώ η ελευθερία του παιδιού μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη συμμετοχή εντός της δημοκρατικά οργανωμένης σχολικής κοινότητας. Η συμμετοχή του παιδιού στη δημοκρατική σχολική κοινότητα θα του επιτρέψει να πραγματοποιήσει την ελευθερία του και να αναπτύξει την ατομικότητά του.

Η εγκατάλειψη του νέο-εγελιανισμού και η ανάπτυξη του πειραματισμού θα οδηγήσουν τον Dewey στην εγκατάλειψη της οργανισμικής προσέγγισης. Στο *Δημοκρατία και εκπαίδευση* θα ασκήσει κριτική στις θεωρίες του κοινωνικού οργανισμού διότι τείνουν να δώσουν «*μια φιλοσοφική επικύρωση στις ταξικές διαφοροποιήσεις της κοινωνικής οργάνωσης*» (Dewey 1916, 65 και Dewey 2016, 118). Ταυτόχρονα, η βαθιά κρίση του αστικού πολιτισμού με τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, το οικονομικό κραχ του '29 και την άνοδο του φασισμού κλονίζουν την πίστη του στον δημοκρατικό χαρακτήρα της νεωτερικότητας. Διαπιστώνει όλο και εντονότερα την έκλειψη της δημοκρατίας (Dewey 1940) και προσπαθεί να διατυπώσει μια ριζοσπαστική θεωρία δημοκρατίας με άξονα την έννοια της επικοινωνίας. Σε αντίθεση με τον κλασικό φιλελευθερισμό υποστηρίζει ότι η δημοκρατία δεν εξαντλείται στην πολιτική σφαίρα και στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας. Η δημοκρατία είναι ένα κοινωνικό ιδεώδες, το οποίο αφορά κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής· την οικονομία, το σχολείο, την οικογένεια. «*Είναι πρωτίστως ένας τρόπος του κοινωνικού βίου, μιας εμπειρίας που μεταδίδεται από κοινού*» (Dewey 1916, 93 και Dewey 2016, 158).

Σε αυτήν την προοπτική ο Dewey απορρίπτει τις βασικές θέσεις του φιλελευθερισμού τόσο για τη λογική και ηθική προτεραιότητα του ατόμου έναντι της κοινωνίας όσο και για την αρνητική κατανόηση της ελευθερίας ως απουσίας εξωτερικών καταναγκασμών. Υποστηρίζει πως υπάρχει μια λειτουργική συσχέτιση ατόμου και κοινωνίας. Επηρεασμένος από το έργο του George Herbert Mead αναπτύσσει μία νατουραλιστική θεωρία διυποκειμενικής συγκρότησης του εαυτού, σύμφωνα με την οποία «*η ατομικότητα δεν δίδεται πρωταρχικά, αλλά δημιουργείται κάτω από τις επιδράσεις της από κοινού ζωής*» (Dewey 1920, 193), χάρη στον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ανθρώπινης αλληλόδρασης, την επικοινωνία. Επιπλέον, ο Dewey υποστηρίζει πως η ίδια «*η νοητική και ηθική δομή των ατόμων, το πρότυπο των επιθυμιών και των προθέσεών τους μεταβάλλονται με κάθε σπουδαία μεταβολή της κοινωνικής θέσμησης*» (Dewey 1929, 80). Αντίστοιχα, οι κοινωνικοί θεσμοί δεν εκλαμβάνονται εργαλειακά. Είναι αναγκαίοι όροι για την ανάδυση και τη μορφοποίηση της υποκειμενικότητας του ατόμου (Dewey 1920).

Συνεπώς, ως ενεργή δύναμη στην πράξη η ελευθερία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή με αναφορά σε ορισμένα προ-κοινωνικά φυσικά δικαιώματα του ατόμου, ούτε η πραγμάτωσή της στον σύγχρονο κόσμο μπορεί να περιοριστεί στο σεβασμό και στη διασφάλιση της ιδιωτικής σφαίρας της ατομικής ιδιαιτερότητας από το κράτος. Η αρνητική ελευθερία του φιλελευθερισμού αν και αναγκαίος δεν είναι επαρκής όρος για την πραγμάτωση της ελευθερίας. Η αντικειμενική θεώρηση της ελευθερίας μας υποχρεώνει να δεχτούμε πως η πραγμάτωση της ελευθερίας εξαρτάται από τη διαμόρφωση των κατάλληλων κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες θα συμβάλουν στην καλλιέργεια των αντίστοιχων έξεων συμπεριφοράς (Dewey 1939). «*[Κ]ανένας άνθρωπος και κανένας νους*», σημειώνει ο Dewey, «*δεν απελευθερώθηκε ποτέ επειδή αφέθηκε μόνος του ... Η θετική ελευθερία δεν είναι μία κατάσταση, αλλά πράξη που εμπεριέχει μεθόδους και εργαλεία για τον έλεγχο των συνθηκών*» (Dewey 1927, 340). Επομένως, το ζητούμενο για τη δημοκρατία είναι να βρεθεί εκείνη η μορφή κοινωνικής οργάνωσης «*στην οποία οι δυνάμεις του ατόμου δεν πρέπει απλώς να*

απελευθερωθούν από τους εξωτερικούς, μηχανικούς καταναγκασμούς, αλλά πρέπει να τραφούν, να υποστηριχθούν και κατευθυνθούν» (Dewey 1935a, 25 και Dewey 2019, 146).

Με βάση, όμως, ποιο κριτήριο θα κρίνεται η καταλληλότητα των κοινωνικών συνθηκών; Μετά την εγκατάλειψη του ιδεαλισμού ο Dewey απαντάει στο παραπάνω ερώτημα προσφεύγοντας σε μια νατουραλιστική φιλοσοφική ανθρωπολογία, η οποία θέτει στο επίκεντρο τον ιδιαίτερο τρόπο της ανθρώπινης αλληλόδρασης, την επικοινωνία. Για τον Dewey η δημοκρατία είναι εκείνο το ιδεώδες που εμπεριέχει και αναπτύσσει περαιτέρω τα βασικά χαρακτηριστικά του αυθεντικού κοινωνικού βίου. Ο αυθεντικός κοινωνικός βίος διέπεται από την ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ των μελών του, ώστε να καθίσταται η εμπειρία κοινό κτήμα όλων, από την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών στις αποφάσεις και στις εργασίες της κοινότητας και από την κοινωνική συνεργασία των μελών για την επίτευξη κοινών σκοπών. Μόνο εκείνη η κοινωνική, οικονομική και πολιτική οργάνωση που ανταποκρίνεται στα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να συμβάλει στην πραγμάτωση της ελευθερίας του ατόμου.

Στην ώριμη περίοδο της φιλοσοφικής του ανάπτυξης ο Dewey συνεχίζει λοιπόν να αναζητά το συγκεκριμένο περιεχόμενο της ελευθερίας συσχετίζοντας την με τους υπάρχοντες κοινωνικούς θεσμούς. Για τον Dewey η ελευθερία δεν είναι μια αφηρημένη αρχή χωρίς ιστορικό και κοινωνικό προσδιορισμό. Είναι δύναμη που επενεργεί σε συγκεκριμένες συνθήκες. Συνεπώς, *«[α]ν θέλει κάποιος να γνωρίσει ποια είναι η κατάσταση της ελευθερίας σε μια δεδομένη περίοδο, πρέπει να εξετάσει τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι»* (Dewey 1935b, 360). Ταυτόχρονα, ο Dewey αναπτύσσει μια κριτική στάση απέναντι στους κυρίαρχους κοινωνικούς θεσμούς και συνδέει την πραγμάτωση της ελευθερίας με τον αγώνα για απελευθέρωση. *«Η συγκεκριμένη κάθε φορά ελευθερία»*, γράφει ο Dewey, *«δηλώνει την απελευθέρωση από την επίδραση συγκεκριμένων καταπιεστικών δυνάμεων. Απελευθέρωση από κάποιο στοιχείο που παλαιότερα εκλαμβάνονταν ως ένα φυσιολογικό μέρος της ανθρώπινης ζωής, αλλά τώρα βιώνεται ως καταναγκασμός»* (Dewey 1935a, 35 και Dewey 2019, 165). Άλλοτε ήταν η απελευθέρωση των σκλάβων, άλλοτε των κολίγων και άλλοτε η απελευθέρωση από τους δεσποτικούς κυβερνήτες. *«Σήμερα, [η συγκεκριμένη ελευθερία] δηλώνει την απελευθέρωση από την υλική ανασφάλεια και από τους εξωτερικούς καταναγκασμούς και τις καταπιέσεις που εμποδίζουν πολλαπλώς τη συμμετοχή στις τεράστιες πολιτισμικές πηγές»* (Dewey 1935a, 36 και Dewey 2019, 165-166). Συνοπτικά, στο ώριμο πολιτικό του έργο ο Dewey υποστηρίζει πως στον βαθμό που η δημοκρατία δεν έχει επιτευχθεί η ελευθερία συγκεκριμενοποιείται ως απελευθέρωση από τα εμπόδια που φράζουν την ανθρώπινη επικοινωνία, την ισότιμη συμμετοχή και την κοινωνική συνεργασία (Honneth 2018). Η συγκεκριμένη ελευθερία δεν συναρθρώνεται πλέον αποκλειστικά με τον πειραματικό αναστοχασμό και τη συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινότητα, αλλά και με τους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες για την απελευθέρωση από τα εμπόδια που φράζουν την πραγμάτωση της ελευθερίας και τη διεύρυνση της δημοκρατίας.

Ωστόσο, η παραπάνω μετατόπιση του Dewey στο πεδίο της πολιτικής φιλοσοφίας δεν φαίνεται να συνεπάγεται μια νέα επεξεργασία των παιδαγωγικών του ιδεών. Στα παιδαγωγικά κείμενα που έγραψε ο Dewey μετά το τέλος του πρώτου παγκοσμίου πολέμου επαναλαμβάνει τις θέσεις που ανέπτυξε μεταξύ 1897 και 1916. Η συγκεκριμένη ελευθερία του παιδιού στο σχολείο συνδέεται με την καλλιέργεια του πειραματικού αναστοχασμού και τη βίωση της δημοκρατίας εντός του σχολείου χωρίς, όμως, η δημοκρατική αγωγή να συνδέεται με την κριτική των κοινωνικών συνθηκών ανελευθερίας που επικρατούν εκτός σχολείου.

Στον έντονο διάλογο που αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1930 αναφορικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική ανασυγκρότηση η νέα κατανόηση της ελευθερίας ως απελευθέρωσης από τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες απουσιάζει. Θεωρώντας την εκπαίδευση έναν αναγκαίο, αλλά ανεπαρκή όρο για την κοινωνική ανασυγκρότηση ο Dewey προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν στα παιδιά τις επιστημονικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές δυνάμεις που προκαλούν τις κοινωνικές αλλαγές, ώστε να καταστήσουν το σχολείο σύμμαχό τους. Διευκρινίζει, δε, ότι δεν προτείνει τα σχολεία να συμμετέχουν στην πολιτική και οικονομική αρένα επιλέγοντας πλευρά. Αυτό θα συνιστούσε πολιτική κατήχηση. Θα οδηγούσε στον δογματισμό, στη χρήση ενός αντιδημοκρατικού μέσου το οποίο έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τον ίδιο τον επιδιωκόμενο σκοπό της δημοκρατικής εκπαίδευσης: τη δημοκρατία. Αντιθέτως, ο Dewey προτείνει την επικέντρωση της δημοκρατικής εκπαίδευσης στις κοινωνικές δυνάμεις και στην κίνησή τους. Αυτές συνίστανται στον πειραματικό σκέπτεσθαι, όπως αναπτύχθηκε από τη σύγχρονη φυσική επιστήμη, και τη δημοκρατική παράδοση των ΗΠΑ (Dewey 1937). Σε αυτήν την προοπτική η ελευθερία συνεχίζει να συνδέεται με την ανάπτυξη του ατόμου εντός της δημοκρατικά οργανωμένης σχολικής κοινότητας και την καλλιέργεια του πειραματικού σκέπτεσθαι, ενώ απορρίπτεται η συμπερίληψη στο αναλυτικό πρόγραμμα της γνώσης εκείνων των συνθηκών που εμποδίζουν την πραγμάτωση της ελευθερίας, διότι κάτι τέτοιο θα σήμαινε τη διολίσθηση στον πολιτικό δογματισμό.

Θεωρούμε ότι συσχετίζοντας την ελευθερία με την καλλιέργεια του πειραματικού αναστοχασμού και του δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος εντός της σχολικής κοινότητας η ντιουιανή παιδαγωγική σκέψη βρίσκεται σε αμηχανία. Από τη μία ζητά τη λειτουργία του σχολείου ως μίας εμβρυακής δημοκρατικής κοινότητας, εντός της οποίας η πραγμάτωση της ελευθερίας και η ανάπτυξη του εαυτού θα είναι δυνατή για όλα τα παιδιά, αλλά από την άλλη αδυνατεί να συσχετίσει αυτήν την κοινότητα με τις μη-δημοκρατικές ή μετά-δημοκρατικές κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν έξω από το σχολείο. Αναπόδραστα, όμως, οι μη-δημοκρατικές κοινωνικές συνθήκες διαμορφώνουν την εμπειρία του παιδιού. Το παιδί που μεγαλώνει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον διαποτισμένο από τον ατομικό ανταγωνισμό, την κοινωνική ιεραρχία, τον ρατσισμό και τον σεξισμό θα φέρει αυτήν την εμπειρία εντός της σχολικής κοινότητας. Ο κριτικός αναστοχασμός πάνω στις παραπάνω πολιτισμικές πρακτικές είναι αναγκαίο στοιχείο της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Πώς, όμως, μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συμπερίληψη των κοινωνικών συνθηκών που τις γεννούν; Αν η δημοκρατική εκπαίδευση αγνοήσει τις μη-δημοκρατικές κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν εκτός σχολείου και περιοριστεί στην πειραματική και αναστοχαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναδύονται από τις ενασχολήσεις της σχολικής κοινότητας, προκύπτουν ασυνέχειες μεταξύ του σχολείου και της εμπειρίας των παιδιών. Το θεμελιώδες αίτημα του ίδιου του Dewey για τη συνέχεια της εμπειρίας του παιδιού εντός και εκτός του σχολείου φαίνεται να παραβιάζεται.

Η ασυνέχεια αυτή μπορεί να αποτυπωθεί καλύτερα εξετάζοντας τη λειτουργία του Εργαστηριακού Σχολείου. Βασική θέση του παιδαγωγικού πειραματισμού ήταν ότι «ο πυρήνας της σχολικής δραστηριότητας έπρεπε να θεμελιωθεί στις ενασχολήσεις, παρά σε αυτό που ονομάζουμε συμβατικά σπουδές», γιατί «η ανθρώπινη ευφυΐα αναπτύχθηκε σε σχέση με τις ανάγκες και τις ευκαιρίες δράσης» (Dewey 1936, 193). Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ήταν δομημένο γύρω από τις προσπάθειες του ανθρώπου να ικανοποιήσει τις βασικές βιολογικές του ανάγκες, σχετικά με την τροφή, τη στέγη και την ένδυση. Ωστόσο η αποκλειστική συσχέτιση των ενασχολήσεων με την ανθρώπινη ευφυΐα είχε ως αποτέλεσμα την ανάδυση προβληματικών

καταστάσεων αποκλειστικά τεχνικής υφής. Οι κοινωνικές διαστάσεις των βιοτικών προβλημάτων μένουν στο περιθώριο, με αποτέλεσμα να μένουν αδιερεύνητες εκείνες οι πτυχές της κοινωνικής ζωής που παράγουν ανισότητα, καταπίεση και εκμετάλλευση και τις οποίες έχει βιώσει το παιδί εκτός σχολείου.

Συμπερασματικά, η πολιτική ριζοσπαστικοποίηση του Dewey κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου και η ανάπτυξη μιας θεωρίας περί δημοκρατίας δεν αποτυπώνεται στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey εξακολουθεί να βασίζεται σε μια ηθική θεωρία της ανάπτυξης του εαυτού εντός της κοινότητας. Ο Biesta (2019) έχει, βεβαίως, δίκιο όταν παρατηρεί ότι τόσο η πολιτική όσο και η παιδαγωγική σκέψη του Dewey βασίζονται στην ηθική του θεωρία. Ωστόσο, η ανάπτυξη της πολιτικής του σκέψης προσθέτει νέα στοιχεία. Στο ζήτημα της ελευθερίας, ο ώριμος ο Dewey στέκεται πιο κριτικά απέναντι στους υπάρχοντες κοινωνικούς θεσμούς και ζητά την πραγμάτωση της ελευθερίας μέσα από την αλλαγή συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών. Τα νέα αυτά στοιχεία, όμως, δεν γονιμοποιούν την παιδαγωγική του σκέψη σε μια περαιτέρω ανάπτυξη.

Συνοπτικά, συνδέοντας την ελευθερία με τον πειραματικό αναστοχασμό και την ανάπτυξη του ατόμου ο Dewey μάς προσφέρει μια πλουσιότερη κατανόηση της ελευθερίας από εκείνης της ελευθερίας της βούλησης και της φιλελεύθερης αρνητικής ελευθερίας. Η σκέψη του μπορεί, έτσι, να αποτελέσει ένα χρήσιμο όχημα για την κριτική αποδόμηση των παιδοκεντρικών αντιλήψεων, οι οποίες αναδύονται συνεχώς ως μια αντίδραση στο σχολείο της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική του σκέψη αδυνατεί να ενσωματώσει την κατανόηση της συγκεκριμένης ελευθερίας ως απελευθέρωσης από ιστορικά δεδομένες κοινωνικές συνθήκες, όπως διατυπώθηκε στην πολιτική του σκέψη. Το αποτέλεσμα είναι να απουσιάζουν από την παιδαγωγική σκέψη του Dewey βασικές κριτικές αιχμές της πολιτικής του σκέψης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, Ch.W. (1990). *Pragmatic Liberalism*. Chicago: The University Chicago Press.
- Biesta, G. (2019). *Obstinate Education. Reconnecting School and Society*. Boston: Brill Sense
- Cremin, L.A. (1968). *The Transformation of the School*. New York: Alfred A. Knopf .
- Campbell, J. (1995), *Understanding John Dewey*. Chicago: Open Court.
- Dewey, J. (1888). The Ethics of Democracy. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 1 (227-249). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1891). Outlines of a Critical Theory of Ethics. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 3 (239-388). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1896). Interest in Relation to Training of the Will. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5 (111-150). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1897). My Pedagogical Creed. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5 (84-95). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1899). The School and Society. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 1 (1-109). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1903). Democracy in Education. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 3 (229-239). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1916). Democracy and Education. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 9. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.

- . (1920). *Reconstruction in Philosophy*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 12 (77-201). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1922). *Human Nature and Conduct*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 14. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1927) *The Public and its Problems*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 2. (235-372). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1928). *Philosophies of Freedom*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 3. (92-114). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1929). *Individualism, Old and New*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, . τόμ 5. (41-43). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1930). *How much Freedom in New Schools?.* Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 5. (319-325). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1933). *How we think*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 8. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1935a). *Liberalism and Social Action*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. (1-65). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1935b). *Liberty and Social Control*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. (360-363). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1936). *The Dewey Schools: Statements*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. (193-201). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1937). *Education and Social Change*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. (408-417). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1938). *Experience and Education*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 13. (1-62). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1939). *Freedom and Culture*. Σε J.A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 13. (63-188). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- . (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Μετάφραση Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.
- . (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. Μετάφραση Φ. Τερζάκης. Αθήνα: Ηριδανός
- . (2019). *Φιλελευθερισμός και κοινωνική δράση*. Μετάφραση Μ. Τσεβρένη. Αθήνα: Πόλις
- Good, J.A. (2006). *A Search for Unity in Diversity. The "Permanent Hegelian Deposit" in the Philosophy of John Dewey*. Oxford: Lexington Books.
- Honneth, A. (2018). *Η ιδέα του σοσιαλισμού*. Μετάφραση Μ. Τοπάλη. Αθήνα: Πόλις.
- Rugg, H. & Shumaker, An. (1969). *The Child-centered School*. New York: Arno Press & The New York Times.
- Macpherson, C.B. (1990). *Η ιστορική πορεία της φιλελεύθερης δημοκρατίας*. Μετάφραση Ελ. Κασίμη. Αθήνα: Γνώση.
- Mayhew, K.C. & Edwards, An.C. (1965). *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*. New York: Atherton Press.
- Semel, S.F. & Sadovnik, A.R. (1999). *"Schools of Tomorrow", Schools for Today. What happened to Progressive Education*. New York: Peter Lang.
- Tanner, L. (1997). *Dewey's Laboratory School. Lessons for Today*. New York: Teachers College Press.
- Thayer, H.S. (1968). *Meaning and Action. A critical history of Pragmatism*. New York: The Bobbs-Merrill Company.

Waddington, D.I. (2010) “Uncovering Hegelian Connections: A New Look at Dewey’s Early Educational Ideas”, στο *Education and Culture*, 26 (1), 2010, σσ. 67-81.

Η εκπαίδευση στον Καζά Κατερίνης: Το παράδειγμα της Αστικής Σχολής Κολινδρού 1850-1907

Στέργιος Ι. Καλλέργης,
Δάσκαλος-Φιλολόγος/Ιστορικός
Stergioskallergis97@gmail.com

Περίληψη

Ο Καζάς Κατερίνης, ξεκίνησε ήδη από τα τελευταία χρόνια της Τουρκοκρατίας να έχει μία σημαντική ανάπτυξη κοινωνική, οικονομική και εκπαιδευτική. Ειδικά στον τομέα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ο Καζάς Κατερίνης διέθετε τρεις (3) Αστικές Σχολές οι οποίες ήταν μία εντός της πόλης της Κατερίνης και από μία τα δύο μεγαλύτερα χωριά της επαρχίας, δηλαδή του Κολινδρού και του Λιτοχώρου. Από τις Αστικές σχολές που αναφέρθηκαν η παλαιότερη είναι η Αστική του Κολινδρού καθώς ξεκίνησε την λειτουργία της το 1850. Σκοπός λοιπόν της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει την Αστική Σχολή του Κολινδρού μέσα από τα πρωτογενή διασωθέντα αρχεία σχετικά με την ίδρυσή της, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη σχολική εφορεία, το μαθητικό πληθυσμό αλλά και την κοινωνικό-οικονομική διαστρωμάτωση των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτή.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, κοινωνία, οικονομία, διαστρωμάτωση

Abstract

Kazas of Katerini started already from the last years of the Ottoman rule to have a significant social, economic and educational development. Especially in the field of educational activity, Kazas Katerini had three (3) Urban Schools, one within the city of Katerini and one in each of the two largest villages of the province, namely Kolindros and Litochoro. Of the Urban Schools mentioned the oldest is the Urban School of Kolindros as it started its operation in 1850. The aim of this paper is therefore to present the Urban School of Kolindros through the primary surviving records concerning its foundation, the teaching staff, the school tax office, the student population and the socio-economic stratification of the students attending it.

Key words: education, society, economy, stratification

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Μακεδονία είχε μία σημαντική εξέλιξη κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Στον Καζά Κατερίνης δεν υπήρχε ένα πλήρες οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, με την έννοια του συστήματος εκπαίδευσης που εννοούμε σήμερα, αλλά οι σχολικές

μονάδες λειτουργούσαν κάτω από την εποπτεία της Αγίας Του Χριστού Μεγάλης Εκκλησίας¹, όπως άλλωστε συνέβαινε και με όλα τα σχολεία του υπόδουλου ακόμα ελληνισμού. Οι σχολικές αυτές μονάδες ήταν πνευματικά κέντρα μόρφωσης αλλά και καλλιέργειας ελεύθερων ιδεών.

Οι Αστικές Σχολές στα τέλη του 19^{ου} αιώνα αλλά και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα λειτουργούσαν είτε ως εξατάξια είτε ως επτατάξια σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης. Στο σχολικό σύστημα του ελληνικού κράτους, αυτό που λέγεται ελληνικό σχολείο αποτελούσε την πρώτη βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης. Οι Αστικές σχολές στον οθωμανοκρατούμενο χώρο συνδέθηκαν με συγκεκριμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία, σύμφωνα με τον Μπέτσα (2003). Η Αστική Σχολή του Κολινδρού λειτούργησε ως εξατάξιο μικτό σχολείο για να χωριστεί το 1907 και τα κορίτσια να μεταφερθούν στο Παρθεναγωγείο της Θεσσαλονίκης.

1. Ο Κολινδρός κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας

Ο Κολινδρός, από τις αρχαιότερες κωμοπόλεις του Καζά της Κατερίνης, πιθανότητα, χρίστηκε πριν από το 14^ο αιώνα στη θέση του αρχαίου πολισίματος των Αλεξανδρινών χρόνων, ενώ ως οικισμός με το όνομα Kolindir υπάρχει πριν το 1530 (Καζταρίδης, 2017). Όπως επισημαίνει η Πολύζου-Μαμέλη (2017), η κωμόπολη αυτή ονομάστηκε Κολινδρός από την λέξη κύλινδρος, επειδή κείται επί πρανούς μέρους λόφου, το οποίο ως κυλιόμενο προς τα κάτω και προς τον χείμαρρο και τη χαράδα προ του χωριού, παρίσταται στα μάτια του παρατηρητή ως κύλινδρος (Παπαδόπουλος, 1976). Ο Κολινδρός, βρίσκεται στην ίδια θέση εδώ και αιώνες, έχοντας παίξει σημαντικό ρόλο στις διάφορες φάσεις από τις οποίες διήλθε το έθνος, ειρηνικές και πολεμικές, προόδου δυστυχίας (Καζταρίδης, 2017). Σε μία στατιστική κατά την περίοδο της Οθωμανοκρατίας αναφέρεται με το όνομα Kolindir και με πληθυσμό Gebran (μη μουσουλμάνους, χριστιανούς κατοίκους) με 17 Ηπ., νοικοκυριά, 3 Μεγ., ανύπαντρους άντρες και 3 Βίβε χήρες (Κίτσου, 1993).

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, τα περισσότερα χωριά του Καζά περιήλθαν στην κατοχή του Αλή Πασά, ενώ ενεργή είναι η συμμετοχή και στον Αγώνα του 1821 (Καζταρίδης, 2017). Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, ο Κολινδρός φέρεται να περιέχει 300 περίπου ελληνικές οικογένειες, είναι έδρα επισκόπου με τον τίτλο επίσκοπο Κίτρους και ο οποίος ποιμάνει 800 ελληνικές οικογένειες κατανεμημένες σε 15 χωριά. Στην κώμη του του Κολινδρού λειτουργούσαν ένα σχολείο ελληνικό, ένα αλληλοδιδασκτικό και 4 εκκλησίες (Παπαδόπουλος, 1976). Την δεκαετία του 1870 ο Καζταρίδης (2017), αναφέρει ότι στον Κολινδρό υπήρχαν 400 οικίες χριστιανών, 2 σχολεία αρρένων, 4 εκκλησίες και 3 χάνια. Στην απογραφή του 1905 ο Παπαδόπουλος (1976), αναφέρει ότι η κωμόπολη του Κολινδρού είχε 475 οικίες και το σύνολο των κατοίκων ήταν 3.070. Σχετικά με την εκπαιδευτική κίνηση είναι γνωστό μέσω των Καζταρίδη (2017) και Παπαδόπουλου (1976), ότι το σχολικό έτος 1904-1905 γράφηκαν 459 μαθητές, ενώ το σχολικό έτος 1905-1906 γράφηκαν 470 μαθητές.

Κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας και για πολλά χρόνια η κωμόπολη του Κολινδρού ήταν έδρα της Επισκοπής Κίτρους και συγκέντρωνε όλη την κοινοτική και εθνική δράση της περιφέρειας. Διέθετε ένα περίλαμπρο κοινοτικό κτήριο Επισκοπής, στο οποίο κατοικούσε ο επίσκοπος και το οποίο κάηκε το 1878 κατά την επανάσταση του Κολινδρού από τον Νικόλαο Λούση (Καζταρίδης, 2017). Οι Κολινδρινοί εκτός από τη θερμή φιλοπατρία και ζωηρή φιλογένεια

¹ Το Οικουμενικό Πατριαρχείο ως πρωτόθρονη εκκλησία και πρώτη κατά τη σειρά των εκκλησιών αποκαλείται και ως Αγία Του Χριστού Μεγάλη Εκκλησία. Η σύνοδος του Οικουμενικού Πατριαρχείου αποκαλείται και ως Αγία και Ιερά Σύνοδος. Γι' αυτό και ο Πατριάρχης αποκαλείται και Παναγιώτατος

διακρίνονται και για την άκρα ανεπτυγμένη φιλεργία και φιλοπονία. Ασχολούνταν με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, τη μεταξοσκωληκοτροφία και αμπελοφυτεία, τη δενδροφυτεία και φυτουργία (Καζταρίδης, 2002). Ονομαστοί ήταν από τότε ο Κολινδρινός σίτος και γενικά τα δημητριακά, τα κεράσια, τα κουκούλια και ο οίνος. Σημαντικό επίσης είναι ότι τους Κολινδρινούς τους διέκρινε από τότε και ο διακαής ζήλος προς την εκπαίδευση. Στην κωμόπολη υπήρχε Δημοτική Σχολή, Παρθεναγωγείο και πλήρη εξατάξια Αστική Σχολή με χρηματοδότηση από τις κοινοτικές δαπάνες (Παπαδόπουλος, 1976).

Με τις παραινέσεις του Επισκόπου Κίτρους Παρθενίου Βαρδάκα κατά την περίοδο της απελευθέρωσης, στο χώρο του παλιού επισκοπείου το οποίο κάηκε στην επανάσταση του 1878, οι Κολινδρινοί με κοινοτικού και εκκλησιαστικούς πόρους αλλά και με ιδιωτικές συνδρομές, αφού συγκρότησαν επιτροπή, έκτισαν νέο σχολικό κτίριο αρρένων, ξεχωριστής μεγαλοπρέπειας και κομψότητας (Καζταρίδης, 2017; Παπαδόπουλος, 1976). Στα σχολεία του Κολινδρού την περίοδο αυτή φοιτούσαν πάνω από 600 μαθητές, αγόρια και κορίτσια. Τέλος, σε απογραφή στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Κολινδρός αποτελούνταν από 600 οικίες και είχε 3.000 κατοίκους Χριστιανούς Ορθοδόξους Ελληνόφωνους, ενώ τον πρώτο χρόνο μετά την απελευθέρωση ο Κολινδρός είχε 3.100 κατοίκους, 1.570 άντρες και 1.530 γυναίκες (Παπαδόπουλος, 1976).

2. Ο Επίσκοπος Κίτρους Νικόλαος Λούσης και η Επανάσταση του Κολινδρού το 1878

Ο Επίσκοπος Κίτρους Νικόλαος Λούσης, αποτελεί σημαντική πρωταγωνιστική προσωπικότητα της επανάστασης του 1878, μια μορφή που ακολουθεί το δρόμο του υπέρ πίστεως και πατρίδας αγώνα και της θυσίας των μεγάλων ιεραρχών του Γένους. Γεννήθηκε στη Στενήμαχο της Βόρειας Θράκης (Ανατολικής Ρωμυλίας), το 1840 (Καζταρίδης, 2017). Αφού σπούδασε στα σχολεία της πατρίδας του και διακρίθηκε για την επιμέλεια, την επίδοση στα γράμματα και το ήθος του, πήγε υπότροφος στη Ριζάρειο Σχολή. Σπούδασε 5 χρόνια εκεί και στη συνέχεια επέστρεψε στην πατρίδα του, όπου χειροτονήθηκε αρχιδιάκονος από τον τότε Μητροπολίτη Φιλιππούπολης. Από τη θέση αυτή θα παίξει έναν πολυδιάστατο ρόλο για το έθνος. Αγωνίζεται κατά της επικράτησης των Βουλγάρων, πολεμάει στην πρώτη γραμμή, στις επάλξεις της Ακρόπολης του Βορειοθρακικού Ελληνισμού, της Φιλιππούπολης (Καζταρίδης, 2002).

Όταν το 1868 κηρύχθηκε η επανάσταση κατά των Τούρκων στην Κρήτη, ο Νικόλαος Λούσης, έφυγε από τη Φιλιππούπολη, ήρθε στα Χανιά ως δάσκαλος και πήρε μέρος σ' αυτή, επικεφαλής σώματος εθελοντών. Μετά τη λήξη της επανάστασης έρχεται στην Κωνσταντινούπολη και διδάσκει σε Λύκειο μέχρι το 1874 (Παπαδόπουλος, 1970). Η γνωριμία του με τον Μητροπολίτη Θεσ/νίκης Ιωακείμ, τον μετέπειτα Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως, τον έφερε στη Θεσ/νίκη, όπου η επισκοπική σύνοδος τον προήγαγε σε Επίσκοπο Κίτρους τον Απρίλιο του 1875, με έδρα τον Κολινδρό Πιερίας. Του ικανού αυτού ιεράρχη έργο είναι η επανάσταση του Κολινδρού το Φεβρουάριο του 1878, την οποία ο ίδιος είχε προσχεδιάσει και είχε αναλάβει υπεύθυνα από καιρό (Παπαδόπουλος, 1976). Η επανάσταση αυτή του Κολινδρού και του Λιτοχώρου δεν έφερε το ποθητό αγαθό της ελευθερίας στην περιοχή, αλλά πέτυχε την αναθεώρηση της συνθήκης του Αγίου Στεφάνου, που «κατασκεύαζε» τη Μεγάλη Βουλγαρία σε βάρος του Ελληνισμού και επιτεύχθηκε η προσάρτηση στα ελληνικά εδάφη, της Θεσσαλίας κι ενός τμήματος της Ηπείρου.

Ο επίσκοπος πικραμένος από την αποτυχία της επανάστασης, πήγε στη Θεσσαλία, όπου συνεργάστηκε με τους επαναστάτες της και από εκεί στη Λαμία, όπου κάτοικοι και αρχές τον

υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό (Δασίου, 1997). Δεν επέστρεψε στην έδρα του, τον Κολινδρό, αλλά αποσύρθηκε σ' ένα σπίτι στον Πειραιά, όπου πέθανε από φυματίωση στις 29 Ιουλίου 1882, σε ηλικία 42 μόλις χρόνων. Η ελληνική κυβέρνηση τον τίμησε μετά θάνατον, αποδίδοντας στο νεκρό τιμές υποστρατήγου. Την κηδεία του παρακολούθησαν χιλιάδες λαού, βουλευτές, υπουργοί και ο τότε πρωθυπουργός Χαρίλαος Τρικούπης.

Η κήρυξη του Ρωσοτουρκικού πολέμου το 1877-1878 και η προέλαση των Ρώσων προς την Κωνσταντινούπολη, μετά την πτώση του φρουρίου της Πλεύνας και την κατάληψη της Αδριανούπολης, ανάγκασε την Ελληνική κυβέρνηση κάτω από την πίεση της κοινής γνώμης να διατάξει την εισβολή, στο υπό τουρκική κυριαρχία ελληνικό έδαφος, μιας δύναμης 20.000 περίπου ανδρών υπό τον αντιστράτηγο Σκαρλάτο Σούτσο (Καραβέργος, 2019). Η Θεσσαλία, η Μακεδονία, η Ήπειρος περίμεναν την ελευθερία να ξαναγυρίσει στα αιματοποτισμένα χώματα τους. Και εισέβαλε μεν ο ελληνικός στρατός, φέρνοντας το ελπιδοφόρο μήνυμα, αλλά αργότερα, σύμφωνα με αξίωση των Ευρωπαϊκών δυνάμεων, υποχρεώθηκε να αποσυρθεί στο ελεύθερο ελληνικό κράτος. Η ανακωχή που υπογράφηκε μεταξύ Ρώσων και Τούρκων και η μετά από ένα μήνα (20 Φεβρουαρίου 1878), υπογραφή της συνθήκης του Αγίου Στεφάνου, που δημιουργούσε σε βάρος του Ελληνισμού μια Μεγάλη Βουλγαρία, έδωσαν αφορμή στην Ανεξάρτητη Μακεδονική Επιτροπή Αγώνα, που σχηματίστηκε τον Ιανουάριο του 1878, να οργανώσει επαναστατικό κίνημα και να ενισχύσει τις κινήσεις ανταρσίας που άρχισαν να παρατηρούνται στις περιοχές του Ολύμπου, των Πιερίων και αλλού (Καζταρίδης, 2017). Επικεφαλής του εκστρατευτικού σώματος στον Όλυμπο, τέθηκε ο Λοχαγός του ελληνικού στρατού Κοσμάς Δουμπιώτης (Μακεδόνας στην καταγωγή, από τη Χαλκιδική). Το σώμα του Δουμπιώτη αποτελούμενο κατά το μεγαλύτερο μέρος από Μακεδόνες εθελοντές, αποβιβάστηκε τη νύχτα της 15ης προς 16η Φεβρουαρίου 1878 στη Πλάκα Λιτοχώρου. Οι εθελοντές, έγιναν δεκτοί με ενθουσιασμό από τους κατοίκους του Λιτοχώρου και των γύρω χωριών. Ο οπλισμός αποθηκεύτηκε στο Μετόχι της Μονής του Αγίου Διονυσίου, και το Λιτοχώρο ορίστηκε η έδρα του αρχηγείου και της Επαναστατικής κυβέρνησης του Ολύμπου. Πρόεδρος (της επαναστατικής κυβέρνησης), έγινε ο γιατρός Ευάγγελος Κοροβάγκος και γραμματέας ο Επίσκοπος Κίτρους Νικόλαος Λούσης, που είχε έδρα της επισκοπής του τον Κολινδρό (Καραβέργος, 2019).

Από τις πρώτες ενέργειες της Κυβέρνησης ήταν η έκδοση προκήρυξης προς τις κυβερνήσεις των Ευρωπαϊκών δυνάμεων, με την οποία ανακοινώνεται η κατάλυση της εξουσίας του Σουλτάνου, η ανακήρυξη της ένωσης με την Μητέρα Ελλάδα, και διαδηλώνεται η απόφαση των Μακεδόνων να αγωνιστούν για την κατάκτηση της ελευθερίας, ζητώντας ταυτόχρονα προστασία για τον δίκαιο αγώνα τους. Ο Κοσμάς Δουμπιώτης και άλλοι αξιωματικοί του εκστρατευτικού σώματος κινήθηκαν με σκοπό να εμψυχώσουν και τους κατοίκους και των άλλων χωριών της περιοχής. Η μη κατάληψη της Κατερίνης, όπου κατοικούσαν πολλοί Τούρκοι, (ο Κοσμάς Δουμπιώτης ξεγελάστηκε από τον Νικόλαο Μπίτζιο τσιφλικούχο της περιοχής και Τούρκο εκπρόσωπο, από πλευράς των κατοίκων της Κατερίνης και δεν επιτέθηκε κατά της Κατερίνης), έδωσε την ευκαιρία στους Τούρκους της Θεσσαλονίκης να προετοιμάσουν ισχυρή στρατιωτική δύναμη που θα συνέτριβε την επανάσταση (Καζταρίδης, 2002; Κωφός, 1997).

Στο μεταξύ στον Κολινδρό, ο Επίσκοπος Νικόλαος Λούσης, κήρυξε στη θέση «Φούντα» την 22α Φεβρουαρίου 1878, την επανάσταση που ονομάστηκε και «ανταρσία». Μη μπορώντας όμως να κρατήσει την ευκολοπρόσβλητη αυτή θέση από την επικείμενη επίθεση των Τούρκων, έκαψε το κτίριο της Επισκοπής τη νύχτα της 25/26 Φεβρουαρίου 1878 και την επομένη οδήγησε τα γυναικόπαιδα του Κολινδρού και των άλλων χωριών στην Μονή των Αγίων Πάντων (Δασίου,

1997;Κωφός, 1997). Ο Ασάφ πασάς, που ανέλαβε να καταπνίξει την επανάσταση, ανενόχλητος αφού κατέλαβε τον Κολινδρό, κινήθηκε προς την Κατερίνη και κατευθυνόμενος νοτιότερα πυρπόλησε και λεηλάτησε το Λιτόχωρο. Αργότερα, αφού ολοκλήρωσε την επιχείρηση καταστολής του επαναστατικού κινήματος στην Πιερία, στράφηκε εναντίον της Μονής των Αγίων Πάντων όπου κρύβονταν οι επαναστάτες του Κολινδρού και της ευρύτερης περιοχής. Η αντίσταση που προέβλεπαν οι λιγοστοί άνδρες, δεν ήταν αρκετή να σταματήσει την Τουρκική εκδίκηση. Γυναϊκόπαιδα συνελήφθησαν και αφού λεηλατήθηκαν αφέθηκαν αργότερα ελεύθερα, να επιστρέψουν στα χωριά τους (Παπαδόπουλος, 1970). Αλλά γύρω στο τελευταίο αυτό οχυρό και καταφύγιο δύο και πλέον χιλιάδων γυναικόπαιδων, στο μοναστήρι των Αγίων Πάντων, (Μονή που βρίσκεται κοντά στη Βεργίνα) γράφτηκε ο επίλογος της ανταρσίας, με μια πράξη αυτοθυσίας και ηρωισμού, που θυμίζει το αιώνιο Ζάλογγο. Εφτά γυναίκες Βλάχων κτηνοτρόφων από το Σέλι Βερμίου, ρίχτηκαν σ' ένα γκρεμό κοντά στο μοναστήρι των Αγίων Πάντων, για να μην πέσουν στα χέρια των Τούρκων.

Μετά την κατάληψη της Μονής των Αγίων Πάντων, είχε σβήσει πια οριστικά η Επανάσταση στη Μακεδονία. Αν και ο αγώνας αυτός, απέτυχε στο πολεμικό πεδίο, όπλισε όμως την Ελλάδα και της επέτρεψε να διεκδικήσει τα δίκαιά της, ένα μέρος των οποίων, αναγκάστηκε να ικανοποιήσει το Συνέδριο του Βερολίνου, (τον Αύγουστο του 1878), που κατάργησε τη Συνθήκη του Αγίου Στεφάνου και επέβαλε την προσάρτηση στο ελεύθερο Ελληνικό κράτος ολόκληρης της Θεσσαλίας και ενός τμήματος της Ηπείρου (Κουκουσάς, 2001; Κωφός, 1997).

3. Ίδρυση Αστικής Σχολής Κολινδρού

Το χωριό του Κολινδρού ήταν κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας ένα από τα πιο σπουδαία κέντρα της ελληνικής παιδείας, όχι μόνο λόγω της γειννιάσής του με την Θεσσαλονίκη αλλά λόγω του ότι υπήρχαν αρκετοί κάτοικοι που είχαν ξενιτευτεί και επέστρεψαν στην πατρίδα τους με περισσότερες γνώσεις (Κίτσου, 1993; Παπαδόπουλος, 1976). Ο Κολινδρός αποτελούσε την έδρα της Επισκοπής Κίτρους², ενώ παράλληλα στις γύρω περιοχές υπήρχαν και αρκετά μοναστήρια. Ένας ακόμα σημαντικός λόγος που καθιστούσε τον Κολινδρό ζωντανό πνευματικό κέντρο του ελληνισμού ήταν τα πολλά κληροδοτήματα και οι δωρεές αρκετών φιλογενών και φιλομουσών Κολινδρινών με κύριο στόχο την ενίσχυση της παιδείας του τόπου τους (Πολύζου-Μαμέλη, 2008).

Η πρώτη ίδρυση σχολείου στον Κολινδρό τοποθετείται στα μέσα του 16^{ου} αιώνα³. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ουσιαστική πληροφορία για σχολείο στον Κολινδρό δίνεται από ένα εκκλησιαστικό βιβλίο⁴ από έναν Προηγούμενο ο οποίος άνοιξε ένα σχολείο στην Αγία Παρασκευή. Το 1850 χτίστηκε από τον Επίσκοπο Κίτρους, Αγάπιο Βράτση, νέο σχολείο στο χώρο όπου σήμερα είναι το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού, η Αστική Σχολή Κολινδρού. Τα αρχεία του συγκεκριμένου σχολείου όμως καταστράφηκαν κατά την διάρκεια της ατυχούς επανάστασης του

² Μέχρι το Οικουμενικό Πατριαρχείο να ανυψώσει τις επισκοπές σε Μητροπόλεις τον 20^ο αιώνα, η επισκοπή Κίτρους αλλά και άλλες επισκοπές γύρω από την Θεσσαλονίκη ανήκαν στην διοίκηση του Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης. Ο εκάστοτε όμως επίσκοπος Κίτρους ήταν πρώτη τη τάξει μετά τον Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης και στην φήμη του ακουγόταν το "πρωτόθρονος Θεσσαλονίκης".

³ Οι πληροφορίες για την ίδρυση σχολείου στον Κολινδρό τον 16^ο αιώνα υπάρχουν μόνο σε προφορικές παραδόσεις και όχι σε ιστορικές μαρτυρίες.

⁴ Η ημερομηνία του βιβλίου είναι η 23^η Απριλίου 1753

1878 μαζί με όλα τα αρχεία της κοινότητας του Κολινδρού όπως επίσης και τα αρχεία των σχολικών εφορειών (Κίτσου, 1993).

Σύμφωνα με όσα αρχεία σώθηκαν, η Αστική Σχολή Κολινδρού ήταν ένα δτάξιο μικτό σχολείο το οποίο λειτουργούσε από το 1850 μέχρι και το 1907 (Κίτσου, 1993). Το σχολικό έτος 1895-1896 το σχολείο λειτούργησε ως 7τάξιο. Σύμφωνα με τα αρχεία, το επίπεδο των μαθητών του σχολείου ήταν υψηλό και αυτό οφειλόταν στην οργάνωση που επικρατούσε, το πλούσιο διδακτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η προέλευση των μαθητών ήταν από την Κοζάνη, το Πρεμέτιον, την Κορυτσά, τη Βέροια, το Λιτόχωρο, το Τεπελένιο, τη Θεσσαλονίκη, το Καταφύγιο⁵ και τον Βελδενδό⁶.

Ύστερα από την ανταρσία που έγινε στο χωριό, που είχε ως συνέπεια την καταστροφή της επισκοπής το 1878, το σχολείο όπου στεγαζόταν η Αστική Σχολή έπαθε πολλές ζημιές (Πολύζου-Μαμέλη, 2008). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η κοινότητα να αποφασίσει προκειμένου για να μην μείνει κλειστό και οι μαθητές να χάνουν μαθήματα να το μεταφέρει σε ένα διώροφο, νέο επισκευασμένο κτίριο το οποίο βρισκόταν σ' ένα κτήμα στην αυλή του Αγίου Γεωργίου. Στο ισόγειο μέσα σε μία μεγάλη αίθουσα η οποία ήταν χωρισμένη με ένα ξύλινο διάφραγμα σε δύο τμήματα, λειτούργησε από τη μία το νηπιαγωγείο και από την άλλη οι δύο μικρότερες τάξεις (Κουτσουρά, 2020). Στον πρώτο όροφο υπήρχαν δύο αίθουσες στις οποίες συστεγάστηκαν οι υπόλοιπες τάξεις, ενώ σ' ένα μικρό δωμάτιο ήταν το γραφείο των δασκάλων. Αξίζει να σημειώσει ότι στον πρώτο όροφο, εκτός από την αίθουσα των τεσσάρων τάξεων, υπήρχε και ένα δωμάτιο στο οποίο έμενε ο επιστάτης σύμφωνα με την Πολύζου-Μαμέλη (2008).

Τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα και μετά την εκλογή του Παρθενίου Βαρδάκα στον επισκοπικό θρόνο της Κίτρους η εκπαίδευση γνώρισε μία άνθιση λίγο πριν την ενσωμάτωση στο Βασίλειο της Ελλάδας (Κουτσουρά, 2020; Τζουμέρκας, 2004). Έτσι λοιπόν χωρισμένα λειτούργησαν τα σχολεία μέχρι και το 1914. Αργότερα και ύστερα από ενέργειες του επισκόπου Κίτρους Παρθενίου το 1914 λειτούργησε στον Κολινδρό το πρώτο διδακτήριο⁷.

4. Εκπαιδευτικό προσωπικό

Το σχολικό έτος 1886-1887 η Αστική Σχολή λειτούργησε με 3 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν ο Γιώργος Ακριβός, ο Δημήτρης Σωνίδης και ο Εμμανουήλ Αντωνιάδης⁸.

Από τα μαθητολόγια των ετών 1905-1907 υπάρχουν περισσότερα στοιχεία για το διδακτικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα για το σχολικό έτος 1904-1905 στο σχολείο υπηρετούσαν ο Ιωάννης Κοσμάς ως διευθυντής, ο Ιωάννης Μηλιόπουλος, ο Πέτρος Βαλσαμής, η Ευτέρπη Βουνοπούλου ως νηπιαγωγός και η Αμαλία Σωτηριάδου ως βοηθός νηπιαγωγού. Το σχολικό έτος 1905-1905 στο σχολείο δίδασκαν ο Δημήτριος Ζορμπάς ως διευθυντής, ο Στέφανος Παπαδόπουλος, ο Ιωάννης Μηλιόπουλος, ο Ακριβός Κανάκης, η Χριστίνα Παπαθεοδώρου, η Ελένη Λασκαρίδου και ο Κωνσταντίνος Πλασταρίδης. Τέλος, το σχολικό έτος 1906-1907 στο σχολείο ήταν ο Δημήτρης Ζορμπάς διευθυντής, ο Ιωάννης Μηλιόπουλος, ο Γιώργος Κωνσταντίνου, ο Ακριβός Κανάκης, η Μελλομένη Κουλκουμπάση και ο Κωνσταντίνος Πλασταρίδης.

⁵ Καταφύγιο Κοζάνης

⁶ Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Κολινδρού 1885-1907

⁷ Πρακτικά Αστικής Σχολής Κολινδρού

⁸ Βαθμολόγιο 1886-1907

Το 1906 μέσω της έκθεσης του επιθεωρητή Δημητρίου Σάρρου υπάρχουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα προσόντα του προσωπικού για το σχολικό έτος 1905-1906 (Παπαδόπουλος, 1976). Πιο συγκεκριμένα, για τον διευθυντή Δημήτρη Ζορμπά μαθαίνουμε ότι ήταν ικανός, μεθοδικός αλλά και ευέξαπτος. Ο Ιωάννης Μηλιόπουλος ήταν δάσκαλος με πείρα που πιθανόν στο παρελθόν αντιμετώπιζε προβλήματα αλκοολισμού. Ο Γεώργιος Κωνσταντίνου ήταν φιλότιμος και μελετηρός γυμναστής. Για τον Ακριβό Κανάκη από την Βέροια γνωρίζουμε μόνο ότι ήταν νέος δάσκαλος. Η Κατερίνα Τσώμου ήταν ενθουσιώδης και εύγλωττη δασκάλα, ενώ τέλος η Ελένη Λασκαρίδου ήταν φιλόπονη (Παπαδόπουλος, 1976; Κίτσου, 1993).

Οι μισθοί των εκπαιδευτικών κατά τα σχολικά έτη 1904-1911 τα κατέβαλε η σχολική εφορεία από έσοδα ενοικίων γαιών, τους τόκους των κληροδοτημάτων, το δέκατο των χωραφιών, τα βοηθήματα των εκκλησιών και του κηροποιείου. Ο μισθός του διευθυντή ήταν 40 λίρες ενώ των δασκάλων κυμαινόταν από 25-38 λίρες. Όπως επισημαίνει η Πολύζου-Μαμέλη (2008), ο προϋπολογισμός της σχολικής εφορείας έφτανε ετησίως τα 25.00 γρόσια, δηλαδή 250 τούρκικες λίρες ή αλλιώς 5.500 χρυσές δραχμές (Βούρη, 1999; Ζιώγου-Καραστεργίου, 2002).

5. Σχολική εφορεία

Η εφορεία των σχολείων του Κολλυδρού αποτελούταν από 4 μέλη και διορίζονταν από την Δημογεροντία. Από τα τέσσερα (4) αυτά μέλη, το ένα ήταν ο ταμίας και το άλλο ο έφορος της βιβλιοθήκης (Βούρη, 1994). Τα καθήκοντα της εφορείας ήταν τα ακόλουθα:

- Η διαχείριση των πόρων των σχολείων
- Ο διορισμός των διδασκάλων των σχολείων πάντα με την έγκριση του Δεσπότη
- Ο διορισμός του παιδονόμου ή του επιστάτη του σχολείου
- Οι δαπάνες για μισθούς διδακτικού προσωπικού και υπηρετικού προσωπικού, θέρμανσης και καθαριότητας του διδακτηρίου (Αγγελόπουλος, 1981; Ζιώνου-Καραστεργίου, 1977; Καζταρίδης, 2022)

Σύμφωνα με την Πολύζου-Μαμέλη (2008), τα στοιχεία εσόδων και εξόδων του σχολικού ταμείου τους έτους 1904-1905 ήταν τα ακόλουθα. Σχετικά με τα έσοδα ισχύουν τα παρακάτω:

- Ενοίκια κτημάτων 14.553 γρόσια ή 95 τούρκικες λίρες
- Τόκοι κληροδοτημάτων 8.524 γρόσια ή 55 τούρκικες λίρες
- Όσον αφορά τα έξοδα:
- Μισθοί εκπαιδευτικών 21.714 γρόσια ή 141 τούρκικες λίρες

Επομένως, ο προϋπολογισμός της σχολικής εφορείας για το σχολικό έτος 1904-1905 ήταν πλεονασματικός κατά 1.363 γρόσια.

6. Μαθητικός πληθυσμός

Από τα μαθητολόγια της Αστικής Σχολής Κολλυδρού υπάρχουν αρκετές και πλούσιες πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές. Το πρώτο μαθητολόγιο που σώθηκε είναι του σχολικού έτους 1886-1887. Σύμφωνα με το πρώτο λοιπόν μαθητολόγιο στη Σχολή φοιτούσαν 145 συνολικά μαθητές, από τους οποίους τα 139 ήταν αγόρια και τα 6 ήταν κορίτσια⁹. Το τελευταίο έτος

⁹ Μαθητολόγια Αστικής Σχολής Κολλυδρού έτους 1886-1887

λειτουργίας της σχολής, δηλαδή το σχολικό έτος 1906-1907 στην Αστική Σχολή φοιτούσαν 409 μαθητές, από τους οποίους τα 250 ήταν αγόρια και τα 159 κορίτσια¹⁰.

Μέσω του επιθεωρητή Σάρρου, όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (1976), είναι γνωστό ότι σε απογραφή του 1905 στον Κολινδρό υπήρχαν 475 σπίτια με συνολικό πληθυσμό 3.070 κατοίκους όπου ήταν όλοι Έλληνες. Η επικρατούσα γλώσσα του χωριού ήταν τα ελληνικά, ενώ επίσης το χωριό είχε κοινοτικούς προσόδους που έφταναν τις 220 λίρες ετησίως μέσω κληροδοτημάτων και κτημάτων. Όσον αφορά την παιδική νεολαία του χωριού, στην απογραφή του 1905 γράφηκαν συνολικά 450 παιδιά.

Στην συνέχεια αναφέρεται ο συνολικός αριθμός μαθητών ανά έτος όπως προκύπτει από τα μαθητολόγια των ετών 1886-1907¹¹:

- 1886-1887 145 μαθητές
- 1887-1888 44 μαθητές
- 1888-1889 24 μαθητές
- 1889-1890 28 μαθητές
- 1890-1891 69 μαθητές
- 1891-1892 25 μαθητές
- 1892-1893 47 μαθητές
- 1893-1894 28 μαθητές
- 1894-1895 23 μαθητές
- 1895-1896 52 μαθητές
- 1896-1897 32 μαθητές
- 1897-1898 173 μαθητές
- 1898-1899 170 μαθητές
- 1899-1900 188 μαθητές
- 1900-1901 181 μαθητές
- 1901-1902 196 μαθητές
- 1902-1903 194 μαθητές
- 1903-1904 225 μαθητές
- 1904-1905 303 μαθητές
- 1905-1906 252 μαθητές
- 1906-1907 409 μαθητές¹²

Μέσω των γενικών ελέγχων είναι επίσης γνωστές και οι περιοχές από τις οποίες προέρχονταν οι μαθητές. Οι περιοχές αυτές ήταν ο Κολινδρός, η Αικατερίνη, η Θεσσαλονίκη, Ραψάνη, Καστοριά, Βέροια, Τρίκαλα, Λιτόχωρο¹³. Το 95% των μαθητών ήταν Ορθόδοξοι ενώ υπάρχει και ένα 5% που ήταν Οθωμανοί.

¹⁰ Μαθητολόγια Αστικής Σχολής Κολινδρού έτους 1906-1907

¹¹ Μαθητολόγια Αστικής Σχολής Κολινδρού σχολικών ετών 1886-1907

¹² Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Κολινδρού 1885-1907

¹³ Γενικοί Έλεγχοι Αστικής Σχολής Κολινδρού σχολικών ετών 1885-1907

7. Κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση των μαθητών της Αστικής Σχολής Κολινδρού

Μέσω της έκθεση του επιθεωρητή Σάρρου, όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (1976), είναι γνωστό ότι στον Κολινδρό υπήρχαν τέσσερις οικογένειες βλαχόφωνων, με την πρώτη εγκατάσταση να υπολογίζεται ότι έγινε το 1866. Όπως επισημαίνει ο Σάρρος στην έκθεσή του για το σχολείο, οι ντόπιοι κάτοικοι έβλεπαν με ιδιαίτερη καχυποψία τους βλαχόφωνους. Στην συνέχεια της έκθεσης αναφέρει ότι στον Κολινδρό οι κάτοικοι ασχολούνταν κυρίως με την σιτηροτροφία, τη γεωργία και την καλλιέργεια οπωροφόρων δέντρων (Κίτσου, 1993 ;Παπαδόπουλος, 1976.

Μέσω των μαθητολογίων των ετών 1886-1907 είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε όλα τα επαγγέλματα των πατέρων και κηδεμόνων των μαθητών. Έτσι λοιπόν, τα επαγγέλματα αυτά ήταν παντοπώλης, αγωγιάτης, εργάτης, γεωργός, έμπορος, εμποροράπτης, αγροφύλαξ, κτηματίας, εμπορομεσίτης, πεταλωτής, αλιεύς, ξενοδόχος, υπάλληλος, χωροφύλαξ, μεσίτης, κηροποιός, αμπελουργός, σιδηρουργός, διοικητής, ράπτης, ποιμήν, κρεοπώλης, ψάλτης, σαγματοποιός, βαρελοποιός, κτίστης, ζαχαροπλάστης, διδάσκαλος, αρτοποιός, κλητήρας, υποδηματοποιός, μεταπράτης, ιατρός, ιχθυοπώλης, επιστάτης, κοινοφύλακας, κουρέας, γραμματέας, χαλκεύς, λαγηνοποιός, πλοίαρχος, νεκροθάφτης, μουχτάρης, κεχαγιάς, ζωέμπορος, ιερέας, οικοδόμος, μυλωθρός, κτηνοτρόφος, κτηνοτρόφος, χρυσοχόος, αιγοβοσκός, νυχτοφύλακας, ανθρακεύς, δεκατιστής, τενεκετζής, αιθηρματοπώλης¹⁴. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι υπήρχαν και μαθητές οι οποίοι ήταν ορφανοί.

Από τα επαγγέλματα που προκύπτουν μέσα από τα μαθητολόγια και τους γενικούς ελέγχους της Αστικής Σχολής του Κολινδρού, είναι φανερό ότι ο Κολινδρός αποτελούσε μία κοινωνία με ανεπτυγμένη οικονομία και αγορά, η οποία μάλιστα συντηρούσε στους κόλπους της διαφόρων ειδών εργασίες και υπηρεσίες.

Συμπεράσματα

Ο Κολινδρός, όπως και σήμερα έτσι και τότε, ήταν ένα κεφαλοχώρι με ανεπτυγμένη οικονομία, μορφωμένο κόσμο και αρκετούς μαθητές οι οποίοι επιθυμούσαν να φοιτήσουν στην Αστική Σχολή που υπήρχε στο χωριό. Τα 21 επίσημα χρόνια λειτουργίας της η Αστική Σχολή γνώρισε μεγάλη άνθηση, ειδικά μετά το σχολικό έτος 1897-1898 όπου ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου αυξήθηκε 200% σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Αυτό το οποίο προκύπτει από την εργασία είναι το πάθος των ανθρώπων του χωριού για μόρφωση κάτι το οποίο το μετέδιδαν και στα παιδιά τους αλλά και η αγάπη που είχαν οι κάτοικοι για το χωριό τους, γεγονός που δείχνει ότι όσο υπήρχε η Αστική Σχολή δεν συνήθιζαν να μεταναστεύουν για μεγάλα αστικά κέντρα.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Α (1981). Η εκκλησιαστική ιστορία των Νέων Χωρών 1912-1928. Θεσσαλονίκη.
Βουρή, Σ. (1994). Πηγές για την ιστορία της Μακεδονίας-Πολιτική και εκπαίδευση 1875-1907. Αθήνα: Gutenberg
Βουρή, Σ. (1994). Πηγές για την ιστορία της Μακεδονίας: Εκκλησία και Κράτος 1889-1905. Αθήνα: Gutenberg

¹⁴ Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Κολινδρού 1885-1907

- Δασίου, Ο. (1997). Η εκπαίδευση στον καζά Κατερίνης κατά τον τελευταίο αιώνα της τουρκοκρατίας, Εστία Πιερίδων Μουσών, Η Πιερία στα βυζαντινά και νεότερα χρόνια. Θεσσαλονίκη.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1997). Πληροφορίες για την κίνηση των ελληνικών σχολείων της Μακεδονίας στις εφημερίδες Ερμής και Φάρος της Μακεδονίας 1875-1893. Μακεδονικά 17
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2002). Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική διοίκηση και η εκπαίδευση του γένους, κείμενα-πηγές 1830-1914, σειρά Ιστορικό αρχείο Νεοελληνικής εκπαίδευση. Μακεδονικά, 33(1), 352–355. <https://doi.org/10.12681/makedonika.295>
- Καζταρίδης, Ι. (2002). Η Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία, η Πιερία των περιηγητών και των γεωγράφων. Κατερίνη
- Κίτσου, Α. (1993). Η εκπαίδευση στην Τουρκοκρατία. Επιστημονικό Συνέδριο: Η Πιερία στα Βυζαντινά και νεότερα χρόνια. Θεσσαλονίκη.
- Κούκουσας, Β. (2001). Πληροφορίες για την πόλη της Κατερίνης μέσα από το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας, Κατερίνη, Ιστορία-Κοινωνία-Πολιτισμός. Κατερίνη.
- Κουτσουρά, Ζ. (2020). Κατερίνη στα χρόνια πριν και μετά την απελευθέρωση. Κατερίνη
- Κωφός, Ε. (1997). Ο αντάρτης επίσκοπος Κίτρος Νικόλαος. Τα απομνημονεύματά του και η εξέγερση της Πιερίας το 1878. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Μπέτσας, Γ. (2003). Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων στο Οθωμανικό Κράτος: Από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων του Τανζιμάτ έως την επανάσταση των Νεοτούρκων. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Παπαδόπουλος Σ. Ι. (1976). Μια ανέκδοτη έκθεση του Δημητρίου Μ. Σάρρου για την εκπαίδευση στον καζά Κατερίνης κατά το 1906. Μακεδονικά, 16(1), 1–12. <https://doi.org/10.12681/makedonika.630>
- Πολύζου-Μαμέλη, Κ. (2008). Ιστορία του Κολινδρού. Μακεδονικό Μουσείο Κολινδρού.
- Τζουμέρκας, Π. (2004). Ο Επίσκοπος Κίτρος Παρθένιος Βαρδάκας 1904-1933. Ο βίος και η δράση του: συμβολή στην επισκοπική ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου στην Μακεδονία. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αρχεία

Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Κολινδρού 1885-1907

Μαθητολόγιο 1907-1908

Πρακτικά Αστικής Σχολής Κολινδρού

Βαθμολόγιο 1886-1907